

La tarea de innovar en la práctica docente universitaria

The Task of Innovating in University Teaching Practice

Edgar Ariel Corona Olvera

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM), MÉXICO
arielco.unam@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9263-178X>

Rosaura Herrejón García

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM), MÉXICO
rosauraherreon@filos.unam.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3305-5441>

https://doi.org/10.48102/didac.2022..80_JUL-DIC.102



RESUMEN

Este artículo expone la reflexión generada a partir de una experiencia de innovación obtenida de una práctica de enseñanza focalizada en dos grupos de los últimos semestres de la carrera de Letras Hispánicas de la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En primera instancia, se presenta el contexto en el que iniciaron las prácticas educativas y los aspectos que ayudaron a repensar el traslado de las sesiones presenciales a la modalidad a distancia. Posteriormente, se plantean las fases y situaciones que impulsaron nuestro interés en renovar los procesos de enseñanza y aprendizaje, aspecto que ayudó a que se gestaran otras dinámicas de intervención que demandaron a los estudiantes imaginar distintos escenarios, así como la oportunidad de construir actividades propias. Por último, se describe de manera sucinta el diseño y la aportación de un *modelo en tránsito*.

Palabras clave: Práctica educativa; modelo de aprendizaje; innovaciones educativas; educación literaria; educación lingüística.

ABSTRACT

This article presents the reflection generated from an experience of innovation obtained from a teaching practice focused on two groups in the last semesters of the Hispanic Literature course at the Faculty of Philosophy and Literature (FFYL) of the National Autonomous University of Mexico (UNAM). In the first instance, we present the context in which they started the educational practices and the aspects that helped to rethink the transfer of the face-to-face sessions to the distance modality. Subsequently, the phases and situations that prompted our interest in renewing the teaching and learning processes are presented, an aspect that helped us to develop other intervention dynamics that demanded students to imagine different scenarios, as well as the opportunity to build their own activities. Finally, the design and input of a transit model is described succinctly.

Keywords: *Educational Practice-Learning Model; Educational Innovations; Literary Education; Language Education.*

Fecha de recepción: 31/12/2021

Fecha de aceptación: 08/03/2022

Introducción

La emergencia sanitaria —causada por la pandemia de COVID-19— trajo consigo un momento clave en la manera en que observamos y pensamos las prácticas educativas en el ámbito universitario. La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) no fue ajena a esta circunstancia. Al ser un espacio de libertades —cuya finalidad ha sido impulsar el pensamiento crítico, la pluralidad de ideas, la investigación y la cultura—, la institución tuvo que responder a la demanda de un presente incierto. Bajo el lema “La UNAM no se detiene”, esta casa de estudios se dio a la tarea de proporcionar a los docentes de los distintos campus y facultades direcciones institucionales, acceso a aulas virtuales y a poner a disposición de la comunidad universitaria el Campus Virtual (Barrón, 2020, p. 72).

Esta situación excepcional también conllevó que se estableciera la importancia de ponderar contenidos y actividades, así como de hacer modificaciones y ajustar los temas de los programas según las necesidades del momento. En pocos días fue evidente la respuesta de cada sector: algunos profesores migraron su práctica tradicional a la sesión de videoclase, mientras que otros comprendieron la urgencia de crear nuevos recursos y construir variantes en sus experiencias de aprendizaje.

Aunado a lo anterior, la nueva modalidad de actividades obligó a mirar de manera directa las desigualdades sociales y económicas de la comunidad universitaria: los graves problemas de un porcentaje de docentes y estudiantes que no poseían aparatos tecnológicos actualizados ni acceso fluido a la conexión de internet. De manera conjunta, otro factor fundamental fue el de la salud, debido a que algunos alumnos y docentes contrajeron COVID-19 o tuvieron que dedicarse a cuidar a algún familiar enfermo.

Como puede advertirse, este escenario nos planteó diversos retos y cuestionamientos acerca del

quehacer docente. A varios meses de esta encrucijada, buscamos reflexionar sobre tales aspectos: ¿cómo cambiaron nuestras prácticas de enseñanza y aprendizaje? ¿Qué acciones podrían considerarse innovadoras? ¿Cómo diseñar propuestas de trabajo para abordar la enseñanza de modo diferente a como se realizaba de manera presencial? ¿Qué es lo que no deberíamos perder de vista durante este periodo de una educación a distancia o semipresencial?

El presente artículo expone cómo, a través del análisis de la experiencia educativa en la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL), se fueron gestando diversas respuestas a las interrogantes planteadas, además de permitirnos reflexionar sobre la importancia de construir e imaginar otras formas de acercar el conocimiento a los estudiantes de los últimos semestres de la carrera de Letras Hispánicas.

Contexto

En marzo de 2020 las actividades académicas en la UNAM tuvieron que detenerse a causa de la pandemia originada por el COVID-19. Ante la premura del cierre de las facultades y escuelas, la comunidad universitaria quedó desconcertada, confinada y en espera de indicaciones.

En el caso específico de la FFYL, la pandemia desencadenó la recuperación de las instalaciones, que, desde cinco meses atrás, se encontraban en poder de los colectivos feministas debido a las demandas estudiantiles expuestas en el mes de septiembre de 2019 (Barrón, 2020, p. 67). Una vez recuperadas las instalaciones y concluido el paro de actividades que las estudiantes habían establecido, las autoridades se dieron a la tarea de agilizar y apresurar el inicio del siguiente semestre de manera virtual.

El vertiginoso cambio que estudiantes y docentes sufrimos del estado estático por el paro de actividades al ingreso abrupto a clases y, además, el cambio de modalidad presencial al de clases en lí-

nea, originó un mayor impacto en la comunidad de nuestra facultad que en el resto de las facultades y escuelas. Debido a la situación descrita, era imprescindible que comenzáramos las clases virtuales a la brevedad; a pesar de la pandemia, había que atacar el rezago provocado por el paro de cinco meses.

A partir de este contexto *sui géneris*, se buscaron propuestas de aprendizaje que hicieran frente al doble reto que teníamos. En el área de especialización en docencia dirigida a los alumnos de los últimos semestres de la carrera de Letras Hispánicas, los profesores responsables pensamos en generar una práctica distinta dirigida a trabajar con un eje transversal: la lengua.

Por esto, se diseñó una estrategia para intervenir de una manera más idónea la modalidad en línea que debía emplearse. El diseño, la aplicación y los resultados de dicha propuesta de aprendizaje permiten plantear el propósito de este artículo: reflexionar sobre la incidencia del docente en el espacio virtual para lograr la evolución del estudiante en su proceso de aprendizaje, sin perder de vista la perspectiva didáctica y el fin de la universidad.

Imaginar nuevos escenarios

Todo cambio en la práctica educativa del docente suele traer consigo resistencia, duda e incertidumbre, pero también es una oportunidad para imaginar nuevos trayectos, crear distintas maneras de intervención y reflexionar en un marco de investigación: “La realidad inédita que vivimos invita a pensar cómo aprovechar esta situación para impulsar otro tipo de aprendizajes y otra forma de aprender” (Díaz-Barriga, 2020, p. 26).

Como se ha dicho, la realidad en la FFYL había cambiado, pero era imprescindible trasladar lo presencial a una modalidad virtual y crear un nuevo escenario.

A partir de los acontecimientos suscitados en la FFYL, y a través de la reflexión de la experiencia analizada en los diversos semestres que han transcurrido durante esta contingencia, reconocimos varias etapas que favorecieron la construcción de un *modelo en tránsito*. Nos referimos a un constructo que se originó a partir de la necesidad de innovar en la

clase y de proyectar otras dinámicas de invención sin perder el objetivo esencial: la apropiación de un conocimiento, el diálogo crítico de nuestra realidad y brindar recursos sólidos para los futuros docentes de lengua y literatura. Dicho de otra manera, en palabras de Carbonell:

Aprender a mirar el entorno para descubrirlo con todas sus grandezas y miserias, sus conflictos y sus consensos, sus contradicciones y posibilidades de cambio. Un conocimiento que trata de incorporar y transformar la realidad al tiempo que se van modificando las relaciones del sujeto con el entorno (2001, p. 63).

Mediante el análisis de la práctica se hicieron evidentes algunos hábitos arraigados de una pedagogía tradicional, como los modelos repetitivos y el uso de herramientas digitales que no pasaban de abordar de manera inmediata algún contenido teórico. Esta primera fase de adaptación y diagnóstico se manifestó en una mediación apegada a los contenidos más que al uso de herramientas digitales y no se generaron retos para los alumnos.

Si bien la educación en línea posibilita imaginar alternativas pedagógicas digitales y formas de enseñanza alternativas, en los hechos, y particularmente en la educación a distancia que se realiza en la UNAM, se continúa teniendo como principal referencia al salón de clases, con los mismos métodos de enseñanza, los mismos contenidos que privilegian el conocimiento acabado, formas de aprendizaje basadas en la repetición, evaluaciones apoyadas en exámenes y, sobre todo, en un modelo de enseñanza centrado en la figura del maestro (Ruiz, 2020, p. 112).

Sin embargo, este primer proceso sirvió para una segunda fase, donde encontramos varios elementos que se modificaron y ayudaron a construir un modelo que sigue en tránsito, y que servirá para ser adaptado en la etapa semipresencial. Como señala Carbonell (2001), sabemos que los profesores que

buscan innovar no siempre se apegan a algún método específico, sino que a través de su ejercicio docente y con base en su experiencia emplean estrategias que ayudarán al alumno a interactuar y a promover la reflexión. Para estos docentes, lo más importante es que el método y el contenido tengan sentido para los estudiantes.

La experiencia específica de construcción del saber educativo y didáctico en la enseñanza de la lengua y la literatura —presente en las asignaturas optativas— demandó una consideración importante en los procesos de intervención de la enseñanza y el aprendizaje. Esa primera intervención delató las distintas necesidades y demandas del alumnado: nuevas dinámicas, diferentes actividades y el uso de recursos digitales. Resulta evidente que ese salto álgido a la trayectoria de aprendizaje obligó a delimitar contenidos, establecer las prácticas de lectura y de escritura, así como el encuentro sincrónico. Dichas acciones establecieron un punto clave que, consideramos, formó la fase diagnóstica.

Gracias a esto, comprendimos lo que Maggio (2018) expresa: que, para plantear escenarios distintos, el docente universitario debe renovarse y debe inventar. Es decir, resulta necesario que el docente imagine posibilidades distintas de intervención en su práctica y propicie disposición para dirimir de las demandas institucionales y de la perspectiva clásica. Pues, como bien lo señala Morán:

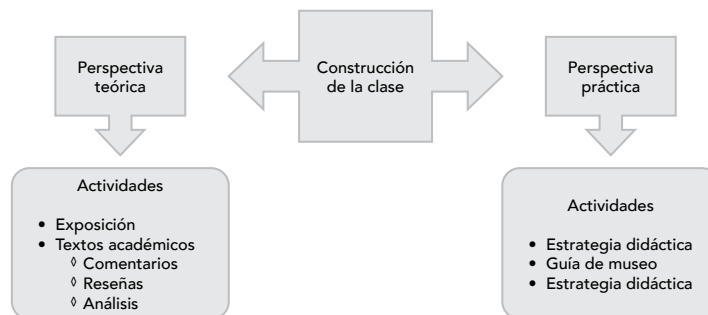
Por eso hoy, construir conocimientos, recrearlos o enriquecerlos ante el devenir histórico, se convierte en un desafío de todo profesor. Para que

esta labor sea provechosa y trascendente el maestro mantiene en el aire preguntas como las siguientes: ¿quién es el sujeto al que va a formar?, ¿cómo y para qué se va a comunicar con él?, ¿en qué medida compartirán y lograrán emprender el camino? (2004, p. 51).

En ese sentido, renovar la práctica y generar una didáctica distinta implicó asumir riesgos para implementar nuevas estrategias, métodos de intervención y establecer una posibilidad de ampliar el conocimiento, así como desplegar acciones que vincularan los planteamientos teóricos con la realidad actual. Este conocimiento, que parte de la experiencia vertida durante la pandemia, permite renovar un proceso que debe estar en constante evolución, como expresa Morín: “Todo conocimiento constituye a la vez una traducción y una reconstrucción a partir de señales, signos, símbolos, en forma de representaciones, ideas, teorías, discursos” (2020, p. 86).

El resultado de la primera intervención con la entrada al mundo digital fue el diseño de un modelo que se ajustó con el paso de los semestres, el cual permitió cuestionar si las prácticas de enseñanza y aprendizaje se habían diversificado o si se seguían reproduciendo de forma lineal, monográfica, instructiva y expositiva. Por el contrario, nosotros consideramos el planteamiento de actividades que permitieran al estudiante —posible profesor de lengua y literatura— una demanda distinta a la reproducción de la bibliografía de los cursos. Así, encontramos cinco actividades que diversifican y crean un constructo viable para estos momentos inciertos.

Diagrama 1



Fuente: Elaboración propia a partir de las actividades solicitadas.

Las actividades referidas están planteadas en dos grupos vinculados entre sí. El primero es el teórico, el cual se refiere a la discusión de los fundamentos de la enseñanza y la didáctica de la lengua y la literatura. Para esto, se utilizaron recursos como la exposición, el trabajo escrito y la discusión en plataformas como Zoom. En un segundo plano, se establecieron actividades encaminadas a una intervención práctica y se motivó a los estudiantes a hacer el traslado a una situación profesional sin olvidar las bases teóricas. Para esto, se les solicitó la creación de varias estrategias didácticas que desarrollaran las habilidades comunicativas de un posible alumno, con base en la construcción de constelaciones literarias, guías de museo y estrategias didácticas de lectura (comprensión lectora) o escritura (texto académico).

La perspectiva teórica no incentivó seguir reproduciendo una selección bibliográfica preestablecida desde las prácticas presenciales, por lo que se seleccionaron artículos y lecturas que deberían permanecer en la formación de los estudiantes y se agregaron textos actualizados para replantear el enfoque ante la nueva realidad. Es decir, se valoró el hecho de que una base teórica sólida y actualizada permite que los estudiantes discutan y desarticulen otras posibles propuestas que les favorecerán para crear realidades distintas en su quehacer profesional.

Por otra parte, el desafío consistía en crear un plan de trabajo que mantuviera una estrecha relación con la práctica, que permitiera construir conocimiento y conectara con las teorías significativas para la enseñanza de la lengua, lo que Iturrioz denomina *prácticas concretas*.

Se trata de un modo de trabajo que avala el desafío que implica construir un conocimiento nuevo a partir de la práctica. Decimos que es nuevo, puesto que la inmediatez y la cotidianidad de la tarea de enseñar oculta muchas veces maneras de trabajar (...). Es nuestro punto de partida y nuestro punto de llegada (2006, p. 60).

Plantear esta relación entre la teoría y la práctica permite proyectar posibles escenarios de acción, con-

textualizar una situación concreta, enmarcar un contenido y favorecer la reflexión en relación con los contenidos de la enseñanza de la lengua.

Sólo cuando las teorías se comprenden en sus relaciones y se entiende su potencialidad aplicada para orientar y gestionar la propia acción, cuando los esquemas e incluso las teorías aparecen obvias para el individuo en los contextos reales de la práctica, pueden empezar a funcionar como Gestalt, intuitivos modos de percibir, interpretar y reaccionar (Pérez et al., 2010, p. 111).

Cada una de las actividades tuvo una finalidad esencial, la de generar inmersiones distintas a las ocupadas en una situación presencial, sin perder la perspectiva de que en algún momento volveremos a ésta. Con base en esta nueva realidad se solicitó la estrategia didáctica: la guía de museo a través de una visita virtual o la elaboración de una constelación literaria que visibilizara otros aspectos de la literatura fuera del canon. En todas estas actividades se buscaba que los alumnos no hicieran sólo una reproducción apegada a los modelos teóricos o descripción de propuestas ya elaboradas; por el contrario, el propósito estaba en crear situaciones de aprendizaje que ayudaran a imaginar escenarios distintos en un marco didáctico posible. Asumimos que enfrentar a los alumnos a este tipo de actividades creativas les plantearían retos cognitivos, los involucraría en la investigación y en una apropiación de la compleja práctica educativa.

La guía de museo dio como resultado diseños creativos que invitaban al lector a hacer un recorrido virtual, poner atención en aspectos específicos de las obras, conocer el contexto del artista y tener un goce estético durante la experiencia. Los estudiantes crearon espacios de interés para los espectadores y, a través de textos llamativos, coloridos y atractivos, proporcionaban la información necesaria para lograr el momento de aprendizaje.

Respecto a las constelaciones literarias es necesario resaltar el interés de los alumnos por propuestas interactivas a través de aplicaciones y sitios de uso abierto, donde se podía dialogar con el texto, la

imagen y alguna actividad que invitaba a involucrarse más con el relato. Los trabajos presentados reflejan una formación sólida en materia de apreciación y conocimiento estético de la literatura, capacidad para investigar y seleccionar textos literarios, así como tomar postura sobre la necesidad de exponer literaturas emergentes. Por otra parte, es evidente que los estudiantes cuentan con una educación visual desarrollada, ya que las constelaciones muestran gran sensibilidad en la integración de palabra e imagen, con lo que logran construir un equilibrado discurso poético visual.

Finalmente, se les solicitó a los universitarios planear una estrategia didáctica de comprensión de lectura o desarrollo de la escritura, en la que debían considerar los fundamentos teóricos y didácticos en relación con una población determinada. En esta área se obtuvo el desarrollo de sus habilidades docentes, la ponderación de un marco teórico con la práctica y la creación de una propuesta propia.

Los productos obtenidos mostraron el trayecto formativo de los alumnos en la carrera de Letras Hispánicas, su conocimiento y oportuna aplicación de las estrategias de lectura y desarrollo de la escritura académica, así como su originalidad en la promoción de la escritura creativa y la difusión de la

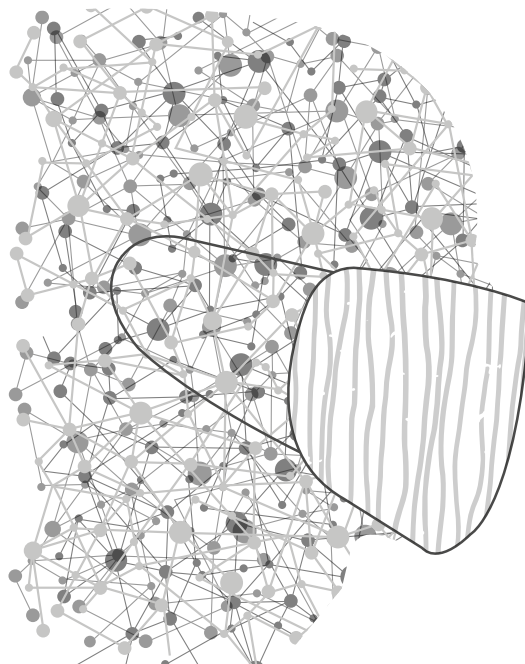
lectura. Aunado a esto, destacó su rasgo innovador al mostrar inclinación por literaturas contemporáneas, emergentes y fuera del canon, al igual que el uso de recursos digitales para elaborar las actividades de su propuesta didáctica.

Sin duda, plantear actividades distintas y no lineales permite abrir horizontes y fomenta que los estudiantes muestren su voz, propongan e imaginen escenarios posibles, otras trayectorias de aprendizaje y generen reflexiones que les ayuden a seguir cuestionando la compleja realidad. La contingencia nos orilló a modificar nuestros esquemas y las respuestas obtenidas exponen un cambio que se ha estado gestando en las aulas sin ser del todo visible, pero que en estos momentos muestra su presencia.

Diseño y aportaciones didácticas

A continuación, presentamos algunas breves aportaciones e implicaciones didácticas de las propuestas desarrolladas durante el periodo de confinamiento, con la intención de proporcionar un referente de interacción con otros posibles escenarios, así como algunas condiciones que brinden orientación para seguir motivando a los procesos de innovación en la clase.

1. **El referente conceptual.** Para que una práctica innovadora se pueda crear es necesario comprender las situaciones a las que se enfrenta el profesor de lengua, así como las bases sociales, culturales, éticas y psicológicas que intervienen en la enseñanza. Es necesario que el estudiante tenga un sustento teórico y epistémico para el abordaje de proyectos didácticos.
2. **Contenido y práctica.** El modelo de tareas que se plantea debe tener una intención en el progreso didáctico de los estudiantes. Explorar las posibilidades que promuevan el imaginario individual y colectivo, así como favorecer la diversidad de propuestas que se pueden plantear a partir de un contenido curricular; en este caso, desde el área de la lengua.
3. **Habilidades para el profesor en formación.** Es indispensable que los estudiantes compren-



dan la importancia de situar una práctica de enseñanza y aprendizaje, considerar el nivel escolar, proponer posibilidades de acercamiento al conocimiento y valorar el contenido.

Constelación literaria

La finalidad del proyecto es preparar un itinerario para el lector, que tenga como eje particular lo poético; además de crear un entramado textual que privilegie el juego de palabras, provoque imágenes, símbolos y transmita diversas posibilidades de significado. Es decir, indagar en aquellos textos que se consideran necesarios por su valor estético, época, tradición, características gráficas y el propio gusto lector; sin perder de vista que esa lectura pertenece o debe permanecer en el imaginario cultural de una comunidad.

Lineamientos generales para la construcción de esta actividad:

- El trabajo deberá tener una presentación de la actividad.
- Dentro de la presentación deberá expresar a quién va dirigido (alumnos de secundaria o bachillerato), cómo fue la elección de sus textos e imágenes y por qué seleccionaron este material.
- La selección de poemas es libre y puede ser por tema, autor o autores, generación, región, lengua originaria, entre otros.
- Los poemas pueden ser elegidos en su versión completa o fragmentos, si lo consideran necesario.
- En la construcción de la constelación literaria es posible incluir lenguajes auditivo-visuales (dibujo, acuarela, *collage*, entre otros), utilizando diversos tipos de materiales o soporte digital.

Guía de museo

La guía de museo es una estrategia de aprendizaje donde pueden interactuar diversas disciplinas, entre ellas, la lengua. Solicitar su elaboración tiene como propósito construir un objeto de aprendizaje que

permita a los alumnos desarrollar capacidades imaginativas, así como habilidades cognitivas y lingüísticas. Además, tiene la intención de generar un instrumento didáctico que promueva la interacción entre un espacio real o virtual.

Lineamientos generales para la construcción de esta actividad:

1. Identificar un museo que pueda ser visitado de manera virtual y física.
2. Elaborar un itinerario de visita por salas, obras o textos que presenta el museo.
3. Establecer actividades que permitan identificar ideas centrales de algún texto del museo, describir alguna obra pictórica, indagar sobre el contexto de la obra, explicar y argumentar la importancia de una época o autor.
4. Desarrollar actividades donde los estudiantes pongan en práctica su creatividad. Se sugieren: línea del tiempo, *collage*, infografía, un laberinto, entre otros.
5. Proponer una actividad de autoevaluación o coevaluación al terminar el recorrido.

Estrategia didáctica de comprensión de lectura o desarrollo de la escritura

La estrategia didáctica es una planeación de actividades secuenciadas en la que debe ponerse en práctica el marco teórico de la enseñanza de estrategias de lectura y el desarrollo de la habilidad de escritura. El propósito de esta estrategia es que los alumnos elaboren una propuesta de clase que considere la teoría sobre didáctica revisada en las sesiones del curso.

Lineamientos generales para la construcción de esta actividad:

1. Seleccionar un texto literario breve.
2. Analizar y aplicar la teoría sobre didáctica de lectura y desarrollo de la escritura.
3. Elaborar una actividad de apertura, una de desarrollo y otra de cierre relacionadas con el tema de la lectura o el detonador de escritura.

4. Desarrollar las actividades correspondientes para llevar al alumno a la comprensión del texto o a la elaboración de la escritura.
5. Diseñar un instrumento de evaluación (lista de cotejo) acorde con los objetivos planteados.

Conclusión

Cuando pensamos en una experiencia didáctica en el ámbito universitario es inevitable imaginar que en algún otro sitio tendrá resonancia, porque todo modelo tiene la posibilidad de ser adaptado y cuestionado con la intención de renovarse y mejorar.

Concebir una intervención didáctica acabada sería creer que hay trayectos educativos terminados, pero no es así. Por el contrario, son recorridos que nos permiten crear puntos de discusión, argumentos debatibles y experiencias que nutran nuestras subjetividades. Tomando en cuenta esto, el discurso vertido en este artículo es una aportación a la diversidad del conocimiento y la práctica, así como a los

vínculos generosos que también proporcionan los alumnos al seguir nuestras innovaciones.

Con este modelo en tránsito descubrimos que renovar una clase implica una observación profunda de las necesidades de los estudiantes y la reconstrucción de nuestra práctica, sin perder de vista los retos que los futuros egresados enfrentarán en su inmersión a la vida profesional. Entendimos que no se trata de reproducir, sino de imaginar otras experiencias de aprendizaje, que el profesor y la universidad deben promover: “que un mundo conocido se nos vuelva desconocido y reaprendamos de nuestro mundo mirándolo y entendiéndolo de una manera diferente” (Maggio, 2008, p. 39).

No dejamos de reconocer que la UNAM es un espacio de voces discordantes, donde es posible disentir desde la investigación argumentada, de tal manera que este texto no representa la totalidad de las experiencias generadas en dicha institución, sino un trayecto que permite adherirse a otros diálogos en torno a lo aprendido durante esta contingencia.

REFERENCIAS

-
- Barrón, M. (2020). La educación en línea. Transiciones y disrupciones. En *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 66-74). Ciudad de México: UNAM.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Díaz-Barriga, Á. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 19-29). Ciudad de México: UNAM.
- Iturrioz, P. (2006). *Lenguas propias-lenguas ajenas: conflictos en la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Morán, P. (2004). La docencia como recreación y construcción del conocimiento. Sentido pedagógico de la investigación en el aula. *Perfiles Educativos*, 26(105-106), 41-72.
- Morin, E. (2020). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Pérez, Á., Baches, N., Carbó, J., Fernández, P. & Zafra, M. (2010). El sentido del prácticum en la formación de docentes. La compleja interacción de la práctica y la teoría. En Á. Pérez (Coord.), *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria* (pp. 89-106). Ciudad de México: Graó.
- Ruiz, E. (2020). La práctica docente universitaria en ambientes de educación a distancia. Tensiones y experiencias de cambio. En *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 109-113). Ciudad de México: UNAM.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

-
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Ducoing, P. (2020). Una expresión de la desigualdad en educación básica durante la emergencia sanitaria: el caso de una alumna. En *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 55-64). Ciudad de México: UNAM.
- Eisner, E. W. (2002). *La escuela que necesitamos: ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gimeno, S. J. (1999). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Green, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.
- Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación. (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. Ciudad de México: UNAM.
- Núñez, P., Alonso, I., Bermúdez, M., Dumais, C., & Torres, C. (2015). *Innovación docente en la didáctica de la lengua y la literatura: teoría e investigación*. Barcelona: Octaedro.
- Pozo, J., Scheuer, M., Pérez, M., et. al. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.

SEMBLANZAS

Edgar Ariel Corona Olvera. Maestro en Docencia para la Educación Media Superior por la UNAM. Realizó la Especialización en Literatura Mexicana del Siglo xx en la UAM-Azcapotzalco y es licenciado en Educación con especialidad en Español por la Escuela Normal Superior de México. Ha colaborado en la elaboración y la aplicación de diversos proyectos, cursos y talleres para la profesionalización docente. Ha sido profesor de Lengua y Literatura desde 2003 en distintos niveles educativos y actualmente imparte la optativa Enseñanza del Español I y II en la carrera de Letras Hispánicas de la UNAM. Además, colabora como docente en la maestría en Educación Media Superior de la Universidad Pedagógica Veracruzana. Sus líneas de investigación son el campo de la formación y el acompañamiento del profesorado, la didáctica de la lengua y literatura, así como la dramaturgia para niños y jóvenes.

Rosaura Herrejón García. Profesora de tiempo completo, Titular A, Definitiva, de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM. Profesora de Didáctica de la Lectura y Escritura en la carrera de Letras Hispánicas de la UNAM. Fue profesora de la maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS). Es maestra en Docencia para la Educación Media Superior por la FFYL de la UNAM. En la maestría obtuvo el reconocimiento a la mejor tesis del área de Español de su generación (2008). Es licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas por la UNAM. Ha sido asesora de tesis de licenciatura y maestría en la FFYL. Actualmente es coordinadora general del Programa Institucional de Lectura y Escritura para Pensar de la Escuela Nacional Preparatoria.