



Educación a distancia: una pedagogía emergente en instituciones de nivel superior en Latinoamérica durante el Covid-19

Distance education: an emerging pedagogy in higher education institutions in Latin America during the Covid-19

Alma Janeth Belmontes Hernández^a  | María del Refugio Magallanes Delgado^b 

^a Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas", México. Contacto: belmontesjanet@gmail.com

^b Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas", México. Contacto: mmagallanes@uaz.edu.mx

Resumen

Esta investigación presenta una revisión de varios estudios de caso que describen la reacción del profesorado de instituciones de educación superior en países latinoamericanos como Argentina, Brasil, Colombia, Uruguay y México, particularmente de la entidad federativa de Zacatecas, durante la pandemia de COVID-19. Se partió de la premisa de que la falta de formación docente para trabajar a distancia en sí misma era un problema porque generó prácticas pedagógicas emergentes, pero de tipo reactivo derivadas de la urgencia de trasladar el modelo educativo presencial a lo virtual, pero sin tener dominio en el uso de las TIC y conocimiento amplio de los recursos educativos a distancia. El profesorado reconoció que no sólo bastaba dar clases por videoconferencia o dejar tareas, sino que se necesitaba hacer ajustes a los materiales didácticos y a la metodología para una enseñanza exitosa y aprendizaje eficiente; por lo tanto, tuvo que elegir las herramientas digitales educativas más aptas y accesibles para su alumnado, es decir, considerar los recursos que realmente poseía o tenía a su alcance el estudiantado y dejar atrás la planeación para la enseñanza presencial. La base de la eficiencia de su labor era la realización un buen diseño instruccional para que el aprendizaje en el alumnado fuera satisfactorio. Pese a estos valiosos esfuerzos, solamente en Uruguay se contaba con un proyecto educativo innovador cuyo soporte era la capacitación docente en educación a distancia, en consecuencia, respondieron durante el confinamiento con un modelo a distancia.

Palabras clave: Docencia virtual, competencias digitales, innovación educativa

Abstract

This research presents a review of several case studies that describe the reaction of faculty of higher education institutions in Latin American countries such as Argentina, Brazil, Colombia, Uruguay and Mexico, particularly in the state of Zacatecas, during the COVID-19 pandemic. It was based on the premise that the lack of teacher training to work remotely was a problem in itself because it generated emerging pedagogical practices but of a reactive type derived from the urgency of transferring the face-to-face educational model to the virtual, but without having mastery in the use of ICT and extensive knowledge of distance educational resources. Teachers recognized that not only was it enough to teach by videoconference or leave assignments, but that adjustments to teaching materials and methodology needed to be made for successful teaching and efficient learning; Therefore, it had to choose the most suitable and accessible educational digital tools for its students, that is, consider the resources that the students really possessed or had at their disposal and leave behind the planning for face-to-face teaching. The basis of the efficiency of their work was the realization of a good instructional design so that the learning in the students was satisfactory. Despite these valuable efforts, only in Uruguay there was an innovative educational project whose support was teacher training in distance education, consequently, they responded during confinement with a distance model.

Keywords: Virtual teaching, digital skills, educational innovation

Recibido: 10 de abril de 2023 | Aceptado: 12 de septiembre de 2023

1. Introducción

Este estudio exploratorio describe la aplicación de la educación a distancia como modalidad pedagógica emergente en ciertas instituciones de educación superior (IES) de Latinoamérica. La problemática que se aborda es la desigualdad educativa estructural que experimentaron docentes y estudiantes universitarios de Argentina, Brasil, Colombia, México y Uruguay durante la pandemia provocada por el Covid-19, esto es, de marzo de 2020 a diciembre de 2021. Periodo en el que, los esfuerzos académicos por dar continuidad a los currículos escolares que estaban en proceso, e incluso, en los que tuvieron que iniciarse en periodos escolares y lectivos posteriores a la primera, segunda y tercera cuarentena, se caracterizaron por la falta de capacitación en el uso de plataformas virtuales, por la carencia de infraestructura, equipo de cómputo con procesadores potentes y acceso a internet con conectividad de banda ancha móvil y fija. La teleeducación con apoyo de entornos virtuales no siempre fue exitosa, pero dejó al descubierto, la necesidad de desarrollar competencias digitales en la comunidad universitaria de forma continua.

Antes de la pandemia, estudios recientes en España, exhortan al profesorado de los recintos universitarios a tomar conciencia de que el estudiantado: “trae consigo nuevas formas de entender y gestionar el aprendizaje” (Forés y Subías, 2018, p. 4), por lo tanto, es importante hacer un esfuerzo para comprender las maneras en que se definen: “nuevos métodos, tendencias y técnicas que surgen al educar, enseñar y aprender” (Forés y Subías, 2018, p. 4), pero sobre todo, valorar si el sector de docentes universitarios estaba frente una *nueva primavera pedagógica*¹ que implica necesariamente la renovación, y con ello, el consecuente proceso de desaprendizaje pedagógico que operaba el profesorado.

En este sentido, la pandemia por Covid-19 a principios del 2020, interrumpió el cause educativo en cada país; no obstante, los primeros estudios del impacto de la pandemia, refieren que esta coyuntura era una oportunidad para que la educación a distancia tomara fuerza. Sin embargo, aún los sistemas educativos, no han generado cambios estructurales propicios para que haya primaveras pedagógicas, entendidas éstas: “como procesos emergentes que necesitan un espacio y una época” (Grané y Forés, 2018, p. 29). Para iniciar el cambio profundo de la educación, se necesita admitir que la época sé que vive es la era de la resiliencia, en consecuencia, para contar con un nuevo enfoque pedagógico se necesita un espacio y un lugar mental generativo, para que sea posible educar, enseñar y aprender desde el plano de una innovación cabal (Grané y Forés, 2018).

A nivel latinoamericano, sin estar frente a una primavera pedagógica, las instituciones educativas tomaron acciones para dar continuidad a las clases con lo que tenían a su alcance; actuaron, en cierta forma, de manera resiliente, en la medida en que el profesorado se enfrentó y superó a un sinfín de obstáculos para lograrlo, pero el sistema educativo y sus agentes no se reconstruyeron. Un sector docente vio en la pandemia una oportunidad para mejorar su práctica e innovar la enseñanza-aprendizaje con recursos

¹ El concepto de primaveras pedagógicas se acuñó a principios del siglo XX para hacer alusión a un proceso de reiniciación después de una crisis, en las que se intenta asentar “nuevas formas de vivir e impulsar la prosperidad después de una gran disrupción”. (Grané y Forés, 2018, p. 28)

virtuales, sin embargo, hubo quienes nunca pudieron adaptarse a este modelo de aprendizaje. No obstante, algo es cierto, faltaba tomar conciencia de que “la innovación educativa no es una acción improvisada y la innovación cobra sentido de urgencia cuando sabemos lo que queremos cambiar y por qué” (Martínez, 2018, p. 7).

En este marco epistémico, la pandemia por Covid-19, trastocó la estructura pedagógica signada por la presencialidad y colocó a la comunidad escolar en una situación inédita: enseñar a distancia, pero sin todos, o ninguno, de los componentes de la pedagogía emergente ya mencionada. Además, focalizó su praxis en la enseñanza, dejándose de lado, el valor de educar y la relevancia de aprender. Para el caso latinoamericano, la educación a distancia se asumió como el producto de la creciente injerencia de las TIC en los procesos educativos, en consecuencia, era una:

nueva modalidad de compartir conocimiento sin acercamiento físico entre docentes y educandos, más sin la utilización de medios técnicos que permitiera la interacción entre éstos [...] se trata de una estrategia en la cual confluyen los factores de espacio y tiempo, donde la ocupación o el nivel de los participantes no condicionen el proceso de enseñanza aprendizaje. (Covarrubias, 2021, p. 151)

En este sentido, la hipótesis de esta investigación es que la falta de formación docente para trabajar a distancia era un problema latente antes de la pandemia. Los estilos de aprendizaje de las nuevas generaciones estudiantiles ya no eran congruentes con las formas de enseñanza presencial debido a que el desarrollo, circulación y apropiación del conocimiento es digital; no obstante, las autoridades de las IES hicieron caso omiso a esta realidad. En la coyuntura por Covid-19, el profesorado advirtió que enseñar distancia era algo más que el traslado de lo presencial a lo digital, o aprender a utilizar las TIC, sino que, estaba frente a una transición que implicaba un reto pedagógico, esto es, el rediseño total del contenido para un ambiente de aprendizaje virtual. No obstante, la falta de infraestructura educativa y políticas institucionales orientadas a la innovación favorecieron, en el mejor de los casos, prácticas docentes con base en el modelo instruccional de emergencia.

La relevancia de esta investigación consiste en mostrar, que si bien, algunas IES contaban, desde años atrás, con programas de estudio a distancia con base en el modelo *b-learning*, el alumnado que optaba por esta modalidad, lo hacía por iniciativa propia; pero transitar de una docencia y aprendizaje presencial a una remota sin planeación y recursos previos, generó inseguridad personal y colectiva, deserción escolar, rezago educativo, entre otros. Conforme se amplió “la cuarentena”, las y los docentes, notaron que no bastaba dar clases por videoconferencia o dejar tareas, sino que se necesitaba hacer ajustes a los materiales didácticos y a la metodología para una transferencia exitosa y aprendizaje eficiente. Por ello, el profesorado tuvo que elegir las herramientas digitales educativas más aptas para su alumnado, es decir, reconocer lo que sí tenía a su alcance y dejar atrás las condiciones valoradas como idóneas para la enseñanza. No obstante, la premisa central de su práctica docente fue asumir que la base de la eficiencia de su labor era la realización un buen diseño instruccional para dar continuidad a los planes de estudio, y de manera implícita, se garantizaba el aprendizaje y el buen desempeño académico del estudiantado.

2. Metodología

En esta investigación se aplicó una metodología descriptiva con base en el método hipotético deductivo; que de acuerdo con Álvarez y Álvarez (2014), pretende construir el conocimiento apoyado en una coherencia lógica-deductiva de los argumentos para sostener la hipótesis de la investigación. Este método se aplicó para seleccionar estudios que abordaran los procesos de enseñanza-aprendizaje en tiempos de Covid-19, específicamente de nivel superior. La selección de literatura sobre este tópico abarcó a varios países latinoamericanos como son Argentina, Uruguay, Colombia, Brasil y México. Pero para el caso mexicano, se indagó a profundidad, en las primeras publicaciones que tomaron como objeto de estudio, al profesorado de la Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas", para comprender desde la óptica local, el fenómeno de la educación a distancia y la pedagogía reactiva en tiempos de pandemia.

Un criterio que se aplicó en la selección documental que se analizó fue que la literatura se sustentaran en la técnica del estudio de caso, debido a que: "se propicia una investigación exhaustiva desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, institución o sistema en un contexto real" (Colina, 2014, p. 245), pero también porque se investigó un "fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de vida real" (Colina, 2014, p. 246), es decir, el impacto del Covid-19 en una institución de educación superior determinada.

3. Resultados

3.1 Argentina, Brasil y Colombia: el uso de recursos digitales

Los resultados de la encuesta aplicada a una muestra de 40 docentes de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (FCEFYN) de la Universidad de Córdoba de Argentina, muestran que el 90%, es decir, 36 profesores y profesoras, se conectaron a internet a través de un módem de banda ancha; pero el 70% de ellos, esto es, 25, señalaron que la calidad de la conectividad fue buena; incluso hubo quienes se conectaban por medio de datos móviles. Asimismo, 30 docentes, esto es, el 75%, refirieron que llegaron a compartir su internet, y el 35% también permitió que otras personas usaran sus dispositivos digitales (Martín, Gutiérrez, Bigliani y Rocchiete, 2020). En la siguiente tabla se muestra la capacidad de conectividad de estos docentes.

Tabla 1

Conectividad a internet y dispositivos móviles compartidos del profesorado de la FCEFYN

| Indicador | Porcentaje |
|--|------------|
| Conectividad a internet con módem de banda ancha | 90% |
| Buena calidad de internet | 70% |
| Internet compartido | 75% |
| Dispositivos digitales compartidos | 35% |

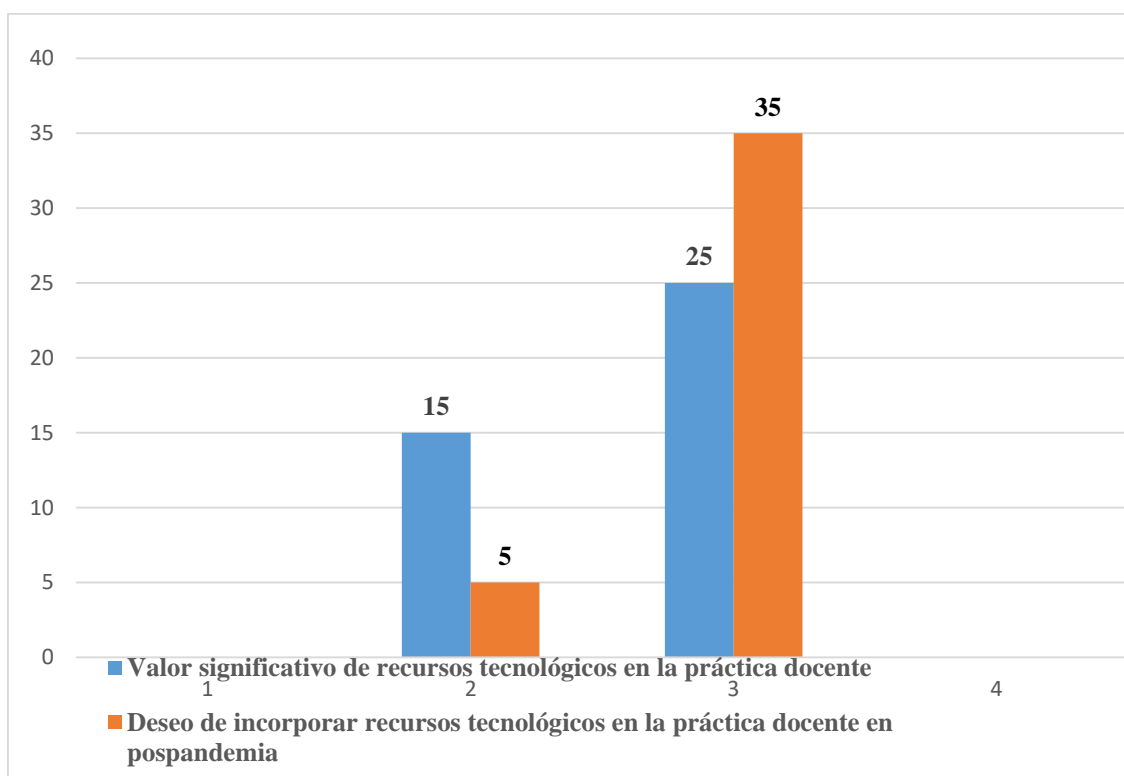
Fuente: elaboración propia con base en Martín et al., 2020.

Si bien este profesorado no tuvo dificultades en conectividad y calidad del internet, e incluso, compartir su código de acceso personalizado entre colegas y poner a disposición de otras personas los dispositivos digitales, presumiblemente laptop, tablet o smartphoe; para agilizar la continuidad de los cursos utilizaron *WhatsApp, Instagram, Google Drive, Dropbox, PowerPoint* y *Prezi*. Las y los encuestados precisaron que estos recursos digitales ya los utilizaban antes de la pandemia. Los dos primeros para establecer comunicación rápida con el alumnado, el tercero para almacenar y compartir información; el cuarto para que el contenido de un documento pudiera ser manipulado por un equipo de trabajo y los dos últimos para presentar el contenido a enseñar.

En prepandemia, la mayoría del profesorado no le daba un valor significativo al apoyarse en recursos tecnológicos para mejorar su práctica pedagógica, sólo el 37.5% señaló darle esa importancia antes de la pandemia; sin embargo, el 87.5% indicó que después de la pandemia, los incorporaría a su quehacer docente cotidiano (Martín et al., 2020). Estos datos se muestran en la siguiente gráfica de barras:

Tabla 2

Percepción de la significatividad de los recursos tecnológicos en la docencia



Fuente: elaboración propia con base en Martín et al., 2020.

Los datos de la tabla permiten deducir que si bien, la aceptación de los recursos tecnológicos durante la pandemia oscilaba en el 37.5%, esto es, era baja, tras su

aplicación, el nivel de significatividad se elevó, de ahí que se exprese el deseo de su aplicabilidad en la enseñanza presencial. Este cambio en la disposición y percepción se debió a que el profesorado dominó de manera rápida el uso y manejo de las herramientas tecnológicas, a pesar de lo repentino que fue el cambio de la modalidad presencial a la virtual, y pese a que no estaban capacitadas y capacitados para hacerlo (Martín et al., 2020).

Otra investigación sudamericana puso el acento en IES privadas y públicas de tres países: Uruguay, Colombia y Brasil (provincias de Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Tocantins, Amazonas, Paraíba, de Paraná y del Distrito Federal) para conocer las acciones que implementaron para dar continuidad a las actividades educativas de manera virtual durante la pandemia, en los meses mayo-julio de 2020; así como, las percepciones que provocó este contexto desconocido para la enseñanza (Kohls-Santos, 2021).

El profesorado participante fue de 20 personas. La principal acción que ejecutaron las y los docentes de la IES de estos países, fue que cambiaron su ambiente de aprendizaje a una modalidad virtual. Cabe precisar que algunas y algunos docentes de instituciones públicas de Brasil no continuaron con los cursos escolares en el primer semestre de la pandemia, debido a que no tenían la infraestructura tecnológica necesaria para dar clases, aunado a que parte de su alumnado eran ribereños y ribereñas, por lo que no contaban las condiciones para trabajar en una modalidad virtual. De igual manera, maestras y maestros señalaron que, la conectividad a internet era mala y que el alumnado llegó a compartir sus dispositivos digitales con integrantes de su familia (Kohls-Santos, 2021).

3.2 Zacatecas: una enseñanza ajustada

Un estudio que se realizó en la Universidad Autónoma de Zacatecas, México; en el que docentes de la Unidad Académica de Psicología, relataron que para dar continuidad con los cursos escolares debieron implementar una educación a distancia, pero no tenían la formación para ejecutarla, por lo tanto, desconocían las maneras adecuadas para trabajar de esa forma y experimentaron miedo. Pese y debido a esta circunstancia emocional, trabajar de manera virtual no fue una opción, sino la única alternativa, por lo que el profesorado acudió a cursos de capacitación docente para el empleo de herramientas digitales; hubo quienes buscaron tutoriales en internet para aprender a usarlas. Asimismo, hicieron ajustes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como adecuaciones a los materiales didácticos; algunos documentos los digitalizaron; y trabajaron de manera sincrónica y asincrónica (Jasso, Villagrán, Rodríguez y Aldaba, 2021).

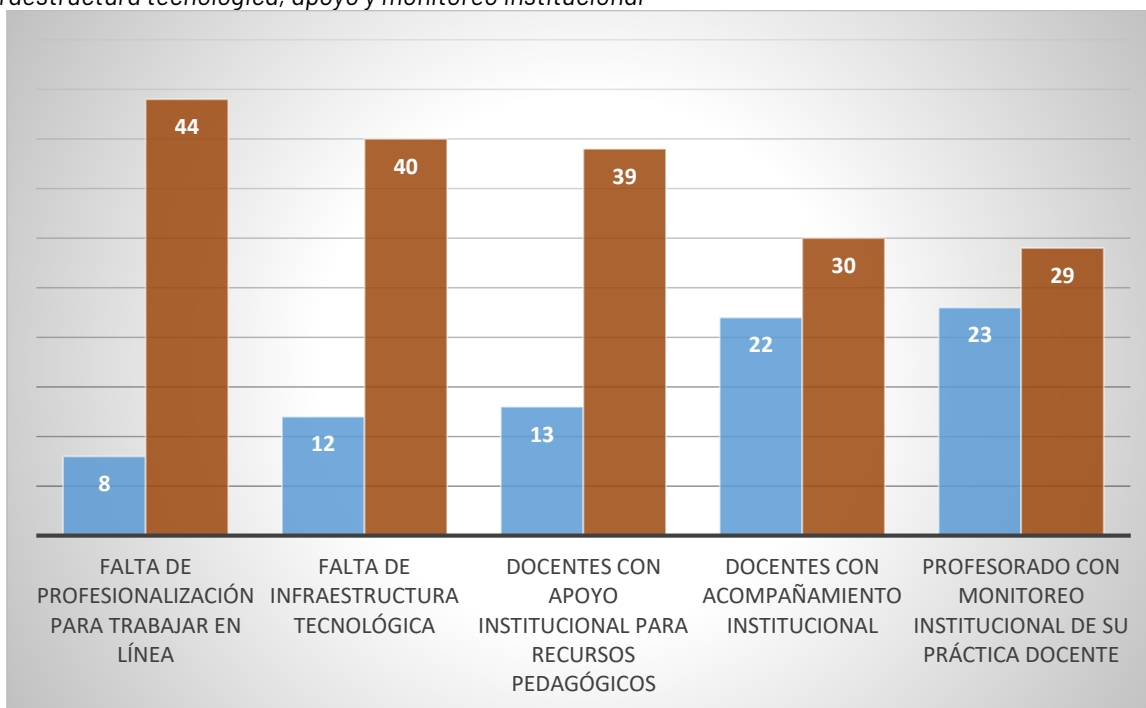
Si bien, el contenido a enseñar se hizo por otros medios, el profesorado llegó a experimentar el síndrome de Burnout, que de acuerdo con Villagrán (2022): "es cuando se observa en el empleado agotamiento emocional, despersonalización y baja realización persona en el trabajo, que puede ocurrir entre individuos cuyas tareas cotidianas se circunscriben al servicio personal" (p. 16). Los retos a los que se enfrentaron el colectivo docente y el alumnado para llevar a cabo las clases de manera virtual fueron en principio por la falta de dispositivo digitales, falta de acceso a internet, mala señal, había quienes no tenían las posibilidades económicas para contratar dicho servicio o comprar equipos nuevos, por lo que entre las y los integrantes de familia compartían los dispositivos

tecnológicos, o acudían a casa de otras personas para poder tener conectividad. Asimismo, las y los educandos no tuvieron un lugar idóneo para y estudiar en línea (Jasso et al., 2021).

Otro estudio que se realizó en Zacatecas se inscribe en la Unidad Académica de Derecho. Grosso modo, se dice que la falta de infraestructura tecnológica fue un problema entre estudiantes y docentes, no todas y todos se encontraron en igualdad de oportunidades (así lo indicó el 76.9%). En cuanto al apoyo institucional sobre recursos pedagógicos, solo el 25% indicó recibirlos; asimismo, la mayoría de las y los profesores no estuvieron en comitiva con la institución educativa (solamente el 42% dijeron estarlo), el resto lo estuvo ocasionalmente, y hubo quienes ni siquiera tuvieron acompañamiento; de igual manera, la práctica docente solo estuvo controlada para algunas y algunos por la Unidad Académica (el 44%); también indicaron que padecieron una sobrecarga laboral en la modalidad educativa a distancia (Cardoso, 2022). En la siguiente gráfica de barras se concentra la información de las y docentes entrevistados.

Gráfica 1

Infraestructura tecnológica, apoyo y monitoreo institucional



Fuente: elaboración propia con base en Cardoso, 2022.

Pese a ello, para dar continuidad a los cursos escolares, la mayoría del profesorado ajustó la metodología didáctica al nuevo escenario de aprendizaje. A pesar de todos los desafíos a los que se enfrentaron las y los docentes, estuvieron satisfechos y satisfechas con su trabajo, sin embargo, hay quienes consideraron que la calidad en la enseñanza disminuyó. Asimismo, señalaron que existió alumnado al que se le asistió socioemocional y psicopedagógicamente (Cardoso, 2022). Sin embargo, aún no se registran estudios de caso de corte local que den cuenta desde el enfoque cuantitativo o cualitativo del

estudiantado que recibió apoyo psicológico.

3.3 Práctica docente a distancia en IES Latinoamericanas

Si bien, el estudio exploratorio no comprende a todas las IES en Latinoamérica, el panorama general de los estudios de caso revisados anteriormente se concentran en la siguiente tabla.

Tabla 3

Práctica docente a distancia en IES de Latinoamérica

| Localidad/institución | Muestra | Recursos tecnológicos, educativos y pedagógicos utilizados | Principales retos para implementar una educación a distancia |
|--|---|---|---|
| Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina | 40 docentes | Internet, dispositivos digitales, WhatsApp, Instagram, Google Drive, Dropbox, PowerPoint, Prezi, Moodle, Google Classroom, Google Meet, Zoom, videos y podcast. | Falta de internet y dispositivos tecnológicos por lo que llegaron a compartirlos Falta de capacitación en el uso y manejo de las TIC |
| Instituciones de educación superior de Uruguay, Colombia y Brasil | 20 docentes | Internet, dispositivos digitales, WhatsApp, herramientas de Google, Zoom, Meet, Moodle, YouTube, Office 365, Trello, Flipgrid, Padlet, Office Tams, Audacity, Facebook, Skype, Google Forms, Documents, YouTube y TED, plan CEIBAL y la plataforma CREA (los dos últimos en el caso de Uruguay) | Falta de infraestructura tecnológica. Mala conectividad a internet. Falta de competencias digitales. Hacer un buen diseño instruccional. Desigualdad social y brecha digital. |
| Universidad Autónoma de Zacatecas, México | Docentes de la UAZ (no se menciona cuantos) | Internet, dispositivos digitales, Moodle, Classroom, Google Meet, Google Jamboard, elaboración de audios, videos y digitalizaron los materiales didácticos | Falta de formación para implementarla. Falta de competencias digitales. Falta de dispositivos tecnológicos. Falta de conectividad a internet. Mala señal. Falta de espacio adecuado para la enseñanza-aprendizaje en línea. Adecuar la metodología didáctica. |

| | | | |
|---|-------------|---|--|
| Licenciatura en Derecho de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México | 52 docentes | Internet, dispositivos digitales, ajustaron la metodología didáctica a un ambiente virtual de aprendizaje | Falta de profesionalización para trabajar en línea. Falta de conectividad a internet. Falta de infraestructura. Falta de apoyo y acompañamiento institucional. Ajustar la metodología didáctica. |
|---|-------------|---|--|

Fuente: elaboración propia con base en Martín *et al.*, 2020; Kohls-Santos, 2021; Baroni, 2022; García y Madrigal, 2022; Jasso *et al.*, 2021; y Cardoso, 2022.

Un elemento común en todos los casos, es que la población docente participante en los estudios de caso, es demasiado pequeña frente al número total de profesorado que labora en las facultades, unidades académicas o programas. En consecuencia, los resultados solamente son de carácter exploratorio y no constituyen una muestra representativa que permita inferir un tipo de comportamiento determinante de tipo institucional.

4. Discusión

4.1 Práctica docente y tecnología añadida a la educación en IES de Sudamérica

4.1.1 Argentina

A la llegada de la pandemia por Covid-19, la única alternativa que tuvieron las instituciones educativas, entre ellas las IES, para dar continuidad a las clases fue implementar una educación a distancia. En este contexto de incertidumbre, en la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (FCEFyN) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) de Argentina, se realizó un estudio de caso para conocer cómo fue la práctica docente en el uso de las TIC, antes y durante el período del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), originado por la pandemia por COVID-19 (Martín *et al.*, 2020). Pero, los recursos con los que trabajaron frecuentemente fueron: “Moodle, Google Classroom, PowerPoint, Google Meet, Zoom...videos y podcast” (Martín *et al.*, 2020, p. 239).

Si bien, esta diversificación de recursos fue algo real, cabe precisar que la tecnología: “nos permite potenciar el aprendizaje just in time, es decir, en el momento en el que el alumnado está preparado para aprender y no cuando el calendario así lo impone” (Martínez, 2018, p. 18), porque:

Anadir tecnología a un modelo que no funciona no solo no lo mejora, sino que lo empeora [...] la tecnología no es el ordenador o las redes, sino lo que haces con ellos [...] el beneficio de las TIC consiste justamente en usarlas para todo aquello que no podemos realizar en un aula presencial. (Martínez, 2018, p. 20)

Entonces, habrá que indagar, en qué medida, el modelo educativo presencial poseía o

carecía de una funcionalidad para instruir eficazmente. Es importante enfatizar que “el valor de un ordenador radica en que permite practicar (simulaciones), equivocarnos sin temor a las consecuencias, interactuar y obtener feedback sobre lo que estoy haciendo” (Martínez, 2018, p. 20). En este sentido, el ordenador tiene “el potencial para alterar la naturaleza de la educación porque nos ayuda a redefinir qué se enseña y cómo se enseña” (Martínez, 2018, p. 20).

De este modo, la innovación educativa es “una necesidad hecha realidad en múltiples instituciones educativas en el mundo” (Fernández y Pinzón, 2018, p. 36), pero en otras, es un proceso que no alcanza a convertirse en política institucional continua y libre de sesgos e intereses particulares de los gobiernos en turno. La innovación educativa es un “proceso que requiere alineación, compromiso, ritmo y tiempo” (Fernández y Pinzón, 2018, p. 37). El cambio del modelo educativo, de enseñanza y de aprendizaje debe responder a un por qué de manera crítica y reflexiva para que sus respuestas superen el ámbito residual de la educación, esto es, cubrir las expectativas comunes que el profesorado tiene sobre sus estudiantes, de tal forma que desea que “nuestros estudiantes sean, que tengan desarrollado, como resultado final del proceso educativo [...] el permiso para pensar diferente y explotar sin temor nuevas formas de hacer y pensar” (Fernández y Pinzón, 2018, pp. 38- 40). Por otra parte, innovar significa replantearse qué es lo que se tiene y para qué se utiliza. Sin estas preguntas se corre el riesgo de sesgar el valor trascendental de la innovación educativa.

Cabe señalar que esta institución de educación superior ubicada en Córdoba, Argentina, es una zona que cuenta con varios sectores productivos, como es la producción y exportación de oleaginosas; cereales; automotriz y autopartista; lácteos; ganadería bovina; maquinaria agrícola; turismo; software y servicios informáticos (Ministerio de Hacienda, Presidencia de la Nación, 2018). Estos sectores han sido fuentes de empleo para quienes viven ahí, por lo que se podría deducir que el nivel socioeconómico de quienes residen en Córdoba debería ser estable, sin embargo, la desigualdad social siempre ha estado presente, ya que la división de clases ha sido inevitable.

En dicha ciudad las clases sociales², se podrían denominar como baja, en donde quien trabaja recibe el salario mínimo, por lo regular no cuenta con seguridad social, en su mayoría trabajan por cuenta propia y no tienen un empleo estable, por lo regular no tienen estudios completos y el nivel máximo que alcanzan es el de primaria, y viven en hogares precarios. La clase media dominada, la diferencia a la anterior clase es que el trabajo es mejor calificado y las y los trabajadores por lo general tienen como grado académico el nivel secundaria. La clase media dominante, quienes las conforman por lo general son profesionistas, y trabajan por lo regular en el sector salud o educativo, se trata de personas que tienen una cultura alta en el ámbito educativo. Y la clase alta, es quien tiene mayor ingreso a comparación de las demás clases, por lo general son personas que fungen como directivas o directivos en su trabajo, son jefes o jefas, incluso dueños o dueñas de

² El nivel de cultura escolar favorece la reproducción de conductas; es la posición social la que define a lo que pueden aspirar ciertos grupos y sobre todo en cuanto al acceso a oportunidades, siendo inevitable la discriminación dando un menor valor a esa clase baja, convirtiéndolos en grupos vulnerables, y poniendo aún más obstáculos para que puedan escalar y progresar (Gutiérrez y Mancilla, 2020).

negocios o trabajadores y trabajadoras de gobierno; por lo regular su grado escolaridad rebasa el universitario (Gutiérrez y Mansilla, 2020).

4.1.2 Brasil, Colombia y Uruguay

En lo que respecta a los recursos tecnológicos utilizados no existió diferencia en el modo en que los emplearon las y los docentes de Uruguay, Colombia y Brasil. Por ejemplo, *WhatsApp* fue la aplicación más demandada como medio de comunicación entre docentes y estudiantes. Asimismo, trabajaron con las distintas herramientas con las que cuenta *Google*; desarrollaron sus clases de manera sincrónica por medio de *Zoom* y *Meet*; también trabajaron de manera asincrónica a través de *Moodle*, incluso hubo quienes grabaron sus clases y las transmitieron por *YouTube*; de igual manera impulsaron el trabajo colaborativo a través de la red por medio de "*Office 365, Trello, Flipgrid, Padlet, Office Tems, Audacity, Facebook, Skype, Google Forms, Documents, YouTube y TED*" (Kohls- Santos, 2021, p. 92).

En esta transición, se puso al descubierto la falta de competencias digitales en las y los docentes, y no sólo eso, faltó un buen diseño instruccional, ya que sobrecargaron al alumnado de información, por lo que también consideran que trabajaron más. Todos los problemas a los que se estaban enfrentando provocó que docentes, alumnas y alumnos se negaran a una enseñanza-aprendizaje bajo esta modalidad (Kohls-Santos, 2021). Esta reacción estudiantil no fue producto del azar, sino que obedeció al hecho de que, el valor sustantivo de la tecnología es que "ofrece algo imposible en el aula: que el alumno cuente con libertad para escoger cómo quiere aprender" (Martínez, 2018, p. 21). Si este último factor no se cumple, entonces, no hay una renovación en la práctica pedagógica, particularmente de la que se orienta a educar personas que necesitan comprender que son capaces de aprender para liderar y tomar decisiones personales y sociales.

Este contexto tan complejo provocó un sinfín de emociones y percepciones en el colectivo docente, principalmente impotencia y angustia por no saber qué hacer; se sentían desiguales ante la gran brecha digital existente; cansancio y estrés porque aumentó el trabajo; y con más compromiso al trabajar de esta manera; inseguridad, por desconocer la nueva modalidad de aprendizaje; les provocaba incertidumbre la falta de contacto físico con el alumnado, entre otros (Kohls- Santos, 2021).

Este conjunto de sentimientos o emociones se convirtieron en factores de riesgo psicosocial de corte laboral. Por ejemplo, el estrés: "es una respuesta a uno o más riesgos psicosociales y puede tener consecuencias para la salud mental y física y el bienestar de una persona" (Carranco, Pando y Aranda, 2019, p. 323). Las variables de mayor peso para generar estrés en la profesión docente son las siguientes:

Tabla 4

Factores de riesgo psicosocial causantes de estrés

| | |
|------------------------------------|--|
| Contenido del trabajo | Falta de variedad en el trabajo, ciclos cortos [...], trabajo fragmentado y sin sentido, bajo uso de habilidades, alta incertidumbre, relación intensa |
| Sobrecarga y ritmo | Exceso de trabajo, ritmo del trabajo, alta presión temporal, plazos urgentes de finalización |
| Horarios | Cambio de turnos, cambio nocturno, horarios inflexibles, horario de trabajo imprevisible, jornadas largas o sin tiempo para la interacción |
| Control | Baja participación en la toma de decisiones, baja capacidad de control sobre la carga de trabajo |
| Ambiente y equipos | Malas condiciones de trabajo, equipos de trabajo inadecuados, ausencia de mantenimiento de los equipos, falta de espacio personal, escasa luz o excesivo ruido |
| Cultura organizacional y funciones | Mala comunicación interna, bajos niveles de apoyo, falta de definición de las propias tareas o de acuerdo con los objetivos organizacionales |
| Relaciones interpersonales | Aislamiento físico o social, escasas relaciones con los jefes, conflictos laborales, falta de apoyo social |
| Rol en la organización | Ambigüedad de rol, conflicto de rol y responsabilidad sobre personas |
| Desarrollo de carreras | incertidumbre o paralización de la carrera profesional, baja o excesiva promoción, pobre remuneración, inseguridad contractual |
| Relación trabajo-familia | Demandas conflictivas entre el trabajo y la familia, bajo apoyo familiar, problemas duales de carrera |
| Seguridad contractual | Trabajo precario, trabajo temporal, incertidumbre de futuro laboral, insuficiente remuneración |

Fuente: como se citó en Carranco *et. al.*, 2019, p. 324.

En otras palabras, la experiencia del profesorado en etapa de la pedagogía de emergencia reactiva colocó en riesgo psicosocial a sus colectivos magisteriales y también al alumnado, pero lo más preocupante, es que no se tienen evidencias que el sector docente ni estudiantil haya recibido apoyo psicológico por parte de las instituciones educativas.

Importa mencionar que Brasil, ha sido considerado como el país con mayor desigualdad social en Latinoamérica desde antes de la pandemia, incluso en las regiones

que conforman dicho país se marcan grandes diferencias³, de hecho se ha llegado hablar de dos tipos de Brasil, ya que en un mismo territorio personas viven en pobreza extrema, por lo regular son quienes se encuentran en el nordeste, sureste, norte, sur y centro oeste, y generalmente pertenecen a zonas rurales (Montero, 2011) y grupos de élite.

En el caso de Colombia existe algo similar, ya que se considera el segundo país, después de Brasil, en el que prevalece la desigualdad social, falta de acceso a oportunidades, pobreza e inequidad, principalmente en las costas del Pacífico y del Caribe. Dicho país también está dividido en dos partes, uno en donde abunda el desarrollo económico, al que pertenecen las y los capitalistas; y el otro donde está el rezago, lugar al que pertenecen las y los asalariados, principalmente campesinos y campesinas. Basta decir que, "en Colombia el ingreso del 20% de los hogares más ricos es 25 veces mayor que el ingreso del quintil más pobre" (Acosta, 2013, p. 12). Esto se debe en principio al gran peso político que existe, por la centralización y concentración del poder, conductas que se han reproducido desde hace mucho tiempo, que no permiten que las regiones tengan una autonomía plena (Acosta, 2013).

Como se observa, las condiciones en que viven muchas personas de Brasil y Colombia son precarias e inadecuadas, lo que les convierte en grupos vulnerables. Pero esto no se debe a que estos países no tengan los recursos para ofrecer mejores condiciones de vida para su gente, sino a que son territorios en el que prevalece la injusticia, la desigualdad social y una mala distribución de la riqueza. Por ello, que no es nada raro que durante la pandemia por Covid-19, las IES de Brasil no pudieran continuar con los cursos en el primer semestre, ya que muchas personas no contaban ni con lo indispensable para vivir, mucho menos para contar con lo necesario para una educación a distancia.

Si bien, las IES de Brasil fueron unas de las más afectadas durante la pandemia; a comparación de Uruguay, país que desde 2007, contaba con el Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (CEIBAL); proyecto que posee con una plataforma llamada CREA por medio de la cual se promueve la innovación educativa con tecnologías digitales en apoyo a las políticas educativas de Uruguay, por lo tanto, el punto de partida en la pandemia fue diferente (Baroni, 2022).

En Uruguay, la enseñanza-aprendizaje virtual se llevó de manera resiliente porque las poblaciones estudiantiles de las IES pertenecen a la "era de la resiliencia [...] en nuestra sociedad [...] las personas resilientes son aquellas personas que reivindican ser protagonistas de su vida [...] el proceso resiliente consiste en la tarea casi artesanal de reescribir un guion biográfico como antideestino" (Grané y Forés, 2018, p. 32). Frente a una sociedad donde prevalece la incertidumbre, la resiliencia es una gran capacidad individual y comunitaria para hacer frente a la adversidad estructural o espontánea, con el fin de experimentar una transformación positiva debido a ellas (Muñoz y De Pedro, 2005).

En este sentido, CREA permitió que en Uruguay se implementara una educación

³ En Brasil, la violación a los derechos humanos ha sido constante. Ciertos sectores de la población no cuentan con una vivienda digna y viven en zonas de alto riesgo hidrogeográfico; gran parte de las y los habitantes no cuentan con un título de propiedad, por lo que viven en favelas, es decir, en terrenos que no tienen las condiciones necesarias para vivir. Asimismo, existen trabajadores y trabajadoras que ganan por debajo del mínimo y enfrentan graves problemas de alimentación (Montero, 2011).

virtual sin tropiezos. Asimismo, uno de los objetivos de este plan consistió en entregar computadoras a estudiantes, por lo que el impacto del Covid-19, al sistema educativo de este país, no fue tan duro como en lo demás que no contaban con este tipo de políticas públicas (Baroni, 2022). Sin embargo, a pesar de contar con todos esos recursos, aún existía desigualdad respecto a conectividad a internet y falta de conocimientos respecto al uso y manejo de las TIC, lo que provocó prácticas heterogéneas en docentes. En 2021, se llevó a cabo el seminario *Nuevos Rumbos*, en donde participaron instituciones de formación docente, en el que divulgaron experiencias, con el fin de innovar sus instituciones educativas, y crear espacios donde las alumnas y alumnos se encontraran en igualdad de oportunidades (Baroni, 2022).

4.1.3 Zacatecas, México

El profesorado de la Unidad Académica de Psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México, señaló que los recursos tecnológicos que utilizaron fueron *Moddle*, *Classroom*, *Google Meet*, ya que fue en los que se capacitaron, así como *Google Jamboard*, que les permitía hacer trabajo colaborativo; también elaboraron audios y videos y los compartían con su alumnado. Sin embargo, el profesorado indicó trabajar más en esta modalidad, lo que les provocó estrés laboral (Jasso *et al.*, 2021). En esta Unidad Académica, los recursos educativos abiertos se convirtieron en una alternativa. Estos recursos se definen como:

Cualquier recurso educativo (incluso mapas curriculares, materiales de curso, libros de estudio, streaming de videos, podcasts y cualquier material que haya sido diseñado para la enseñanza y el aprendizaje) que esté plenamente disponible para ser usado por educadores y estudiantes, sin que haya necesidad de pagar regalías o derechos de licencia. (Butcher, 2015, p. 25)

El Estado de Zacatecas se ha caracterizado por ser una de las entidades del país con un bajo desarrollo económico y por su desigualdad social, donde hay una distribución inequitativa de la riqueza en las regiones que componen el estado; existen niveles altos de pobreza y no es un territorio industrializado ni con un alto grado de escolaridad. Los planes de desarrollo con los que cuenta cada municipio no se ejecutan y su diseño no responde a las necesidades socioeconómicas y culturales del contexto. A la llegada de la pandemia esta crisis económica en la que se encontraba Zacatecas se intensificó (Chávez, Alcalá y Esparza, 2022).

En el ámbito educativo, el principal problema fue la falta de infraestructura tecnológica y la conectividad a internet, las familias no contaban con los recursos económicos para adquirir nuevos dispositivos o contratar dicho servicio, las comunidades más alejadas ni siquiera contaban con señal satelital de internet; el apoyo del gobierno en las zonas rurales y marginadas era escaso antes y durante la pandemia (Chávez *et al.*, 2022).

Otra investigación es la de la Licenciatura en Derecho de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Esta se efectuó con base en la información que proporcionaron 52 profesoras y profesores. Compartieron como fue su práctica docente en la pandemia en

el período lectivo agosto-diciembre de 2021, si bien no fue en la fase de respuesta de pedagogía emergente, con base en los resultados de la encuesta, se nota que esta etapa no fue homogénea (Cardoso, 2022). Una explicación posible para este estadio prolongado de la fase de respuesta emergente, se debió a que esta IES, es una de las diez universidades de México que enfrenta serios problemas de financiamiento federal, atraso en el cumplimiento contractual de sus trabajadoras y trabajadores, endeudamiento con la instancia prestadora de servicios médicos a sus agremiadas y agremiados y de vivienda.

De manera concreta, en Zacatecas, los resultados refieren que la mayoría de las y los docentes no estaban profesionalizadas y profesionalizados para trabajar en línea (84.6%), por lo que, debieron acudir a cursos de capacitación docente para adquirir competencias digitales, pero era opcional y no fue objeto de sanción alguna por parte de autoridades académicas y sindicales (Cardoso, 2022). Esta flexibilidad se explica parcialmente por el hecho de que, la institución privilegió la seguridad personal de las y los docentes, por la ausencia de conectividad robusta en casi todos los planteles universitarios y servidores de amplia capacidad para dar soporte a los pocos cursos que se operan en Moodle.

5. Conclusiones

En esta investigación se concluye que la estrategia principal que llevaron a cabo las IES de Argentina, Colombia, Brasil, Uruguay y Zacatecas, México fue implementar una educación a distancia para dar continuidad a los currículos escolares, la cual se consideró de emergencia reactiva, ya que no hubo otra alternativa pedagógica y no se podía dejar al alumnado sin ejercer su derecho a la educación. La educación a distancia o educación no presencial como alternativa de las sociedades con ciertos indicadores o recursos modernos para llevar a cabo la expansión y elevar los niveles de instrucción, particularmente de los grupos que no pueden asistir de manera permanente a los centros escolares, adquirió poco realce durante la pandemia porque solamente un reducido rector docente y estudiantil tuvo esta oportunidad.

La terminología para referirse a la educación se abrió a aprendizaje a distancia, abierto, distributivo, entre otros, donde los dispositivos electrónicos sirvieron de apoyo para las sesiones educativas sincrónicas y asincrónicas en la que docentes y estudiantes compartieron la voz, las imágenes de rostros o perfiles personales e hicieron contacto visual de contenidos curriculares (Covarrubias, 2021) durante la pandemia, pero casi siempre el proceso educativo fue unidireccional, esto es, el profesorado enseñó, pero pocas veces hubo tiempo para valorar en su justa medida el aprendizaje del alumnado.

El impacto del Covid-19 en las Instituciones de Educación Superior de los países Latinoamericanos se dio de manera generalizada. En algunas, las consecuencias fueron más fuertes por el sistema de gobierno al que pertenecían y por las políticas públicas con las que contaban, sin embargo, se considera que las acciones tomadas por la IES para implementar una educación a distancia de emergencia, tuvo ciertas diferencias cuantitativas y cualitativas. Para el caso de Zacatecas, la pedagogía de emergencia reactiva se prolongó demasiado.

El caso de Uruguay es muy distinto en Latinoamérica. Este país cuenta con mayor desarrollo social y económico, y con menor índice de pobreza y pobreza extrema de

América Latina y el Caribe, con un alto grado de crecimiento, igualdad, empleos formales y con un salario mínimo adecuado para que las y los trabajadores puedan vivir dignamente. La clase que predomina es la media y “representa más del 60% de su población total” (Espí, 2021, p. 4). Asimismo, cuenta con políticas públicas y reformas para ayudar a grupos en situación de vulnerabilidad; su gobierno ha trabajado constantemente para que la desigualdad social sea mínima y su economía sea favorable, así como para que los gastos sean encaminados en beneficio de la sociedad. Además, el número de hogares con internet de banda ancha es alto (Espí, 2021).

Se coincide en que las y los docentes de las IES en estudio no estaban profesionalizadas y profesionalizados para dar clases en una modalidad virtual, así como no tenían las competencias digitales para el uso y manejo adecuado de las TIC, por lo que el principal sentimiento originado en docentes fue el miedo. Si bien, un sector del profesorado acudió a cursos de capacitación para el uso y manejo de recursos digitales, en ningún caso fue la totalidad del colectivo, pero tampoco obedeció a una política institucional que se caracterice por ser un lugar generativo e impulsar prácticas innovadoras con miras a la sostenibilidad.

Se comprobó que el principal medio de comunicación entre docentes y estudiantes de las distintas IES fue *WhatsApp*; aplicación que les permitió dar y recibir indicaciones, resolver dudas, incluso para mandar evidencias de trabajos. Asimismo, las instituciones trabajaron de manera sincrónica, por medio de *Google Meet* y *Zoom*; así como de forma asincrónica por medio *Moodle*, *Google Classroom*. De igual manera, hubo docentes que grabaron sus clases, realizaban audios, *podcast*, y se lo enviaban a su alumnado, o lo subieron a *YouTube*. Pero estos recursos, reprodujeron la práctica docente presencial para no dejar trancos los planes de estudio. Igualmente, las y los docentes de los distintos países revisados, se apoyaron en sus clases por medio de presentaciones en *PowerPoint* o *Prezi*; realizaron trabajo colaborativo por medio de distintas herramientas tecnológicas, por ejemplo, *Google Drive*, *Google Forms*, *Documents*; incluso utilizaron *Facebook* e *Instagram* como una herramienta de estudio. Algo relevante, es que, en los estudios de caso, se relató que, docentes y estudiantes aprendieron del ensayo y error.

Algo más en lo que se puede concluir es que, el problema de la falta de conectividad a internet y equipo adecuado para dar y recibir clases fue de manera generalizada en las IES de Argentina, Colombia, Brasil, Uruguay y México, donde se vieron afectados con mayor fuerza grupos vulnerables, ya que no todas y todos pudieron adquirir lo necesario para una educación a distancia, no teniendo otra opción más que acudir a casa de familiares o compartir los dispositivos con otras personas, y en el peor de los casos, abandonar sus estudios.

Asimismo, comparten el problema de no haber tenido un espacio adecuado para dar y recibir clases en línea, en muchos casos, la cama, la cocina o la sala se convirtieron en su aula de clase; y que trabajaron más en este escenario. El profesorado ajustó su metodología al nuevo contexto de la enseñanza-aprendizaje, el reto no sólo fue el aprender a usar las herramientas tecnológicas sino como acompañarlas en sus prácticas pedagógicas y que fueran acordes a las necesidades de su alumnado. En la IES de los países Latinoamericanos revisadas existió una gran desigualdad social, la cual ya era existente, pero durante la pandemia atacó con mayor fuerza, lo que dificultó el acceso a oportunidades y dejó al descubierto la gran brecha digital y el anquilosamiento de los

sistemas educativos al régimen de enseñanza presencial.

Conflicto de intereses

No existe ningún conflicto de intereses.

Financiamiento

Esta investigación no recibió ningún financiamiento.

Proyecto

Este artículo es parte del proyecto de investigación que se realiza en el programa de posgrado de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas".

Referencias

Álvarez, B. & Álvarez, V. (2014). *Métodos en la investigación educativa*. UPN.

Acosta, A. (2013). Colombia: escenario de las desigualdades. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas*, 14(1), 19-35. <http://www.scielo.org.co/pdf/tend/v14n1/0124-8693-tend-14-01-00009.pdf>

Baroni, G. (2022). Los futuros de la educación en Uruguay. En F. Reimers (Coord.). *Opciones para reimaginar juntos nuestros futuros. Diálogos por un nuevo contrato social para la educación*, 101-107. <https://static1.squarespace.com/static/6099240bad6d965251432904/t/6230b6dbd8afd941a4da12a7/1647359708060/Dialogos.pdf>

Butcher, N. (2015). *Guía básica de recursos educativos abiertos (REA)*. UNESCO.

Cardoso, M. (2022). Práctica docente virtual en el contexto del sars-covid-19 en la Unidad Académica de Derecho de la Universidad Autónoma de Zacatecas. *Revista digital FILHA*, 27, 1-24. <http://www.filha.com.mx/publicaciones/edicion/2022-07/practica-docente-virtual-en-el-contexto-del-sars-covid-19-en-la-unidad-academica-de-derecho-de-la-universidad-autonoma-de-zacatecas-por-martin-de-jesus-cardoso-perez>

Carranco, S., Pando, M., y Aranda, C. (2019). Riesgos psicosociales en docentes universitarios. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el conocimiento*, 4(1), 316-331. <http://recimundo.com/index.php/es/article/view/81>

Chávez, L., Alcalá, L. y Esparza, M. (2022). El desarrollo económico en los municipios de Zacatecas. En S. Vega (coord.), *Efectos del proceso de empobrecimiento en la desigualdad y el desarrollo social en los territorios*, 543-558. Universidad Nacional Autónoma de México/Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional. <http://ru.iiec.unam.mx/5819/1/Volumen%20VI%202022.pdf>

- Colina, A. (2014). El estudio de caso, una estrategia para la investigación educativa. En A. Díaz, A. y A. Luna, (coords.). *Metodología de la investigación educativa. Aproximaciones para comprender sus estrategias*, 243-270. Díaz de Santos.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2020). *Informe de pobreza y evaluación 2020. Estado de México*. https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes_de_pobreza_y_evaluacion_2020_Documentos/Informe_Mexico_2020.pdf
- Covarrubias, L. (2021). Educación a distancia: transformación de los aprendizajes. *Revista Telos*, 23 (1), 149-158. <https://doi.org/10.36390/telos231.12>
- Espí, A. (2021). *Uruguay: el país que supo reducir la desigualdad y la pobreza. Un análisis de su desarrollo social bajo el enfoque de los ODS 1, 5 y 10*. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/28475/5/Uruguay%20el%20pa%C3%ADs%20que%20supo%20reducir%20la%20desigualdad%20y%20la%20pobreza_Espi.pdf
- Fernández, A. y Pinzón, G. (2018). ¿De qué debemos desaprender para cambiar la educación? A. Forés y E. Subías (eds.). *Pedagogías emergentes. 14 preguntas para el debate*, 37-50. Octaedro-ICE.
- Forés, A. y Subías, E. (2018). Presentación: pedagogías emergentes. 14 preguntas para el debate. En A. Forés y E. Subías (eds.). *Pedagogías emergentes. 14 preguntas para el debate*, 4-5. Octaedro-ICE.
- García, R. y Madrigal, A. (2022). Procesos de aprendizaje. La formación de docentes como experiencia en la complejidad contextual. En H. Olmeda (coord.). *Reflexiones en Investigación Educativa. Educando en el contexto de la pandemia COVID-19*, 423-439. Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa Tamaulipas.
- Grané, J. y Forés, A. (2018). ¿Por qué emergen nuevas propuestas pedagógicas? A. Forés y E. Subías (eds.). *Pedagogías emergentes. 14 preguntas para el debate*, 27-35. Octaedro-ICE.
- Gutiérrez, A. y Mansilla, H. (2020). La dialéctica entre lo objetivo y lo vivido: el análisis de la desigualdad social en Córdoba, Argentina. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, (88), 87-109. <https://dx.doi.org/10.18682/cdc.vi88.3799>
- Jasso, D., Villagrán, S., Rodríguez, M., y Aldaba, M. (2021). Transición de la educación presencial a la educación en línea. Experiencia docente en nivel superior a partir de la pandemia del 2020. En L. Fuentes, T. Ordóñez, T., N. Mendoza y G. Molina (coords.). *Herramientas de aprendizaje y experiencias de enseñanza en Educación Superior a partir de la pandemia de 2020*, 55-66. ECORFAN.

http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.11845/2948/1/Herramientas_de_aprendizaje_y_experiencias_TI.pdf

Kohls-Santos, P. (2021). COVID-19 y educación: Experiencias y perspectivas docentes en la educación superior. *Revista Paraguaya de Educación* 10(2), 85-101. <https://doi.org/10.35362/rie8624344>

Martín J., Gutiérrez E., Bigliani J. y Rocchiete R. (2020). Nuestras prácticas docentes en tiempo de pandemia. *Revista de Enseñanza de la Física*, 32, 233-240. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/article/download/30999/31659/102034>

Martínez, J. (2018). ¿Hacia dónde vamos con las pedagogías emergentes? En A. Forés y E. Subías (eds.). *Pedagogías emergentes. 14 preguntas para el debate*, 7-25. Octaedro-ICE.

Ministerio de Hacienda, Presidencia de la Nación (2018). *Informes productivos provinciales* (informe n° 23). https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_productivo_cordoba.pdf

Montero, R. (2011). El Brasil de la extrema pobreza. *Revista CIS*, 9(14), 107-116. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6310282>

Muñoz, V. y De Pedro, F. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio en la mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 16(1), 107-124. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0505120107A>

Villagrán, S. (2022): NOM-035 -STPS. En S. Villagrán, M. Vasconcelos y J. Espinoza, (eds.), *Factores de riesgo psicosocial*, 13-25. Editorial LEED del Laboratorio de Evaluación y Educación Digital.