

Enseñanza remota de emergencia por COVID-19 en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Emergency remote teaching due to COVID-19 at Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Sergio Guillermo Rodríguez Ruíz • Vicente Manzano Arrondo

RESUMEN

El confinamiento por COVID-19 obligó a las universidades en México a adoptar la enseñanza remota de emergencia (ERE) para dar continuidad a la educación. En este trabajo se reportan los resultados de la primera de tres fases de una investigación sobre prácticas docentes de profesores de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México durante la ERE. Se llevaron a cabo entrevistas con tres profesores y tres estudiantes y sus respuestas fueron analizadas cualitativamente desde la perspectiva teórica del *Marco de la comunidad de indagación* para verificar la existencia de las distintas presencias que lo conforman: docente, social y cognitiva. Los resultados indican una tendencia más fuerte hacia la instrucción directa en comparación con la facilitación en la presencia docente, lo cual se ve reflejado, entre otros factores, por una carga mayor en el trabajo síncrono en contraposición con el asíncrono. La presencia social refleja pocas oportunidades para la socialización y cohesión grupal, así como una tendencia hacia el trabajo individual sobre el colaborativo. En la presencia cognitiva destaca la conveniencia de fortalecer las habilidades de indagación y la autorregulación de los estudiantes. Se concluye con algunas recomendaciones aplicables tanto a situaciones de ERE como a alternativas educativas multimodales.

Palabras clave: Comunidad de indagación, COVID-19, enseñanza remota de emergencia, estudiantes universitarios, profesores universitarios.

ABSTRACT

The COVID-19 confinement forced universities in Mexico to adopt emergency remote teaching (ERT) to continue education. This paper reports the results of the first of three phases of a research on teaching practices of the Universidad Autónoma de la Ciudad de México's professors during the ERT. Interviews were carried out with three professors and three students, and their responses were qualitatively analyzed from the theoretical perspective of the Community of Inquiry Framework (CoI) to verify the existence of the different presences that cover it: teaching, social, and cognitive. The results indicate a stronger trend towards direct instruction compared to facilitation in the teaching presence, which is reflected, among other factors, by a greater load in synchronous work compared to asynchronous work. Social presence reflects few opportunities for socialization and group cohesion, as well as a tendency towards individual work over collaborative work. In cognitive presence, the convenience of strengthening students' inquiry skills and self-regulation stands out. The paper concludes with some recommendations applicable both to ERT situations and to multimodal educational alternatives.

Keywords: Community of inquiry, COVID-19, emergency remote teaching, university students, university professors.

INTRODUCCIÓN

En México, a finales de marzo del 2020, debido al avance de la pandemia de la enfermedad por coronavirus 2019 –COVID-19–, las instituciones de educación superior –IES– interrumpieron abruptamente su funcionamiento presencial. Para poder dar continuidad a sus labores adoptaron rápidamente la modalidad de enseñanza remota de emergencia –ERE–.

La ERE se define como el tipo de enseñanza que ocurre como respuesta a situaciones de crisis o desastre (Hodges et al., 2020); se distingue principalmente por su carácter sorpresivo y abrupto y por servir como una medida de solución temporal a un problema inmediato (Al Lily et al., 2020; Iglesias-Pradas et al., 2021), por lo tanto, estrictamente hablando es distinta de la educación a distancia o en línea, las cuales, en contraste, son modalidades planeadas y voluntarias; sin embargo, comparte algunos rasgos con aquellas, como la separación espacial y temporal y la mediación tecnológica del proceso de enseñanza-aprendizaje; por ello Bozkurt y Sharma (2020) la conceptualizan como una forma de educación a distancia rediseñada.

La implementación de la ERE en las IES mexicanas planteó retos a autoridades educativas, profesores y estudiantes, quienes de un día para otro tuvieron la necesidad de adaptar los procesos de enseñanza y aprendizaje del entorno presencial al virtual. Precisamente los elementos que caracterizan a la ERE, el cambio no planificado, abrupto e involuntario en un contexto de crisis, plantean la necesidad de investigar las estrategias concretas que adoptaron los actores para dar continuidad a la educación.

La información puede servir para generar nuevo conocimiento con respecto a modelos de enseñanza remota de emergencia de modo que las instituciones estén mejor preparadas para situaciones similares, mismas que no se limitan a pandemias como la de COVID-19 sino que pueden incluir una gran variedad de desastres. Al respecto, Escudero-Nahon (comunicación personal, octubre del 2022) señala que de las 211 instituciones de educación superior de ANUIES solo 7 contaban con un plan de contingencia cuando se presentó la pandemia por COVID.

Sergio Guillermo Rodríguez Ruíz. Profesor-Investigador del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Es Maestro en Ciencias de la Educación por el Instituto Tecnológico Superior de Cajeme y estudiante del Doctorado en Ambientes y Sistemas Educativos Multimodales de la Universidad Rosario Castellanos. Correo electrónico: sergio.rodriguez.uacm@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-6664-0030>.

Vicente Manzano Arrondo. Profesor-Investigador de la Universidad de Sevilla, España. Es Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, Máster en Intralingüística y cuenta con doctorados en Psicología, Educación y Economía. Miembro co-fundador de varias organizaciones académicas orientadas al bien común, de organizaciones científicas y de la *spin-off* universitaria Civiencia Sociedad Limitada, cuya misión es la democratización de la ciencia mediante la promoción de divulgación científica de cuarta generación. Sus investigaciones versan sobre una visión crítica de los procesos de construcción del conocimiento y su relación con herramientas de opresión y de liberación. Correo electrónico: vicente@civiencia.io. ID: <https://orcid.org/0000-0003-0456-8480>.

Además, considerando la tendencia de las IES a la implementación de modelos educativos híbridos en el regreso a la modalidad presencial hacia el final del confinamiento, cobra especial relevancia analizar las experiencias de la ERE para la mejora de la práctica docente en la nueva normalidad (Carrillo y Flores, 2020; Rapanta et al., 2020; Ibarra-Aguirre et al., 2024).

Aunque el confinamiento ha concluido, hasta el momento (mayo del 2024) la Organización Mundial de la Salud –OMS– no ha declarado el final de la pandemia (WHO, 2024), sino únicamente el fin de la emergencia de salud pública internacional, el 5 de mayo del 2023 (Lucio y Pérez, 2023). Esto implica que la COVID-19 continúa siendo un problema de salud pública en todo el mundo y que esta pandemia podría resurgir en el futuro o incluso podrían emerger nuevas (Looi, 2023).

Tras una reincorporación paulatina, en febrero del 2023 la mayoría de las universidades mexicanas regresaron a clases presenciales, aunque la Universidad Nacional Autónoma de México –UNAM– lo hizo desde agosto del 2022 (El Financiero, 2022). En otras palabras, aunque actualmente no hay enseñanza remota de emergencia, sigue siendo pertinente analizar lo ocurrido durante el confinamiento con miras a la incorporación de las lecciones aprendidas, en términos de prácticas docentes, a la modalidad presencial.

De acuerdo con León-Cázares et al. (2024), es relevante que continúen realizándose estudios sobre este tema en el contexto latinoamericano, pues la mayoría de las investigaciones son anglosajonas. Este tipo de trabajos pueden ayudar a identificar buenas prácticas para el diseño de cursos universitarios en ambientes no solo de enseñanza remota de emergencia, sino en la educación “post-COVID” presencial o híbrida (Broca et al., 2024).

Por su parte, Bautista et al. (2023), al respecto de las experiencias de enseñanza remota de emergencia en la Universidad de Sonora –UNISON– durante el confinamiento, señalan que los estudiantes calificaron el desempeño de sus profesores como de regular a bueno, aunque la mayoría opinaron que los docentes no estaban preparados para impartir clases en línea, y argumentan que parte de la dificultad puede encontrarse en la resistencia al cambio, ya que “el paradigma tradicional de educación ha sido el principal obstáculo para la incorporación de la tecnología de manera formal a la educación”. Además, Pérez y Yuste (2023), tras haber estudiado las competencias digitales de los profesores en el contexto de la transición hacia la enseñanza remota de emergencia, han enfatizado que “saber usar la tecnología no equivale a saber enseñar con la tecnología” (p. 13), pues encontraron que aunque 75% de los profesores estudiados habían recibido formación digital antes de la pandemia, solo el 29% se declaró digitalmente competente. En síntesis, el análisis de la enseñanza remota de emergencia durante el confinamiento por COVID-19 puede contribuir significativamente al mejoramiento de la educación superior en el contexto de la nueva normalidad.

Enseñanza remota de emergencia

Existe cierta ambigüedad entre los conceptos de educación a distancia, *e-learning* y el tipo de enseñanza que se impartió a partir de la interrupción de la educación presencial en marzo del 2020 (Al-Azawi, 2021). Por ejemplo, Murillo-Díaz et al. (2023) en una investigación en la Universidad Autónoma de Chihuahua –UACH– encontraron que los profesores no tenían claridad entre la enseñanza remota de emergencia y otros tipos de enseñanza en línea. Autores como Bozkurt y Sharma (2020), Bozkurt et al. (2020), Hodges et al. (2020) y Bozkurt (2021) establecieron la pauta para utilizar el término “enseñanza remota de emergencia” –ERE–. La ERE se define como el tipo de enseñanza que ocurre como respuesta a situaciones de crisis o desastre, como es el caso de la pandemia por COVID-19 (Hodges et al., 2020), y se considera como una forma de educación a distancia rediseñada (Bozkurt y Sharma, 2020). La educación a distancia (al igual que la educación en línea, *e-learning* o cualquier otra de las modalidades con las que erróneamente podría equipararse la enseñanza durante el confinamiento por COVID-19) se caracteriza por la distancia en el tiempo o el espacio entre los estudiantes y los recursos de aprendizaje y es planeada y voluntaria, mientras que la ERE es una solución temporal para un problema inmediato que carece de la planeación y la voluntariedad de la educación a distancia (Al Lily et al., 2020; Iglesias-Pradas et al., 2021).

La mayoría de los estudios (Bozkurt y Sharma, 2020; Bozkurt et al., 2020; Flores y Gago, 2020; Moorhouse, 2020; Hodges et al., 2020; Mohammed et al., 2020; Zhang et al., 2020) han centrado la atención en las adaptaciones que las universidades en lo general y los profesores en particular tuvieron que realizar para pasar de la educación presencial a la ERE, resaltando sobre todo la rapidez con la que debieron adaptar sus cursos, la improvisación, la falta de capacitación o experiencia previa para el trabajo en línea y las dificultades inherentes a la situación de emergencia como el estrés, la apatía y la ansiedad (Al Lily et al., 2020, Sánchez-Oñate et al., 2023).

Además, en general, los autores consultados coinciden al señalar que la injusticia social, la inequidad y la brecha digital se han exacerbado durante la pandemia (Cámara y Pires, 2024; Broca et al, 2024). Por ejemplo, los problemas asociados con la falta de equipos y conectividad por parte de los estudiantes se reportaron no solamente en países en vías de desarrollo sino en estudios realizados en Portugal (Flores y Gago, 2020), Omán (Mohammed et al., 2020; Al-Azawi, 2021) o China (Bao, 2020; Moorhouse, 2020). En contraste, Valencia y Castro (2024) señalan que en la Universidad Autónoma de Chiapas la mayoría de los estudiantes contaban con los recursos para el aprendizaje en línea, pero más de la mitad (57%) no se adaptaron a dicha forma de trabajo por falta de certeza acerca de la calidad de los aprendizajes; prácticamente el 80% (79.4%) consideran sus clases deficientes debido a problemas de conectividad y las estrategias de enseñanza de los profesores.

En general, los autores concuerdan en que a pesar de que la interrupción de la educación en diversas partes del mundo no es un fenómeno nuevo, puesto que además de las pandemias también son frecuentes otros fenómenos como guerras, conflictos locales u otros desastres naturales, el caso de la COVID-19 no tiene precedentes debido a su alcance mundial, simultáneo y repentino. Por ello se ve a la ERE derivada de este contexto como una oportunidad para aprender de las experiencias y generar modelos de atención ante futuras situaciones similares.

Shin y Hickey (2021) han destacado los efectos perjudiciales de la aplicación de la ERE en el contexto de la COVID-19 en las experiencias educativas y personales de los estudiantes: pérdida de aprendizaje, falta de motivación, exacerbación de las inequidades educativas y sociales. En su estudio, los problemas de accesibilidad, brecha digital, salud mental, física y emocional fueron especialmente importantes. Varios autores, entre ellos Bozkurt y Sharma (2020) y Sánchez-Oñate et al. (2023), remarcan que la ERE debe preocuparse no solamente por asegurar la continuidad de la educación o la forma de hacer llegar el contenido educativo a los estudiantes, sino también por brindar apoyo socio-emocional así como crear y mantener un sentido de comunidad entre los estudiantes.

Prácticas docentes durante la ERE

La mayoría de los estudios sobre prácticas docentes durante la ERE destacan las necesidades de adaptación e improvisación ante la inesperada y abrupta interrupción de la educación. Casi todos coinciden en señalar la falta de preparación tecnológica previa por parte de los profesores para pasar sus cursos a la modalidad en línea, así como las deficiencias en la formación pedagógica. Hubo una combinación de enseñanza síncrona y asíncrona y los criterios de evaluación tendieron a ser más laxos.

En un estudio de caso en la Universidad de Hong Kong, Moorhouse (2020, p. 610) reportó haber observado que la participación de los estudiantes fue menor en la ERE en comparación con la modalidad presencial. Observó que las videoconferencias “se caracterizaban por silencios más largos y respuestas más cortas por parte de los estudiantes... [quienes] apagaban sus cámaras debido a preocupaciones acerca de la privacidad”. Flores y Gago (2020, p. 509), en otro estudio de caso, pero en la Universidad de Porto, Portugal, señalaron hallazgos similares: “los alumnos se ‘escondían’ detrás de sus cámaras y no estaban obligados a encenderlas. En general, la participación de los estudiantes ha disminuido”.

En México, Portillo et al. (2020) analizaron las experiencias de profesores y estudiantes de educación media y superior en el contexto de la ERE y encontraron que la mayoría de los alumnos evaluaron negativamente la experiencia. Estudiantes y profesores reportaron un incremento de tiempo de dedicación y dificultades para la recepción y evaluación de las actividades de aprendizaje. En contraste, la mayoría de

los profesores (68.2%) señalaron que consideraban que como resultado de sus prácticas docentes durante la ERE se había dado una transformación profunda en su rol como docentes en comparación con el que desempeñaban antes de la contingencia, mientras que el 77.3% consideraron que su práctica cambiaría de forma permanente a partir de los aprendizajes derivados de esta experiencia.

A diferencia de las investigaciones que han hecho un balance negativo de la experiencia educativa derivada de la ERE, Iglesias-Pradas et al. (2021), a través de un estudio mixto que analizó, por un lado, los datos cuantitativos de los registros académicos de los 43 cursos que conforman la Ingeniería en Telecomunicación en la Universidad Politécnica de Madrid, y por el otro los datos cuantitativos de un cuestionario aplicado a los coordinadores de los cursos, encontraron un aumento en el rendimiento académico de los estudiantes en la ERE.

A pesar de los retos que plantea, la ERE también ofrece oportunidades como flexibilidad, interactividad y la posibilidad de que el estudiante trabaje a su propio ritmo (Adedoyin y Soykan, 2020). Estas son ventajas presentes en la intersección entre la ERE y la educación en línea y pueden encontrarse también en la educación multimodal, que combina diversas modalidades educativas centradas en el aprovechamiento del estudiante.

MARCO TEÓRICO: MODELO DE COMUNIDAD DE INDAGACIÓN

El *Modelo de comunidad de indagación* (CoI por sus siglas en inglés) es un enfoque constructivista colaborativo centrado en la interacción de los participantes para construir significados a través de la integración del mundo personal y el compartido. Dicha interacción se da mediante el discurso. El modelo se concreta en un sistema de tres elementos interdependientes: presencia social, presencia cognitiva y presencia docente. La presencia social establece un ambiente de comunicación abierta y afectiva que fomenta un clima de confianza para que los miembros logren la cohesión grupal y mantengan la participación activa. La presencia cognitiva apoya el discurso crítico como instrumento para la construcción colaborativa de conocimiento y se operacionaliza a través del modelo de indagación práctica de cuatro fases: evento desencadenante, exploración, integración y resolución. Finalmente, la presencia docente es el elemento integrador que une a las otras de manera intencionada y sinérgica mediante la estructuración de la experiencia en términos de diseño y organización, facilitación e instrucción (Garrison, 2017).

Además de ser una herramienta muy usada para la conceptualización de los procesos de aprendizaje en línea (Arnold y Ducate, 2006; Shea, 2007; Stodel et al., 2006, citados en Garrison y Arbaugh, 2007), también se ha utilizado para estudiar el aprendizaje híbrido (Benbunan-Fich, 2008) y entornos de aprendizaje presencial (Garrison, 2017). El marco teórico de la comunidad de indagación “es la teoría más

prevalente y coherente para guiar la investigación y la práctica del aprendizaje en línea y mixto y [...] tiene un enorme potencial para diseñar, implementar y evaluar enfoques, estrategias y técnicas de e-learning” (Garrison, 2017, p. 34).

METODOLOGÍA

Esta indagación representa la parte cualitativa de un estudio más amplio de corte mixto. Se trata de la fase exploratoria que buscó definir variables relevantes para los momentos posteriores del estudio a través de la profundización en las perspectivas de los participantes.

Mediante muestreo no probabilístico por conveniencia e intencional se seleccionó a tres profesores y tres estudiantes de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) para entrevistas en profundidad. El objetivo fue indagar acerca de sus experiencias educativas durante la ERE por COVID-19 a partir del semestre 2020-I. El criterio de inclusión para los profesores fue contar con perfil de tiempo completo, y para los alumnos, estar inscritos en la universidad.

En la Tabla 1 puede observarse el perfil de los profesores, dos de ellos pertenecientes al Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales y una al de Ciencias y Humanidades; todos con más de 15 años de permanencia en la universidad como profesores de tiempo completo.

Tabla 1
Perfil de los profesores entrevistados

| Identificador del profesor | Género | Colegio de adscripción | Años como profesor de tiempo completo |
|----------------------------|-----------|---------------------------------|---------------------------------------|
| P1 | Masculino | Humanidades y Ciencias Sociales | Más de 15 |
| P2 | Femenino | Ciencias y Humanidades | Más de 15 |
| P3 | Masculino | Humanidades y Ciencias Sociales | Más de 15 |

En la Tabla 2 se muestra el perfil de los estudiantes, dos de ellos pertenecientes al Colegio de Ciencia y Tecnología y una al de Ciencias y Humanidades. Los estudiantes E1 y E2 cuentan con 7.5 años en la universidad y el estudiante E3 con 4.

Tabla 2
Perfil de los estudiantes entrevistados

| Identificador del estudiante | Género | Colegio de adscripción | Años en la universidad |
|------------------------------|-----------|------------------------|------------------------|
| E1 | Femenino | Ciencia y Tecnología | 7.5 |
| E2 | Femenino | Ciencias y Humanidades | 7.5 |
| E3 | Masculino | Ciencia y Tecnología | 4 |

Las seis entrevistas, realizadas por videoconferencia con JitsiMeet, en conjunto tuvieron una duración de nueve horas, con un promedio de 90 minutos cada una. Fueron grabadas y su transcripción fue auxiliada con la herramienta Tactiq. Posterior a la corrección de las transcripciones se utilizó la herramienta Taguette para ayudar en su análisis.

Las guías de entrevista se basaron en la síntesis y adaptación de los ítems de dos instrumentos desarrollados por los creadores del modelo de la CoI: la *Encuesta de comunidad de indagación* (Arbaugh et al., 2008) y el *Cuestionario de metacognición compartida* (Garrison y Akyol, 2015a; 2015b). Las categorías se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3

Categorías y unidades de análisis de las guías de entrevistas de profesores y estudiantes

| Instrumento | Categoría | Unidades de análisis |
|--|---------------------|---|
| Encuesta de comunidad de indagación | Presencia docente | Diseño y organización |
| | | Facilitación |
| | | Instrucción directa |
| | Presencia social | Expresión afectiva |
| | | Comunicación abierta |
| | | Cohesión de grupo |
| | Presencia cognitiva | Evento desencadenante |
| | | Exploración |
| | | Integración |
| Resolución | | |
| Cuestionario de metacognición compartida | Autorregulación | Autorregulación de los estudiantes |
| | | Autoconsciencia del nivel de aprendizaje |
| | | Acciones ante las dificultades de aprendizaje |
| | Corregulación | Papel del estudiante en el trabajo colaborativo |
| | | Solicitud de ayuda al equipo |
| | | Ayuda brindada al equipo |

La codificación fue tanto deductiva como inductiva y exploratoria. Para la codificación deductiva se elaboró un libro de códigos basado en elementos de los instrumentos citados (*Encuesta de comunidad de indagación* y *Cuestionario de metacognición compartida*), que reflejan categorías y unidades de análisis del marco de referencia elegido. Se procedió a etiquetar cada una de las entrevistas y en este proceso se generaron nuevas etiquetas cuando los datos apuntaban a la identificación de unidades de análisis no contenidas en la codificación derivada del marco de la comunidad de indagación. Los códigos agregados fueron los siguientes: como factor previo con incidencia en la ERE: condición socioeconómica de los estudiantes, y como com-

plicaciones derivadas de la situación de emergencia: 1) económicas y laborales, y 2) estrés y ansiedad. A continuación se presenta una síntesis de los resultados.

RESULTADOS

Además de las categorías de la Tabla 3, durante el proceso de análisis se generaron códigos relacionados con las condiciones de los estudiantes en el contexto de la emergencia. Estos tienen que ver con aspectos socioeconómicos, laborales y emocionales.

La pérdida de empleo, ya fuera de los proveedores principales de la familia o de los mismos estudiantes, afectó negativamente el aprovechamiento de la ERE y pudo haber favorecido la deserción o el ausentismo.

E3.- En el orden de prioridades, primero está el trabajo y después la escuela. Aunque la universidad para mí es muy importante, creo que mi trabajo está en primer lugar, si no tengo mi trabajo pierdo todo lo demás.

Con respecto al factor emocional, el contagio por COVID-19 en profesores y estudiantes, así como en algunos de sus familiares, con diversos niveles de gravedad, y la situación general de encierro, generaron estrés y ansiedad en los actores.

Presencia docente

Los hallazgos de esta categoría, compuesta por las unidades *Diseño y organización*, *Facilitación e Instrucción directa* (Tabla 3) se describen a continuación. El encuadre fue valorado por profesores y estudiantes como un componente relevante del curso.

P3.- Creo que el que uno les presente el material, digo el programa, la metodología de evaluación, los estás anticipando a un producto que ellos ya mentalmente se predisponen.

La brevedad de las actividades fue calificada como un punto positivo al considerar la carga excesiva de asignaturas de los estudiantes. La adaptación de los cursos a la ERE implicó laxitud en la evaluación, que se consideró menos confiable que la presencial.

P3.- Las actividades que les dejo son breves, tampoco los saturó de actividades, reconociendo que tienen otras materias.

P1.- Las evaluaciones que tenemos ahorita, ¿qué confiabilidad tienen? Bajísima.

La proporción entre actividades síncronas y asíncronas fue referida como relevante dentro del diseño. Se calificó como errónea la práctica de intentar trasladar las clases presenciales a una modalidad completamente síncrona. Los estudiantes consideraron más flexibles los cursos en que lo síncrono se combinaba con lo asíncrono, ya que les permitían administrar mejor su tiempo.

P1.- [Algunos profesores] no supieron adaptarse a la nueva circunstancia, y usar clases a distancia era dar sus mismas clases pero en una pantalla [...] si tienes cinco herramientas pero con los chavos no más puedes usar tres, pues úsalas, pero si tienes cinco y nomás usas una, la pura cámara, pues tampoco.

E3.- Hubo profesores que realmente nos apoyaron bastante [...] fueron clases en las que se nos dio la oportunidad de hacerlo [...] asincrónico [...] a mí me benefició bastante [...] profesores que [...] supieron diferenciar este trabajo presencial en las clases en el aula a cómo hacerlo virtual [...] darnos herramientas para poder hacerlo a través del Classroom.

El papel de la instrucción directa fue mayor que el de la facilitación. Por un lado, hubo profesores que promovieron la participación de los estudiantes mediante preguntas y ofrecieron la posibilidad de contactarlos fuera de las horas de clase. En el otro extremo, los estudiantes reportaron casos de aparente abandono por parte de profesores que se limitaron a indicarles que realizaran las actividades de aprendizaje pero no ofrecieron ayuda ni retroalimentación.

E3.- [Citando la respuesta de su profesor a una duda] “ya le di este material, vuélvalo a leer una y otra vez hasta que lo entienda”.

E1.- [Citando a su profesor] “todas las dudas y comentarios, durante clase; después de eso, hagan sus tareas y nos vemos la siguiente clase”.

Los profesores evaluados positivamente por los estudiantes fueron calificados como flexibles, abiertos, accesibles, empáticos y sensibles a la situación de emergencia; por ejemplo, siendo comprensivos ante las fallas de conexión de los estudiantes.

También fueron valoradas la evaluación y retroalimentación continuas, sobre todo cuando señalaban deficiencias de manera concreta y ofrecían sugerencias para la mejora, por ejemplo, mediante fuentes de consulta.

E2.- Entonces ya, durante las revisiones nos iban haciendo observaciones, comentarios [...] nuestra retroalimentación para mejorar esa parte del trabajo [...] fue buena.

Una de las razones por las que la instrucción directa fue mayor que la facilitación obedeció a la dificultad para organizar el trabajo colaborativo por la incompatibilidad de horarios de los estudiantes.

E1.- No es imposible hacer las actividades en equipo pero sí es más dificultoso para realizarlas.

Finalmente, los estudiantes consideraron que las presentaciones de los profesores eran mejores en la ERE que en modalidad presencial.

E2.- En línea siento que te quedan a veces más claros que si estuvieras en presencial, porque te pueden poner videos, imágenes, cosa que en presencial pues “tú imagínatelo” [...] durante la clase [presencial] es como que puras lecturas, lecturas, lecturas y explicación, pues no te complementan con otra cosa más que explicación y respuestas a tus preguntas.

Presencia social

Esta categoría se relaciona con la socialización, las oportunidades de interacción, el sentido de pertenencia, la comodidad para expresar desacuerdos y la percepción de que las propias aportaciones son tomadas en cuenta por los demás. Los entrevista-

dos señalaron la importancia de conducirse con cordialidad y promover el uso de herramientas de mensajería instantánea para comunicarse. Hubo poca cohesión, lo cual generó bajos niveles de participación.

P2.- Pedir cooperación a un conjunto de personas que no está cohesionado es muy difícil en términos educativos, no puedes lograr los mismos niveles de cooperación y colaboración, compromiso hacia el trabajo, en personas que se sienten aisladas unas de otras a aquellas que ya han trabajado en grupo previamente.

La interacción se vio afectada negativamente durante la ERE. El docente no tiene acceso a las claves del lenguaje corporal de los estudiantes para recibir retroalimentación sobre su nivel de atención y comprensión durante la clase, sobre todo ante la negativa de muchos educandos a encender su cámara.

P1.- La interacción se ve disminuida grandemente [...] la clase empieza a hacerse unilateral; pero como profe no te queda de otra, no puedes estar esperando a que te contesten, si nadie lo hace, tienes que seguir avanzando, y no hay manera ahí de checar si están entendiendo o no como cuando lo haces en clase.

Los estudiantes prefieren comunicarse asincrónicamente, vía WhatsApp, que hacerlo síncronamente, por videoconferencia.

E1.- Trabajamos en equipo y era un poco complicado porque no nos podíamos poner de acuerdo o cómo complementar las ideas [...] al final nos mandábamos mejor WhatsApp y por ahí como que íbamos como completando la información del tema que nos tocaba.

Para algunos estudiantes es más fácil participar vía remota, pues tienen menos conciencia de la presencia de los otros, pero al mismo tiempo carecen de la certeza de contar con la atención de los compañeros.

E2.- Cuando teníamos que exponer, tú lanzabas preguntas y nadie contestaba, entonces, te generaba como esa de “ay, ¿por qué no contestan? A lo mejor no me escucho o a lo mejor no me entendieron nada porque no me expliqué bien”, y así.

Se reportaron conflictos por la dificultad para coordinar tiempos de los miembros de los equipos. Los estudiantes de tiempo completo en ocasiones descalificaban a quienes no tenían la misma disponibilidad de tiempo que ellos. E1 cita la respuesta de uno de sus compañeros cuando negociaba el horario para una reunión, debido a que tenía que atender a su hijo en edad preescolar.

E1.- [Citando a un compañero] “los que vamos a estudiar, a estudiar, y los que no, pues nada más van a perder el tiempo”.

E2 manifestó que se sentía más cómoda para expresar desacuerdos vía remota.

E2.- El no estar viendo a la persona tal vez, o quizás solo por mensaje o así, como que sí me daba más para decirle “¿sabes qué?, no me gusta lo que estás haciendo” o “¿sabes qué?, no me gusta tu información”... me sentí más en confianza.

Presencia cognitiva

Hubo mayor interés y cooperación de los estudiantes en las actividades individuales que en las colaborativas. Los estudiantes reportaron que durante la ERE aumentó su interés por investigar y que las actividades multimedia y que incluían autoevaluaciones eran más atractivas. También refirieron que la necesidad de investigar y utilizar buscadores especializados fue mayor, aunque en ocasiones esto obedecía a la falta de presencia docente.

- E1.- [La profesora] solamente mandaba las actividades y nada de explicación, entonces sí fue como que pues de cada actividad teníamos que buscarnos por nuestra propia cuenta cómo poder realizarla... nunca nos explicaba nada, solo eran puras actividades.
- E3.- Seguir investigando, buscar muchísima información por internet, en las plataformas que nos brinda la misma universidad que nos dieron en la biblioteca [digital], leer bastante [...] era como más [...] autodidacta, había que hacer más investigación o ir en busca de una u otra cosa.

Autorregulación

Los estudiantes mostraron dependencia del profesor e inseguridad en la realización de actividades; se requiere que desarrollen autoconfianza, autodirección, autogestión y autonomía.

- P2.- Se vio mucho menos esta capacidad de autodirección porque sí requerían de mucho más apoyo [...] que no aprovechan igual cuando no está el profesor ahí para resolver dudas, entonces, sí creo que dependen todavía demasiado del profesor.

En contraste, los estudiantes se autodescribieron como curiosos intelectualmente, enfocados en la tarea, dedicados y autodidactas.

- E2.- Yo siento que soy buena estudiante. En ocasiones sí me gana como un poco la flojera, pero pues ya cuando digo “no, ya tengo que hacerlo”, le dedico hasta que lo termine [...] Siento que soy buena estudiante, porque ya que empiezo, pues le sigo, y como que me meto en el tema y me pongo a investigar y busco fuentes y trato de no quedarme como con una embarrada de lo que vi [...] cuando expongo [...] me gusta explayarme o dar ejemplos [...] siento que me gusta.
- E3.- Lo que yo hago es irme a YouTube y buscar un tutorial, un video... hay muy buenos videos de eso, hay muy buenos videos de instituciones como el MIT, que tiene explicaciones bastante buenas, o me suscribí a un canal que incluso hasta pagué.

Corregulación

Los estudiantes reportaron que no les gustó trabajar en equipo debido a la dificultad para compaginar los tiempos de los participantes. Entre los puntos positivos del trabajo en equipo señalaron que en algunos casos se ayudaban mutuamente a resolver dudas. Entre los puntos negativos se refiere que, dependiendo de la composición de

los equipos, en ocasiones es solo un miembro el que realiza todo el trabajo mientras los demás no responden mensajes ni se involucran.

Los resultados obtenidos hasta la primera fase de las tres que conforman el estudio permiten proponer de manera preliminar algunos elementos para la discusión y conclusiones parciales que apuntan al objetivo de ofrecer una guía de buenas prácticas aplicables a distintas modalidades educativas, incluida la presencial y multimodal.

DISCUSIÓN

Hay concordancia con las dificultades inherentes a la situación de emergencia reportadas en la literatura como el estrés y la ansiedad (Al Lily et al., 2020) y los problemas asociados con inequidad (Flores y Gago, 2020; Mohammed et al., 2020; Al-Azawi, 2021; Bao, 2020; Moorhouse, 2020; Cámara y Pires, 2024) reflejados en el apartado de la condición socioeconómica de los estudiantes descrito anteriormente.

La percepción de los profesores entrevistados respecto a un menor aprendizaje en los estudiantes también coincide con lo reportado por Shin y Hickey (2021), quienes se centran principalmente en los efectos negativos durante la implementación de la ERE. La disminución de la participación y el problema de las interacciones de menor calidad relacionado con la negativa o imposibilidad por parte de los estudiantes de encender sus cámaras también fue referido por Moorhouse (2020) y por Flores y Gago (2020), el primero enfatizando una baja asistencia a las sesiones síncronas y “silencios más largos y respuestas más cortas” de los estudiantes, quienes aludían a preocupaciones de privacidad, y los segundos centrándose en el inconveniente de que los estudiantes se “escondieron” detrás de sus cámaras al no estar obligados a encenderlas.

Sin embargo, es importante señalar que, aunque algunos de los profesores y estudiantes entrevistados han referido que las cámaras apagadas pueden deberse a una simulación por parte de los alumnos, quienes pueden permanecer conectados sin realmente estar presentes, también hay factores relacionados con las condiciones socioeconómicas ya comentadas, como es el caso de quienes cuentan con un ancho de banda insuficiente o una conexión inestable, o aquellos estudiantes cuyo equipo no cuenta con cámara o presenta fallas técnicas. En una de las entrevistas a los profesores se refirió también el caso en que, por las mismas condiciones de estrés, pérdida de empleo y problemas económicos, pueden existir conflictos a nivel familiar que el estudiante no desea hacer visibles a los demás al abrir su cámara o micrófono durante las sesiones síncronas.

Este tipo de hallazgos hace patente la necesidad de prestar atención no solamente a las particularidades de la situación de emergencia sino también al contexto específico de la población estudiada, que en este caso involucra a estudiantes de una universidad pública en la cual un porcentaje de ellos se encuentra en condiciones no-favorables.

De ahí que la referencia de los entrevistados a rasgos considerados como positivos en los profesores –como flexibilidad, apertura, accesibilidad, empatía y sensibilidad hacia la situación de emergencia– cobre especial relevancia.

Es de resaltar que en las entrevistas puede observarse una tendencia de los estudiantes a percibir los resultados de la ERE como más favorables de lo que lo hacen sus profesores, ya que los tres entrevistados coincidieron en señalar que habían logrado avances en su ruta curricular que no habrían sido posibles en la modalidad presencial, sobre todo gracias a la flexibilidad en tiempo y espacio que permite el trabajo en línea. También llama la atención que califiquen las presentaciones de los docentes como mejores a partir de la incorporación de apoyos multimedia que en ocasiones están ausentes en el entorno presencial. Aunque se describe que no todos los profesores realizaron las labores de facilitación en el mismo nivel, aquellos que mostraron una mayor disponibilidad para atender a los estudiantes más allá de las sesiones síncronas a través de correo electrónico y mensajería instantánea fueron percibidos más positivamente por los estudiantes.

Lo anterior coincide con algunos estudios que han visto en la ERE una oportunidad para la mejora de la práctica docente, como es el caso de Iglesias-Pradas et al. (2021), quienes de hecho encontraron un aumento en el rendimiento académico de los estudiantes en este contexto, o de Adedoyin y Soykan (2020), quienes destacan como ventajas la flexibilidad, la interactividad y la posibilidad de que el estudiante trabaje a su propio ritmo.

CONCLUSIONES

De los resultados hasta aquí presentados pueden desprenderse algunas líneas generales aplicables a las situaciones de ERE en particular y al componente en línea de los modelos híbridos. Sobre la presencia docente, es importante retomar lo estipulado por Garrison (2017) y reflejado también en las entrevistas: debe encontrarse un equilibrio entre el papel del profesor como facilitador del aprendizaje y como instructor directo; descuidar la instrucción directa puede generar en los estudiantes la sensación de que “el profesor solo deja actividades, pero no explica nada” y descuidar la facilitación puede fomentar en los estudiantes un papel pasivo que es incompatible con la necesidad de autorregulación en los ambientes no-presenciales.

Sobre la misma línea, se debe atender a la calidad de las interacciones, tanto del profesor con los estudiantes como de estos últimos entre sí. Como señala el *Marco de la comunidad de indagación*, el aprendizaje se construye mediante el diálogo cognitivo entre los participantes de la comunidad que genera procesos de metacognición compartida; es necesario que los profesores dediquen atención a la instrucción directa, es decir, al tiempo en que brindan explicaciones claras y directas de los contenidos,

pero que también dejen espacios para que los estudiantes intercambien percepciones y construyan conocimiento.

Ciertamente las interacciones en modalidad presencial no son iguales a aquellas que ocurren a distancia, pero está disponible una variedad de medios, tanto síncronos como asíncronos, a través de los cuales pueden lograrse interacciones de calidad, como lo son las aplicaciones para videoconferencias (Google Meet, Zoom, Jitsi Meet) y las aplicaciones de mensajería instantánea, como WhatsApp o Telegram, donde de hecho también pueden realizarse llamadas con o sin video o intercambiarse grabaciones de audio o video, se pueden compartir archivos de gran tamaño y llevar a cabo una amplia variedad de tareas colaborativas, incluyendo, en el caso de Telegram, la creación de encuestas y blogs (mediante Telegraph X).

Todas estas herramientas para la interacción pueden ser utilizadas desde dispositivos móviles como celulares o tabletas, y no forzosamente desde computadoras. Se requiere que tanto profesores como estudiantes dediquen un tiempo al inicio de los cursos para familiarizarse con los alcances de estas herramientas y aprovechar lo mejor posible su potencial pedagógico.

La posibilidad de diseñar los cursos pensando en que una proporción de los estudiantes trabajará exclusivamente o casi exclusivamente con dispositivos móviles o computadoras de bajo rendimiento puede contribuir a la permanencia de quienes se encuentren en condiciones poco favorables, sobre todo en el contexto de situaciones de emergencia como la de la pandemia por COVID-19.

Aunque algunas instituciones –como fue el caso de la UACM– contemplaron dentro de sus apoyos a los estudiantes el préstamo de tabletas y la dotación del servicio de internet, no debe perderse de vista que en el contexto de la enseñanza remota de emergencia los estudiantes están sometidos a una serie de factores de estrés y otras múltiples variables que pueden interferir con sus procesos de aprendizaje habituales. Por ello es importante que los profesores, sin caer en una laxitud extrema, mantengan una actitud de sensibilidad y flexibilidad.

Si en las sesiones síncronas el estudiante está imposibilitado para encender su cámara, que use su audio; si tampoco puede hacerlo, que use el chat de la herramienta de videoconferencia; si sus condiciones técnicas también lo impiden, que utilice la aplicación de mensajería instantánea, etc. No todos los casos son iguales. Dependiendo de la recurrencia de la imposibilidad de determinados estudiantes para integrarse a las dinámicas de participación en los cursos, el profesor, en su rol de facilitador, habrá de buscar el acercamiento para indagar qué está sucediendo y buscar alternativas en beneficio del avance del alumno, incluso cuando se sospeche de simulación.

A favor de lo anterior también puede aportar una adecuada proporción entre actividades síncronas y asíncronas. En ocasiones puede desaprovecharse el componente asíncrono de la enseñanza remota, pero la flexibilidad de esta modalidad no

tiene por qué referirse solo a la dimensión espacial, sino también a la temporal. Dar una mayor carga a las actividades de aprendizaje que los estudiantes realizan individual o colaborativamente en su propio tiempo no solo les brinda la posibilidad de administrar el recurso temporal según sus posibilidades sino también promueve la autorregulación, además de quitar la presión de la estabilidad de la conexión a internet de la que algunos estudiantes adolecen.

El tema del trabajo colaborativo merece una atención especial. En las entrevistas se encontró que este fue escaso y cuando se llevó a cabo presentó importantes retos, como la compaginación de los tiempos de los estudiantes que tienen distintas situaciones de vida, desde aquellos que pueden dedicar el cien por ciento de su tiempo a la universidad hasta quienes deben repartirlo entre trabajo, familia y otras responsabilidades. También se señaló una aparente preferencia hacia el individualismo en detrimento de la colaboración con los otros. Estos aspectos quizá no sean exclusivos de la enseñanza remota, pero igualmente deben ser atendidos. Dado que el trabajo colaborativo implica interacción, esto remite nuevamente al punto abordado antes: no toda la interacción entre los estudiantes tiene que ser sincrónica y, por otro lado, tal vez se requiera de parte del profesor instrucción directa, modelamiento o sugerencias acerca de estrategias, tanto procedimentales como actitudinales, para llevar a cabo dicha interacción conducente a un aprendizaje colaborativo.

No debe asumirse que los estudiantes poseen necesariamente un nivel de alfabetización digital suficiente para desenvolverse colaborativamente en un entorno virtual, aquí también el profesor habrá de realizar un diagnóstico y presentar al menos algunas alternativas concretas para llevar a cabo el trabajo en equipo, como es el caso de Google Workspace u otras herramientas similares diseñadas específicamente para la colaboración.

En cuanto a la parte actitudinal relacionada con la aparente preferencia por el individualismo por sobre la cooperación, puede ser de utilidad que dentro del diseño de sus cursos el profesor explicita a los estudiantes que los mismos no solo incluyen contenidos de tipo declarativo o procedimental, sino también, precisamente, actitudinales, y que las habilidades blandas para trabajar en equipo son también metas valiosas de la formación académica y profesional. Al respecto, por ejemplo, Jeldes et al. (2023) han encontrado que la cooperación entre los estudiantes es un factor clave para el éxito académico durante la ERE, por lo que se deben fortalecer las habilidades blandas en docentes y estudiantes.

Al igual que varios de los binomios que se han abordado en este trabajo, como la facilitación versus instrucción directa o la sincronidad versus la asincronidad, el diseño de los cursos debería contemplar una proporción adecuada entre el trabajo individual y el colaborativo, dando prioridad a la calidad de las actividades de aprendizaje por sobre la cantidad de las mismas y, por supuesto, asegurándose de que estén claramente alineadas con los objetivos de los cursos.

Finalmente, debe quedar claro que darle el peso que le corresponde a la presencia social dentro de la enseñanza remota no tiene que ver únicamente con el propósito de generar un clima agradable de aprendizaje, sino que es una condición necesaria para que pueda darse la presencia cognitiva, que se operacionaliza en el diálogo y la discusión entre los miembros de la comunidad, los cuales son medios para la construcción de conocimiento. Queda claro también que el apoyo y acompañamiento que implica la presencia docente no es algo que exclusivamente el profesor pueda brindar, por ello es doblemente importante que se promueva la presencia social en la enseñanza remota, para facilitar la generación de redes de apoyo entre los mismos estudiantes, aspecto que, junto con un diseño instruccional que incluya actividades que requieran indagación por parte de los educandos, contribuye al desarrollo de la autorregulación, condición necesaria no exclusivamente en la enseñanza remota sino en el entorno de la era del conocimiento donde el aprendizaje es un proceso para toda la vida.

Debido a que esta investigación constituye la fase exploratoria de un estudio que se proyecta más amplio, sus hallazgos deben ser interpretados con cautela. El tamaño y tipo de muestreo limitan la extrapolación de los resultados, aunque, por otro lado, ofrecen profundidad en la exploración de las perspectivas de los participantes. Tomando como punto de partida el presente trabajo, futuras investigaciones podrían incluir muestras más amplias y realizar análisis de tipo cuantitativo. Analizar lo ocurrido en la educación durante la contingencia por COVID-19 no constituye únicamente un ejercicio de retrospectiva sino también de prospectiva, toda vez que hasta el momento la OMS no ha declarado el fin de la pandemia (WHO, 2024), independientemente de que se haya regresado a las clases presenciales. Además, la revisión de los elementos de la enseñanza remota de emergencia puede tener aplicaciones tanto en la educación presencial como en la multimodal, en forma de guía de buenas prácticas docentes, que es uno de los propósitos proyectados para las siguientes fases de este estudio.

Agradecimiento

El presente trabajo se desarrolló en el marco de los estudios del Doctorado en Ambientes y Sistemas Educativos Multimodales de la Universidad Rosario Castellanos para la obtención del grado.

REFERENCIAS

- Adedoyin, O. B., y Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: The challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 31(2), 863-875. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>
- Al-Azawi, M. A. N. (2021). Transferring to emergency remote teaching: Opportunity, challenges, and risks. *IJASOS- International E-Journal of Advances in Social Sciences*, 7(19), 146-152. <https://doi.org/10.51508/intcess.2021176>
- Al Lily, A. E., Ismail, A. F., Abunasser, F. M., y Alhajhoj Alqahtani, R. H. (2020). Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture. *Technology in Society*, 63, 101317. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101317>
- Arbaugh, J. B., Cleveland-Innes, M., Diaz, S. R., Garrison, D. R., Ice, P., Richardson, J. C., y Swan, K. P. (2008). Developing a community of inquiry instrument: Testing a measure

- of the Community of Inquiry framework using a multi-institutional sample. *Internet and Higher Education*, 11(3-4), 133-136. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.06.003>
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113-115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
- Bautista Jacobo, A., Quintana Zavala, M. O., y González Lomelí, D. (2023). La enseñanza remota de emergencia durante la pandemia por la covid-19: experiencias en universitarios mexicanos. *Apertura*, 15(2), 54-73. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v15n2.2420>
- Benbunan-Fich, R. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*, by D. Randy Garrison and Norman D. Vaughan. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2007. 256 pages, hard cover. *Academy of Management Learning & Education*, 7(1). <https://doi.org/10.5465/AMLE.7.1.31413871B>
- Bozkurt, A. (2021). *Handbook of research on emerging pedagogies for the future of education: Trauma-informed, care, and pandemic pedagogy*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7275-7>
- Bozkurt, A., y Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), I-VI. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.3778083>
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S. R., Al-Freih, M., Pete, J., Olcott, Jr., D. Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez, Jr., A. V., Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., de Coëtlogon, P., Shahadu, S., Brown, M., Asino, T. I. Tumwesige, J., Ramírez Reyes, T., Barrios Ipenza, E., Ossiannilsson, E., Bond, M., Belhamel, K., Irvine, V., Sharma, R. C., Adam, T., Janssen, B., Sklyarova, T., Olcott, N. Ambrosino, A., Lazou, C., Mocquet, B., Mano, M., y Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- Broca Olán, F., Morales Vázquez, E, y Arias de la Cruz, A. (2024). Aprendizaje inconcluso: los desafíos de las clases a distancia durante el Covid-19. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 9014-9028. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10223
- Cámara, I., y Pires Carvalho, T. (2024). Metaepistemología de los contextos y la educación escolar: reflexiones sobre la enseñanza remota de emergencia en la geografía amazónica (Brasil). *REH- Revista Educação e Humanidades*, 5(5), 239-252. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/reh/article/download/14153/9046/38247>
- Carrillo, C., y Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: A literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466-487. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>
- El Financiero (2022, ago. 7). Regreso a clases 2022 UNAM: tras 2 años y 5 meses, vuelven las sesiones 100% presenciales. <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/2022/08/07/regreso-a-clases-2022-unam-tras-2-anos-y-5-meses-vuelven-las-sesiones-100-presenciales/>
- Flores, M. A., y Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: National, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 507-516. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709>
- Garrison, D. R. (2017). *E-learning in the 21st century* (2a. ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203838761>
- Garrison, D. R., y Akyol, Z. (2015a). Toward the development of a metacognition construct for the community of inquiry. *The Internet and Higher Education*, 24, 66-71. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.10.001>
- Garrison, D. R., y Akyol, Z. (2015b). Corrigendum to ‘Toward the development of a metacognition construct for communities of inquiry’ [The Internet and Higher Education (2015) 66–71]. *The Internet and Higher Education*, 26, 56. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.03.001>
- Garrison, D. R., y Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *The Internet and Higher Education*, 10(3), 157-172. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2007.04.001>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020, mar. 27). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Ibarra-Aguirre, E., Ibarra-Lizárraga, E., y Sánchez-Guzmán, Y. L. (2024). Cansancio emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios durante el retorno a clases presenciales. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15, e1979. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.1979
- Iglesias-Pradas, S., Hernández-García, Á., Chaparro-Peláez, J., y Prieto, J. L. (2021). Emergency remote teaching and students' academic performance in higher education during

- the COVID-19 pandemic: A case study. *Computers in Human Behavior*, 119. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106713>
- Jeldes, F. G., Ortiz, R. E., Mansilla, K. Y., y Guíñez, N. A. (2023). Factores de adaptación a la enseñanza remota de emergencia: diferencias en las percepciones de los estudiantes universitarios en tiempos de COVID-19. *Formación Universitaria*, 16(2), 61-72. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062023000200061>
- León-Cázares, F., Becerra-Peña, D. L., Moreno-Arellano, C. I., y Borrayo-Rodríguez, C. L. (2024). Percepciones del proceso enseñanza-aprendizaje con estudiantes universitarios a partir de la COVID-19. *Revista Fuentes*, 26(1), 48-59. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.23562>
- Looi, M.-K. (2023). What could the next pandemic be? *BMJ*, 381, 909. <https://doi.org/10.1136/bmj.p909>
- Lucio, C. G., y Pérez, P. (2023, may. 5). La OMS declara el fin de la emergencia de salud pública global por el Covid-19. *ElMundo*. <https://www.elmundo.es/ciencia-y-salud/salud/2023/05/05/6455075ffdddf56928b4590.html>
- Mohammed, A. O., Khidhir, B. A., Nazeer, A., y Vijayan, V. J. (2020). Emergency remote teaching during Coronavirus pandemic: The current trend and future directive at Middle East College Oman. *Innovative Infrastructure Solutions*, 5, 72. <https://doi.org/10.1007/s41062-020-00326-7>
- Moorhouse, B. L. (2020). Adaptations to a face-to-face initial teacher education course 'forced' online due to the COVID-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 609-611. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1755205>
- Murillo-Díaz, A., Armendáriz-Núñez, E., y Ascencio-Baca, G. (2023). La transición de la modalidad presencial a la enseñanza remota de emergencia. Caso de estudio: docentes de la Universidad Autónoma de Chihuahua. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 10(1), 6-27. <https://doi.org/10.47554/revie.vol10.num1.2023.pp6-27>
- Pérez López, E., y Yuste Tosina, R. (2023). La competencia digital del profesorado universitario durante la transición a la enseñanza remota de emergencia. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(72). <http://dx.doi.org/10.6018/red.540121>
- Portillo Peñuelas, S. A., Castellanos Pierra, L. I., Reynoso González, Óscar U., y Gavotto Nogales, O. I. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en educación media superior y educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 8(esp.3), e589. <https://doi.org/10.20511/PYR2020.V8NSPE3.589>
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., y Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 2, 923-945. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>
- Sánchez-Oñate, A., Lozano-Rodríguez, A., Terrazas Núñez, W., y Villarroel Henríquez, V. (2023). Perspectivas sobre la enseñanza remota de emergencia durante la pandemia por COVID-19 en cuatro países de Latinoamérica. *Edu-tec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (83), 173-187. <https://doi.org/10.21556/edutec.2023.83.2655>
- Shin, M., y Hickey, K. (2021). Needs a little TLC: Examining college students' emergency remote teaching and learning experiences during COVID-19. *Journal of Further and Higher Education*, 45(7), 973-986. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1847261>
- Valencia Ruiz, M. C., y Castro Castro, V. (2024). Perspectiva de estudiantes del Campus IV de la UNACH sobre la enseñanza remota de emergencia. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15, e1903. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.1903
- WHO [World Health Organization] (2024, abr. 12). *COVID-19 Epidemiological Update*, (166). https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/covid-19_epi_update_166.pdf?sfvrsn=e7fd0f6_1&download=true
- Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., y Wang, C. (2020). Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the COVID-19 outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(3), 55. <https://doi.org/10.3390/jrfm13030055>

Cómo citar este artículo:

Rodríguez Ruíz, S. G., y Manzano Arrondo, V. (2024). Enseñanza remota de emergencia por COVID-19 en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15, e2021. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.2021



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.