

Dilemas de docentes sobre la enseñanza remota durante la emergencia sanitaria internacional (Covid-19) en el sistema escolar (Brasil y México) 2020-2021

Dilemas de docentes sobre o ensino remoto durante a emergência sanitária internacional (Covid-19) e no sistema escolar (brasil e méxico) 2020-2021

Igor CÂMARA¹

Adrián Cuevas JIMÉNEZ²

Suely Aparecida do Nascimento MASCARENHAS³

Resumen

El artículo tiene como objetivo discutir percepciones de docentes sobre la enseñanza remota de emergencia en un contexto de pandemia en el sistema escolar de Brasil y México en los años 2020-2021. En Brasil, y particularmente en la realidad amazónica, se percibió que la pandemia, además de afectar el sistema de salud pública, también afectó el sistema educativo, situación que de manera similar también enfrentó México. La metodología utilizada es la meta-epistemología de contextos, desde la revisión de literatura respectiva y pertinente. Los resultados indican que esta modalidad de enseñanza en Brasil y México implicó dilemas que son extensivos a la educación en América Latina.

Palabras clave: Covid-19. Maestros. Enseñanza Remota de Emergencia. Sistema Escolar.

Resumo

O artigo tem como objetivo discorrer sobre percepções dos professores sobre o ensino remoto de emergência em um contexto de pandemia e no sistema escolar entre o Brasil e México nos anos de 2020-2021. No Brasil e na realidade Amazônica, percebeu-se que a pandemia além de afetar o sistema público de saúde, também afetou o sistema educacional. Dilemas esses semelhantes enfrentados pelo México. A metodologia utilizada é o meta-epistemologia de contextos, considerando a revisão de literatura. Os resultados indicam que esse tipo de ensino no Brasil e México trouxeram dilemas para a educação na América Latina.

Palavras-chaves: Covid-19. Docentes. Ensino Remoto de Emergencia. Sistema Escolar.

1 Estudiante de Maestría en Educación en la Universidad Federal de Amazonas – UFAM, AM-Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5283-4494>. E-mail: igor_camara12@yahoo.com.br

2 Doctor en Ciencias Psicológicas. Profesor titular de la Carrera de Psicología Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM, México. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7380913545742811>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6155-3547>. E-mail: cuevasjim@gmail.com

3 Doutora em Diagnóstico e avaliação educativa-psicopedagogia pela Universidade da Coruña (revalidado e registrado pela UnB). Docente da Universidade Federal do Amazonas, campus do Vale do Rio Madeira - Instituto de Educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9048283421149753>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0545-5712> E-mail: suelymascarenhas2019@gmail.com

Introducción

El siglo XXI representa un escenario de incertidumbres, desigualdades y profundas transformaciones, como lo muestra la emergencia sanitaria internacional provocada por el Covid-19 que afectó⁴ al sistema educativo en todo el mundo. Entendemos que la pandemia ha traído grandes dilemas al sistema escolar, tanto en Brasil como en México, ya que ambos países, ante la necesidad apremiante de que la educación no se detuviera para no perjudicar a los estudiantes, instituyeron la enseñanza remota, o más precisamente la enseñanza “remota de emergencia”, término reciente que refiere a la adaptación de los cursos que regularmente se hacían presencialmente para trasladarlos a modalidades virtuales, a distancia o en línea, que la educación se obligó a realizar, en un plazo muy corto, ante la situación de pandemia por COVID-19, y con particularidades diferentes según las condiciones de cada país (Ibáñez, 2020); ese sentido es el que se retoma en este trabajo y se trata de una cuestión muy documentada en la vasta literatura sobre el tema.

En esta discusión se plantea que la educación a distancia, remota e híbrida pueden definirse como los modelos⁵ de enseñanza que están mediadas por instrumentos tecnológicos⁶, considerando que las actividades pedagógicas se desarrollan fuera del espacio geográfico del aula. Sin embargo, a pesar de que la teoría de la educación virtual ha sido probada, ya que fue posible “fomentar” la educación (con docentes y estudiantes) por esta vía y en el contexto de una pandemia, es necesario resaltar que dicha modalidad de enseñanza no llegó a todos los estudiantes y, asimismo, que los sistemas institucionales de educación no contaban con una infraestructura suficiente y adecuada para ofrecerla en estas condiciones de emergencia.

4 El artículo argumentos y desigualdades en educación remota en el contexto del COVID-19 [...] (WALBRUNI LIMA & MAGALHÃES JUNIOR, 2022. p. 1)

5 Art. 2º Los modelos de enseñanza previstos y aceptados en esta Resolución se diseñan de acuerdo con los siguientes ítems: I - PRESENCIAL: caracterizada por el cumplimiento de la carga horaria, en los espacios físicos de la universidad y de las instituciones colaboradoras; II - A DISTANCIA: aquella en que la realización de actividades pedagógicas se realiza fuera del espacio físico del aula, en diferentes lugares y/o tiempos, mediada por tecnologías de la información y comunicación digital u otros medios convencionales; o III - HÍBRIDO: cuando la carga horaria de los componentes curriculares (asignaturas) se desarrolle de forma presencial y no presencial, con el uso de las tecnologías digitales de la información y la comunicación, entre otras estrategias de enseñanza y aprendizaje que sean pertinentes y necesarias (UFAM, 2022, p. 3).

6 Ver el sitio web institucional del CEAD-UFAM, que dice que: La Educación a Distancia (ED) es una modalidad de enseñanza que incluye los mismos elementos fundamentales de la modalidad presencial: concepción pedagógica, contenidos específicos, metodología y evaluación. Sin embargo, se diferencia del presencial, por la forma en que se establece la mediación pedagógica. En la modalidad de educación a distancia, docentes y alumnos suelen estar en lugares y horarios diferentes, sin embargo, lo que no impide los encuentros presenciales dependiendo de las necesidades y particularidades del curso. En este sentido, la mediación requiere numerosos medios de comunicación: impresos, informatizados online y offline, teléfono, videoconferencia, radio. El modelo de educación a distancia aplicado en la UFAM [...] (CEAD-UFAM, 2013)

Para el abordaje de estas cuestiones el trabajo se divide en los cuatro apartados que siguen. En el primero se presentan y analizan los dilemas, percepciones y experiencias vivenciadas por docentes y estudiantes de Brasil, específicamente del Estado de Amazonas, en torno a la enseñanza virtual en el sistema escolar, ante la desafiante situación de pandemia en los años 2020-2021 (RODRIGUES, *et al.*, 2021).

En el segundo apartado se abordan los dilemas (problemas) de los docentes mexicanos en el contexto de la enseñanza a distancia ante la pandemia del Covid-19 y sus implicaciones en su sistema educativo (escolar) en los mismos años 2020-2021. Se analizan las circunstancias y retos docentes a la luz de la teoría de las atribuciones causales en México y Brasil, ya que ambos comparten dilemas similares ante la emergencia de enseñanza remota y en sus respectivos sistemas educativos.

En el tercer rubro se especifica la metodología, enfoques y los materiales (instrumentos utilizados) con el fin de justificar la investigación en su formalidad y rigor científico. En el último apartado se presentan los resultados obtenidos y su discusión. La perspectiva del trabajo es contribuir a la internacionalización del conocimiento sobre el tema, considerando que la educación es meta epistémica e intercivilizacional.

1. Dilemas de docentes que trabajan en Brasil (específicamente en el Estado de Amazonas) a partir de sus percepciones sobre la enseñanza remota en el sistema escolar en el contexto de la pandemia de los años 2020-2021

Considerando que la pandemia es uno de los grandes retos del siglo XXI, no es equivocado decir que los docentes en Brasil y más específicamente de la región amazónica (cuestión que este artículo pretende enfatizar), padecieron circunstancias dilemáticas de índole personal, psicológico, financiero, estructural, emocional, etc. Los docentes se situaron en primera línea en los años más mortíferos de la pandemia (2020-2021) dentro del contexto educativo⁷, creando y asumiendo posibilidades de compromiso con los estudiantes para promover un aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo no tiene lugar a partir de la recitación de la emisión separada de la recepción. El maestro y la docente tienen el desafío de reemplazar al poseedor y distribuidor del conocimiento, a través de la mediación que teje redes, crea posibilidades de participación, ofrece oportunidades para engendrar agencia y estimula la intervención de los educandos como coautores del aprendizaje (SILVA, 2022, p. 7).

4 La educación, en todas las sociedades y épocas, es un proceso de socialización e incorporación de la cultura, que sucede incluso donde no hay escuela. Lo que llamamos "educación" es parte del proceso continuo de intercambios simbólicos que constituyen la base de toda sociedad (BREDE, *et al.*, 2022, p. 5).

En ese sentido, los dilemas de los docentes⁸ amazónicos desde sus percepciones respecto a la enseñanza remota en el sistema escolar, en el contexto de pandemia, resultan importantes, ya que fueron ellos quienes estuvieron en primera línea (trabajando y enseñando) para impulsar en su práctica el derecho a la enseñanza, a pesar de la modalidad virtual debido a la pandemia (CÁMARA, *et al.*, 2022; 2021; CÁMARA, 2020; DA SILVA, *et al.*, 2021). La enseñanza “remota de emergencia” cambió drásticamente el sistema educativo brasileño-amazónico al implantarse de manera obligatoria y repentina. Docentes y estudiantes quedaron sujetos a la merced de sus posibilidades de acceso a los equipos e instrumentos tecnológicos desarrollados para la enseñanza virtual y sin ningún tipo de formación o estructura para tal fin (MATTA, 2021).

Es válido afirmar, según relatos de docentes amazónicos, que la enseñanza remota de emergencia no atendió plenamente a todos los estudiantes de la región amazónica, promoviendo aún más la exclusión estudiantil en vez de la inclusión. Asimismo, asumiendo que el papel de la enseñanza no es transmitir conocimientos, sino crear múltiples posibilidades para su propia construcción y producción (FREIRE, 1978; 1982; 1983), esa enseñanza remota también se distanció de esta perspectiva. Destacamos que el legado pedagógico de Teixeira (1963) y Freire (1978; 2006) (autonomía, diversidad, interacción, diálogo y democracia) debe estar en confluencia semántica con el escenario de la enseñanza a distancia y el sistema escolar provocado por la Covid-19. Es decir, los docentes deben tener la percepción de que, a pesar de estar impartiendo clases a distancia, no están transmitiendo conocimientos, sino creando posibilidades para que el conocimiento despierte el pensamiento crítico-reflexivo de cada alumno con el objetivo de cambiar lo real de la realidad (FREIRE, 1979).

Este cambio está muy permeado por la dinámica y compleja acción política⁹ de las entidades federativas (Unión, Estados, Municipios), ya que son autónomas para la implementación de sus sistemas educativos de acuerdo con las atribuciones que les otorga la Constitución Federal de 1988 (SAVIANI, 2017; 2014. 1984).

En este sentido, es necesario que el Poder Público entienda la educación como un eje central para el desarrollo nacional, lo que implica acercar a ella todos los recursos disponibles para su promoción (SAVIANI, 2014;2009; 2008).

8 La inclusión digital de los profesores implica distinguir lo analógico como carácter técnico de la cultura audiovisual y la red digital como una dinámica comunicacional hecha de autoría, compartición, conectividad, colaboración y co-creación (SILVA, 2022, pág. 6).

9 No obstante, tanto para garantizar una formación constante como para asegurar unas condiciones de trabajo adecuadas, es necesario dotar de los recursos económicos correspondientes. Ahí radica, por tanto, el gran reto a afrontar. Es necesario acabar con la duplicidad por la cual, al mismo tiempo que se proclama a los cuatro vientos las virtudes de la educación, ensalzando su decisiva importancia en un tipo de sociedad como la que vivimos, calificada como “sociedad del conocimiento”, las políticas predominantes están guiadas por buscar reducir costos mediante el recorte de inversiones. Es necesario ajustar las decisiones políticas al discurso imperante (SAVIANI, 2009, p. 153).

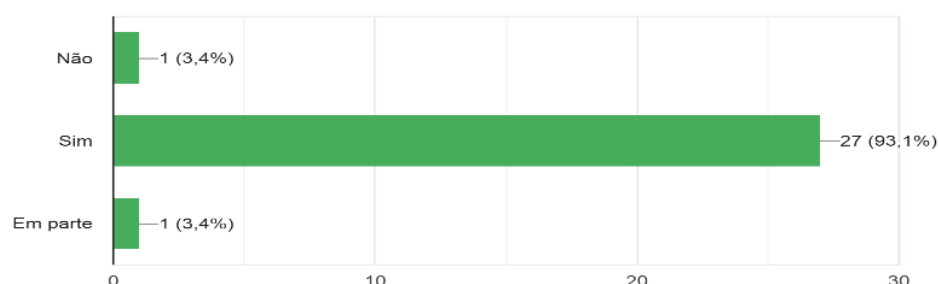
Podemos decir que los docentes amazónicos no contaban con una formación acorde, ni condiciones de trabajo adecuadas a la realidad de la enseñanza a distancia y que, asimismo, las instituciones escolares carecían de infraestructuras apropiadas y mínimamente suficientes para ofrecer una educación de manera satisfactoria y de calidad para todos. Muchos docentes se vieron en la necesidad de utilizar sus propios recursos económicos y asignaturas para poder adaptarse a las nuevas normas que proponían las instituciones educativas (CÂMARA Y MASCARENHAS, 2022; 2021; CÂMARA, 2020).

La complejidad de la realidad en la enseñanza a distancia ante la pandemia y en el sistema escolar es evidente; para algunos docentes amazónicos la enseñanza virtual fue una medida adecuada para que la enseñanza en el país y en dicha región amazónica no se detuviera y no perjudicara a estudiantes. Sin embargo, en la práctica se mostró que la enseñanza a distancia incluía pocos docentes y alumnos, principalmente porque muchos de ellos no contaban con las condiciones mínimas necesarias para afrontar esta realidad. El Covid-19 afectó fuertemente al sistema escolar en todos los niveles (federal, estatal y municipal) y también de manera aguda a docentes, estudiantes y profesionales que se desempeñan en múltiples áreas de la educación.

En congruencia con el contenido que expresa el título de este artículo: Dilemas de docentes sobre la enseñanza remota durante la emergencia sanitaria internacional (COVID-19) y en el sistema escolar (Brasil y México) 2020-2021, se presentan a continuación 3 gráficos que guían y sustentan el estado del arte de esta investigación.

Gráfico 1- Percepción sobre ¿el Covid-19 afectó las actividades escolares?

De acordo com sua percepção a emergência sanitária internacional “pandemia da Covid-19” afetou as atividades de educação escolar? Levando em consideração o ensino remoto.
29 respostas



Fuente: Base de dados Pesquisa PPGE-UFAM, Câmara (2021)

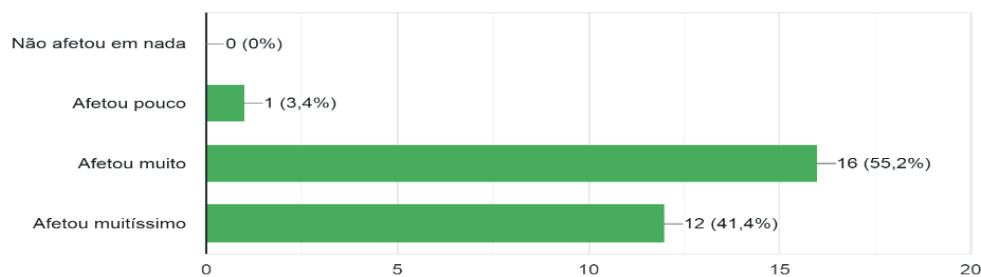
Sobre la percepción de impacto de la pandemia por Covid-19 en las actividades educativas escolares de enseñanza a distancia, con base en el Gráfico 1, se puede decir

que el 3.4% de los docentes percibió que el Covid-19 afectó parcialmente las actividades escolares; 3.4% expresó que no, y el 93.1% de los docentes percibieron que sí. Es evidente la percepción de que el Covid-19 ha afectado a la educación escolar en la región amazónica y a todos los agentes educativos que trabajan en ella.

De acuerdo al gráfico 2, en la perspectiva de los docentes la emergencia sanitaria internacional por la pandemia de Covid-19 afectó en altos grados las actividades educativas escolares

Gráfico 2- Grado de impacto del Covid-19 en las actividades educativas escolares

Em que grau a emergência sanitária internacional “pandemia da Covid-19” afetou as atividades de educação escolar?
29 respostas

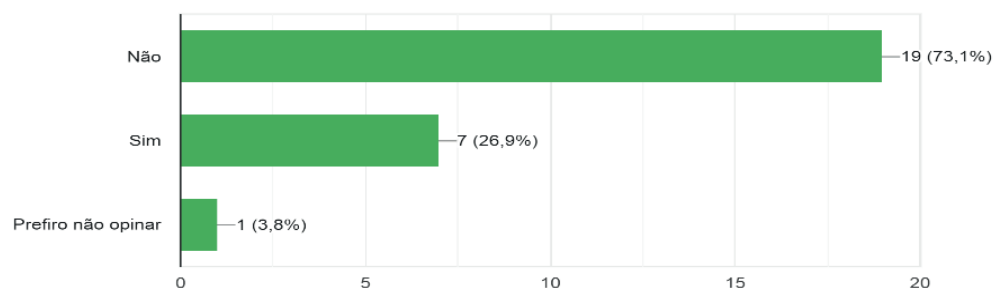


Fuente: Base de dados Pesquisa PPGE-UFAM, Câmara (2021)

Con respecto al alcance poblacional de la enseñanza remota, de acuerdo al gráfico 3, la percepción es que esta modalidad educativa no fue para las mayorías.

Gráfico 3- Percepción sobre si ¿el aprendizaje remoto ha llegado a la mayoría de los estudiantes?

Na sua concepção, o ensino remoto alcançou os alunos em sua maioria ?
26 respostas



Fuente: Base de dados Pesquisa PPGE-UFAM, Câmara (2021)

Los datos del gráfico 3 muestran que para el 73.1% de los docentes la enseñanza remota no llega a la mayoría de los estudiantes; el 3.8% prefirió no comentar y el 26.9%

respondió que sí. Se puede plantear, con base en estos datos, que las condiciones de educación (enseñanza) remota en la región Amazónica permiten evidenciar una clara división de clases sociales entre los estudiantes.

Asimismo, que la enseñanza remota no haya llegado a la gran mayoría de los estudiantes, implica que el Estado viola el precepto constitucional de educación para todos establecido en el artículo 205 de la Carta Magna. El Estado debe garantizar la educación para todos, sin distinción de ningún tipo, bajo el sustento de que la educación es un derecho humano.

Este estudio sobre la enseñanza remota en Amazonas, Brasil (2020-2021), permitió corroborar los siguientes tres grandes desafíos que enfrentaron los docentes: a) la formación docente; b) la carencia de una infraestructura adecuada para promover la educación; y c) el internet – democratización de internet (CÂMARA Y MASCARENHAS, 2022; 2021; SILVA, 2003).

Por otro lado, se asume, con base en algunos estudios, una similitud de dilemas entre Brasil y México; “[...] en México, las medidas de distanciamiento social, con suspensión de clases presenciales, afectaron la vida de 25 millones de estudiantes de educación básica” (EYNH, *et al.*, 2021, p. 14). “[...] conviene considerar que, a nivel nacional, el 66 % de escuelas cuentan con electricidad suficiente, el 27.8 % tiene luz insuficiente y el 6.0 % carecen de ella” (HOLGUÍN; SANDOVAL, 2020, p. 15).

Incluso, las investigaciones de Eynh, *et al.*, (2021) señalan similitudes en los dilemas que enfrentan los sistemas educativos, además de Brasil y México, los de Argentina, Chile y Colombia:

Sin embargo, la precariedad y/o carencia de condiciones básicas también se encuentra en los demás países encuestados, marcados por la desigualdad, y el hallazgo de Álvarez *et al.* (2020, p. 35) sobre el sistema educativo en Argentina se aplica a Brasil, México, Chile y Colombia, que se caracterizan “[...] por su basta diversidad en tamaño, en sus instituciones, en su ubicación, los recursos disponibles, así como las características socioeconómicas de la población que atiende” (EYNH, *et al.*, 2021, p. 15)

Se han constatado desafíos de desigualdad, condiciones básicas e infraestructura, entre otros, tanto en la investigación previa como en Mascarenhas y Pinto, (2021); Câmara y Mascarenhas, (2022; 2021), Kubota, (2021), Silva (2003) en los países ya mencionados.

2. Dilemas de docentes y estudiantes mexicanos a la luz de la teoría de las atribuciones causales (México, 2020-2021)

El evento de Covid-19 ha tenido alcance internacional, generando grandes dilemas a todos los gobiernos del mundo y a sus sistemas de organización. Se considera que en México¹⁰ el sistema educativo se vio afectado de manera similar que en todos los países latinoamericanos (ÁLVAREZ, *et al.*, 2020; EYNH, *et al.*, 2021)

El gobierno de México no permitirá clases presenciales este año, lo que significa que los 30 millones de estudiantes mexicanos se verán obligados a aprender de forma remota. Las autoridades dicen que la pandemia del nuevo coronavirus, que se ha cobrado 60.000 vidas de más de 550.000 casos confirmados, sigue siendo demasiado peligrosa para permitir que los niños regresen a las aulas. El aprendizaje a distancia es difícil incluso en los países desarrollados. Pero en lugares como México, tomar clases de inglés o matemáticas en línea no es tan fácil: solo el 56 % de los hogares tiene acceso a Internet, según estadísticas del gobierno, y un 93% de los hogares con televisión. (RIVERS Y SUÁREZ, 2020).

Ante la pandemia por Covid-19, el Gobierno de México decretó el 16 de marzo de 2020 la suspensión de las actividades presenciales en las escuelas del sistema educativo, y para continuar el aprendizaje a distancia planteó la estrategia denominada “Aprende en casa”, para el sistema de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), que incluía programas de televisión y de radio, páginas de internet y servicios digitales, asesoría por teléfono, libros de texto gratuito y cuadernos de trabajo.

Esta alternativa implicó la participación y coordinación de los distintos niveles de gobierno (Federación, Estados y Municipios) y del sector público y privado, disponiendo de sus infraestructuras en los recursos de comunicación señalados; asimismo la formación de equipos de especialistas para la planeación e implementación de los programas educativos, indicaciones a docentes y padres de familia para su puesta en práctica y organización y distribución de tiempos y horarios (Secretaría de Educación Pública, 2021); a partir del 23 de marzo de ese año se iniciaron las transmisiones por televisión y radio.

Desde luego, ante la situación inesperada y repentina de la pandemia, la estrategia “aprende en casa” representó una alternativa que aprovechó las experiencias y recursos disponibles en México, y permitió la generación de muchos materiales y capacidades

10 Artículo verde: Percepción de los docentes sobre la transición a la enseñanza remota de emergencia en una gran universidad pública de México durante la pandemia, de los autores Servín, *et al.*, 2022, publicado Educ. Pesqui., São Paulo, v. 48, e253032, 2022.

institucionales para operar la continuidad educativa durante la suspensión de clases presenciales.

Sin embargo, el acceso desigual a los medios tecnológicos: televisión, computadora, servicio de teléfono, internet y energía eléctrica que son necesarios para transmitir los contenidos, constituyó una limitación real de esa estrategia para la continuidad educativa de todos los niños y adolescentes. Según el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2022), a nivel nacional sólo 52.1% de los hogares cuentan con conexión a internet, mientras en el medio rural sólo 18.7%; asimismo, mientras a nivel nacional 37.6% cuentan con equipo de cómputo, en el ámbito rural sólo 12% de los hogares cuentan con computadora, laptop o tableta.

Asimismo, en la formulación de la estrategia “aprende en casa” no se consideró la participación de los docentes que son actores educativos centrales, privilegiando el centralismo en la gestión educativa, y homogenizando a estos actores que viven circunstancias muy diversas según la diversidad regional del país. Los docentes también se enfrentaron a grandes desafíos en la implementación de la enseñanza a distancia, como la formación docente, la falta de internet, la falta de costos financieros para promover la enseñanza a distancia, entre otros, de manera que, así como los estudiantes, vivieron carencias significativas y desigualdades. En el contexto de la pandemia, se amplifican y profundizan las desigualdades entre los estudiantes, y se generan nuevas exclusiones, que normalmente se mitigan en las actividades escolares presenciales; “en emergencias los derechos no desaparecen, no se separan, no se posponen, al contrario: es necesario hacer todo lo posible para garantizarlos” (ESPINOSA, 2020, p. 246).

Desde luego, es también indicativo de la desigualdad la situación de acceso a los medios digitales en sistemas de escuela, según Gomes *et al.* (2020, p. 7) “[...] en México el acceso a internet llegó al 94% de los estudiantes de escuelas privilegiadas y al 29% en menos privilegiadas”. Una situación desigual de acceso a internet también ocurrió entre docentes, principalmente de contextos rurales marginales con respecto a los ubicados en condiciones de más desarrollo o urbanizadas, en el periodo de pandemia entre 2020-2021.

Se argumenta que uno de los dilemas¹¹ que enfrentaron los docentes mexicanos, brasileños, argentinos, chilenos y colombianos en este período de pandemia 2020-2021 tuvo que ver con las formas de valuación del aprendizaje, que se relaciona con afectación al desempeño de los estudiantes y al derecho a la educación cuando resultan inadecuadas o son las mismas de la modalidad presencia.

11 Ver artículo: Desafíos educativos durante la pandemia del COVID-19: una encuesta a docentes de la UNAM, de los autores Sánchez Mendiola, *et al.*, 2020.

Figura 1- Principales tipos de actividades docentes utilizadas en las clases a distancia 2020-2021

TABELA 1 - Distribuição das respostas de estudantes e educadores referentes aos principais tipos de atividades de ensino utilizadas no período de aulas remotas

TIPO DE ATIVIDADE	BRASIL				EXTERIOR				GERAL			
	ESTUDANTE		EDUCADOR		ESTUDANTE		EDUCADOR		ESTUDANTE		EDUCADOR	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Tarefas de perguntas e respostas	298	22,7	12	9,2	129	24,0	2	2,3	427	23,1	14	6,4
Atividades do livro didático	249	19,0	9	6,9	73	13,6	3	3,4	322	17,4	12	5,5
Pesquisas e trabalhos individuais	178	13,6	10	7,6	100	18,6	4	4,5	278	15,0	14	6,4
Explicações orais do professor	234	17,8	30	22,9	90	16,7	24	27,3	324	17,5	54	24,7
Lista de questões	115	8,8	19	14,5	61	11,3	10	11,4	176	9,5	29	13,2
Jogos on-line	123	9,4	6	4,6	52	9,7	5	5,7	175	9,5	11	5,0
Debates entre estudantes e professores	115	8,8	2	1,5	33	6,1	0	0,0	148	8,0	2	0,9
Outros	0	0,0	36	27,5	0	0,0	33	37,5	0	0,0	69	31,5
Não houve resposta	0	0,0	2	1,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	0,9
Não especificou	0	0,0	5	3,8	0	0,0	7	8,0	0	0,0	12	5,5
Total	1.312	100	131	100	538	100	88	100	1.850	100	219	100

Fonte: Elaboração das autoras.

Fuente: (EYNG, et al., 2021, p. 18)

En la figura 1, con base en el estudio de Eyhn, *et al.*, (2021), se destacan algunos tipos principales de actividades promovidas en el contexto de la enseñanza remota de emergencia entre educadores y estudiantes de Brasil y del exterior (Argentina, México, Colombia, Chile), que tuvieron que ver con las cuestiones de evaluación de los aprendizajes. Se observa que tales actividades fueron bastante similares¹² entre dichos países.

Resulta importante resaltar las condiciones de infraestructura (internet, equipos electrónicos) en el sector de estudiantes indígenas respecto al sector no indígena en México, desde los relatos de los docentes, como se muestra en la tabla 2.

12 Considerando que tanto a los docentes como a los “estudiantes se les preguntó si tienen una computadora con acceso a internet se obtuvieron los siguientes datos. En Argentina, el 35,5% indicó que la tiene y el 61,3% no la tiene. En Brasil, en los tres estados, el 58,7% indicó que sí y el 40,2% indicó que no. Entre los estudiantes chilenos, el 84,6% lo tiene y el 15,4% no. En Colombia, 84,6% sí y 15,4% no. Entre los mexicanos, el 57,1% la tiene y el 42,9% no. En cuanto al acceso por celular, los datos muestran que el 74,2% de los estudiantes brasileños y extranjeros tienen celular propio y el 20,3% utiliza el celular de un familiar cuando es necesario. A su vez, el 5,5% de los estudiantes de estos países indicaron que no tenían celular o tenían uno sin acceso a internet. (EYNG, *et al.*, 2021, p. 15)

Figura 2. Acceso de los estudiantes indígenas mexicanos a la información y la comunicación tecnológica

TABLE 1 ACCESS TO ITC IN INDIGENOUS AND NON-INDIGENOUS ZONES

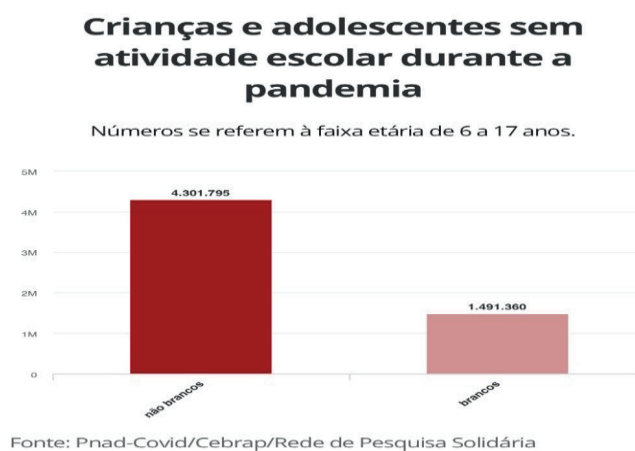
Population	Television	Cell phone	Fiat screen TV	Computer	Internet
No indigenous	93%	78.6%	45%	32.9%	32.9%
Indigenous	72.5%	52.6%	20.1%	11%	9.8%

Fuente: SANCHES-CRUZ, et al., 2021, p. 155)

Cabe señalar que los autores Sánchez-Cruz, *et al.*, (2021), en base a datos estadísticos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2015), se basaron en los datos de los últimos 5 años, es decir, utilizaron el contexto de la educación a partir de 2015 en México¹³, que ya era escenario y realidad de exclusión social y desigualdad de indígenas en el contexto de la educación, agravadas por la emergencia sanitaria internacional del Covid-19 y la enseñanza a distancia (PEREZ, 2021).

En este sentido, con base en los estudios de Sánchez-Cruz, *et al.*, (2021), a pesar de que las cifras de la tabla 2 indican que no se tiene una disposición óptima de infraestructura para todos en el sistema educativo mexicano que garantice la viabilidad de la educación remota, es claro que el sector indígena es el más desfavorecido, cuestión que constituye un desafío a la política educativa del país. En Brasil, podemos destacar que 4,3 millones de estudiantes no blancos (negros, pardos e indígenas) de la red pública estuvieron sin actividad escolar en casa durante la pandemia. Entre los estudiantes blancos había 1,5 millones sin actividades, es decir, los niños no blancos eran los más afectados por la falta de actividades escolares en casa.

Figura 3- Niños y estudiantes indígenas sin actividad escolar en la pandemia del Covid-19



Fuente: Globo News (2020) e Pnad-Covid/Cebrap/ Rede de pesquisa solidária.

13 Ver artículo: El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia: resultados de un estudio mexicano/latinoamericano, de los autores Silas Casillas y Vázquez Rodríguez, 2020.

Desde la teoría de las atribuciones causales¹⁴ (HEIDER, 1970; WEINER, 1985; GRANHAM & WEINER, 1996; MASCARENHAS, 2004; MASCARENHAS, *et al.*, 2010; MASCARENHAS, 2005) se entiende que la pandemia es un evento interno y externo que generó dilemas a la educación, como fracaso escolar de algunos estudiantes, falta de motivación de los docentes, incertidumbres sobre el futuro, miedos, etc.

Es decir, se argumenta que la pandemia, además de haber afectado en gran escala las estructuras educativas, afectó psicológicamente a docentes y estudiantes, como lo señalan reportes de afecciones socioemocionales y trastornos (SALAS, 2020; SILVA, *et al.*, 2020).

3. Método, metodología, enfoques y materiales (instrumentos utilizados)

Implica sustentar la investigación¹⁶ con el rigor científico necesario y adecuado¹⁷. La metodología utilizada se fundamenta en la perspectiva de la meta-epistemología de contextos (LARA, 2022; 2021; 2018; CÂMARA, *et al.*, 2022; MASCARENHAS, *et al.*, 2019).

El propósito de este trabajo es describir —de forma general y a modo introductorio— una «nueva epistemología» o teoría del conocimiento a la que denominé Meta-epistemología de contextos. Esta teoría tiene una amplia cobertura epistemológica que incluye los «saberes» de toda la humanidad, intentando superar el provincialismo epistémico del «saber» occidental. Será transgresora en lo filosófico, epistemológico y civilizacional. También proporcionará herramientas metodológicas, así como una nueva noción de conocimiento vinculada a los problemas «civilizatorios» que han impactado en: la educación, lo social, la noción de Estado, la salud de las personas, la pobreza y guerras interminables, que sólo benefician a las potencias y agudizan la crisis ambiental de este siglo XXI.

14 El ser humano está motivado para descubrir la causalidad de los hechos y comprender su entorno, estableciendo relaciones de éxito o fracaso en función de sus creencias y expectativas, esto se denomina atribución causal. (SILVA, 2011, p. 13)

15 University professors and students learn remotely while becoming familiar with the tools and creating strategies for distance learning (TRUST; WHALEN, 2020; SÁNCHEZ MENDIOLA *et al.*, 2020). Both studies concur that difficulties related to connection and communication, lack of technological resources, and pedagogical and didactic challenges in designing digital learning strategies and activities are the main issues underlying professors' perceived unpreparedness for online education, leading them to feel overwhelmed. (SERVÍN, *et al.*, 2021, p. 5)

16 Paulo Freire (2006, p. 14) dice: "Investigo para verificar, verificando, interviniendo, interviniendo educo y me educo. Investigo para saber lo que aún no sé y comunico o anuncio las novedades."

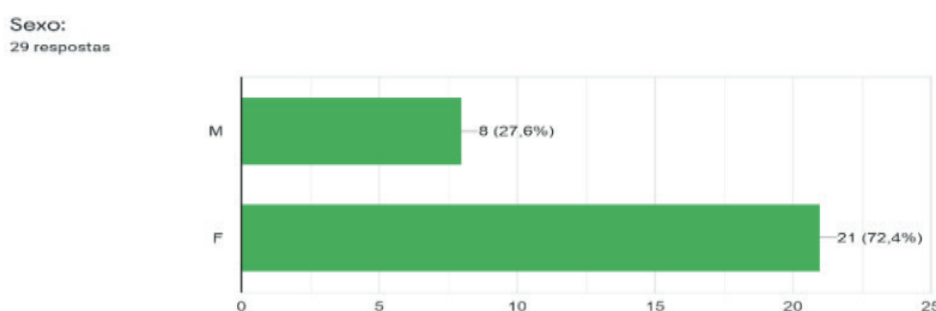
17 Los medios y métodos son sólo caminos para alcanzar los objetivos y, en general, son coherentes con la concepción. Por tanto, cualquier propuesta o alternativa debe abarcar también el concepto, la metodología, los medios y los fines de la educación comunicativa y humanizadora, la cual, como proceso, es esencialmente dinámica, capaz de recrearse, de reformularse en cada momento (GARCIA, 2006, p. 35).

Donde está en juego, por una parte, la evidente «decadencia de la civilización occidental», y por la otra, la supervivencia como especie y nuestra postura ante la Naturaleza. (LARA, 2022, p. 268-269)

Considerando aportes de la revisión bibliográfica¹⁸ (MOREIRA, 2004; MOTA-ROTH & HENDGES, 2010; NORONHA & FERREIRA, 2000), y que toda la investigación tiene un carácter de revisión de la literatura (SEVERINO, 2017), el enfoque escogido es cualitativo-cuantitativo, ya que: “no puede haber cuantificación y medición si no pasan por el análisis cualitativo y la acumulación de conocimientos y reflexiones sobre lo que se pretende medir”. (CALEJON, *et al.*, 2002, p. 28-29). En cuanto a los dos enfoques¹⁹, Minayo y Sanches (1993, p. 247) afirman que: “Desde el punto de vista epistemológico, ningún enfoque es más científico que otro”. En este sentido, para que podamos obtener datos con el fin de discutir el primer tema de este artículo.

El instrumento utilizado: La recolección de datos fue a través de un cuestionario virtual compuesto por 50 (cincuenta) preguntas objetivas y subjetivas. La literatura académica apoya al autor a realizar una búsqueda utilizando el formulario de google-forms, dada su practicidad y resultados (DA SILVA MOTA, 2019; OLIVEIRA, *et al.*, 2017). Criterios de inclusión: Ser mayor de 18 años, ser docente, residir y trabajar en instituciones educativas del Estado de Amazonas, además de haber trabajado en los años 2020-2021 en el contexto educativo. Criterios de exclusión: Menor de 18 años, no ser docente, no residir o trabajar en el Estado de Amazonas. Muestreo: Participaron n=30 profesores hombres n=8 (27,6%) y mujeres n=21 (72,4%), de estos, uno n=16 profesores (55,0%) actúa en la enseñanza superior en Amazonas, Brasil.

Gráfico 4- Género de los profesores participantes (Datos del primer tema del artículo)



Fuente: Base de datos de investigación PPGE-UFAM, Câmara (2021)

Para el segundo tema del artículo, se utilizó una revisión bibliográfica y de literatura de tipo narrativo (SEVERINO, 2007), aliada a “la dialéctica” (TRIVINOS, 1987). Se

18 Como pauta en la elaboración de un proyecto de investigación, tesis, disertaciones o incluso en la redacción de un artículo, la revisión bibliográfica establece una línea de razonamiento que puede orientar la lectura de los investigadores, llevándolos de las premisas a las conclusiones (DORSA, 2021, p. 681).

entiende que el método adoptado, los enfoques elegidos y los instrumentos utilizados son adecuados para obtener los resultados de la investigación. Esta investigación respetó todos los procedimientos éticos vigentes, en la que participaron sujetos de ambos sexos residentes en diferentes estados y ciudades de Brasil y del exterior que decidieron colaborar voluntariamente (MASCARENHAS, *et al.*, 2019).

4. Resultados obtenidos y discusión

Los resultados de este trabajo²⁰ están encaminados a las percepciones de docentes sobre la situación de la emergencia sanitaria internacional (Covid-19) que sustentan dilemas históricos en el sistema educativo de países latinoamericanos como: Brasil, Argentina, Bolivia, Chile, Colombia y Venezuela, y la similitud de dilemas entre Brasil y los docentes y estudiantes de México. Los resultados dan cuenta de la desigualdad a gran escala en cada país y que la misma es similar entre los países considerados.

A la luz de la teoría de las atribuciones causales, la pandemia de covid-19 y el aprendizaje a distancia pueden considerarse factores externos e internos que afectaron significativamente a estudiantes, docentes y al sistema educativo en su conjunto en afectos, emociones, atribuciones y expectativas, es decir, tanto en sus desarrollos educativos como psicológicos (MIRAS, 2004; JORGE, *et al.*, 2021).

Con fundamento en los resultados se hace posible destacar la fragilidad de la garantía del derecho a la educación²¹ en los países considerados, que se evidencia por las concepciones conservadoras, con énfasis en estrategias regulatorias en detrimento de las posibilidades de emancipación que contribuyen al conocimiento de la pluralidad.

-
- 19 El primero opera en niveles de realidad, donde los datos se presentan a los sentidos: “niveles ecológicos y morfológicos”, en lenguaje de Gurvitch (1955). El segundo trabaja con valores, creencias, representaciones, hábitos, actitudes y opiniones. El primero tiene como campo de prácticas y objetivos sacar a la luz datos, indicadores y tendencias observables. Debe utilizarse para englobar, desde un punto de vista social, grandes clusters de datos, de grupos demográficos, por ejemplo, clasificándolos y haciéndolos inteligibles a través de variables. La segunda es adecuada para profundizar en la complejidad de fenómenos, hechos y procesos particulares y específicos de grupos más o menos delimitados en su alcance y susceptibles de ser intensamente abordados. (MINAYO Y SANCHES, 1993, p. 247)
- 20 Se evidencia, en este escenario, que los índices generados por las evaluaciones externas, llevaron a la sociedad a observar detenidamente la baja calidad de la educación y, en ese ámbito, se verifica que el proceso de formación docente, metodológicamente, se alinea con una práctica enfocada sobre la educación bancaria, corrobora el mantenimiento de procesos excluyentes, inmersos en el ámbito escolar (RIBEIRO & MESÍAS, 2021, p. 2).
- 21 Así, afirmamos que el espacio escolar como contexto específico de desarrollo profesional es fundamental en la resignificación de comprensiones colectivas sobre los procesos y caminos de formación de todos los involucrados en ese proceso, marcado por posibilidades, desafíos, confrontaciones y complejidades. Estas comprensiones fortalecen el trabajo docente y contribuyen a la reconstrucción de las prácticas educativas, al tiempo que revelan reflexiones sobre cómo estamos formando docentes para enfrentar los desafíos actuales de la educación. Sobre todo, las narrativas contribuyen al conocimiento de la pluralidad que constituye a los sujetos en formación, rescatando la diversidad de voces y posibilitando su inserción en el modelo formativo sensibilizado a esta presente dimensión multicultural (MONTEIRO, *et al.*, 2014, p. 641).

Se asume que la emancipación se desarrolla como resultado de procesos participativos en la promoción de una educación inclusiva, igualitaria y de calidad para todos, sobre la base de que la educación es un derecho humano para el desarrollo integral de los actores educativos en cada contexto sociocultural (RESÉNDIZ, CUEVAS Y COVAR-RUBIAS, 2022). El profesional docente no puede superar las barreras del sistema escolar ante una realidad inacabada, compleja y dialéctica, sin una formación basada en la comprensión de la realidad social diversificada y el aprendizaje colectivo (CAMPOS; GRANDO; PASSOS, 2015, p. 1275).

Conclusión

Sobre el sustento de que la educación es un derecho humano, este trabajo evidencia que las autoridades políticas de los países considerados, mostraron una actuación insuficiente y escasa sensibilidad ante los dilemas referentes a la falta de estructura en la promoción de la enseñanza y educación remota²², la formación de docentes para la situación, los aprendizajes de calidad, el internet y el equipamiento, entre otras cuestiones.

Así, afirmamos que el espacio escolar como contexto específico de desarrollo profesional es fundamental en la resignificación de comprensiones colectivas sobre los procesos y caminos de formación de todos los involucrados en ese proceso, marcado por posibilidades, desafíos, confrontaciones y complejidades. Estas comprensiones fortalecen el trabajo docente y contribuyen a la reconstrucción de las prácticas educativas, al tiempo que revelan reflexiones sobre cómo estamos formando docentes para enfrentar los desafíos actuales de la educación. Sobre todo, las narrativas contribuyen al conocimiento de la pluralidad que constituye a los sujetos en formación, rescatando la diversidad de voces y posibilitando su inserción en el modelo formativo sensibilizado a esta presente dimensión multicultural (MONTEIRO, *et al.*, 2014, p. 641).

En consecuencia, aunque la pandemia fue una situación mundial e inesperada, queda en claro una falta de compromiso y autoridad política de los gobiernos con la educación y con el bienestar de sus pueblos; los relatos de docentes y estudiantes mostraron el padecimiento de dilemas muy similares en Brasil y México, pero también en los demás países considerados en el estudio. La expectativa de este trabajo es contribuir a generar reflexiones críticas sobre los dilemas que enfrentan los docentes y estudiantes en la emergencia sanitaria internacional por Covid-19, en aras de la construcción de alternativas para una educación humanizadora y de calidad en el contexto de América Latina, y para que las administraciones públicas de educación puedan comprender y asumir que la educación es un eje central para el desarrollo civilizatorio y el bienestar social.

22 Las condiciones de la educación remota a partir de la pandemia dejaron al descubierto las condiciones de marginalidad de donde provienen nuestros estudiantes y visibilizó las desigualdades ya existentes (PEREZ, 2021, p. 164).

Los sistemas educativos de los dos países se vieron cuestionados, de manera similar, por los dilemas que enfrentan los estudiantes y docentes, como se destaca en este artículo, desde luego, considerando el contexto de cada país. “Ante estos males, existe la necesidad de un cambio para que los estudiantes, docentes y la comunidad local puedan sentir orgullo y placer de participar en algo beneficioso para la sociedad y soñar con días mejores para el contexto educativo” (DE PINHO, *et al.*, 2021, p. 124).

Este artículo recibió apoyo financiero de la Fundación de Amparo a la Pesquisa del Estado del Amazonas (FAPEAM), la Universidad Federal del Amazonas (UFAM) y la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES). Esperamos instigar a los investigadores a reflexionar críticamente sobre estos problemas reales que aún afectan a los docentes, estudiantes y la gestión educativa en contextos geográficos en el presente año 2022.

Referencias

ÁLVAREZ, Marisa; GARDYN, Natalia; YARDELEVSKY, Alberto; REBELLO, Gabriel. **Segregación educativa en tiempos de pandemia: balance de los comportamientos iniciales durante el mismo Aislamiento social por covid - 19 en Argentina**. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, Madrid, v. 9, núm. 3, pág. 25-43 de diciembre 2020. Disponible en: <https://pdfs.semanticscholar.org/d77e/ebd5ac554efb693c53bc3c0ef3b1e8868b1f.pdf>. Consultado el: 4 de enero. 2021.

BREDER, D.; CASTRO DOS SANTOS, M. **WAHUIRU PAKUP: LOS SENTIDOS DE LA ESCUELA**. Revista de Educación Pública, [S. l.], v. 31, núm. Ene / Dic, pág. 1-23, 2022. DOI: 10.29286/rep.v31ijan/dez.11279. Disponible en: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/11279>. Consultado el: 13 de julio. 2022.

CEAD. **Centro de Educación a Distancia. Institucional**. El Centro de Educación a Distancia. <https://ced.ufam.edu.br/insitucional.html>. Publicado: lunes, 21 de octubre de 2013, 14:02 | Última actualización el jueves, 09 de septiembre de 2021, 19:57 | Acceso: 13.09.2022.

CALEJÓN, LMC; BEATÓN, GA **Valoración psicológica, pruebas y diagnóstico explicativo**. Piracicaba: GE Degaspari, 2002.

CÁMARA, Ígor. LARA, JV MASCARENHAS, Suely, A. do N. **Metaepistemología del contexto: narrativas sobre decolonialidad y complejidad**. Revista EDUCAMAZÔNIA -Educação Sociedade y Medio Ambiente, Humaitá. Volumen XV, Año 15, Número 1, Ene-Jun, 2022, p. 181-193.

CÁMARA, Ígor. MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. **Educación en tiempos de pandemia: Desafíos de los docentes de Amazonas (Brasil) en el contexto de la Covid-19.** En: MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. PINTO, Valmir Flores. Enseñanza, Ciudadanía e Inclusión: Ecos del Siglo XXI. Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas y Valmir Flores Pinto (orgs) Cultural Alexa: São Paulo, EDUA; Manaus, 2021.

CÁMARA, Ígor. **El Rol del Docente en el proceso de Educación a Distancia: análisis de desafíos y oportunidades en el modelo de enseñanza.** Congreso Nacional Universitario EAD y Software Libre 2020.1. Universidad Federal de Minas Gerais. UFMG. 2020.

CÁMARA, Igor. MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. **El papel del docente en el processo educativo a distância: Análisis crítico de los desafios y oportunidades en el modelo docente en tiempos de la pandemia de la Covid-19.** Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, [S. l.], v. 11, n. 8, pág. e52211831297, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i8.31297. Disponible em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/31297>. Acesso em: 27 jul. 2022.

CAMPOS, N. de S.; GRANDO, B. S; PASSOS, L. A. **Educación y diversidad: experiencias exitosas que reconocen los saberes y prácticas de la cultura en la escuela.** Revista Iberoamericana de Estudios en Educación, Araraquara, v. 10, núm. 4, pág. 1261–1277, 2015. DOI: 10.21723/riae.v10i4.6332. Disponible en: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6332>. Consultado el: 19 de julio. 2022

CONSEJO NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA POLÍTICA DE DESARROLLO SOCIAL. **Las experiencias de las comunidades educativas en el contexto de la pandemia por COVID-19 y la Estrategia Aprende en Casa en México.** https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Comunidades_Educativas_COVID19_Estudio_caso.pdf. Consultado el 23/07/2022.

DA SILVA MOTA, Janine. **USO DE FORMULARIOS DE GOOGLE EN LA INVESTIGACIÓN ACADÉMICA.** Revista Humanidades e Innovación v.6, n.12 - 2019.

DE SILVA. Iolete Ribeiro, DA SILVA, Camila Ribeiro. **El proyecto ‘Aulas en Casa’ y la educación a distancia durante la pandemia de COVID-19: análisis de la experiencia del estado de Amazonas.** Revista Educar Más. 2021 | Volumen 5 | N° 1 | página 25 a 34.

DE PINHO, Vilma Aparecida. DE FREITAS, Léa Gonçalves. DOS SANTOS, Joseane Carneiro. **Profesión Docente: Un estudio de las condiciones de trabajo de los docentes de educación rural en la región transamazónica.** Revista Humanidades e Innovación v.7, n.16 – 2020.

DORSA, Arlinda Cantero. **El papel de la revisión de la literatura en la redacción de artículos científicos**. INTERACCIONES, Campo Grande, MS, v. 21, núm. 4, oct./dic. 2020.

ENSINO DE GRADUAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA. [recurso eletrônico]: **experiências e oportunidades para uma educação tecnológica na Universidade Federal do Amazonas/** João Victor Figueiredo Cardoso Rodrigues ... [et. al.] (org.).– Manaus: EDUA, 2021.

ESPINOSA, M^a Ángeles. **Covid-19, Educación y Derechos de la Infancia en España**. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, v. 9, n. 3, p. 245-258, oct. 2020. DOI: 10.15366/riejs2020.9.3.013. Disponible en: . Acceso en: 27 jul. 2022.

EYNG, Ana María; SILVA, Jéssica Adriane Pianezzola da; VELOSO, Talita Quinsler; PASSOS, Ana Carolina Ramos. **El derecho a la educación en tiempos de pandemia: desafíos de la evaluación emancipatoria**. *Estudios en Evaluación Educativa*, São Paulo, v. 32, e08212, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18222/eaev32.8212>

FREIRE, P. **Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa**. 33^a edición. São Paulo: Paz y Tierra, 2006.

_____ **Pedagogía del Oprimido**. 6^a ed. Río de Janeiro: Paz y Tierra, 1978.

_____ **Educación y cambio**. Río de Janeiro: Paz y Tierra, 1979.

_____ **La importancia del acto de leer**. São Paulo: Asociados/Cortez, 1982.

_____ **¿Extensión o comunicación?** 7^a ed. Río de Janeiro, Paz y Tierra, 1983.

GARCÍA, Fabiane Maia. **Procesos socioculturales de implementación de programas de informatización en escuelas públicas: el caso de PROINFO-MEC en Manaus, 1998-2004**. - Manaus: UFAM, 2006.

GLOBO NEWS. **El número de estudiantes negros, pardos e indígenas sin actividad escolar durante la pandemia casi triplica al de los blancos**. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/09/10/.Ano.2020>

GRAHAM, S. & WEINER, B. **Teorías y Principios de motivación** _ En DC Berliner & RC Calfee (Orgs.), *Manual Educativo de Psicología* (págs. 63-84). Nueva York: Simon & Schuster Macmillan. 1996.

GOMES, Cândido Alberto; SÁ, Susana Oliveira e; VÁZQUEZ-JUSTO, Enrique; COSTA LOBO, Cristina. **Covid-19 y el derecho a la educación**. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, Madrid, v. 9, núm. 3, pág. 1-14 de diciembre 2020. Disponible en: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12176>. Consultado el: 4 de enero. 2021.

HEIDER, F. **Psicología de las Relaciones Interpersonales**. São Paulo: Pioneira/Edusp. 1970.

HOLGUÍN, Evangelina Cervantes; SANDOVAL, Pavel Roel Gutiérrez. **Resistir la covid-19. Intersecciones en la Educación de Ciudad Juárez, México**. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, Madrid, v. 9, núm. 3, pág. 7-23 de diciembre 2020. Disponible en: <http://cathi.uacj.mx/handle/20.500.11961/11665>. Consultado el: 4 de enero. 2021.

IBÁÑEZ, Fernanda. **Educación en línea, Virtual, a Distancia y Remota de Emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias?** Noviembre de 2020. Disponible en: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota>.

INEGI, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. Encuesta Intercensal 2015. **Principales resultados**. Retrieved from https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/intercensal/2015/doc/eic_2015_presentacion.pdf

JORGE, Elisangela Emilia. CONSTANCIO, Gabriela Pinheiro. VALEDORIO, Raquel Cristina. MAGATTI, Mariana Lopes. AYUB, Sandra Regina Chalela. **Niveles de ansiedad en docentes ante la pandemia de ortocoronavirinae (COVID-19)**. Salud mental en el siglo XXI: pandemia individual y colectiva. Año 2021.

KUBOTA, Luiz Claudio. **La Infraestructura Sanitaria y Tecnológica de las Escuelas y la Reanudación de Aulas en tiempos de Covid-19**. Diseño, Dirección de Estudios y Políticas Sectoriales de Innovación e Infraestructura. N° 70. Julio 2020.

LARA, JV Meta - **epistemología de los contextos. Una forma extraoccidental de generar el conocimiento para este siglo XXI en la decadencia de la civilización occidental _ Universidad Nacional Autónoma de México**. Facultad de Estudios Superiores Plantel Iztacala. Revista de Enseñanza de las Ciencias y las Humanidades - Ciudadanía, Diversidad y Bienestar - RECH. v. 6 no. 1, ene-jun (2022): Temas Libres en la Enseñanza de Ciencias y Humanidades.

LARA, J. V. **Curso Complejidad, Universidad Nacional Autónoma de México, FES Iztacala, vía ZOOM**, septiembre y noviembre de 2021, Anotaciones inéditas.

LARA, J. V. **Introducción a la meta epistemología de los contextos. Un nuevo paradigma en las Ciencias sociales y del hombre**. En Prensa. (2018).

MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. PINTO, Valmir Flores. **Educación, Ciudadanía e Inclusión. Ecos del siglo XXI**. Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas y Valmir Flores Pinto (orgs) Cultural Alexa: São Paulo, EDUA; Manaus, 2021.

MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. *et al.* **Impactos de variables cognitivas y contextuales sobre el éxito académico y el bienestar en la universidad- ¿Qué hacer? ¿Qué dejar de hacer?** Revista de Enseñanza de las Ciencias y las Humanidades - Ciudadanía, Diversidad y Bienestar - RECH. v. 3 nº 2, Jul -Dic (2019): Temas Libres en la Enseñanza de Ciencias y Humanidades.

MASCARENHAS, S. **Atribuciones causales y desempeño en la escuela secundaria.** ed. autor. Río de Janeiro: 2004. ISBN 85-904846-2-9.

MASCARENHAS, S.; ALMEIDA, L.; BARCA, A. **Atribuciones causales e ingreso escolar: impacto del nivel educativo de los padres y el género del estudiante.** En: Rev Portugués de la Educación, año /vol. 18, número 001, Universidad de Minho, Braga: Portugal, p. 77-91. 2005. Disponible en: < <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/29> >. Consultado el 10 de abril de 2010.

MASCARENHAS, SAN; FERNANDES, FS; LADRAR AL **Evaluación de los enfoques de aprendizaje y atribuciones causales: una investigación con estudiantes de la UFAM.** En: Minutos del I Seminario Internacional Aportes de la Psicología en Contextos Educativos. Braga: Universidad de Minho, 2010. ISBN-978-972-8746-87-2.

MATTA, Gustavo Corrêa, et al. **Los Impactos Sociales del Covid-19 en Brasil: Poblaciones vulnerables y respuestas a la pandemia.** Organizado por Gustavo Corrêa Matta. *et al.* – Río de Janeiro: Editora Fiocruz, 2021.

MINAYO, MCS; SANCHES, O. Cuantitativo – Cualitativo: **Oposición o Complementariedad.** Canalla. Salud Pública _ Río de Janeiro, 9 (3): pág. 239-248, julio / septiembre de 1993.

MIRAS, M. **Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar.** En: COLL, C. & Cols. Desarrollo psicológico y educación – Psicología de la educación escolar, vol. 2. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 209-222.

MOREIRA, W. **Revisión de literatura y desarrollo científico: conceptos y estrategias para hacer.** Janus, Lorraine, año 1, n. 1, 2ª semana. 2004.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, GR **Producción textual en la universidad.** São Paulo: Editorial Parábola, 2010.

NORONHA, DP; FERREIRA, SMSP **Reseñas de literatura.** En: CAMELLO, BS; CONDON, B.Vs; KREMER, JM (Org.). Fuentes de información para investigadores y profesionales. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

OLIVEIRA, George W. de Bessa; JACINSKI, Lucas. **Desarrollo de un cuestionario para recolectar y analizar datos de una encuesta, reemplazando el modelo de Google Forms**. 51 f. Finalización del trabajo de curso Tecnología en Análisis y Desarrollo de Sistemas - Universidad Tecnológica Federal de Paraná. Ponta Grossa, 2017.

PEREZ, Elena Cárdenas. **TRABAJO DOCENTE EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INDÍGENA EN TIEMPOS DE PANDEMIA: RELATO DE UNA EXPERIENCIA**. RevistAleph. ISSN 1807-6211 [Julho . 2021] No 36.

RESÉNDIZ, L. E; CUEVAS, A; COVARRUBIAS, M. A. **educación Socioemocional en escolares de primaria en tiempos de pandemia por Covid-19**. Revista EDUCAmazônia -Educación Sociedad y Medio Ambiente, Humaitá. Volumen XV, Año 15, Número 1, Ene-Jun, 2022, p. 148-164.

RIBEIRO, Marcel Thiago Damasceno. MESÍAS, Glesia Gomes da Costa. **Conocimiento científico y pedagógico de los contenidos de ciencias en los últimos años de la escuela primaria: detallando significados construidos**. ACTIO, Curitiba, v. 6, núm. 2, pág. 1-23, mayo/agosto 2021.

RIVERS, Matt. SUÁREZ, Karol. **La solución de México a la crisis educativa por el covid-19: llevar la escuela a la televisión**. CNNEspañol. 05:42 ET(09:42 GMT) 24 Agosto, 2020. Disponible: <https://cnnespanol.cnn.com/2020/08/24/la-solucion-de-mexico-a-la-crisis-educativa-por-el-covid-19-llevar-la-escuela-a-la-television/>

RODRIGUES, João Vítor Figueiredo Cardoso. **La educación de pregrado en tiempos de pandemia [recurso electrónico]: experiencias y oportunidades para la educación tecnológica en la Universidad Federal de Amazonas/João Victor Figueiredo Cardoso Rodrigues ... [et. al.] (org.)**. – Manaus: EDUA, 2021.

SALAS, P. **Ansiedad, miedo y agotamiento: cómo la cuarentena está sacudiendo la salud mental de los educadores**. Nueva escuela. 01 de julio 2020. Disponible en: https://novaescola.org.br/conteudo/19401/ansiedade-medo-e-exaustao-como-a-quarentena-esta-abalando-a-saude-mental-dos-educadores#_=_. Consultado el: 27 de septiembre. 2020.

SANCHEZ-CRUZ, Elida. MASINIRE, Alfredo. TIEMPO LÓPEZ, Enrique. **El impacto del COVID-19 en la disposición educativa de la gente indígena en México**. Estrategias de distanciamiento social para abordar la pandemia • Rev. Adm. Pública 55 (1) • Ene- Feb 2021 • <https://doi.org/10.1590/0034-761220200502>.

SÁNCHEZ MENDIOLA, Melchor *et al.* **Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la Unam.** Revista Digital Universitaria, México, DC, v. 21, n. 3, p. 1-24, maio/jun. 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogía en Brasil: historia y teoría.** Campinas: Autores Asociados, 2008. p. 246-253.

SAVIANI, Dermeval. **Escuela y democracia.** Sao Paulo: Cortez, 1984.

SAVIANI, D. **Formación de Profesores: aspectos históricos y teóricos de los problemas en el contexto brasileño.** Revista Brasileña de Educación, Río de Janeiro, v. 14, núm. 40. enero/abril de 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educación y Plan Nacional de Educación: sentido, controversias y perspectivas.** – 2ª ed. Rvdo. y amplificador _ – Campinas, SP: Autores Asociados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educación y Plan Nacional de Educación: sentido, controversias y perspectivas.** – 2ª ed. Rvdo. y amplificador _ – Campinas, SP: Autores Asociados, 2017.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). **Estrategia Aprende en Casa. Informe de resultados 2020-20221.** <https://www.ine.mx/wp-content/uploads/2021/09/crt-9so-2021-09-29-p2-a3.pdf>. Consultado 23/07/2022.

SERVÍN, Mercedes de Agüero. MANSILLA, Maura Pompa. SÁNCHEZ-MENDIOLA, Mechor. LARA, Mario Alberto Benavides. **Percepción de los docentes sobre la transición a la docencia remota de emergencia en una gran universidad pública de México durante la pandemia.** SECCIÓN TEMÁTICA: Educación en salud contextos de pandemia COVID-19 • Educ. Pesquí. 48 • 2022 • <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248253032eng>

SEVERINO, Antonio Joaquín. **Metodología del trabajo científico.** 23. ed. revoluciones y corriente. Son Pablo: Cortés, 2007.

SILVA, M. **Formación docente para la enseñanza en el aula híbrida.** Revista de Educación Pública, [S. l.], v. 31, núm. Ene / Dic, pág. 1-17, 2022. DOI: 10.29286/rep.v31ijan/dez.13472. Disponible en: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/13472>. Consultado el: 13 de julio. 2022.

SILVA, AF; ESTRELLA, FM; LIMA, NS; ABREU, CTA **Salud mental de los docentes universitarios en tiempos de pandemia.** Physis, Río de Janeiro, v. 30, núm. 2 de julio 2020.

SILVA, M. **De Anísio Teixeira a la cibercultura : desafíos para la formación docente ayer, hoy y mañana .** Boletín Técnico Senac, v. 29, núm. 3, pág. 30-41, 2003.

SILAS CASILLAS, Juan Carlos; VÁZQUEZ RODRÍGUEZ, Sylvia. **El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia: resultados de un estudio mexicano/latinoamericano.** Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México, DC, v. 50, n. esp., p. 89-120, 2020.

SILVA, Gisele Cristina Resende Fernandes da. **Atribuciones causales sobre el desempeño escolar de alumnos del 9º año de la enseñanza fundamental de Manaus.** 148f. Disertación (Maestría en Psicología) – Universidad Federal de Amazonas, Manaus 2011.

TEIXEIRA, A. **Maestros del mañana.** Revista Brasileña de Estudios Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 40, núm. 92, pág. 10-19, octubre/diciembre de 1963.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UFAM. Universidad Federal de Amazonas. **Resolución N° 012, de 11 de abril de 2022.** Aprueba los lineamientos para la regulación de la actividad docente de pregrado en la UFAM y el Calendario Académico para el año académico 2021/2 y el año académico 2022 a partir del año calendario 2022. en: [https:// edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/5387/125/RES%20012_2022%20REG%20CALEND-C3%81RIO%20ACAD%C3%8AMICO.pdf](https://edoc.ufam.edu.br/bitstream/123456789/5387/125/RES%20012_2022%20REG%20CALEND-C3%81RIO%20ACAD%C3%8AMICO.pdf)

WALBRUNI LIMA, M. do C.; MAGALHÃES JUNIOR, A. G. **DIÁLOGOS, TENSIONES Y DESIGUALDADES EN EL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA ENSEÑANZA A DISTANCIA EN ESCUELAS INDÍGENAS TREMEMBÉ.** Revista de Educación Pública, [S. l.], v. 31, núm. ene/dic, pág. 1-24, 2022. DOI: 10.29286/rep.v31jan/dez.12751.

WEINER, B. **An atribucional teoría de logro motivación y emoción** _ Psicológico Revisión, 92 (4), 548-573.1985.

WEINER, B. & GRAHAM, S. **Un enfoque atribucional al desarrollo emocional.** En C. IZARD, J. K. & ZAJONC, R. (Eds). Emociones, cognición y conducta. Cambridge, MA: Cambridge University Press, pág. 167-191, 1984.

Recebimento em 27/07/2022.

Aceite em 26/09/2022.