Otras Miradas a la Educación Superior después de la Pandemia

Luis-Alan Acuña-Gamboa
Yliana Mérida-Martínez
Erivan Velasco Núñez
Coordinadores

Editorial CECISOH

ESTUDIOS EDUCATIVOS REGIONALES
GRUPO COLEGIADO DE INVESTIGACIÓN
FACULTAD DE ARQUITECTURA, CAMPUS I
UNACH-GCI-056

Otras Miradas a la Educación Superior después de la Pandemia

Luis-Alan Acuña-Gamboa
Yliana Mérida-Martínez
Erivan Velasco Núñez
Coordinadores

Editorial CECISOH

ESTUDIOS EDUCATIVOS REGIONALES
GRUPO COLEGIADO DE INVESTIGACIÓN
FACULTAD DE ARQUITECTURA, CAMPUS I
UNACH-GCI-056

Otras Miradas a la Educación Superior después de la Pandemia / Luis-Alan Acuña-Gamboa, Yliana Mérida-Martínez, Erivan Velasco Núñez (coordinadores). --
Primera edición.-- México: Editorial CECISOH, 2025.

140 páginas

ISBN 978-607-26639-3-0

Dewey 378 Thema JNM

Todos los trabajos que conforman esta obra fueron dictaminados por pares académicos bajo la modalidad doble ciego, esto conforme a los criterios académicos y científicos del Comité Editorial del Centro de Estudios Avanzados e Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades - CECISOH A.C.

Otras Miradas a la Educación Superior después de la Pandemia
Primera edición, 2025

D. R. © Centro de Estudios Avanzados e Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades A. C.
2a Norte Poniente #395, C. P. 29100, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.
Registro en el Padrón Nacional de Editores con Dígito Identificador **978-607-26639**
Registro Reniecyt-Conahcyt **2000959**
Comentarios: **editorial.cecisoh@gmail.com**
Teléfono: **+52 961 801 2991**

Ciencia y Tecnología
Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación
REGISTRO RENIECyT
No. 2000959

Corrección de estilo: Fabián Rivera Juárez
Formación y diseño de portada: Agustín Gutiérrez Aquino
Imagen de portada: Adobe Stock AI

ISBN: 978-607-26639-3-0

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio existente o por existir, sin la autorización por escrito del titular de los derechos.

Hecho en México - *Made in Mexico*

Índice Temático

Introducción 12

Luis-Alan Acuña-Gamboa

Yliana Mérida-Martínez

Erivan Velasco Núñez

¿Afectó la Covid-19 los Hábitos de Estudio y el Desempeño Académico de Universitarios Oaxaqueños? 16

Eduardo Cruz-Cruz

Mireya López-Luna

Las Experiencias Formativas en Escritura Académica posterior a la Pandemia por la Covid-19 42

Luis Roberto Martínez Guevara

La Covid-19 en Educación Superior: Vicisitudes Enfrentadas y Retos Futuros para los Docentes 68

Aurelio Vázquez Ramos

Aura Guadalupe Valenzuela Orozco

Carlos Arturo Vargas Castillo

Diagnóstico de la Nueva Presencialidad en una Institución de Educación Privada ocasionada por la Postpandemia 88

David Alfredo Domínguez Pérez

Francisca Susana Callejas Ángeles

Araceli Benítez Hernández

Educación a Distancia e Inclusión Social. Posibilidades y Desafíos para los Pueblos Originarios de Chiapas 112

María Victoria Espinosa Villatoro

Sobre las Personas Autoras 136

Introducción

La complejidad provocada por una pandemia en el año 2020 señaló un antes y un después en varios ámbitos como el económico, el social, el político, y no menos importante en la salud y la educación, desde el nivel básico hasta el nivel superior. Esto implicó, para el caso de México, muchos de los desafíos ya existentes en este campo. Es una realidad que antes de la pandemia, en México y Latinoamérica, la desigualdad y la vulnerabilidad social de las personas ya eran temas de mucha preocupación por parte de grupos de investigadores, y de ocupación por parte de las instituciones oficiales. Sin embargo, ante la situación de emergencia mundial representada por el virus SARS-CoV-2, se incrementaron dichas condiciones sociales, evidenciando muchas deudas que se tenían pendientes en la agenda oficial.

De manera particular, se hizo evidente la actualización de los procesos educativos en todos los niveles, especialmente en el nivel medio superior. De igual forma, se visualizó la alternativa entre la educación pública y privada, así como las capacidades de adaptación que se llevaron a la práctica como respuesta a la demanda por trasladar las aulas presenciales a las virtuales y permitir una continuidad educativa. El proceso de cambio ocasionado por la pandemia incidió para acelerar las áreas de oportunidad en los distintos rubros del desarrollo y la política nacional; esto con el fin de mejorar el sistema de telecomunicaciones en México, así como la implementación de programas para el acceso a bienes y servicios digitales con mayor incidencia en los grupos con susceptibilidad a tener una amplia brecha digital. Es esta búsqueda de estrategias exitosas lo que contribuyó a resarcir las vicisitudes que se experimentaron durante la pandemia y las que han emergido posterior a ella.

El presente libro se encuentra organizado en cinco capítulos. El primero de ellos titulado: ¿Afectó la Covid-19 los Hábitos de Estudio y el Desempeño Académico de Universitarios Oaxaqueños?, a cargo de Eduardo Cruz-Cruz y Mireya López-Luna, aborda un estudio de la relación entre los hábitos de estudio de universitarios oaxaqueños durante la pandemia y su desempeño académico después de ella, así como comparar las similitudes o diferencias entre sus hábitos de estudio y su desempeño académico tanto durante como después de la pandemia por la Covid-19. Los autores de este capítulo establecieron una categorización de los hábitos de estudio con base en la revisión de la literatura, utilizando una clasificación para las variables de estudio en dos sentidos: el primero denominado hábitos de estudio (de tipo independiente) con indicadores como planeación, organización, control, esfuerzo y dedicación; a la segunda variable la denomina-

ron desempeño académico (de tipo dependiente) con indicadores como conocimientos, competencias y calificaciones. Emplearon la encuesta como técnica de trabajo cuantitativo, ya que sirvió para interactuar con los colaboradores de la investigación por medio de dos cuestionarios como instrumentos de recolección de datos cuantitativos. Esta encuesta tenía implícita una escala Likert. El primer cuestionario fue aplicado a través de medios digitales durante la pandemia en el año 2020, y el segundo cuestionario fue aplicado posterior a la pandemia en el año 2024. A través de un análisis estadístico de la información (Correlación de Pearson y Prueba T Student) los autores buscaron diferencias significativas entre los hábitos de estudio y el desempeño académico, así como las relaciones entre las dos variables. En el caso de los jóvenes universitarios del estado de Oaxaca que participaron en la investigación, los autores identificaron que los hábitos de estudio que emplearon durante la Covid-19 no tuvieron relación con el desempeño académico final. Finalmente, con el análisis estadístico se descubrió que tanto los hábitos de estudio de los estudiantes como el desempeño académico durante y después de la pandemia no tuvieron diferencias estadísticamente significativas; por lo tanto, los autores niegan una afectación significativa de la pandemia por la Covid-19 sobre la educación superior en las instituciones en Oaxaca, México.

En el segundo capítulo, Las Experiencias Formativas en Escritura Académica Posterior a la Pandemia por La Covid-19, presentado por Luis Roberto Martínez Guevara, se desarrolla una discusión en torno a las experiencias formativas de un grupo de estudiantes de la Maestría en Educación Básica (MEB), adscritos a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 241 en el municipio de San Luis Potosí, S. L. P., que pervivieron durante el periodo pandémico. El objetivo de este capítulo es presentar el análisis de las experiencias formativas durante la implementación de una estrategia auto-socio formativa en torno a las prácticas de escritura académica de un grupo de estudiantes de la Maestría en Educación Básica, durante el periodo de septiembre a diciembre de 2021, propiamente a partir de la implementación de grupos de discusión. La escritura académica facilitó procesos de auto-socio formación, ya que provocó en los coproductores (los estudiantes de la maestría) la renovación de sus expectativas del acto de escribir. Amplió sus horizontes de desarrollo educativo, renovó bríos para pertenecer a comunidades académicas, estableció desafíos ligados a otros desempeños. Otro punto a resaltar sobre el trabajo del autor es develar la importancia de configurar un colectivo donde los estudiantes del posgrado pudieron compartir sus experiencias, incertidumbres, costumbres y otros aspectos al momento de escribir un documento académico.

El tercer capítulo de esta obra, titulado La Covid-19 En Educación Superior: Vicisitudes Enfrentadas y Retos Futuros para los Docentes de Aurelio Vázquez Ramos, Aura Guadalupe Valenzuela Orozco y Carlos Arturo Vargas Castillo tiene el objetivo de analizar el impacto de la Covid-19 en las instituciones de Educación Superior (IES), particularmente en torno a las vicisitudes que enfrentaron los docentes, además de los nuevos retos que se visualizan para ellos en esta nueva etapa de post-pandemia. Para dar cuenta de ello, los autores recurren al análisis documental, es decir, la búsqueda, selección, revisión y análisis de artículos de investigación en torno a esta temática para obtener una versión diferente. Algunas de las dificultades que los autores dan cuenta después de sistematizar la información van desde el acondicionamiento de un espacio en casa, el ruido emitido por agentes externos, la baja conectividad y la falta de preparación, o no contar con el recurso tecnológico, en la mayoría de los casos, para desarrollar el trabajo en línea. Esto provocó, entre otros fenómenos, la baja de matrícula de diversos centros de estudio, por lo cual tuvieron que cerrar sus puertas; en el caso de las escuelas públicas, que los docentes acudieran a las casas de los estudiantes para indagar las razones por las que no se conectaban.

Con respecto a los retos, los autores consideran los siguientes: la alfabetización digital, la habilidad comunicativa y relacional con los estudiantes, la adaptación que el docente realiza de su planeación didáctica, partiendo de evaluaciones diagnósticas para identificar aquellos aprendizajes escolares que los estudiantes no lograron, con el fin de sentar las bases que posibiliten dar continuidad a su formación profesional. Un último reto son las clases hibridas. El citado es un capítulo muy interesante, ya que plantea un contraste entre lo acontecido en la pandemia con los nuevos desafíos que se le pueden presentar al docente del nivel superior. Por otra parte, el cuarto capítulo Diagnóstico de la Nueva Presencialidad en una Institución de Educación Privada Ocasionada por la Post-pandemia escrito por David Alfredo Domínguez Pérez, Francisca Susana Callejas Ángeles y Araceli Benítez Hernández, aporta un análisis a través de la categorización que los docentes hacen a 38 estudiantes de licenciatura en una institución privada. Las categorías que los docentes establecieron para diagnosticar a los estudiantes en la nueva presencialidad son: Toma de apuntes, Intervención en clase, Tareas e investigaciones, Interacción con compañeros e Interacción con el maestro. Con estas categorías de análisis los autores hacen una descripción del trabajo y del comportamiento que los estudiantes poseían cuando recién se regresó a la presencialidad. Es importante recalcar que el trabajo de los autores también incluyó a los docentes. En este sentido, lo presentado en este capítulo es la descripción de las opiniones que los docentes vierten sobre su práctica en el regreso a clases

presenciales. Entre las prácticas que, según ellos, ocurren con mayor frecuencia son: los docentes han dejado de impartir la clase magistral; se presenta el fenómeno de la clase rota, lo cual sucede cuando el profesor está acostumbrado a dar la clase con presentaciones y la tecnología falla; de igual forma, una de las prácticas que se ha continuado por parte de los docentes (que impartieron en la pandemia) es revisar de manera superficial las tareas o trabajos de los estudiantes. Estos por mencionar algunos.

Por último, el capítulo quinto denominado Educación a distancia e Inclusión Social. Posibilidades y Desafíos para los Pueblos Originarios de Chiapas a cargo de María Victoria Espinosa Villatoro tiene el objetivo de reflexionar sobre la educación a distancia, las posibilidades y desafíos que representa para los estudiantes de los pueblos originarios de Chiapas, a fin de fomentar la inclusión social en la educación superior, a través de programas educativos en modalidad a distancia. El capítulo discute cómo, a través del modelo de la inclusión social, haciendo uso de la educación a distancia, se puede crear una oportunidad para disminuir la brecha de desigualdad que permea en el sistema educativo, al tiempo de representar un desafío para brindar atención a los grupos poblacionales que, históricamente, han sido excluidos por factores de desigualdad económica, violencia estructural o por pertenecer a pueblos originarios. La autora menciona cómo la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) se ha ocupado de generar y gestionar estrategias para incorporar a los estudiantes de pueblos originarios a una posibilidad para continuar su trayectoria académica, específicamente los programas Universidad para el Desarrollo (2006-2010), Generación y Gestión para la Innovación (2010-2014) y Reforma para la Excelencia (2018-2022).

Luis-Alan Acuña-Gamboa[1]
Yliana Mérida-Martínez[2]
Erivan Veleasco Núñez[3]

[1] Profesor de asignatura B adscrito a la Facultad de Arquitectura, Campus I de la Universidad Autónoma de Chiapas, México. Miembro del Sistema Nacional de investigadoras e investigadores (SNII) nivel I. Líder del Grupo Colegiado de Investigación Estudios Educativos Regionales (UNACH-GCI-056). Correo electrónico: luis.gamboa@unach.mx

[2] Profesora de asignatura B adscrita a la Facultad de Arquitectura, Campus I de la Universidad Autónoma de Chiapas, México. Miembro del Sistema Nacional de investigadoras e investigadores (SNII) nivel Candidata. Miembro del Grupo Colegiado de Investigación Estudios Educativos Regionales (UNACH-GCI-056). Correo electrónico: yliana.merida@unach.mx

[3] Profesor de asignatura B adscrito a la Facultad de Ingeniería Campus I de la Universidad Autónoma de Chiapas, México. Miembro del Sistema Nacional de investigadoras e investigadores (SNII) nivel I. Líder del Grupo Colegiado de Investigación Estudios Educativos Regionales (UNACH-GCI-056). Correo electrónico: erivan.velasco@unach.mx

¿Afectó la Covid-19 los Hábitos de Estudio y el Desempeño Académico de Universitarios Oaxaqueños?

Eduardo Cruz-Cruz
Mireya López-Luna

Introducción

La presente investigación tuvo como objetivo estudiar la relación entre los hábitos de estudio de universitarios oaxaqueños durante la pandemia y su desempeño académico después de ella, así como comparar las similitudes o diferencias entre sus hábitos de estudio y su desempeño académico tanto durante como después de la pandemia por la Covid-19. Para dichos fines, se desarrolló una investigación longitudinal de tipo no experimental, con un alcance explicativo y bajo un enfoque cuantitativo-deductivo. La justificación de la investigación radicó en identificar las relaciones y cambios en las variables hábitos de estudio y desempeño académico, así como en comprender los efectos de la pandemia sobre la educación de nivel superior en dos instituciones educativas oaxaqueñas afectadas por la Covid-19.

La pandemia del coronavirus (Covid-19) generó una serie de acontecimientos nuevos y desafiantes para los sectores sociales, económicos y educativos a nivel mundial. Un punto en común para todos estos sectores fue la parálisis por causa de la declaración de una cuarentena obligatoria que restringió toda actividad no esencial realizada por la humanidad (Bonomelli, 2020). El impacto de esta medida reactiva para afrontar la crisis sanitaria llegó a lo social, económico y político, desencadenando una crisis educativa e injusticia social sobre la humanidad, en especial sobre los grupos vulnerables (Duarte et al., 2021). Lo anterior fue confirmado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la cual declaró que la afectación de la pandemia por la Covid-19 representó una serie de efectos directos en los sistemas de salud, e indirectos sobre la actividad productiva, el empleo, la pobreza y la educación (Fischer y Méndez, 2021).

A finales del primer año de pandemia (2020), se estimó a nivel mundial 70,958,048 individuos diagnosticados con la Covid-19 y un total de 1,605,595 muertes por causa de la enfermedad (Vidal et al., 2021). Dos años después, la

Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró un incremento de muertes en el mundo con cerca de 15 millones de casos relacionados de forma directa o indirecta con la pandemia. En el contexto latinoamericano, se reconocieron flaquezas en los servicios sanitarios derivados de la carencia de personal, la falta de suministros, de equipos médicos y de medicamentos (Fischer y Méndez, 2021).

En cuanto a México, la OMS afirmó que durante los años 2020 y 2021 se presentó un "exceso de mortalidad ligado a la Covid-19 de 626,999 personas" (BBC News Mundo, 2022, párr. 8). Ya en el año 2023 el gobierno reconocería de manera oficial 7,633,335 casos confirmados de la Covid-19 y un total de 334,336 defunciones (Gobierno de México, 2023). Si bien actualmente (2024) la sociedad y sus actores han vuelto a la "normalidad", en el país se han confirmado en total 7,709,747 casos de personas con el coronavirus, pero ya sin confirmación de muertes (El Financiero, 2024). De manera general, los principales retos sanitarios fueron buscar la cura o tratamiento para la Covid-19, evitar su propagación y la disponibilidad de insumos, equipo especializado, personal médico y hospitales (Bárcena, 2020).

El cese de actividades laborales por la pandemia favoreció el incremento en la pobreza, debido a la dificultad de las familias para obtener ingresos; asimismo, los cierres temporales de las actividades económicas dieron como resultado la pérdida de empleos y, por consecuencia, la disminución en los ingresos de los trabajadores terminó por reforzar el incremento de la pobreza y de la pobreza extrema (Esquivel, 2020).

Para la CEPAL, 12 millones de personas se unieron a los desempleados dentro de la región, agregando a 28.7 millones de personas a la pobreza y a 15.9 millones a la pobreza extrema (Bárcena, 2020). Otra estimación de la misma Comisión citada por Ocampo (2020), indicó que los efectos de la pandemia sobre la economía mundial en el año 2020 resultaron en un incremento de la pobreza y pobreza extrema en América Latina del 37.3% y 15.5% respectivamente; el mayor retroceso desde la Segunda Guerra Mundial y la peor recesión económica desde esa guerra (Banco Mundial, 2020).

Sobre la actividad empresarial, en América Latina 99% de las unidades productivas son micro, pequeñas y medianas empresas y son sustanciales en la actividad económica y social (Dini & Stumpo, 2019). La pandemia reveló la vulnerabilidad de estas empresas para mantener sus operaciones y asegurar los salarios y beneficios sociales de sus trabajadores, agravando la situación sanitaria, social y económica (Fischer y Méndez, 2021).

En México, al inicio de la pandemia se estimaron pérdidas sustanciales de empleos, una disminución del 9% en el Producto Interno Bruto (PIB) y aumento en la inflación (Chiatchoua et al., 2020). Además, la Covid-19 contrajo el empleo, el gasto y el consumo en bienes y servicios. Durante abril y mayo del año 2020 se perdieron 900,000 empleos y en el primer mes mencionado el consumo presentó una caída anual del 30% (Esquivel, 2020). De acuerdo con Chapa (2023), el cese de actividades económicas a inicios de la pandemia impactó en 23% el valor agregado bruto, llegándose a estimar que cada mes de paro de actividades este valor disminuiría en 1.9%. Con el término de la pandemia y la reanudación de las actividades, la economía del país fue capaz de recuperar sus niveles de antes de la pandemia para el tercer trimestre del año 2022 (Martínez, 2023).

Aunque de forma global se percibe que la pandemia ha sido superada, de acuerdo con el Banco Mundial sus efectos aún están presentes y el crecimiento económico de la mayoría de las naciones será desacelerado y lento para los años 2024 y 2025 (Gill & Kose, 2024).

Covid-19 en la Educación

Además de los efectos sanitarios, sociales y económicos mundiales, se hizo patente para las instituciones educativas el desafío de asegurar la continuidad del servicio educativo, siendo más fuerte en los países pobres y en vías de desarrollo (Oyarvide et al., 2021).

Un reporte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sobre el impacto de la Covid-19 en la educación, indicó que al principio del año 2020 "más de 1200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, no recibieron clases presenciales en la escuela. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe" (Vidal et al., 2021, párr. 5). Según la misma organización citada por Miguel (2020, p. 14) el impacto por la Covid-19 sobre la educación a nivel mundial fue el siguiente:

> Alrededor de 70% de la población estudiantil del mundo se está viendo afectada; mientras que en México (preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior) un total de 37,589,960 estudiantes se han visto afectados. Estos números se agravan cuando se promueve la idea de que el curso escolar debe continuar. Esto significa que la brecha digital agudiza la crisis de desigualdad mundial y que en México se acentúa más, puesto que, en un periodo regular, en particular en el ciclo escolar 2017-2018, 46.5% de las escuelas contaban al menos con una computadora para uso educativo

> y 74.7% del total de escuelas secundarias tenían conectividad a internet.

El efecto inmediato sobre la práctica educativa fue el cese temporal de las actividades educativas presenciales, acción que dejó a los estudiantes en una situación totalmente nueva y sin una idea clara de cuánto tiempo iba a durar. Esta medida representó impactos inmediatos sobre su vida cotidiana, sobre los costos asociados a la educación y el reto de continuar con el aprendizaje (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020).

El cese de actividades educativas presenciales obligó a las instituciones educativas a realizar un cambio en el servicio educativo, transitando a modalidades educativas virtuales a distancia (Fischer y Méndez, 2021), estrategia por la cual las instituciones cambiaron las clases en las aulas por clases en escenarios virtuales, haciendo uso de herramientas tecnológicas como una salida para resolver el problema de momento (López & Cruz, 2022; Cruz-Cruz & López, 2024). Esta estrategia para mantener la continuidad del año académico implicó hacer uso de plataformas virtuales, capacitación de profesores y alumnos en esta modalidad, siendo esto un gran reto para la continuidad del ciclo escolar normal (Guardia, 2020). Para Alcalá del Olmo et al. (2024):

> El sistema educativo tuvo capacidad de adaptación, intensificando el uso de las TIC como elemento esencial para un momento de máxima incertidumbre como el vivido a causa de la COVID-19. Es cierto que en los contextos escolares de especial vulnerabilidad se puso de relieve una vez más la desigualdad y la invisibilidad de estudiantes y familias que no tenían recursos tecnológicos o competencias digitales. No fue un problema únicamente de las familias, también del profesorado y de las comunidades, en tanto que la falta de una cultura digital impactó y sigue impactando si el uso de las TIC se reduce a una mera instrumentalidad sin atender a su valor pedagógico (p. 268).

Si bien se reconocía que algunas instituciones educativas de nivel superior contaban con experiencia, recursos tecnológicos y personal capacitado para impartir clases en la modalidad en línea, estas no eran muchas (Sáenz, 2020). El desafío para las instituciones de carácter público o privado consistió en adaptar sus funciones de gestión académica, desarrollo académico, operación del servicio educativo, así como la baja de ingresos por conceptos de cuotas o matrículas y disminución de recursos (Canaza, 2021).

Otro reto para el proceso de enseñanza y aprendizaje fue la debilidad en cuanto a competencias tecnológicas o digitales por parte del profesorado y la adopción del proceso educativo bajo herramientas tecnológicas (Carranza-Marchena

& Zamora-Sánchez, 2020). Los hogares de América Latina y el Caribe que contaban con conexión a internet eran el 45% (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020). Al año 2017 en México el 14% de los estudiantes de educación superior cursaba sus estudios de forma no presencial (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020). La educación a distancia también hizo patente el problema de acceso a las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y a los servicios de conectividad. Este hecho remarcó las desigualdades sociales ya existentes, debido a las condiciones económicas para el acceso al internet y al equipo tecnológico.

El desafío personal para los estudiantes fue el tema socioemocional gestado por el confinamiento y manifestado en reacciones como miedo, enojo, ansiedad, insomnio y fatiga emocional (Velázquez-Cigarroa & Tello-García, 2021). En lo tecnológico, los alumnos se enfrentaron a una débil infraestructura tecnológica de ciertas regiones rurales, mala conectividad a internet y la necesidad de emplearse para apoyar al sustento familiar (Guerrero et al., 2023). En cuanto a lo educativo, diversos autores coinciden en reconocer al estrés como una de las principales afectaciones en los estudiantes durante la Covid-19 (Chávez et al., 2021; Piñón et al., 2021; Luque-Vilca et al., 2022).

Pese a las adversidades, las instituciones educativas y los docentes aseguraron los procesos universitarios imprescindibles, reflejados en la oportuna adecuación de los materiales educativos y el uso de herramientas virtuales de forma positiva por parte del estudiantado (Fernández et al., 2023). En cuanto a las vivencias en las aulas virtuales se reconoce que "la mayoría de las narrativas fueron positivas, ya que los estudiantes son parte de una era de nativos digitales, lo que ayudó a la realización de su propio aprendizaje, eran más autónomos y tenían flexibilidad educativa" (Colín & Barajas, 2023, párr. 59).

Desempeño académico

El desempeño académico o rendimiento académico es el nivel de resultados de aprendizaje logrado por estudiantes universitarios (Ariza et al., 2018). Diversos estudios analizaron el impacto de la Covid-19 en el desempeño académico en la educación superior durante la pandemia.

En Perú, Casiano et al. (2021) realizaron un estudio cuantitativo sobre el impacto de la Covid-19 en el desempeño académico del ciclo 2019-2 y 2020-1. Los autores identificaron que, pese a las afectaciones propias de la pandemia, los estudiantes no consideraron que su desempeño se hubiera visto afectado; al con-

trario, los autores compararon las notas promedio de dos ciclos escolares, descubriendo "un incremento significativo en el desempeño académico pospandemia, a pesar del impacto de la COVID-19" (p. 5).

Un caso similar fue identificado por Dueñas et al. (2023) quienes realizaron un análisis comparativo del desempeño académico en términos de acreditación de una asignatura de dos grupos: uno del año 2019 y otro del año 2022 (antes y después de pandemia). Encontraron que el desempeño académico del segundo grupo, es decir, el que había estado expuesto a la pandemia, obtuvo un mayor promedio en comparación con el otro previo a la pandemia. Sumados al planteamiento, Chanca y Baltazar (2022) realizaron un trabajo cuantitativo para estudiar la relación entre la planificación curricular y el desempeño académico de estudiantes de licenciatura, descubriendo que diversas prácticas de planificación curricular favorecieron el desempeño académico de los universitarios durante la pandemia.

En Ecuador, Sánchez-Almeida et al. (2021) realizaron un estudio exploratorio y descriptivo para comparar el desempeño académico de estudiantes que aplicaron a cursos de nivelación al inicio de la pandemia con otros que ingresaron antes de la Covid-19. Entre los principales hallazgos se encuentra que "los estudiantes que ingresaron al curso de nivelación en modo virtual presentaron un desempeño académico significativamente superior al desempeño académico histórico de los estudiantes que tuvieron clases presenciales". Además, descubrieron que "el desempeño académico de los estudiantes universitarios no es un referente para la evaluación cognitiva en toda su magnitud" (p. 694).

En Chile, Franco et al. (2021) realizaron una investigación descriptiva sobre el rendimiento académico de estudiantes del 2019 y 2020, descubriendo que si bien pareciera obvio suponer que la pandemia por la Covid-19 afectaría el rendimiento de los universitarios, en realidad "el rendimiento académico en promedio mejoró el 2020 en relación al 2019" (p. 1).

En Colombia, Freja et al. (2022) identificaron en una investigación cuantitativa que "la pandemia tuvo afectación en el desempeño de los estudiantes, sin embargo, esta no fue tan significativa … en la percepción de los estudiantes sobre el rendimiento académico y el porcentaje de aprobación de asignaturas" (párr. 1). Por su parte Londoño-Velasco et al. (2021) consideraron que la Covid-19 dejó ciertos aprendizajes positivos en estudiantes de nivel superior, entre ellos la responsabilidad, la disciplina y la organización.

En Venezuela, Barrios (2023) encontró gracias a un estudio cualitativo exploratorio que el desempeño académico identificado en los estudiantes no tuvo dete-

rioro y mantuvo un "comportamiento similar al demostrado en presencialidad" (p. 1). En España, Fernández-Esteban et al. (2021) en un estudio de enfoque mixto con dos levantamientos de datos (durante y después) analizó las afectaciones de la pandemia. Los autores reconocieron que el 72% de los participantes tuvo "mayor disponibilidad horaria y organizativa para la realización de sus tareas" (p. 524).

En México, González (2020) identificó en un estudio cuantitativo una baja en el rendimiento académico de estudiantes de escasos recursos, atribuible a cuestiones psicológicas y a adversidades en sus respectivos hogares causados por la pandemia. Además, Cuevas-Rodríguez et al. (2022) identificaron en un trabajo cualitativo una disminución en el rendimiento académico de universitarios durante la pandemia, causada por situaciones familiares y emocionales. Por otro lado, Miguel (2020) identificó inconformidad en los estudiantes ante el ajuste de clases o cambio de modalidad educativa, así como mala organización de actividades académicas.

Hábitos de estudio

Sobre los hábitos de estudio y el desempeño académico durante la pandemia en Ecuador, Tubón (2021) realizó un estudio mixto con alcance descriptivo y correlacional, analizando los hábitos de estudio y el desempeño académico de universitarios durante la Covid-19. Entre sus resultados, destacó que el 69% de los participantes contó con un plan de trabajo para afrontar sus estudios durante la pandemia y encontró una relación de influencia entre los hábitos de los jóvenes y el desempeño logrado.

En Perú, La Serna-Solari et al. (2023) hallaron por medio de un trabajo cuantitativo correlacional que más de la mitad de los estudiantes universitarios se habían adaptado de manera favorable a las clases durante la pandemia. Estos jóvenes incluso habían desarrollado hábitos de estudio positivos en ese periodo. Entre otros de sus hallazgos más relevantes destacaron que no encontraron relación con significancia estadística entre los hábitos de estudio y el rendimiento académico.

En México, George et al. (2022) en una investigación cuantitativa sobre los hábitos de estudio a nivel nacional en instituciones educativas públicas y privadas (n = 3000), develaron que a consecuencia de la educación en ambientes virtuales de aprendizaje por la pandemia los universitarios desarrollaron nuevos hábitos de estudio positivos, como la autonomía y la gestión. Por su parte, Mejía et al. (2021) reconocieron por medio de un trabajo cualitativo una relación favorable entre los hábitos de estudio y el desempeño académico de jóvenes universitarios.

Además, Ortega et al. (2022) declararon en una investigación cuantitativa que los universitarios no consideraron a los hábitos de estudio como determinantes del desempeño académico que lograron.

En Colombia, Castellanos et al. (2021) realizaron una investigación cuantitativa, descubriendo que los estudiantes mantuvieron buenos hábitos de estudio durante la pandemia y que el 62.9% de ellos contaba con una planeación para sus estudios. En sentido opuesto, una reflexión original sobre los hábitos de estudio en el contexto de pandemia la proporcionan Toloza-Martínez et al. (2023), quienes aseveran, por medio de un estudio cuantitativo, que los universitarios no desarrollaron hábitos de estudio ni durante ni después de la pandemia, más bien emplearon los hábitos adquiridos durante su formación académica previa.

Para cerrar este apartado, se consiente que el desempeño académico como el nivel de resultados alcanzados es medible en la aprobación de asignaturas, los conocimientos, las competencias y las habilidades (Furiati et al., 2020). Este desempeño se relaciona con los conocimientos (Navarro, 2003), las competencias (Timarán et al., 2016) y las calificaciones obtenidas por los estudiantes (Quiñones-Negrete et al., 2021). Entre los factores que inciden en el desempeño académico se encuentran los hábitos de estudio (Ariza et al., 2018), como la planeación, la organización, el control, el esfuerzo y la dedicación (Hernández et al., 2012).

Variables de investigación

Tabla 1. Matriz de Congruencia

Variable	Tipo de variable	Indicadores	Ítems
Hábitos de estudio Ariza et al., 2018	Independiente	Planeación Organización Control Esfuerzo Dedicación	1a y 1b 2a y 2b 3a y 3b 4a y 4b 5a y 5b
Desempeño académico Ariza et al., 2018	Dependiente	Conocimientos Competencias Calificaciones	6a y 6b 7a y 7b 8a y 8b

Fuente: Elaboración propia con base en la revisión de la literatura.

En la Tabla 1 se muestra la matriz de congruencia de las variables, es decir, los hábitos de estudio y el desempeño académico. Para el análisis relacional hábitos de estudio y desempeño académico fungieron como variable independiente y variable dependiente.

Hipótesis centrales de investigación

Bajo el escenario que se vivió en el año 2020 en términos de salud, social y económico se plantearon las siguientes hipótesis de trabajo a través de las cuales se dio atención al objetivo de investigación.

H1. Los hábitos de estudio de los universitarios durante la Covid-19 incidirán en su desempeño académico final.

H2: Al finalizar sus carreras los universitarios habrán reducido sus hábitos de estudio y su desempeño académico debido a la pandemia por la Covid-19.

Metodología

Se realizó una investigación longitudinal explicativa con la finalidad de comparar las similitudes o diferencias entre los hábitos de estudio y el desempeño académico reconocidos por jóvenes de dos instituciones de educación superior del estado de Oaxaca, durante y después de la pandemia ocasionada por la Covid-19.

Tipo de investigación

Se realizó una investigación de tipo no experimental debido a que durante el proceso de levantamiento de datos no se ejerció influencia alguna sobre los individuos que conformaron la unidad de análisis de la muestra (Hernández et al., 2014). El corte de la investigación fue longitudinal ya que se recabaron datos de una muestra para elaborar las mediciones de las variables en dos momentos distintos (Delgado & Llorca, 2004), con un periodo de 4 años entre cada uno de los levantamientos.

Método y enfoque de investigación

El método de trabajo fue el deductivo con un enfoque cuantitativo. Entre sus particularidades el método deductivo permite realizar afirmaciones sobre los efectos de una situación sobre diversos objetivos (Cabrera, 2010). El enfoque cuantitativo de investigación tiene entre sus virtudes la propiedad de probar hipótesis, dar respuesta a preguntas de investigación y estar ligado al método deductivo (Vega-Malagón et al., 2014).

Alcance de investigación

El alcance de investigación fue explicativo, ya que se buscó conocer una interpretación y determinación de las causas y efectos dentro un fenómeno de estudio (Ramos, 2020). En el contexto de la investigación se pretendió identificar los efec-

tos de la pandemia por la Covid-19 sobre los hábitos de estudio y el desempeño académico obtenidos por jóvenes universitarios del estado de Oaxaca, así como qué hábitos realizados por los estudiantes se relacionaron con los resultados que obtuvieron una vez concluidas sus carreras. En lo temporal la investigación abarcó del año 2020 que fue cuando la pandemia obligó a las instituciones educativas a transitar a plataformas virtuales de enseñanza al año 2024, fecha en que la pandemia ya había sido superada por las instituciones educativas retomando las actividades educativas de forma presencial. En cuanto a lo geográfico el alcance fue de dos regiones del estado de Oaxaca: la región de los Valles Centrales y la región de la Sierra Norte.

Técnicas de investigación

Se empleó la encuesta como técnica de trabajo cuantitativo, misma que sirvió para interactuar con los participantes de la investigación por medio de dos cuestionarios como instrumentos de recolección de datos cuantitativos (Hernández & Duana, 2020).

Los instrumentos fueron suministrados a los participantes de manera directa haciendo uso de las TIC.

Tabla 2. Escala de Likert

Medición de los ítems				
5 Totalmente en desacuerdo	4 De acuerdo	3 Indiferente	2 En desacuerdo	1 Totalmente en desacuerdo

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 2 se aprecia la escala de medición de variables empleada para los dos cuestionarios elaborados. El primero de ellos se validó con dos expertos y tuvo un Alfa de Cronbach (α) de 0.820 demostrando una buena consistencia interna (Oviedo & Campo-Arias, 2005).

Los instrumentos se compusieron de 13 preguntas cada uno: Cinco preguntas generales (sexo, edad, región, institución educativa, plan de estudios) y ocho preguntas para la medición de ambas variables; cinco preguntas para la variable Hábitos de estudio (ítems 1a, 1b, 2a, 2b, 3a, 3b, 4a, 4b, 5a y 5b). Tres preguntas para la variable Desempeño académico (ítems 6a, 6b, 7a, 7b, 8a y 8b). En el caso del segundo instrumento aplicado en el año 2024 se agregó un ítem más para conocer si los estudiantes habían concluido sus planes educativos, cuya opción de

respuesta fue dicotómica: sí o no. En la Tabla 3 se presentan los ítems empleados para la medición de los indicadores de ambas variables en los cuestionarios aplicados a la misma muestra.

Tabla 3. Ítems sobre las variables en ambos instrumentos de recolección de datos

Instrumento aplicado durante la pandemia (2020)	**Instrumento aplicado después de la pandemia** (2024)
Instrucciones: Lee con atención la siguiente frase y después responde las preguntas correspondientes: "Tomando clases de manera virtual durante la pandemia…"	Instrucciones: Analiza la siguiente frase y elige la respuesta que consideres más conveniente: "Al final de mi carrera y COMO CONSECUENCIA DE LA PANDEMIA…"
1a. Planeo de una mejor manera las actividades relacionadas con mis estudios.	1b. Planeé de una mejor manera las actividades relacionadas con mis estudios.
2a. Organizo mejor mi tiempo para cumplir con mis actividades de estudio.	2b. Organicé mejor mi tiempo para cumplir con mis actividades de estudio.
3a. Llevo un mejor control de las entregas a realizar en mis materias.	3b. Llevé un mejor control de las entregas de actividades en mis materias.
4a. Invierto una mayor cantidad de horas al día y de esfuerzo físico y mental para estudiar.	4b. Invertí una mayor cantidad de horas al día y de esfuerzo físico y mental para estudiar.
5a. Me he vuelto más dedicado en mis estudios.	5b. Me volví más dedicado en mis estudios.
6a. Considero que adquiriré conocimientos durante este periodo de estudios.	6b. Considero que adquirí conocimientos a pesar de la pandemia.
7a. Creo que obtendré las competencias que necesito adquirir en mis materias.	7b. Creo que obtuve las competencias que necesitabas adquirir en mis materias.
8a. Pienso que conseguiré calificaciones aprobatorias durante este periodo de estudios.	8b. Pienso que conseguí calificaciones satisfactorias pese a la pandemia.

Nota: a la izquierda están los ítems del primer instrumento, aplicado en el año 2020 y a la derecha, los correspondientes al segundo instrumento, en el año 2024.
Fuente: elaboración propia.

Para cuidar la integridad de los datos obtenidos la sintaxis de las preguntas en ambos cuestionarios es la misma y solo cambian los tiempos verbales de las mismas.

Muestra y Diseño muestral

Como se menciona al inicio de la descripción metodológica, la muestra correspondió a 34 jóvenes universitarios del estado de Oaxaca de dos instituciones educativas de nivel superior.

El tipo de muestreo con el cual se trabajó fue el no probabilístico por conveniencia, pudiendo elegir arbitrariamente la cantidad de individuos a participar

en la muestra (Hernández, 2021). Se eligieron a estudiantes que durante el inicio de la pandemia y el primer momento de recolección de datos hayan tenido que transitar a modalidades educativas digitales teniendo que cambiar con esto las acciones propias que condicionan el desempeño de un estudiante, como son: la planeación, la organización, el control, el esfuerzo y la dedicación hacia las actividades académicas.

Levantamiento de datos

Se recogieron datos en dos momentos distintos. El primer momento fue durante los meses de noviembre y diciembre del año 2020, justo cuando la pandemia por la Covid-19 afectaba al mundo y en el que los estudiantes de educación presencial cambiaron a modalidades educativas en ambientes virtuales de aprendizaje (educación a distancia).

El segundo momento se tuvo cuatro años después del inicio de la pandemia, es decir, durante los meses de mayo y junio del año 2024. Se decidió esperar cuatro años porque en ese periodo los jóvenes ya debían haber concluido con sus planes de estudio en sus respectivas instituciones educativas.

Después del primer levantamiento de datos realizado en el año 2020 no se informó a los estudiantes de la intención de realizar un seguimiento a sus hábitos de estudio ni a su desempeño académico, dejando que la pandemia influyera en las variables de manera natural y orgánica. Los jóvenes fueron enterados del seguimiento hasta el momento en que fueron contactados para responder el segundo instrumento en el año 2024.

Procesamiento y análisis de datos

Los datos recolectados fueron procesados y analizados a través del programa SPSS de la empresa Microsoft, en su versión 25.

Resultados

Participaron estudiantes de nivel superior de dos regiones de Oaxaca: 24 jóvenes del Instituto Tecnológico del Valle de Etla (f = 70.6%), en la región de los Valles Centrales y 10 jóvenes de la Universidad de la Sierra Juárez (f = 29.4%), dentro de la región de la Sierra Norte. El 64.7% de la muestra son mujeres, mientras el 35.3% son hombres. Actualmente, el 29.4% de la muestra cuenta con una edad de 25 años; el 26.5% de ellos tiene 24 años y otro porcentaje similar tiene 26 años de edad; el 14.7% ha cumplido 27 años o más; y el 2.9% tiene 23 años.

Dentro de los planes de estudios cursados por los participantes predominó la carrera de Ingeniería en Gestión Empresarial con un 58.8%, seguida por carrera de Licenciatura en Administración Turística con un 20.6%; después la carrera de Ingeniería en Desarrollo Comunitario con un 11.8%, y finamente la Licenciatura en Informática con un 8.8%. El 88.3% de los participantes concluyó con sus estudios universitarios.

Correlaciones

En la Tabla 4 se presentan los resultados de las correlaciones (r) entre los indicadores de los hábitos de estudio de los universitarios durante la pandemia (planeación, organización, control, esfuerzo y dedicación) y el desempeño académico obtenido al final de la pandemia (conocimientos, competencias y calificaciones).

Tabla 4. Hábitos de estudio durante la pandemia y desempeño académico después de la pandemia

		1	2	3	4	5	6
1Durante-Planeación	Correlación de Pearson	1					
	Sig. (bilateral)						
2Durante-Organización	Correlación de Pearson	.698**	1				
	Sig. (bilateral)	.000					
3Durante-Control	Correlación de Pearson	.626**	.549**	1			
	Sig. (bilateral)	.000	.001				
4Durante-Esfuerzo	Correlación de Pearson	.361*	.239	.225	1		
	Sig. (bilateral)	.036	.173	.202			
5Durante-Dedicación	Correlación de Pearson	.702**	.556**	.445**	.415*	1	
	Sig. (bilateral)	.000	.001	.008	.015		

6 Después-Desempeño Académico	Correlación de Pearson	.038	.014	-.071	.251	.334	1
	Sig. (bilateral)	.830	.936	.692	.152	.053	

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral), *La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral). n = 34.
Fuente: Elaboración propia.

Con base en lo sostenido por Hernández et al. (2014) se identifican correlaciones positivas entre indicadores de la variable Hábitos de estudio durante la pandemia. Correlaciones positivas con fuerza de media a considerable se dieron entre Planeación y Dedicación (r = 0.702, p = 0.000), entre Planeación y Organización (r = 0.698, p = 0.000) y entre Planeación y Control (r = 0.626, p = 0.000). Correlaciones positivas medias se dieron entre Organización y Dedicación (r = 0.556, p = 0.001), entre Organización y Control (r = 0.549, p = 0.001), entre Dedicación y Control (r = 0.445, p = 0.008) y entre Dedicación y Esfuerzo (0.415, p = 0.015). Se encontró una correlación positiva de débil a moderada entre Planeación y Esfuerzo (r = 0.361, p = 0.036). Estas relaciones entre los indicadores permiten identificar congruencia en la variable Hábitos de estudio, reconociendo consistencia en la construcción de la misma e incidencias internas en ella.

Ninguno de los indicadores de hábitos de estudio (planeación, organización, control, esfuerzo y dedicación) percibidos durante la pandemia se relacionó de manera positiva y significativa con el desempeño académico real (conocimientos, competencias, calificaciones) obtenido por los estudiantes después del COVID-19. Con lo anterior, se da cumplimiento a la primera parte del objetivo de investigación y se rechaza la primera hipótesis central de investigación (H1) que suponía que los hábitos de estudio de los universitarios durante la Covid-19 incidirían en su desempeño académico final.

Comparación de medias

Se realizó una comparación de medias de las variables de estudio obtenidas durante los momentos que han sido declarados con anterioridad. La comparación de medias también sirvió para probar la segunda hipótesis central de la presente investigación.

Pruebas de normalidad

Se trabajó una prueba de normalidad de los datos bajo las siguientes hipótesis:

H01: Los datos de hábitos de estudio durante y después de la pandemia tie-

nen distribución normal.

H11: Los datos de hábitos de estudio durante y después de la pandemia no tienen distribución normal.

H02: Los datos de desempeño académico durante y después de la pandemia tienen distribución normal.

H12: Los datos de desempeño académico durante y después de la pandemia no tienen distribución normal.

Al tratarse de una muestra de solo 34 casos, se eligió una prueba de normalidad que ha sido reconocida como idónea para esa cantidad, la cual fue la prueba de Shapiro-Wilk (Roco-Videla et al., 2023) con un nivel de confianza del 95% y error de 5%. En la Tabla 5 se muestra el resultado de las pruebas de normalidad, de acuerdo con los valores de significancia obtenidos (p) se aceptan las hipótesis nulas (H01 y H02), pudiendo afirmar que tanto los datos de Hábitos de Estudio como los datos de Desempeño Académico durante y después de la pandemia tienen distribución normal.

Tabla 5. Prueba de normalidad

	Shapiro-Wilk		
Diferencia-Hábitos de Estudio	Estadístico	gl	p
	.939	34	.057
Diferencia-Desempeño Académico	.951	34	.130

Fuente: elaboración propia.

Prueba T Student

Al comprobarse la normalidad de los datos, se opta por un análisis paramétrico a través de una prueba T Student para muestras relacionadas, dependientes o emparejadas; prueba que, de acuerdo con lo sostenido por Díaz (2018), identifica de manera estadística y significativa la diferencia de medias entre dos grupos y permite notar cambios entre las variables de estudio. Antes de realizar dicho análisis, en las Tablas 6 y 7 se presentan los estadísticos y correlaciones de las muestras emparejadas.

Tabla 6. Estadísticas de muestras emparejadas

	Media	**n**	**Desv. Desviación**	**Media error estándar**
Durante-Hábitos de Estudio	23.38	34	3.464	.594
Después-Hábitos de Estudio	21.88	34	4.885	.838
Durante-Desempeño Académico	11.38	34	1.859	.319
Después-Desempeño Académico	10.65	34	2.334	.400

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Correlaciones de muestras emparejadas

	n	**r**	**p**
Durante-Hábitos de Estudio Después-Hábitos de Estudio	34	.474**	.005
Durante-Desempeño Académico Después-Desempeño Académico	34	.193	.275

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).
Fuente: elaboración propia.

A primera instancia se identifican ligeras disminuciones en las medias de las variables después de la pandemia en comparación con las medias durante la pandemia. Sobre las relaciones entre variables se aprecia una correlación positiva de fuerza moderada entre los hábitos de estudio durante y después de la pandemia. No se identificó correlación significativa entre el desempeño académico durante y después de la Covid-19.

Para la Prueba T de Student se plantearon dos hipótesis:

H01: No hay diferencia significativa en los hábitos de estudio de los estudiantes durante y después de la pandemia.

H11: Sí hay diferencia significativa en los hábitos de estudio de los estudiantes durante y después de la pandemia.

H02: No hay diferencia significativa en el desempeño académico de los estudiantes durante y después de la pandemia.

H12: Sí hay diferencia significativa en el desempeño académico de los

estudiantes durante y después de la pandemia.

En la Tabla 8 se presentan los resultados de la prueba T Student para muestras emparejadas aplicada a los datos obtenidos de las variables Hábitos de Estudio y Desempeño Académico en los dos momentos temporales distintos declarados con anterioridad.

Tabla 8. Prueba T Student para muestras emparejadas

	Diferencias emparejadas							
	Media	Desviación estándar	Media error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	p
				Inferior	Superior			
Durante-Hábitos de Estudio Después-Hábitos de Estudio	1.500	4.453	.764	-.054	3.054	1.964	33	.058
Durante-Desempeño Académico Después-Desempeño Académico	.735	2.689	.461	-.203	1.674	1.594	33	.120

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los valores de significancia resultantes de la Prueba T de Student, se rechazan en ambos casos las hipótesis alternativas (H11 y H12) y se aceptan las hipótesis nulas planteadas. No se identifican diferencias significativas entre los hábitos de estudio ($p = 0.058 > 0.05$) ni entre el desempeño académico ($p = 0.120 > 0.05$) durante y después de la pandemia causada por la Covid-19 en los jóvenes de las universidades oaxaqueñas. Con lo expuesto se da cumplimiento a la segunda parte del objetivo de investigación y se rechaza la segunda hipótesis central de investigación (H2), que suponía que al finalizar sus carreras los universitarios habrían reducido sus hábitos de estudio y su desempeño académico debido a la pandemia por la Covid-19.

Discusión

La correlación positiva entre los hábitos de estudio de los universitarios durante y después de la pandemia (Tabla 7) refleja una constancia moderada entre la variable, misma que permite asumir que sus indicadores se mantuvieron de forma similar desde el inicio de la pandemia hasta que los jóvenes universitarios oaxaqueños terminaron sus estudios de nivel superior. No se dio un cambio significa-

tivo en los hábitos de estudio de los universitarios (Tabla 8), más bien pareciera que estos terminaron siendo los hábitos que ya poseían los estudiantes tal y como fuera reflexionado por Toloza-Martínez et al. (2023).

Si bien en los resultados se identifican correlaciones positivas y significativas entre sí por parte de los indicadores de la variable Hábitos de estudio durante la pandemia, estos indicadores no terminaron relacionándose de manera significativa con la variable Desempeño académico después de la pandemia (Tabla 4). Este hallazgo permite asumir que los hábitos de estudio durante la pandemia de la población muestreada no incidieron sobre el desempeño académico que los universitarios obtuvieron al finalizar sus planes de estudio, razón por la cual se rechazó la primera hipótesis central de investigación ligada a la primera parte del objetivo de investigación. Por lo anterior, se encuentran discrepancias con los resultados de investigación de diversos autores (Tubón, 2021; Mejía et al., 2021; Castellanos et al., 2021; George et al., 2022) y concordancia con los resultados obtenidos en Perú por La Serna-Solari et al. (2023) quienes identificaron la inexistencia de relación significativa entre los hábitos de estudio y el desempeño académico. Además, este hallazgo concuerda con lo postulado por Ortega et al. (2022), quienes admiten que los jóvenes no encontraron relevantes los hábitos de estudio para su desempeño académico.

Con respecto al impacto de la Covid-19 sobre los hábitos de estudio y sobre el desempeño académico de los universitarios, los resultados de la prueba de comparación de medias arrojan que aunque existe una disminución en las medias de ambas variables durante y después de la pandemia (Tabla 6), estas diferencias no son estadísticamente significativas (Tabla 8). Por tal motivo se asume que la pandemia por la Covid-19 no redujo de forma significativa los hábitos de estudio ni el desempeño académico de los estudiantes de educación superior, por lo cual también se rechazó la segunda hipótesis central de investigación asociada a la segunda parte del objetivo de investigación. Este hallazgo es congruente con lo dicho en Colombia por Freja et al. (2022), quienes reconocen que si bien la pandemia afectó el desempeño de los universitarios, dicha afectación no fue significativa, y en Venezuela por Barrios (2023) quien afirmó que el desempeño académico en pandemia fue similar al previo en las clases presenciales.

Existen estudios con los que el hallazgo anterior discrepa, en algunos casos porque estos trabajos descubren mejoras en el desempeño académico y en otros porque reconocen que el desempeño académico empeoró en la pandemia. En Perú, autores como Casiano et al. (2021), Chanca y Baltazar (2022) y Dueñas et al. (2023) identificaron de manera respectiva que hubo un aumento en el desem-

peño académico, qué prácticas de planificación mejoraron el desempeño académico y qué estudiantes expuestos a la pandemia lograron mejores promedios que aquellos que no lo habían estado.

En esta misma línea, en Ecuador, Sánchez-Almeida et al. (2021) notaron un desempeño académico superior en universitarios durante la pandemia que en aquellos estudiantes de ciclos previos a esta. También en Chile, en donde Franco et al. (2021) declararon que el desempeño académico de los universitarios mejoró en el año 2020 en comparación con el año 2019. En México, por su parte, autores consideraron que los hábitos de estudio y que el desempeño académico de los universitarios habían disminuido, como el caso de Miguel (2020) para el tema de los hábitos de estudio, y de González (2020) y Cuevas-Rodríguez et al. (2022) para el asunto del desempeño académico.

Conclusiones

La pandemia por la Covid-19 impactó la salud, el tejido social, la economía y la educación latinoamericana. Las instituciones de nivel superior implementaron estrategias oportunas ante la crisis global que obligó a la sociedad a permanecer en cuarentena. Por su parte los docentes afianzaron el servicio educativo y los estudiantes se mantuvieron constantes, pese a enfrentarse a problemas económicos, laborales, familiares, tecnológicos y psicológicos. Sobre la transición de la presencialidad a la virtualidad, en la literatura sobre el rendimiento de estudiantes de nivel superior se encontró un debate sobre las relaciones y variaciones de los hábitos de estudio y el desempeño académico.

Esta investigación buscó diferencias significativas entre los hábitos y el desempeño, así como las relaciones entre los hábitos durante la pandemia y el desempeño obtenido por los universitarios una vez que esta finalizó. En el caso de los jóvenes universitarios del estado de Oaxaca participantes del presente estudio, se identifica que los hábitos de estudio que emplearon durante la Covid-19 no tuvieron relación con el desempeño académico final.

Se descubre que tanto los hábitos de estudio como el desempeño académico durante y después de la pandemia no tuvieron diferencias estadísticamente significativas, por lo que se interpreta una constancia en las variables durante este periodo de la historia mundial. Por tal motivo y para el caso de la muestra de estudio se niega una afectación significativa de la pandemia por la Covid-19 sobre la educación superior en las instituciones en Oaxaca, México. Sin embargo, se hace evidente para las instituciones educativas citadas y para las de México y Latinoamérica la necesidad de fomentar y fortalecer los hábitos de estudio de sus

universitarios en aras de un mejor aprovechamiento de modalidades educativas virtuales.

La principal limitación en la investigación fue el seguimiento y localización de los egresados. Como líneas de investigación se sugiere identificar y analizar aquellos hábitos de estudio que inciden mejor en el desempeño académico de universitarios al transitar de modalidades educativas presenciales a modalidades a distancia, así como realizar una investigación documental sobre los efectos de la Covid-19 en los hábitos de estudio y el desempeño académico de universitarios antes, durante y/o después de la pandemia.

Referencias

Alcalá del Olmo, M. J., Santos, M. J., González, J. L., y Leiva, J. J. (enero de 2024). Estrategias pedagógicas con TIC en contextos educativos vulnerables: Repercusiones en la pantemia y proyecciones de futuro. *Revista de Medios y Educación*, (69), 255-286. https://institucional.us.es/revistas/PixelBit/69/9_completo.pdf

Ariza, C., Rueda, L. A. y Sardoth, J. (julio de 2018). El rendimiento académico: una problemática compleja. *Revista Boletín Redipe*, *7*(7). 137-141. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/527

Banco Mundial. (2020, 8 de junio). *La COVID-19 (coronavirus) hunde a la economía mundial en la peor recesión desde la Segunda Guerra Mundial*. https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2020/06/08/covid-19-to-plunge-global-economy-into-worst-recession-since-world-war-ii

Bárcena, A. (2020). *Los Efectos Económicos y Sociales del COVID-19 en América Latina y el Caribe. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)*. https://www.cepal.org/sites/default/files/presentation/files/200605_final_presentacion_parlamericasv_alicia_barcena.pdf

Barrios, D. (2023). Efecto sobre indicadores de desempeño académico a consecuencia del confinamiento por Covid-19, subproyecto inmunología. UNELLEZ-VPDS. *Revista de Innovaciones y Tecnologías en Educación a Distancia Ezequiel Zamora*, *1*. 1-14. http://revistas.unellez.edu.ve/index.php/reditedez/article/view/1941

Bonomelli, G. (2020). La Pandemia del Coronavirus y su Impacto sobre el Comercio Internacional. *Revista Integración y Cooperación Internacional*, 5-12. https://doi.org/10.35305/revistamici.v0i30.45

BBC News Mundo. (2022, 05 de mayo). *Covid: el número real de muertes por la pandemia en todo el mundo es de casi 15 millones (y qué países de América Latina tienen mayor exceso de mortalidad)*. https://www.bbc.com/mundo/noticias-61333739

Cabrera, D. (2010). Ventajas y desventajas del uso de un método deductivo/inductivo en la investigación en administración de negocios en la investigación en administración de negocios. *Gestión y Sociedad*, (2), 173-187. http://hdl.handle.net/20.500.12010/34145

Canaza, F. A. (noviembre-diciembre del 2021). Educación y pospandemia: tormentas y retos después del covid-19. *Conrado*, *17*(83), 430-438. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000600430&lng=es&tlng=en

Carranza-Marchena, P. y Zamora-Sánchez, G. (2020). Desafíos y oportunidades en tiempos del COVID-19: Contexto pedagógico desde la Universidad Nacional y la Universidad Estatal a Distancia. *Revista Innovaciones Educativas*, (22), 162-170. https://dx.doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3154

Casiano, D. A., Cueva, E., Zumaeta, M. R. y Casiano, C. A. (2021). Impacto de la COVID-19 en el desempeño académico universitario. Un análisis comparativo para la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza, en Amazonas (UNTRM-A). *Actualidades Pedagógicas*, (77), 5-28. https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss77.2

Castellanos, M. V., Rojas, M., Franco, L., Arias, J. y Machado, J. (2021). Actitudes y técnicas de estudio en estudiantes de educación superior durante la pandemia. En Satorre, R. (Ed.), *Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19* (pp. 181-188). Ediciones Octaedro. https://n9.cl/qix65v

Chanca, E. A. y Baltazar, V. R. (2022). Planificación curricular y el desempeño académico en estudiantes de la UNCP en tiempos de COVID-19. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *6*(4), 3420-3430. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2849

Chávez, J. P.., Chávez, J. E., Villarreal, D. C., y Ortiz, L. A. (2021). Factores de estrés en estudiantes universitarios en época de pandemia (COVID-19). Horizontes. *Revista De Investigación en Ciencias de la Educación*, *5*(20), 1258–1272. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i20.275

Chapa, J. C. (2023). Impacto económico del COVID-19 en las regiones de México. *Revista Ciencia UANL*, *23*(102), 31-36. https://doi.org/10.29105/cienciauanl23.102-1

Chiatchoua, C., Lozano, C. y Macías-Durán, J. (2020). Análisis de los efectos del COVID-19 en la economía mexicana. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle*, *14*(53), 265-290. http://doi.org/10.26457/recein.v14i53.2683

Colín, B., y Barajas, G. (abril-junio del 2023). Investigación y docencia: retos, innovaciones y transformación ante la pandemia COVID-19 en tres estados de México. *Mendive. Revista de Educación*, e3151. https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3151

Cruz-Cruz, E., y López, M. (2024). COVID-19 y la transición educativa a ambientes virtuales de aprendizaje en instituciones de nivel superior en Oaxaca, México. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, *5*(1), 1007–1026. https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1654

Cuevas-Rodríguez, J., Fernández-Mayo, A. A., Cuevas-Rodríguez, G. P. (2022). Desempeño académico de los estudiantes de Arquitectura durante la pandemia: obstáculos y motivaciones. *Legado de Arquitectura y Diseño*, *17*(32) 61-68. https://doi.org/10.36677/legado.v17i32.16635

Delgado, M. y Llorca, J. (2004). Estudios longitudinales: concepto y particularidades. *Revista Española de Salud Pública*, *78*(2), 141-148. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17078202

Díaz, J. E. (2018). Aprendizaje de las Matemáticas con el uso de Simulación. *Sophia*, *14*(1), 22-30. https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.1i.519

Dini, M., y Stumpo, G. (2019). *Mipymes en América Latina: un frágil desempeño y nuevos desafíos para las políticas de fomento. Síntesis. Comision Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)*. https://hdl.handle.net/11362/44603

Duarte, A. B., Sadi, P., y Silva, A. L. (2021). Inquietudes Sociales en Tiempos de Pandemia de COVID-19: una Reflexión. *Revista Bioética*, 459-465. http://dx.doi.org/10.1590/1983-80422021293481

Dueñas, J. y Delgado, R., Gutierrez, M. (2023). Desempeño académico en matemática en estudiantes universitarios antes y después de la suspensión de clases presenciales por la COVID-19. *Tierra Nuestra*, *17*(1), 32-42. https://doi.org/10.21704/rtn.v17i1.2007

El Financiero. (16 de junio del 2024). México - COVID-19 - Crisis del coronavirus. Ninguna muerte por Covid-19 en la última jornada en México. *El Financiero*. https://datosmacro.expansion.com/otros/coronavirus/mexico

Esquivel, G. (septiembre-diciembre del 2020). Los Impactos Económicos de la Pandemia en México. *Economía Unam*, *17*(51). https://doi.org/10.22201/fe.24488143e.2020.51.543

Fernández, F. A., García, M., Dios, C. A., y Ríos, C. A. (2023). Educación universitaria en época de pandemia en América Latina. *Estudios Del Desarrollo Social: Cuba Y América Latina*, *10*(1). https://revistas.uh.cu/revflacso/article/view/3575

Fernández-Esteban, I., Bethencourt-Aguilar, A., Martín-Gómez, S., Becerra-Brito, C. y Area-Moreira, M. (2021). Percepciones sobre el impacto educativo de la COVID-19: Análisis de un Webinar de la Cátedra TECNOEDU. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, *15*, 519-532. https://doi.org/10.46661/ijeri.5732

Fischer, L. E., y Méndez, J. S. (2021). *El Impacto de la Crisis del COVID-19 en México. Universidad Nacional Autonónoma de México*. https://publishing.fca.unam.mx/index.php?id_product=140&rewrite=el-impacto-de-la-crisis-del-covid-19-en-mexico&controller=product

Franco, E., Gonzalez, C. y Falconier, M. (2021). Desempeño académico en la Universidad Adventista de Chile durante COVID-19. Un análisis comparativo 2019-2020. *Apuntes Universitarios*, *11*(3), 1–12. https://doi.org/10.17162/au.v11i3.689

Freja, K., Polo, A. y Ortega, L. (2022). Factores que afectan el desempeño académico en tiempos de pandemia ocasionada por el Covid-19. *Universidad Simón Bolívar*. https://n9.cl/es/r/z4ou2u

Furiati, A., García, I., y Bautista, J. (2020). *Orientación Educativa. Consejos para mejorar el desempeño académico*. Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar.

George, C. E., Glasserman, L. D., Ruiz, J. A. y Rocha, F. J. (2022, 13 de junio). La (re)generación de los hábitos de estudio en universitarios durante la pandemia. *Instituto para el Futuro de la Educación*. https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/la-regeneracion-de-los-habitos-de-estudio-en-universitarios-durante-la-pandemia/

Gill, I. y Kose, A. (2024, 24 de enero). La economía global todavía tiene que hacer un viraje. *El Economista*. https://www.eleconomista.com.mx/opinion/La-economia-global-todavia-tiene-que-hacer-un-viraje-20240124-0098.html

Gobierno de México. (2023, 25 de junio). *Covid-19 México. Información General*. https://datos.covid-19.conacyt.mx/#DOView

González, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociados a la pandemia por COVID-19. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, *9*(25). https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10

Guardia, S. (2020). *Educación y Pandemia. Una visión desde la Universidad. Cátedra UNESCO Patrimonio Cultural y Turismo Sostenible*. Universidad de San Martín de Porres.

Guerrero, K., Suástegui, S., Zambrano, G. y Guerrero, G. (2023). Factores de riesgo que afectaron el desempeño académico en estudiantes de educación

superior durante el COVID-19. SUMMA. *Revista Disciplinaria en Ciencias Económicas y Sociales*, *5*(2), 1-12. https://doi.org/10.47666/summa.5.2.2

Hernández, C. A., Rodríguez, N. y Vargas, A. E. (2012). Los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje de los alumnos en tres carreras de ingeniería. *Revista de la Educación Superior*, *41*(3), 67-87. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista163_S1A3ES.pdf

Hernández, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, *37*(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21252021000300002&script=sci_arttext

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.

Hernández, S. y Duana, D. (2020). Técnicas e instrumentos de recolección de datos. *Boletín Científico De Las Ciencias Económico Administrativas Del ICEA*, *9*(17), 51-53. https://doi.org/10.29057/icea.v9i17.6019

La Serna-Solari, P. B., Castillo-Cornock, T.B. y Viera-Quijano, Y. G. (2023). Ansiedad, autoestima y hábitos de estudio en relación al rendimiento académico de estudiantes universitarios peruanos: contexto Covid-19. *Avances en Odontoestomatología*, *39*(1), 2-8. https://scielo.isciii.es/pdf/odonto/v39n1/0213-1285-odonto-39-1-2.pdf

Londoño-Velasco, E., Montoya, E., García, A., Bolaños-Martinez, I., Osorio-Roa, D. M., y Isaza, G. D. (2021). Percepción de estudiantes frente a procesos de enseñanza-aprendizaje durante pandemia por Covid-19. *Educación y Educadores*, *24*(2), 199–217. https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.2.2

López, M., y Cruz, E. (septiembre del 2022). La Educación Virtual en tiempos de COVID-19. Análisis desde la perspeciva de los estudiantes universitarios. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 1-20. https://doi.org/10.46377/dilemas.v10i1.3257

Luque-Vilca, O. M., Bolivar-Espinoza, N., Achahui-Ugarte, V. E., y Gallegos-Ramos, J. R. (enero-diciembre del 2022). Estrés académico en estudiantes universitarios frente a la educación virtual asociada al Covid-19. *Puriq*, 1-9. https://doi.org/10.37073/puriq.4.1.200

Martínez, S. (2023, 7 de febrero). *¿Cómo vamos a tres años del COVID-19? México Cómo vamos*. https://n9.cl/zaqs3

Mejía, S., De la Rosa, M. F. y Meddeb, N. (2021). Hábitos de estudio en tiempos de pandemia ¿crisis mundial, educativa o emocional? [Ponencia]. *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. https://n9.cl/e4q3x

Miguel, J. A. (2020). La Educación Superior en Tiempos de Pandemia: Una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13-40. https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95

Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *1*(2), 1-15. https://doi.org/10.15366/reice2003.1.2.007

Ocampo, R. (2020). *El impacto económico del COVID-19 y el panorama social hacia el 2030 en la región*. Comision Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). https://n9.cl/i2320

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNICEF]. (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. UNESCO–IESALC. https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf (el enlace está roto)

Ortega, L., López, J., Sortillón, P., Gamiño, D. y Cheu, E. (2022). Impacto en el rendimiento escolar bajo condiciones de pandemia SARS-COV2. *Revista De Investigación Académica Sin Frontera*, (37), 16. https://doi.org/10.46589/rdiasf.vi37.429

Oviedo, H. C. y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, *34*(4), 572-580. https://n9.cl/4vskx

Oyarvide, H. P., Murgueytio, J. A., y Oyarvide, N. S. (2021). Análisis del impacto económico y socila por la pandemia del COVID 19 y su influencia en los emprendimientos ecuatorianos. *Revista Dominio de la Ciencias*, 1320-1342. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8231847

Piñón, R., Nevárez, C R., Jáquez, J. L., Ortega, C. E., y Loya, S. (2021). Barreras que enfrentan los estudiantes de la Universidad Autónoma de Chihuahua, al cambiar de la modalidad presencial a la virtual durante la emergencia sanitaria provocada por el Covid-19. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, *8*(spe1). https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2562

Quiñones-Negrete, M. M., Martin-Cuadrado, A. M., y Coloma-Manrique, C. R.. (2021). Rendimiento académico y factores educativos de estudiantes del programa de educación en entorno virtual. Influencia de variables docentes. *Formación universitaria*, *14*(3), 25-36. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000300025

Ramos, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica*, *9*(3). https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.336

Roco-Videla, A., Landabur-Ayala, R., Maureira-Carsalade, N., y Olguin-Barraza, M. (2023). ¿Cómo determinar efectivamente si una serie de datos sigue una distribución normal cuando el tamaño muestral es pequeño? *Nutrición Hospitalaria*, *40*(1), 234-235. https://dx.doi.org/10.20960/nh.04519

Sáenz, M. (2020). *La Educación Superior en los tiempos del Covid-19; impactos inmediatos, acciones, experiencias y recomendaciones*. http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.10376.85763

Sánchez-Almeida, T. Naranjo, D. y Reina, J. (2021). Análisis del desempeño académico de estudiantes de una institución de educación superior en Ecuador, antes y durante la pandemia [Ponencia]. *VI Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Cooperación* (CINAIC, 2021). http://dx.doi.org/10.26754/CINAIC.2021.0136

Tubón, K. P. (2021). *Hábitos de estudio y desempeño académico de los estudiantes de nivelación de la facultad de ciencias humanas y de la educación de la universidad técnica de ambato en tiempos de pandemia por el Covid-19* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio institucional. https://n9.cl/t7w0t

Timarán, S. R., Hernández, I., Caicedo, S. J., Hidalgo, A. y Alvarado, J. C. (2016). Desempeño académico y competencias genéricas en la formación de profesionales. En *Descubrimiento de patrones de desempeño académico con árboles de decisión en las competencias genéricas de la formación profesional* (pp. 19-62). Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia [UCC]. doi: http://dx.doi.org /10.16925/9789587600490

Toloza-Martínez, C. E., Jaimes-Márquez, M. C. y Ayala-Andrade, Y. (2023). Conductas de estudio en universitarios de primer semestre en licenciatura en ciencias naturales en pandemia y postpandemia por el covid 19. *Perspectivas*, *8*(1). 77-87. https://doi.org/10.22463/25909215.4115

Vega-Malagón, G., Ávila-Morales, J., Vega-Malagón, A., Camacho-Calderón, N., Becerril-Santos, A. y Leo-Amador, G. (2014). Paradigmas en la investigación. Enfoque cuantitativo y cualitativo. *European Scientific Journal*, *10*(15), 523-528. https://core.ac.uk/reader/236413540

Velázquez-Cigarroa, E., y Tello-García, E. (2021). Prospección del sistema educativo mexicano a partir de las experiencias aprendidas por el COVID-19. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, *5*(8), 145-157. https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.04050810

Vidal, M. J., Barciela, M. y Armenteros, I. (2021). Impacto de la COVID-19 en la Educación Superior. *Educación Médica Superior*, *35*(1). https://n9.cl/uvq7p

Las Experiencias Formativas en Escritura Académica posterior a la Pandemia por la Covid-19

Luis Roberto Martínez Guevara

Introducción

Los sistemas educativos mundiales y sus procesos educacionales padecieron un escenario inusual con la aparición del virus del Covid-19 en China (Martínez & Amaro, 2021). Este virus, considerado como un agente patógeno cuya presencia en el organismo humano afecta la vista, el olfato y el paladar, asfixia, trastoca los sentidos más ligados al cuerpo, toca lo no visto, lo microscópico; coloca al centro de la fragilidad humana al individuo. Estas condiciones configuraron reformas en los hábitos y rutinas de la ciudadanía mexicana y mundial.

La experiencia en la educación superior mexicana en estas condiciones, de marzo de 2020 a agosto de 2022, promovió la lección de considerar al Covid-19 como un virus doliente, agente nocivo que aleja a los individuos en sus relaciones familiares y cercanas. Este virus evidenció las desigualdades sociales entre personas; por ejemplo, dividió a la población entre aquellas personas con acceso a recursos médicos de alta calidad de poblaciones precarizadas cuya atención se dio en condiciones infrahumanas.

El presente documento destaca los hallazgos de una investigación efectuada en un contexto emergente e inesperado. Este contexto atípico inició con la transfiguración de las relaciones humanas y pedagógicas con la expresión de una pandemia de alcance mundial; agravó las relaciones asimétricas y desiguales entre la población mundial; desnudó a personas precarizadas bajo la sensación de perder la escuela como institución a causa del Covid-19 y, a partir de esta situación de salud pública, la casa o el hogar fueron la extensión de la institución escolar por medio de estrategias digitales, específicamente, a través del empleo de artefactos tecnológicos (escolarización en el hogar). Esta dinámica provocó mayor vulnerabilidad en la sociedad civil.

En este texto se comunican las experiencias formativas de un grupo de estudiantes de la Maestría en Educación Básica (MEB), adscritos a la Universidad

Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 241 en el municipio de San Luis Potosí, S. L. P., que pervivieron durante el periodo pandémico.

Decidí escribir este artículo en primera persona para recuperar mi autoestima al momento de textualizar; también, ante la posibilidad de comenzar con un proceso consciente de auto-socio formación con base en la recuperación de mis experiencias en el campo educativo. Recuperé la perspectiva de Hernández (2016) para redactar este informe en primera persona al señalar: "una de las principales experiencias que viven los alumnos en la educación superior mexicana es la anulación del yo en la escritura, es decir, la descalificación de ellos mismos como autores de sus ideas, o la prohibición de expresarse en su propia voz" (p. 33).

Esta anulación de mi individualidad en la escritura la experimenté desde el pregrado. Reconocí mis experiencias en escritura académica como una discapacidad. Nadie nunca fue sensible a mis falencias e inermes posibilidades al escribir. Me sentí realmente una persona en situación de discapacidad; ese mismo malestar lo percibí y documenté desde hace una década en mis estudiantes en el contexto de educación superior. Las razones citadas fueron el acicate para recuperar mi agencia al escribir y el aliciente para recuperar la polifonía del alumnado mediante sus experiencias formativas en escritura académica durante la pandemia.

Como oportunidad auto-socio formativa, recuperé la narrativa a capas (Rambo, 2019), modelo de comunicación y esquema de pensamiento práxico para establecer una afrenta ante la indiferencia que provocan las estructuras rígidas de presentación de informes de investigación. Además, comuniqué párrafos y proposiciones textuales en este informe desde un estilo literario, subjetivo, no propiamente académico, con el afán de re-apropiarme de otras voces confluyentes en mí, que, desde mi situación de ágrafo, acallé en otras ocasiones entre la intertextualidad formalizada desde las formas canónicas de escribir una tesis.

Factores externos como la pandemia en el 2020, la precarización social existente en nuestro país y la normalización de prácticas educativas en educación superior (Castañeda, 2009) acentuaron las desigualdades en torno a los procesos formativos en escritura académica. El síndrome del déficit (Molina, 2020) y la calidad de escritor experto (Carlino, 2004) fueron orientaciones instituidas por el profesorado de la UPN en la atención de estudiantes de posgrado que limitaron sus posibilidades de desarrollo educativo y formación en prácticas de escritura académica.

El enfoque de mi investigación fue cualitativo. Fundamenté mi indagación con base en la teoría crítica (Guba & Lincoln, 2002) y el método de investigación cooperativa (Heron & Reason, 2008). Para la recuperación de la información imple-

menté una estrategia auto-socio formativa, en este caso, el Colectivo de Escritura Académica (CEA) como un pre-texto oportuno para la recuperación de la voz del alumnado de posgrado. Posterior a este ejercicio, efectué un grupo de discusión con la finalidad de reconocer las experiencias desde la escritura académica de un grupo de cinco estudiantes de la MEB en entornos escolarizados, como son los estudios de posgrado.

El propósito del presente texto es compartir con la audiencia el análisis de las experiencias formativas durante la implementación de una estrategia auto-socio formativa en torno a las prácticas de escritura académica de un grupo de estudiantes de la MEB, durante el periodo de septiembre a diciembre de 2021, propiamente a partir de la implementación de grupos de discusión. Asimismo, mi intención comunicativa es resaltar el tema como emergencia social desde el campo de la formación de profesores y el desarrollo educativo, gracias a la trascendencia de la educación letrada (Quesada & Hernández, 2020) en la vida cotidiana y profesional del alumnado de posgrado.

Denominé coproductores a los estudiantes de la MEB partícipes en la estrategia auto-socio formativa implementada y colaboradores en el grupo de discusión. Decidí nombrar coproductores a los cinco estudiantes de la MEB partícipes en el desarrollo de la estrategia auto-socio formativa por la horizontalidad construida mediante el diálogo y el sentido formativo de esta estrategia. Este concepto partió del enfoque metodológico de esta investigación, denominado investigación cooperativa por Heron y Reason (2008), gracias a la posibilidad de tratar a los colaboradores de la investigación como elementos clave del trabajo indagatorio, en contraparte del hecho de adoptar un rol pasivo al ser únicamente participantes o informantes.

No se trató de ser sólo productor de textos, de componer textos para revisar en un ejercicio colectivo, sino colaborador con sus discursos en torno a su experiencia en esta aventura académica al cooperar horizontalmente en la estrategia de auto-socio formación. Para mí, el alumnado de la MEB fue un grupo de colaboradores fraternos desde la oportunidad brindada a un servidor para compartir sus experiencias durante tres meses de cercanía en el Colectivo de Escritura Académica (CEA), como al momento de discurrir su sentido-experiencia en el grupo de discusión.

Distinguí la auto-socio formación como aventura personal y profesional. Un recorrido posible mediante la estimulación en colectivo de los recursos escriturales propios y ajenos que el alumnado de la MEB proveyó a sí mismo (lo producido) y fue producido con base en el encuentro educativo con otros actores sociales.

Retomé la noción de auto-socio formación de la posición teórica de Bernard (2004), que distinguió la capacidad de autoproducir como la elección de cada persona para delimitar "en qué contexto, en qué condición, para qué formarse, con qué formador" (p. 62). La participación en la estrategia de auto-socio formación fue voluntaria. El alumnado de la MEB colaboró bajo la premisa de determinar su contexto situacional, las condiciones de colaboración, los fines y la mutua confluencia de apoyo por parte de los partícipes en el CEA. Los coproductores comprendieron sus procesos de auto-socio formación como afrenta para recuperar su ánimo e identidad como escritoras y escritores.

Convoqué al grupo de discusión a los coproductores de esta investigación: cinco actuantes (cuatro mujeres y un hombre). El criterio en común fue: ser profesionales de la educación y estudiar la Maestría en Educación Básica. Celebré el grupo de discusión el jueves 24 de marzo de 2022 a las 18:00 horas en las instalaciones de la Universidad del Centro de México (UCEM).

El grupo fue coordinado por una preceptora, persona distinta a mí. La preceptora fue una mujer de 31 años, profesora universitaria sin relación alguna con los actuantes del grupo. El criterio para su elección fue tener experiencia en esta herramienta investigativa y las ganas de participar con la preceptoría del grupo.

Invité a los participantes desde la primera semana de diciembre de 2021. Una vez conformado el grupo de discusión, compartí el propósito de la participación. Posteriormente, realicé la presentación de la preceptora y la mecánica de colaboración durante la ejecución del grupo de discusión. Una vez explicado el proceso de discusión, del otro lado del aula donde efectué la sesión, observé, escuché y registré las incidencias resultantes durante el proceso de fabricación discursiva con el apoyo de equipo audiovisual.

Una vez que la preceptora decidió la culminación del ejercicio, agradecí a cada actuante su colaboración altruista en el ejercicio del desarrollo de la comunicación compartida. Posteriormente a la despedida de las personas intervinientes en el grupo de discusión, registré las incidencias y reflexiones preliminares a partir de las notas escritas durante la sesión de grupo.

Para efectuar el análisis de discurso fabricado en los grupos, utilicé el modelo propuesto por Soler (1999) quien señala los siguientes momentos del proceso:

A. Técnicas de registro de datos que se han utilizado.

B. Diagrama de posición de los participantes y el preceptor.

C. Estructura grupal observada: actitudes, objetivos, participación.

D. Clima de las relaciones: conflictos, problemas y necesidades del grupo.

E. Interacciones efectuadas más relevantes.

F. Secuencia de los temas y su duración.

G. Tiempos de intervención de los participantes y silencios significativos.

H. Análisis de los roles desempeñados.

I. Análisis del discurso.

Finalmente, la diferenciación entre textos de diversas dimensiones y volúmenes de ideas lo realicé a partir de tres astericos (***) para reconocer la existencia de una retórica más envolvente que lineal o secuencial. Esta narrativa me permitió mostrar que la escritura es ubicua, y los formatos y maneras de exposición son encuentros entre personas que sienten, piensan, escriben y son.

***

La escritura académica como eco del "vivir sabroso"

Hay guerras llenas de esperanza y paces desesperadas

Savater, 2007.

La recuperación de los recursos nodales para la construcción de textos académicos fue considerada por los coproductores con base en sus discursos compartidos en el grupo de discusión como oportunidad auto-socio formativa, aunque en la UPN es una condición excluida e invisible. Los procesos de acompañamiento fueron sobre los contenidos designados en los trayectos curriculares y la teoría para fundamentar posiciones y voces propias, en menoscabo de las habilidades trascendentales para la ejecución de las proposiciones que el alumnado de la MEB realiza durante su estancia académica en la Institución.

Las metodologías formativas experimentadas por el alumnado de la MEB para el desarrollo de la escritura académica fueron bajo una mirada de aprendizaje dogmático, rígido y estático. El alumnado percibió negligencia en la atención de los asesores. Concibió estos procesos de acompañamiento como prácticas escolarizadas sin la menor opción de tratar asuntos en clase bajo la lógica de una pedagogía humanista.

En sintonía con lo anterior, Un humanismo como preocupación y ocupación ética por el otro. Como proceso envolvente de las acciones educativas en las au-

las y procedimiento de construcción de los sujetos que se interrelacionan en la Universidad y el contexto social. El tejido humanista como recorrido íntegro del ser humano requiere una mirada poliocular entre lo vivido subjetivamente y algo a lo que se está sujeto desde lo complejo del amor (Morín, 2001). Concordé con Morín (2001) al convenir que este diálogo resulta oportuno entre el cuerpo, emoción, razón e intuición encarnado en el encuentro de lo sagrado y lo profano, lo mitológico y lo sexual.

Durán (2014) afirmó que el humanismo refiere a los hombres afines a sí mismos para desarrollar su ser desde su corporeidad y las circunstancias prevalecientes en esta experiencia sentipensante con base en las necesidades que forman al sujeto o lo van formando. A partir de la corporalidad y la afectividad emergen procesos de interacción y afectuación mutua. Lo expresó Kant (en Savater, 2007) cuando propuso sus ideas sobre la Ilustración:

> Ilustración significa el abandono por parte del hombre de una minoría de edad cuyo responsable es él mismo. Esta minoría de edad significa la incapacidad para servirse de su entendimiento sin verse guiado por algún otro. Uno mismo es el culpable de dicha minoría de edad cuando su causa no reside en la falta de entendimiento, sino en la falta de resolución y valor para servirse del suyo propio sin la guía de algún otro. Sapere aude ¡Ten el valor para servirte de tu propio entendimiento! Tal es el lema de la Ilustración (p. 5).

En sí, la mirada humanista en los procesos formativos destaca la construcción cultural en valores, significados y lenguaje en los espacios educativos, no como prescripciones del currículum o la trayectoria escolar del alumnado, sino como inherencia al ser humano. Esta articulación de procedimientos de enseñanza y de aprendizaje para fortalecer el proceso formativo del alumnado desde las humanidades remiten al amor hacia nuestros semejantes y a un conjunto de ideales para ser y hacer cada vez personas más humanas desde el ejercicio de la voluntad (Durán, 2014).

Algunos elementos humanistas descubiertos por los coproductores desde la colaboración en el Colectivo de Escritura Académica (CEA), deseables para mejorar sus procesos y prácticas de escritura académica resultan de la comunicación efectiva y asertiva mediada por la confianza que las interacciones establecidas en el CEA, provocaron, en gran medida, basadas en la cordialidad, la camaradería, la buena onda, la sensibilidad por el otro; esto es, la personalización del acto educativo, dado el fortalecimiento de las relaciones humanas al brindar identidad y respeto por cada individuo.

Por consiguiente, esta concreción humana de "vivir sabroso" remite a la procuración de vivir (de provocarse, de gustarse, mimarse, expandirse), en lugar de producir. Este "vivir sabroso", bajo este enfoque pedagógico humanista, es básico para el desarrollo educativo del alumnado de posgrado. Esta posibilidad auto-socio formativa correspondió a la atención de la escritura académica como campo de formación para favorecer el bienestar de los alumnos, así como dignificar al alumnado desde sus procesos de desarrollo educativo con la finalidad de vivir el par sentido-experiencia de "vivir sabroso".

"Vivir sabroso" como expresión y fórmula de dignificación social y humana recuperada del binomio colombiano ahora en la presidencia de la República de Colombia desde el 7 de agosto de 2022. Esto es, la perspectiva propuesta por Gustavo Francisco Petro Urrego y la vicepresidenta Francia Elena Márquez Mina, políticos y líderes colombianos pretendientes y contendientes en mejorar y transformar las condiciones vitales de millones de ciudadanos colombianos. Por ende, dignificar la humanidad. Posibilitar auto-socio formar (se) con alegría, en paz. Posibilidades para evitar que la gente viva con miedo, auto-socio formación de vivir en tranquilidad.

Los coproductores de esta investigación percibieron el CEA como una estrategia auto-socio formativa facilitadora para su acercamiento hacia procesos de dignificación humana; de igual forma, sintieron la posibilidad de formarse distinto, desde lo que sé es y no de lo que se pretende que sea en un país como México, donde las desigualdades sociales expuestas bajo el enfoque de una nación lacerada por la historia de la política de la exclusión, del hambre, de las promesas del porvenir, de la constante y sistemática corrupción y violencia… la escritura académica como esa facultad vital para cultivar y enraizar el vivir con dignidad, con alegría, en paz. El vivir sabroso desde la escritura académica con sus atenuantes, vicisitudes y particularidades.

En esta emergencia colectiva, los coproductores declararon sentirse más tranquilos, estar en paz al reconocer espacios y territorios donde su voz a través de la pedagogía de la voz más amplia y sentida medió su oportunidad formativa de mirar (se) distinto con relación al cómo se escribe y para qué se escribe. Una pedagogía compartida y partícipe de un ejercicio de atención en el mundo, con este y al mundo. De estar pendiente de los otros. Así lo enunció, Juan: "fui conceptualizando cómo de otra manera se iba dando esta escritura académica realmente, a través de ciertas afirmaciones o de ciertas situaciones que me permitían a mí, diferenciar entre los diferentes tipos de textos e incluso la propia oralidad o expresión oral que tengo" (Grupo de discusión, marzo de 2022).

Para mí resultó enriquecedora la posibilidad de ser copartícipe en eventos académicos en los que las personas recuperaban su paz y estabilidad como condiciones de dignidad. La paz "es un gran bien social que posibilita ahondar en la humanización creadora de las sociedades" (Savater, 2007, p. 59). Por consiguiente, al recobrar la condición de sentirse en paz, los coproductores expresaron mayor libertad y autonomía de hacer las cosas; dejaron de sentirse amenazados entre sí y por la UPN. Lo más trascendente: evitaron negarse al dejar de competir entre sí, empataron con el otro y la mirada de la escritura académica dejó de ser una tortura y una apuesta violenta. El CEA fracturó las posibilidades formativas de los coproductores para luchar entre sí.

Como ejemplo acerca de esta situación, Martha propuso: "entendí que escribir no es malo y que no debemos de escribir eh, rígidamente, sino que realmente se puede disfrutar al escribir, de esa manera" (Grupo de discusión, marzo de 2022). Martha disfrutó el hecho de escribir, como una especie de sanación personal, un vuelco a sus propios demonios y temores por fallar o agradar las prácticas institucionales en escritura académica. Por ende, el CEA permitió a los coproductores recuperar su paz, esa resonancia de "vivir sabroso".

Los coproductores garantizaron la posibilidad auto-socio formativa de "vivir sabroso" como lo determinó Savater (2007): "si nuestras libertades se ven comprometidas por los violentos, el amor a la paz se demostrará luchando contra ellos hasta someterlos a la ley común y no cediendo a sus imposiciones" (p. 59).

En sí, el CEA veló por la implementación de estrategias y espacios auto-socio formativos en la Universidad, tensionó las estructuras rígidas y limitantes de nuevas posiciones y agencias sobre cómo ser alumnado de posgrado desde y a partir de la escritura académica. Exigió a la Universidad como representante del Estado para que cumpla con su mandato, brinde garantías idóneas, precisas y pertinentes para satisfacer los derechos de las personas en su educación letrada.

La educación nunca como privilegio, sino condición humanizante. Posición que emana de los principios del buen vivir, del bienestar como derecho social adherido a los individuos. Humanización trasgresora de las fronteras de la competitividad y vínculo auto-socio formativo desde la diversidad de aceptar las diferencias que acercan, enlazan, hermanan. Humanización como ejercicio vital del Nosotros-Otros.

***

El sentido-experiencia de los coproductores desde la escritura académica

En general, el sentido-experiencia (Larrosa, 2009) cultivado mediante el CEA sobre la escritura académica resultó en el reconocimiento de los coproductores como proceso que implica conocer y auto-socio formar (se) con apoyo de elementos sofisticados y disciplinares que proporcionen sentido al momento de planear, textualizar, revisar y retocar un texto; o bien, cuando participan en eventos letrados o incluso en sus comportamientos letrados.

Lo formable como elemento constitutivo de sí. Configurar sentido resultó para los coproductores una oportunidad de auto-socio formación. Juan lo distinguió: "resulta ser un proceso en el que, no solamente, que no culmina al momento de, de plasmar una idea en un documento, sino que, el poder conceptualizar y todo lo que lleva para poder expresar esa idea, desde las fuentes académicas o desde la bibliografía y la misma experiencia personal" (Grupo de discusión, marzo de 2022).

Con el comentario de Juan, apareció el sentido configurado de la experiencia. Experiencia que determina la narrativa personal, la formación de una voz propia, emergente y poderosa. La resonancia de sí mediante la procuración del otro. Precisamente el CEA como una caja de resonancia testigo de atención, escucha y disposición del otro. Recibir consciente del otro, de estar presente educado, no escolarizado (Calvo, 2010). Bajo el cobijo de apertura al mundo. Apertura procuradora de humanización, de esa distancia producida de brindar su tiempo al tiempo y su espacio al espacio en la escritura académica. Sobre todo, dejar atrás ese pensamiento ortodoxo, propio de la escolarización: la escritura exige inteligencia, si eres inteligente puedes escribir, si no sabes escribir, no sabes ser, menos pertenecer a una comunidad científica.

Los coproductores develaron la idea arraigada de escribir académicamente como un acto escolar más que educativo. La Universidad promulga la escritura desde una posición disciplinar y científica, olvida la escritura transversal como eje auto-socio formativo para la procuración y cuidado de sí, como vehículo formativo en comunidades discursivas. Los coproductores elucidaron esta posición. Para ellos resultó motivante establecer la justicia del "vivir sabroso" como ese equilibrio entre la teoría y la práctica que permita interacciones de forma más integral e integrativa entre las prácticas internas de los espacios universitarios y

el contexto incidente en la calidad de sus prácticas. Los coproductores, mediante su colaboración en el CEA, reconocieron la colonialidad del saber escrito. Saber que impregna al sujeto individual y provoca miedo, sinsabores, inestabilidad emocional para afianzar sus ideas, pérdida de oportunidades para participar mediante la comunicación escrita en asuntos formativos, lúdicos e incluso desde el ocio. La pedagogía de la frustración apareció de nueva cuenta desde el dolo causado por dejar inconcluso algún trabajo escrito y la violencia ejercida en las prácticas ortodoxas universitarias al evitar formar (se) sobre cómo se textualiza y construye en común un texto escrito.

La colonización del mundo en que el poder de los sistemas ha crecido hasta el punto que se convierte en una amenaza para los potenciales comunicativos (Luhmann, 1971; como se citó en Lewkow, 2017, p. 37). Producir una ética del discurso basada en la participación y la colaboración. Pertenecer mediante el ser, pensar, actuar y valorar en comunión. Encontrarse junto a, es vivir consigo lo que sucede al otro cuando lo encuentro. Es un saber formativo del "vivir sabroso".

Por tanto, los coproductores consideraron la omisión de sus saberes práxicos, intuitivos o hasta iniciales en procesos formativos en escritura académica. Consideraron la posibilidad de interactuar desde la horizontalidad que faculta el diálogo y la puesta en común. El encuentro como saber del Sur (De Sousa, 2020), para empatar ideas y reconfigurar antagonismos, reapropiar los saberes endógenos, prolíficos en entornos más afables y cálidos.

Constituir las miradas desde las personas que padecemos los efectos de la proliferación del capitalismo, el neoliberalismo, el patriarcado y otras posiciones de colonialidad, productores de experiencias desiguales y sin sentido. Esmeralda, mencionó: "desde mi punto de vista, la experiencia al, al escribir, eh, en un principio sí fue algo complicado porque yo tendía a repetir constantemente las ideas, los asesores sólo me exigían, pero nunca me decían cómo hacerlo, sólo nos ponían a trabajar con muchos textos, textos que a veces ni siquiera comprendía lo que decían porque en realidad, sí, sí, sí es muy cansado. Llegué a sentirme frustrada, hasta mensa" (Grupo de discusión, marzo de 2022).

Ese sentido-experiencia (Larrosa, 2009) de saber (se) mediados por lo pedagógico como ese entramado de relaciones tejidas entre el conocimiento, la comunicación y la posibilidad del encuentro educativo que propició lo praxeológico. Martha, determinó: "no nada más hablar desde lo que sientes, desde lo que crees, desde lo que has vivido; si no lo tienes que confrontar con la teoría" (Grupo de discusión, agosto de 2022).

La emergencia del saber pedagógico de la EA permeó una mirada auto-socio formativa entre los coproductores, al considerar la formalización de la escritura con diversas fuentes, noción resultante de la experiencia durante el CEA. Los coproductores vincularon las fuentes empíricas con lo que saben, sienten, perciben y las fuentes teóricas sostienen una posición fundamental para provocar el emergimiento de una voz propia. Una voz vigorosa. Una voz digna propia del "vivir sabroso". Una voz sentipensante, policromática, diversa y enraizada en el sujeto.

La colaboración de los coproductores en el CEA provocó un yacimiento de alegría al develar la teoría como elemento favorecedor en la consolidación de los procesos de escritura académica. Los coproductores movilizaron la idea de incluir teoría en la construcción de textos académicos. Aunque reconocieron que la teoría no gesta la escritura, sino la persona, la percepción de asimilar y comprender el asunto nodal. Sentipensar la teoría para conformar una voz y una oportunidad de auto-socio formarse. Un evento realmente de profunda formación. Emma reconoció esta oportunidad, señaló: "quería expresar muchas emociones, pero dejaba de lado la teoría… entonces fue un momento de analizar toda la información y… empatarlo con las ideas, pero sin caer en juicios de valor que constantemente yo hacía desde mi punto de vista" (Grupo de discusión, marzo de 2022).

Otra posibilidad de auto-socio formar (se) desde la escritura académica fue entre los coproductores el aprender a enfocar. Rebeca evocó: "sí nos falta como que nos delimiten, bueno eso era el trabajo, delimitar. ¿Cuál es mi idea? De que, ¿en qué lo vas a sustentar teóricamente? Y, ¿cómo lo vas a escribir? No es de, que, ay ahorita, no sí, ay ahorita., espérame, ay y ay, otra y otra (risas colectivas)" (Grupo de discusión, marzo de 2022).

Lo que Rebeca denominó enfocar la persona es auto-socio formar (se). Desde un punto de vista ontológico, comprender que cada persona observa situaciones de aprendizaje distintas que requieren poner en común para corresponder a otras posibilidades de diálogo y encuentro. Emergencias existentes en el encuentro de compartir junto y con los otros. En pensar en situaciones en común que facilitan el Nosotros-Otros mediante procesos letrados para "vivir sabroso" como eje del comportamiento letrado.

Además, las relaciones e interacciones se distinguen de forma diferenciada y, por tanto, la construcción hacia, en y para el aprendizaje en la escritura académica requiere una ruta epistemológica que permita al sujeto ver, juzgar y actuar mediante una interacción prolongada. Los mismos coproductores reconocen: faltó desarrollar más tiempo y presencia en el colectivo. Situar un sujeto colectivo para

hacerlo corresponsable de la reproducción de este grupo primigenio. Valorar si surgieron células colectivas con ganas de expandirse en sus centros laborales y educativos. Ese enfocar es realmente convenir en otros espacios; confluir con una mirada orgánica de la realidad desde donde experimentamos procesos letrados.

Existió entre los coproductores una crítica al despojo del saber. ¿Cuál es el compromiso actual de la Universidad con el conocimiento y estas otras formas de construir plataformas de apoyo y desarrollo educativo en la UPN? ¿Cuáles prácticas letradas aprende el individuo en la Universidad? ¿Por qué la necesidad de un sujeto colectivo para aprender en comunión con los demás? Estas interrogantes fueron preocupaciones de los coproductores, con base en las preguntas, establecen la madurez cognitiva como baluarte para escribir académicamente. Por ejemplo, según Rebeca:

> se requiere una, una madurez cognitiva de decir eh, tengo que escribir de cierta una manera para lograr un objetivo y… pues también implica mucha constancia, como nos decía el asesor, escribir no nada más es escribir qué quiere decir, pero todo tiene un objetivo, una finalidad, tienes qué pensar en la persona que te va a leer, para qué estás escribiendo y qué es lo que quieres dar, comunicar (Grupo de discusión, marzo de 2022).

Los coproductores asimilaron esta posibilidad auto-socio formativa, la de aprender a ser consciente de sus oportunidades de desarrollo educativo, específicamente, en el campo de la escritura académica. Reconocieron la bonanza al elegir las habilidades óptimas para movilizar su proceso de formación. Emma señaló: "es parte de nuestra formación y también cómo es crecemos o tenemos esa madurez formativa, de decir: están esas condiciones, pero yo le puedo ajustar y no puedo caer en esa rigidez" (Grupo de discusión, marzo de 2022).

Bajo esta posibilidad auto-socio formativa surgió una nueva deliberación: la madurez al escribir es una cualidad proclive de movilización y trabajo constante. Los coproductores señalaron la asociación como estrategia de apoyo para tomar conciencia de orden al escribir. Esto es, conseguir ritmo, cadencia y vinculación al escribir desde la pausa, en lugar de fabricar discursos impostados o reproducir las voces ajenas.

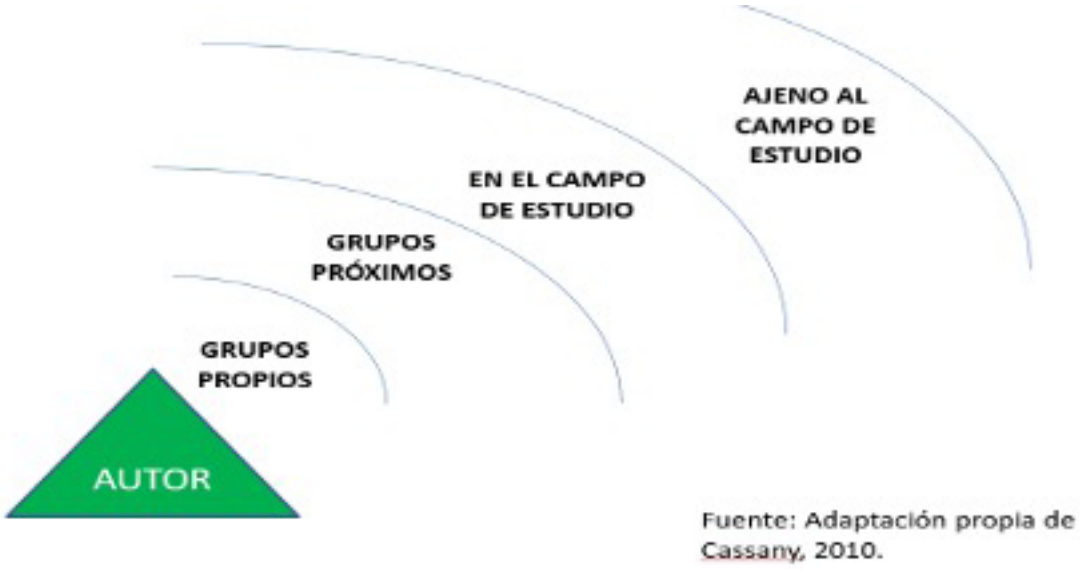
El CEA ayudó a los coproductores a mantener la idea en torno a que la escritura académica requiere orden y sistematización de ideas. Martha propuso: "la escritura académica también requiere un cierto orden, ¿no? O el poder empezar con una idea, desarrollarla y al final, cerrarla. O sea, lograr con un, rematar con un párrafo, con una buena frase" (Grupo de discusión, marzo de 2022). La exigencia es mayor y escribir en las disciplinas procura el reconocimiento de las

perspectivas o miradas acordes con esta posibilidad. También, los coproductores miraron el sentido-experiencia de la escritura académica desde la posibilidad de pensar en la audiencia. Idea con arraigo en la literatura existente sobre el tema, aunque hasta antes de la coproducción solo era sentida por los coproductores, no una habilidad adherida a sus prácticas de escritura académica. Rebeca, enfatizó:

> la escritura académica requiere también, creo yo esa parte de saber introducir al lector, porque a veces ignoramos también de que, ¡quién nos va a leer! Saber introducir al lector en el tema que queremos y también lograr concretar y cerrar con ideas bien específicas que fundamentan o que reafirman también nuestras ideas iniciales (los coproductores durante el grupo de discusión asintieron con su lenguaje corporal) (Grupo de discusión, marzo de 2022).

Pensar en la audiencia es una noción asimilada en sus procesos de auto-socio formación (Vid. Figura 1). No es un lujo; ya no es una incomprensión o inconsciencia. Ahora resultó una legítima convención al escribir. Los coproductores fueron conscientes acerca de quiénes son los posibles lectores, cómo son, qué intereses poseen, cuáles son las expectativas a partir de la planificación del texto. Reconocieron que los potenciales lectores se convierten desde ahora en una oportunidad de diálogo, contextualidad e intertextualidad. Una afrenta ante el mundo: ese estar atentos para "vivir sabroso" en comunión con los otros, desde el bienestar común y la paz en colectivo.

Figura 1. Diagrama egocéntrico para pensar en la audiencia



Estas posibilidades pensadas en el CEA, en procesos de escritura académica, fueron consideradas baluartes para comenzar a atender el mundo, a vivir la experiencia sabrosa. Los coproductores fueron conscientes de la relevancia de reposar la escritura. Dejar que se asienten las ideas, desmitificar la escritura a chorro y provocar que emane la sensibilidad al escribir. Desarrollar ideas como un acto de ejercicio corporal, emocional, social y político, no solo cognitivo. Dejar a un lado la idea de la premura y anticipar lo que son y su situación contextual para escribir. Martha discurrió una analogía con un vino, con la oportunidad temporal de permitir que tome cuerpo, textura y sabor. Lo expresó:

> Y yo creo que dicen que cuando reposa un vino, o reposa una masa, pues se infla, ¿no? O bueno toma su consistencia perfecta. Y a lo mejor nosotros sí somos muy así de, ay, ay, ay, lalalala, ahorita a la una o a las dos de la mañana y ahorita acabo la tesis y, pues no, porque no es así. Entonces, eso yo también he aprendido que tiene que reposar y retomarlo, ¿no? porque luego lo reposamos como dos meses (risas de todos los coproductores) (Martha, Grupo de discusión, marzo de 2022).

Incluso la resaca moral consecuente del exceso de reposo provocó hilaridad colectiva. Los coproductores fueron conscientes sobre las implicaciones personales y sociales de abandonar un texto demasiado tiempo. Ahora comprenden el para qué sirve este acto al escribir. Tradujeron el sentido-experiencia en un proceso procurador de mantener (se) atado a un texto, a un predicado base; a una tesis que amalgama la voluntad, el esfuerzo y la emoción de difundir algo que gusta, alegra y conmueve.

Desde esta perspectiva, la fundamentación es la base de la congruencia en la producción de ideas o conocimiento académico desde la misma concreción de la idea (cristalización de una tesis), el diseño del plan de la escritura y el cómo se redacta (proceso, prácticas, eventos y habilidades). Para los coproductores resultó parte del "vivir sabroso" al encontrar en esta estrategia un sentido trascendental para alcanzar su propósito de escritura. Incluso, asimilaron esta posición desde el disfrute de escribir. Comentó Juan, al poseer un fundamento concreto "podemos sacar tantos argumentos y, este, y este, un sostén teórico que nos va a fundamentar la misma tesis" (Juan, Grupo de discusión, marzo de 2022).

Son acciones de escritura a partir de la recursividad. Al tejer y entretejer. Al textualizar una y otra vez hasta sentir el aprecio por lo propio, por el texto logrado. Según Esmeralda esta posibilidad auto-socio formativa, la sintió: "Entonces, yo siento que a veces así me pasa a mí; o también, cuando digo es que voy a leer para comenzar a escribir, cómo que se hace un conflicto y empiezo a leer a lo

mejor sobre lectura y quiero escribir sobre alfabetización, ¿no? Y ya digo: no, pos otra vez" (Grupo de discusión, marzo de 2022).

En este sentido-experiencia emergió la relectura como estrategia de auto-socio formar (se). El texto escrito volver a tocarlo, escucharlo, sentirlo. Los coproductores evidenciaron este sentido-experiencia como un acto oportuno e idóneo para familiarizarse con lo escrito, desde dónde se escribe y para qué se escribe. Lo aclaró Emma:

> releer lo que ya habíamos escrito, volvemos a identificar o a darme cuenta de… ¿Ah poco yo escribí esto? (risas compartidas por todos los coproductores). Ay, no lo puede creer… (risas) y vuelves a estar este, familiarizándote con el texto y, y, pero también te permite autoevaluar como fue ese crecimiento, de decir, ¿ay ah poco yo escribía tan mal? ¿Si escribo tan mal? (risas colectivas), (Grupo de discusión, marzo de 2022).

Desde estas estrategias de auto-socio formación los coproductores establecieron la importancia de colectivizar sus prácticas de escritura. Saber que al interactuar con otros descubren situaciones semejantes; advierten perspectivas ignoradas; resaltan marcadores discursivos (pistas para escribir); vinculan la teoría con su voz propia. En resumen, el sentido-experiencia desde la escritura académica resultó una práctica del "vivir sabroso".

***

Prácticas excluyentes desde el pregrado

La educación superior en México advierte múltiples retos y realidades sociales. Para el caso del magisterio, es doblemente complejo el desarrollo del fenómeno de la escritura académica porque en las Escuelas Normales e Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes mexicanas es de facto un tema tabú, debido a las condiciones en que ocurren las prácticas letradas. Incluso es un tema inexistente entre la comunidad magisterial porque no se dialoga en torno a ello en los espacios institucionales (Godínez, 2021).

Algunas prácticas narradas por los coproductores resaltaron un hecho recurrente: sus maestros les decían qué escribir, a tal grado de reproducir el dictado del documento recepcional. Los coproductores habituados a trabajar bajo un molde o un modelo a seguir a pie juntillas y con eso, pues las posibilidades de auto-socio formar (se) fueron nulas en el pregrado.

Una coproductora recordó en su momento como una excelente práctica pedagógica, aunque al ingresar al posgrado y ser obligada a escribir académicamente, la conciencia de dejar de ser analfabeta funcional y contextual desde la EA fue una apuesta doliente. Ahora, Emma contempla la importancia del manejo de tales habilidades, procesos y prácticas. Situaciones de aprendizaje vitales en el desarrollo académico de los alumnos. Emma lo resumió así: "En mi caso sí fue un gran conflicto porque este, en lo que fue la licenciatura, pues nosotros salimos, con ya casi con la tesis elaborada, ya nada más para presentarla y defenderla y, yo no recuerdo haberme sentado a escribir una idea o hacerlo conscientemente" (Grupo de discusión, marzo de 2022).

La experiencia inmediata en el pregrado es muy contrastante con la de la maestría. En el pregrado sostenían a la estudiante desde un acompañamiento muy dirigido y en la MEB totalmente opuesto, sin ninguna posibilidad de trabajo con el otro, sin un hilo conductor para tejer estas relaciones y realidades. Sin el entretejido oportuno para textualizar bajo condiciones de placer y alegría. Esmeralda avaló esta condición con su comentario: "eran oraciones que las mismas maestras nos decían y nosotros las íbamos nomás acomodando como según nosotros viéramos donde cabían y ya lo podíamos explicar" (Grupo de discusión, marzo de 2022).

Según los coproductores, la formación del pregrado ofreció nulas posibilidades de reconocimiento de otras formas de colectivizar sus saberes. Pocas oportunidades de colisionar en torno al aprendizaje de auto-socio formar (se). Por ejemplo, la proposición de Rebeca fue ilustrativa: "Cuando entro a la Maestría, este, es un temor enorme el escribir. El entregar un ensayo y saber que no está correcto porque yo no me sentía con esa seguridad de escribirlo" (Grupo de discusión, marzo de 2022).

La ausencia de prácticas letradas desde la escritura transversal advierte un panorama de exclusión en el desarrollo educativo de los estudiantes de posgrado. Una vez más ratifiqué la necesidad de textualizar acompañado, mediante procesos y objetos mediacionales que traduzcan este proceso complejo en situaciones de aprendizaje y apoyo constante.

***

Acerca de las experiencias en escritura académica durante la formación en la MEB

Las experiencias formativas en el posgrado son para siempre. Su temporalidad es inacabada, lo aprendido se emplea directa y continuamente en los procesos laborales. Ser profesional e incorporar estos saberes a la práctica profesional permiten al estudiante considerar relevante el o los productos escritos construidos durante su trayecto formativo. En realidad, hay muchos aprendizajes en escritura académica que se traducen en prácticas exitosas. Verbigracia, Martha comentó: "el que yo, eh, llegué a realizar hace dos años al que ahorita realizo, pues sí tiene una escritura académica más organizada, más centrada. Por ejemplo, en la entrega de los productos de los Consejos Técnicos. Sí, ya están más desarrolladas las ideas, ya tiene uno más claridad al escribir y a dialogar con los compañeros" (Grupo de discusión, marzo de 2022).

Inclusive, en algunos momentos son valorados por sus compañeros como personas competentes en la escritura. "Sí hasta bueno a mí en lo personal, varios de los compañeros ¡Ándale no seas mala, hazme este trabajo! Y sin cobrar (risas de todos)" (Emma, Grupo de discusión, marzo de 2022). Convertirse en líderes pedagógicos en sus centros educativos es un saber colectivo compartido en el CEA. Los coproductores experimentaron un proceso exitoso de auto-socio formación. Rebeca extendió la idea: "Cómo en verdad uno ayuda a los otros (ah, sí, dijo Emma). Y sí, sí sientes esa fortaleza, sí cierto; sí ya no planeas igual, ya no haces tus clases igual" (Grupo de discusión, marzo de 2022). Realizar las cosas distintas, modificar patrones, hábitos y rutinas de pensamiento y concreción de nuevos trazos y senderos.

Este empoderamiento descrito por los coproductores al establecer la noción de formación para la vida. Actos de solidaridad que posibilita el formarse, el ser un ente fortalecido por sus saberes. El aprender a ser solidario, empático y más consciente de las necesidades de los otros. Esa es la alegría del proceso de auto-socio formación: el Nosotros-Otros.

Una profunda reflexión fue compartida por Juan: "Entonces sí, ¿qué tanto nos hemos formado y fortalecido profesionalmente, ¿no? desde esas experiencias" (Grupo de discusión, marzo de 2022). La experiencia recobra sentido y pertenencia, ahora sujeta a los coproductores, los convirtió en un ser colectivo, en escritores con prácticas letradas desde sus intereses y necesidades. Una experiencia configurada desde uno, desde adentro, desde las pasiones que provoca el "vivir

sabroso", desde reconocer la obra bien hecha, en paz y a partir del bienestar que causa la comprensión de escribir académicamente. Lo sitúa el error, como eje articulador de auto-socio formar (se). El error es maestro y ahora fue parte de la comprensión de los coproductores. Emma representó lo anterior con su comentario:

> Y yo creo que sí, ese error, ay perdón, de cuando corriges y que ya no se retoma, yo creo que lo aplicamos también nosotros como docentes con nuestros niños, porque yo les digo mucho a los niños: ¡Es que revísele, yo ya le revisé, revísele bien en su casa! Porque qué caso tiene, saco dos malas, ah bueno ya; o sea, como que yo sí les digo: Mira ven, mira, chécale porque… bueno sí es mucho, tienes que invertirle mucho tiempo, pero sí vale la pena, porque si no se llevan las cosas… (Emma, Grupo de discusión, marzo de 2022).

***

El Colectivo de Escritura Académica como espacio formativo

La escritura como pre-texto de formación resultó una posibilidad auto-socio formativa al provocar diálogos horizontales y prácticas desde lo que somos, hacemos, sentimos y queremos. Resultó determinante para los colaboradores porque encontraron un remanso para vaciar sus voces, sus ideas, sus pretensiones escriturales. Esmeralda expuso: "de cada uno aprendimos la forma que se expresa de manera escrita y, vimos también, el, el proceso pues de madurez, ¿no? Aunque lo repita mucho, pero sí fue muy marcado" (Grupo de discusión, marzo de 2022).

La motivación de saberse escuchada como escritora fue fundamental en las experiencias formativas del Colectivo. Con base en las condiciones de pandemia, el papel de estar presente como sujeto colectivo permitió afrontar la incertidumbre de manera distinta; ya no desde la individualización, sino como un encuentro entre sujetos con condiciones complejas de construcción de ideas traducidas en proposiciones de conocimiento académico.

Esta experiencia colectivizada por ser mejores escritores de textos académicos, es evidente con la posición narrada por Esmeralda: "uno se animaba mucho, ¿verdad? Porque era como, como un poquito de aquí estamos y síguele y síguele, o sea, sin estar, ¿Cuándo me va a mandar trabajo? ¿Cuándo se va a poner a escribir? ¿Ya leyó eso? O sea, como la de aquí estamos, aquí estamos y seguimos y seguimos" (Grupo de discusión, marzo de 2022).

El asesoramiento colectivo sentido durante el CEA provocó cosas agradables

para los coproductores y para mí. Ahora, los coproductores sienten distinto, distinguen ser escuchados. Ahora, identifican interés genuino por aprender entre personas. Rebeca lo señaló: "nos hizo sentir como que seguimos, o sea, estoy, cómo se llama, estoy atento a su trabajo" (Grupo de discusión, marzo de 2022).

Existe una comparación constante con la atención que reciben otros compañeros de la generación. Los coproductores sienten sus procesos de acompañamiento inexistentes, nulos, como el cantante José José: "en la nave del olvido", totalmente ajenos a la procuración del Nosotros-Otros que provoca el poner atención desde un Colectivo. Poner atención como un baluarte de los sujetos en el mundo (Larrosa & Recchia, 2019).

"Fue algo motivante, como euforia, qué padre" (Martha, Grupo de discusión, marzo de 2022). Expresión con sentido al proceso de auto-socio formación desde la pedagogía al servicio de la transformación social, cada vez más cercana y próxima a la complejidad de cada coproductor o coproductora. Sentir euforia es un saber práxico poco estimulado en los procesos escolarizados… provocar al otro desde el nosotros totalmente alejado de las prácticas formativas institucionales universitarias.

La sensación de sentirse libre de los señalamientos tajantes producto de la frustración ante las ganas y motivación de escribir, ante la ausencia de canales de textualización pertinentes para expresarse y ser. El CEA emergió como plataforma de apoyo, como manera de percibir a los otros sin etiquetas o como baluarte que tensionó las desigualdades propias de la educación. Un soporte o artefacto formativo simétrico para los coproductores.

Para ello fue determinante la asesoría. El acompañamiento en el CEA fue una experiencia-sentido positiva. Así lo asimiló Emma: "a mí me han gustado mucho las asesorías porque siempre nos sugería, mas no, no decía: vas a hacer esto, o aquello; siempre nos remendaba qué sinónimos, qué corregir y qué palabras implementar" (Grupo de discusión, marzo de 2022).

La calidez sentida en los procesos de acompañamiento determinó el CEA como acción forjadora de la escritura como un acto consciente, como acto permisible para compartir con los otros lo que somos sin menoscabo de ninguna práctica que lacere los derechos a expresarse. Esta transformación produjo una dosis de afectividad que empoderó a los coproductores para la vida profesional y persona. Martha estipuló:

> eso también si nosotros lo trasladamos al ámbito donde queramos estar: familiar, laboral… eh, también maduramos en el sentido de cómo dar una,

> una asesoría, en ese sentido, cómo sugerir, dirigirte con el público que te está leyendo y, generar esa confianza de preguntar entre nosotros: Oye, ¿cómo le puedo escribir? O tengo esta dificultad. Entonces, también se generó eso, esa confianza que a veces no se genera porque no veíamos el hecho de que, teníamos una dificultad no era como sinónimo de burla, de debilidad, de evidenciar. Todo lo contrario, era de ¡Sí se puede! ¡Échale ganas! (Grupo de discusión, marzo de 2022).

Este clima de socialización constituyó un sujeto colectivo y letrado. El CEA facultó esta posibilidad para decir y reconocer las debilidades sentidas y latentes; también sentó las bases sobre cómo podemos solucionar las dudas poseídas y auto-socio formar (se) las habilidades requeridas en la escritura académica. Según Rebeca, situarse bajo la mirada del Nosotros-Otros: "fue muy enriquecedor y yo creo pues, aquí estamos, si no, pues no estaríamos aquí compartiendo…" (Grupo de discusión, marzo de 2022).

Por eso, leerse y ser leído, comprender desde la mirada empática al otro, facultó nuevas posibilidades de ser con los otros. "El hecho de tener compañeras, compañeros que te puedan leer, que puedan sugerirte desde otra perspectiva puedes abordar también ese tema o qué cosas se pueden incluir o eliminar, este, pues enriquece al final del día" (Juan, Grupo de discusión, marzo de 2022). Estar con ellos y establecer procesos de integración de las necesidades colectivas. Emma, sintió y expresó lo mismo:

> esos ejercicios de lea tú, tú lee a tu compañera no en plan de ah jajaja, si no de ese, a ver, yo te sugiero, yo sí entendí esto, como que al que escribe lo enriquece mucho y, nosotros no tuvimos tantas oportunidades, no, no tuvimos oportunidad de leer, de leernos entre nosotros como pasó en el Colectivo, como esa gran oportunidad formativa y de formarnos (Grupo de discusión, marzo de 2022).

Como sujeto colectivo, los coproductores aprovecharon el CEA para explorar su diversidad y riqueza en la aportación a sus procesos de auto-socio formar (se). Por ejemplo, la comunicación como eje facilitador para poner en común lo que somos, sentimos, pensamos y, sobre todo, lo que necesitamos. La necesidad de expresión y de ser leídos desde un enfoque poliocular facilitó la toma de conciencia oportuna para continuar con el desarrollo de la escritura académica porque brinda estabilidad emocional que motiva a continuar y no dejarse vencer ante la desventaja que proporciona un juicio negativo o un comentario con una intención dañina. Esmeralda señaló que este ejercicio colectivo "permite, como, de ver el documento desde otros ojos (Emma: exacto) porque al final del día si lo con-

cretamos a comunicación bidireccional, únicamente entre asesor y el asesorado, pues ahí queda, ahí muere" (Grupo de discusión, marzo de 2022).

El trabajo en el CEA resultó muy formativo. Encuentros y desencuentros necesarios para mejorar sus prácticas de escritura académica que se alimentaron bajo el enfoque de la empatía y la madurez no sólo cognitiva sino socioemocional, porque resultó una condición esencial para mejorar y transformar (se). Esmeralda resaltó con su comentario este hecho: "se requiere de muchísima madurez por parte del autor (comentarios coincidentes) del que escribe y del que lee para poder recibir también estas críticas de manera positiva o constructiva, ¿no?" (Grupo de discusión, marzo de 2022).

Además, el trabajo del CEA se efectuó con apoyo de la modalidad a distancia, resultó interesante saber (se) la existencia de personas con las mismas falencias, dudas similares y habilidades por movilizar. De cierta manera, este Colectivo percibió igualdad en sus procesos y prácticas de escritura académica, por eso revolucionó las prácticas y procesos de escritura académica. Juan comunicó: "el trabajo en el Colectivo fue bastante animoso, podríamos definirlo de esa forma. En el que, eh, pues, a la maestra yo no tenía el gusto de conocerla en persona y, solamente por la camarita, por la virtualidad; pero el hecho de escuchar y de decir: ¡Ah, sí! Esta perspectiva también pudiese también al menos incluirse a trabajar con los maestros" (Grupo de discusión, marzo de 2022).

La motivación asignada al pertenecer a un colectivo de escritura académica resultó demostrativa para comprender lo que se necesita para escribir en comunidades discursivas. Comprender la tesis como corolario de un proceso formativo, mas no lo realmente trascendente. Juan así lo comentó: "creo yo que fue bastante motivante participar en el Colectivo porque al final del día también es entender que hay un panorama más allá de finalizar el documento, sino que hay también otras posibilidades de crecimiento en el ámbito académico" (Grupo de discusión, marzo de 2022). Ahora el sentido-experiencia de la escritura académica no resulta en concluir una tesis. Los coproductores descubrieron el robustecimiento producto de la escritura académica. La EA facultó otras oportunidades vitales y profesionales. Una resonancia positiva fue descrita por Juan:

> desde poder participar en un algún Coloquio; poder participar en algún Congreso; poder participar en enviar algún artículo en alguna revista, etc., etc. Entonces, ¡Cómo toda esta parte, como todo este constructo permite al propio escritor sentirse motivado! Y de decir (Emma: y con la confianza) en la confianza, claro que se puede (sí, correspondencia) (Grupo de discusión, marzo de 2022).

La esperanza de participar en otras comunidades discursivas y eventos académicos que sin el apoyo de un espacio colectivo fuese más complejo de efectuar y desarrollar. Recuperar el diálogo de leer (se) y escribir (se) como ejes formativos para mejorar los procesos de escritura académica. Posiciones deseables de prevalencia entre los formadores para evitar estas complicaciones o renuencia existente para la escritura académica; particularmente desde diversos géneros discursivos.

Consciencia en el papel del CEA en la vida de las personas: un espacio de auto-socio formación deseable desde los trayectos curriculares y formativos posibles ante el olvido de la escritura académica en los niveles educativos mexicanos. La percepción de los coproductores sobre que un posgrado es una oportunidad para madurar y desarrollarse educativamente. Un apoyo sentido, logrado, superado en lo imaginado y en las expectativas poseídas. Rebeca confirmó:

> nos ayuda a cuestionar mucho y nos hacía que pensáramos hacia dónde llevábamos ese escrito y a regresarnos a releer el escrito, a retomar: ¿Qué pusiste al principio? ¿Por qué lo pusiste? ¿Crees que todavía te funciona ahora con los niños en el contexto en que estás? ¿Crees que puedes seguir por esa línea? Entonces el Colectivo te moviliza y te hace aprender esas cosas nuevas y modificar también el texto (Grupo de discusión, marzo de 2022).

El Colectivo como una manera de aprender a cuestionar (se), de preguntar (se), de dialogar (se)… Un remanso para la reflexión, para la cocción de las ideas y su maduración. Un ente promotor de lo mejor de sí, la procuración de toda la diversidad evidente en cada persona. Espacio contundente desde el cual el sentido-experiencia se "vive sabroso" al comprender que no hay mejor experiencia que compartir lo que somos cuando estamos juntos, procurándonos. Una nueva alegría en el sujeto colectivo: encontrarnos bajo enfoques afables y sentipensantes con fundamento en otras miradas y lenguajes, como motor auto-socio formativo del Nosotros-Otros.

El CEA para los coproductores fue un espacio incluyente, fraguado para la reflexión y la pertenencia. Espacio para sentirse valorado por uno mismo y los otros… espacio valioso en menoscabo de la individualización de conocimientos y las prácticas de episticidio académico (Correa & Saldarriaga, 2014) que promueve la escolarización universitaria. Los coproductores valoraron y reconocieron la existencia de otros saberes formativos con resonancia educativa en entornos alejados del territorio universitario.

Ambientes oportunos para creer en sí mismos y en los demás. Colectivos posibles para dejarse aventurar por nuevos derroteros y senderos. Otras fuentes

de inspiración y nuevas posibilidades de desarrollo educativo, humano y social, como lo constituyó el CEA. Juan afirmó con contundencia:

> nos abre el panorama para muchas otras oportunidades. Entonces, yo creo que, al menos a mí este Colectivo a mí me ha dejado y que el asesor siempre ha estado como muy de la mano también para decir: pues no claudiques… de repente uno también se le pierde o él también se pierde, pero es tu ayuda (no te deja, no te deja) y nosotros en Colectivo vimos que somos nuestra propia ayuda también (Grupo de discusión, marzo de 2022).

El CEA provocó renacer la esperanza y conformar nuevas esperanzas entre los coproductores de volver a creer en los espacios académicos que dan cabida a los sujetos, no como un individuo sino como un cuerpo colectivo, como una caja de resonancia del "vivir sabroso". Martha fue contundente con su aportación: "Yo ya no quería saber nada y con este Colectivo tuve mi segunda etapa de motivación y ganas de asistir y terminar mi trabajo. Sí se me hace muy padre y ojalá lleve esta estrategia a la UPN, o sea, más seguido, con otros colegas del programa o de otros programas" (Grupo de discusión, marzo de 2022). Retornó al escrito, no para titularse, sino para sentir que lo que se desea expresar tiene una resonancia positiva en el entorno. "Creo que fue algo agradable y algo enriquecedor, ¿verdad? Porque no hubo como que conflicto ni situaciones que no se prestaran: ¡fue algo agradable, bueno y bastante productivo para continuar con el documento en lo personal!" (Emma, Grupo de discusión, marzo de 2022).

Entonces, la escritura académica facilitó procesos de auto-socio formación. Provocó en los coproductores la renovación de sus expectativas allende del acto de escribir. Amplió sus horizontes de desarrollo educativo, renovó bríos para pertenecer a comunidades académicas, estableció desafíos ligados a otros desempeños. Por ejemplo, Juan señaló: "se puede crecer desde otros ámbitos y otros aspectos y claro puede ser muy motivante, insisto, el hecho del día de mañana pues ver tu nombre en una Revistita o en algún flyer de algún Congreso y decir: Ah, mira va a venir, Juanito XXX a dar una ponencia de este tema" (Grupo de discusión, marzo de 2022).

Como parte de la profesionalización de cada uno de los coproductores escuché una resonancia sana, necesaria y bondadosa: "El Colectivo pues fue importante para adquirir más y nuevos aprendizajes y nuevas visiones y enfoques. Y replicar eso en mi trabajo, es necesario" (Esmeralda, Grupo de discusión, marzo de 2022). Querer trabajar así con sus congéneres en los centros educativos remitió la idea de provocar un sentido-experiencia desde la cohesión social, del estar juntos y provocarse.

Conclusiones

La pandemia 2020 fue un fenómeno transversal al desarrollo de este trabajo de indagación. En México, desde marzo de 2020 vivimos el problema sanitario desde los hogares. Pandemia cuyo eje articulador de la vida fue el confinamiento social ante la emergencia sanitaria. Tuvimos un resguardo de 26 meses continuos y fatigantes. La necesidad de protegerse en casa para evitar contagio y conceder la aparición de nuevas modalidades de construcción de escuela sin una experiencia cercana inmediata para tener un marco de referencia. Sobre todo, la escolarización de hogar como una forma emergente de dominar el espacio educativo.

Por consiguiente, transferir el currículum y los procesos pedagógicos a los hogares resultó una estrategia que violentó a las personas. De pronto la sala, cocina y demás espacios íntimos fueron el aula de clases. El mito de salvar el curso (Díaz-Barriga, 2020), alimentó las brechas de desigualdad educativa y social. Colocó al centro las desventajas del alumnado y permeó un entorno universitario basado en el conocimiento disciplinar. Lo relevante fue: ¡Trabajemos como podamos, pero trabajemos! ¡Finjamos que seguimos aprendiendo y enseñando!

Durante el confinamiento social surgió la necesidad de atención como oportunidad de desarrollo educativo desde los procesos formativos intrascendentes y desiguales que experimenta el alumnado de la MEB en la UPN en prácticas y eventos letrados. Esta afirmación fue el objeto de indagación. Justifiqué esta percepción con el apoyo de cuatro proposiciones:

1) Las personas requieren tomar conciencia de su habla (forma particular de establecer comunicaciones) para mostrar una voz propia y escuchar (se).

2) La escritura académica como práctica social faculta la puesta en común, el diálogo y la cooperación en contextos diversos.

3) La integración de cosmovisiones resulta garante del desarrollo educativo del alumnado a partir de tensionar las relaciones escolarizadas y transferir nuevas interacciones pedagógicas y educativas en la Universidad.

4) La consolidación de la confianza al atender la escritura académica como impacto esencial en la construcción de la tesis o documento recepcional.

Para los coproductores "vivir sabroso" fue vital en la formación de una voz propia mediante la colectivización de sus prácticas de escritura académica. La resonancia de sí mediante la procuración del otro, de su bienestar y presencia en el mundo. El CEA como testimonio de atención, escucha y disposición de recibir

del otro, como espacio de confluencia de prácticas letradas y recreación de alternativas de resistencia para evitar la colonización de los saberes universitarios.

El sentido-experiencia de los coproductores fue un estar en mundo educado, nunca más escolarizado. Auto-socio formar (se) para resistir a la colonialidad del saber escrito con tensiones y experiencias colectivas que promuevan paz, seguridad y tranquilidad. La auto-socio formación como perspectiva decolonial en la formación docente y el desarrollo educativo de los coproductores.

Finalmente, considero que "las cosas más importantes de la vida suelen discurrir despacio. La generosidad, la amistad, el amor, el paseo o la lectura piden y necesitan tiempos ajenos a la dinámica del consumo y la inmediatez: exigen de nosotros una lentitud que a veces no permitimos" (González, 2022, párr. 9). Las experiencias formativas en escritura académica requieren más paz y paciencia para dignificar el "vivir sabroso" y pervivir los eventos letrados como posibilidades de auto-socio formación universitaria.

Referencias

Bernard, M. (2004). Arquitectura y dispositivos de formación. En M. Bernard (Coord.), *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización* (pp. 55-71). Limusa y Universidad Autónoma de Morelos.

Calvo, C. (2010). Los procesos educativos y la emergencia de complejidades caóticas y autoorganizadas. *Plumilla Educativa*, *7*(1), 18-36. http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3659329

Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Revista Educere*, *8*(26), 321-327.

Cassany, D. (2010). *Afilar el lapicero*. Anagrama.

Castañeda, A. (2009). La formación permanente, campo de saber y prácticas. En A. Castañeda (Coord.), *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica* (pp. 33-52). Universidad Pedagógica Nacional.

Correa, M. y Saldarriaga, D. (2014). El epistemicidio indígena latinoamericano: algunas reflexiones desde el pensamiento decolonial. *Revista CES Derecho*, *5*(2), 154-164. http://www.scielo.org.co/pdf/cesd/v5n2/v5n2a04.pdf

De Sousa, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO.

Díaz-Barriga, Á. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En H. Casanova (Coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 19-29). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM.

Durán, N. (2014). *La didáctica es humanista*. UNAM-IISUE.

Godínez, E. (2021). El rol del experto en lengua en la gestión de un centro de escritura. Semas. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, *2*(3), 113-121. https://semas.uaq.mx/index.php/ojs/article/view/43

González, C. (2022, 27 de octubre). Recuperar el tiempo de la vida. *Revista Ethic*. https://ethic.es/2022/10/recuperar-el-tiempo-de-la-vida/

Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman y J. Haro (Coords.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). El Colegio de Sonora.

Hernández, G. (2016). *Literacidad académica*. Universidad Autónoma Metropolitana.

Heron, J. y Reason, P. (2008). Extending Epistemology within a Co-operative Inquiry. En P. Reason y H. Bradbury (Coords.), *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice* (pp. 366-380). Sage Publications. https://ikhsanaira.files.wordpress.com/2016/09/action-research-participative-inquiry-and-practice-reasonbradburry.pdf

Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa (Coords.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 35-47). Homo Sapiens.

Larrosa, J. y Recchia, K. (2019). P de Profesor. *Novedades Educativas* (pp. 149-154).

Lewkow, L. (2017). Nación y sociedad-mundo en la teoría de Niklas Luhmann y algunos de sus colaboradores. *Revista de Ciencias Sociales Aposta*, *72*, 202-231. https://www.redalyc.org/journal/4959/495953509009/html/

Martínez, L. y Amaro, C. (2021). La pandemia 2020: atenuantes y vicisitudes de profesores en formación. En J. Martínez & R. Culebro (Coords.), *A la sombra del distanciamiento social. Reflexiones académicas de la comunidad universitaria* (pp. 37-50). Taberna Libraria Editores.

Molina-Nátera, V. (2020). *Teleconferencia sobre los Centros de Escritura en el marco de las Jornadas Virtuales Centros y Programas de Escritura en la Universidad* [Video]. https://www.youtube.com/watch?v=AiQZuKcocFY

Morín, E. (2001). *Amor, poesía y sabiduría*. Seix Barral.

Quesada, R. y Hernández, G. (2020). La lectura y la escritura universitarias como herramientas para transformar el pensamiento. *Didac*, *75*, 40-47.

Rambo, C. (2019). Múltiples reflexiones sobre el abuso sexual infantil: Un argumento para una narración en capas. En Bénard, S. (Selección de textos), *Autoetnografía: Una metodología cualitativa* (pp. 123-146). Universidad Autónoma de Aguascalientes-El Colegio de San Luis.

Savater, F. (2007). *Diccionario del ciudadano sin miedo a saber*. Ariel.

Soler, P. (1999). *La investigación cualitativa en marketing y publicidad. El grupo de discusión y el análisis de datos*. Paidós Papeles de Comunicación.

La Covid-19 en Educación Superior: Vicisitudes enfrentadas y retos futuros para los Docentes

Aurelio Vázquez Ramos
Aura Guadalupe Valenzuela Orozco
Carlos Arturo Vargas Castillo

Introducción

A más de cuatro años de la declaratoria emitida para la Organización Mundial de la Salud (OMS) para suspender labores académicas, administrativas y de investigación de manera presencial, debido a la pandemia por la Covid-19, y con ello transitar a modelos virtuales, híbridos o en línea con el apoyo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) reconoce que el impacto de pandemia en la educación superior fue diferenciado y diverso dependiendo de cada país e institución, de ello da cuenta el informe emitido sobre el impacto de la pandemia en cuatro funciones sustantivas y adjetivas: la administración y gestión, la enseñanza y el aprendizaje, la investigación y la internacionalización. (UNESCO, 2022).

A partir de lo anterior, en este trabajo se plantean dos interrogantes: ¿Cuáles fueron las vicisitudes que el personal docente en las Instituciones de Educación Superior (IES) tuvo que afrontar ante el impacto de la Covid-19? y derivado de lo anterior, ¿Cuáles son los principales retos a los que se enfrentan hoy los docentes de Educación Superior en la etapa de postpandemia? El objetivo de este capítulo es analizar el impacto de la Covid-19 en las Instituciones de Educación Superior (IES), particularmente en torno a las vicisitudes que enfrentaron los docentes, además de los nuevos retos que se visualizan para ellos en esta nueva etapa de postpandemia.

En el presente trabajo se utilizó la técnica de análisis documental, definida por (Bardín, 1996) como la "operación o conjunto de operaciones tendiente a representar el contenido de un conjunto bajo una forma diferente de la suya original a fin de facilitar su consulta o localización en un estudio ulterior" (p. 39). Básicamente consistió en la búsqueda, selección, revisión y análisis de artículos de investigación en torno a la temática en cuestión para obtener una versión diferente.

Desarrollo

El 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS), anunció de manera oficial que el mundo entero había entrado a una pandemia ante la infiltración de una nueva enfermedad infecciosa conocida como coronavirus (Covid-19) causada por el virus SARS-CoV-2. El dirigente general de la OMS señalaba que esta crisis sanitaria mundial afectaría a todos los sectores. A partir de ese momento entramos a un periodo de ansiedad e incertidumbre según datos emitidos por la UNESCO (2020) "el cierre temporal ha afectado aproximadamente a unos 23,4 millones de estudiantes de educación superior y a 1,4 millones de docentes en América Latina y el Caribe" (p. 12) Con relación a este cierre, fuimos confinados a trabajar desde casa para dar continuidad a la formación académica de los estudiantes y concluir con el ciclo escolar, sin duda alguna, se trataba de una situación sin precedente. La UNESCO (2020) expresaba: "Para ser francos, debemos reconocer que no estábamos preparados para una disrupción a semejante escala. Casi de la noche a la mañana, las escuelas y universidades de todo el mundo cerraron sus puertas…" (p. 5).

El cierre de las Instituciones educativas para hacer frente a la pandemia originó una serie de situaciones caóticas tratando de encontrar en la educación a distancia la posibilidad de dar continuidad al trabajo pedagógico. Las indicaciones para el trabajo escolar desde casa resultaban poco claras. Guzmán y Pérez. (2023) expresan que:

> …se hizo presente un nuevo escenario educativo sin la presencia física, pero, sí virtual, que implicó aprender el manejo de las plataformas y las herramientas digitales que auxiliaran el proceso de enseñanza y aprendizaje, emplear los dispositivos didácticos o de atención a la diversidad… (p. 27).

El confinamiento por la Covid-19 trajo consigo que los estudiantes universitarios regresarán a sus residencias de origen, retomando la formación superior a través de la educación virtual, esto trajo consigo la necesidad de utilizar diversas plataformas que permitieran el desarrollo de clases de manera remota, ello sin tomar en cuenta las características del contexto desde el cual los estudiantes tomaban sus clases, los cuales en ocasiones se encontraban en entornos rurales sin acceso a internet o algún aparato con conexión a este (De Jesús Era et al., 2023)

Los avatares a los que se enfrentaron los docentes fueron múltiples, desde el acondicionamiento de un espacio en casa, el ruido emitido por agentes externos, la baja conectividad y la falta de preparación, o no contar con el recurso tecnológico, en la mayoría de los casos, para desarrollar el trabajo en línea, hasta el

despido de aquellos académicos, sobre todo de instituciones educativas privadas que, ante la baja de matrícula tuvieron que cerrar sus puertas o, en el caso de las escuelas públicas en el que los docentes acudían a las casas de los estudiantes para indagar las razones por las que no se conectaban.

Al respecto, Vázquez Ramos et al. (2022) señalan: "estimamos que, durante la pandemia, los profesores universitarios realizaron un significativo gasto privado en equipo, conectividad y habilitación de espacios en sus hogares para la continuidad académica" (p.128). Aunado a ello, se sumó la improvisación ante la ausencia de una capacitación y orientación poco clara sobre el uso de las plataformas digitales en lo que predominó el autoaprendizaje exprés y la experimentación durante la propia práctica docente.

La UNESCO (2020) señalaba que este ingreso atropellado para la incorporación hacia una modalidad docente compleja, con una diversidad de opciones tecnológicas y adaptaciones pedagógicas que podría dar resultados poco favorables y provocar agobio y frustración ante una forma nunca experimentada, en la mayoría de los casos sin una capacitación previa. Al respecto, Vázquez Ramos et al. (2022) expresa:

> …nunca hubo un proceso formal de alcance masivo para capacitar al profesorado. Tampoco se dotó a los miembros de la comunidad con equipos de cómputo o con apoyos económicos para la conectividad, por lo que cada uno tuvo que contratar con sus medios, los servicios necesarios para sostener la actividad académica. (p. 128)

Es conveniente reconocer también el caso de docentes que sí contaban con experiencia en la educación a distancia y el manejo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) obtenida en estudios de posgrados, así como de los recursos digitales adecuados que no tuvieron grandes problemas para asegurar la continuidad pedagógica.

Aunado a esta situación fueron, en algunos casos estos docentes los que se encargaron de ofrecer cursos o talleres de capacitación en ese campo para adiestrar a otros, era el momento y auge de las TIC para atender una necesidad apremiante. Además, la mayoría de las Instituciones de Educación Superior, comenzaron a realizar diversas capacitaciones para que los docentes universitarios pudieran lograr el desarrollo de competencias digitales, y así tener un mejor quehacer profesional al desarrollar su práctica docente desde la virtualidad.

La innovación y creatividad de los docentes tuvo un lugar muy importante al momento de llevar a cabo su innovación educativa en la educación a distancia,

desarrollando sobre la marcha, diversas habilidades que en su vida habían utilizado para poder impartir una catedra, permitiendo así el desarrollo de estrategias flexibles y adaptadas a las necesidades de los estudiantes, en el abordaje de los contenidos curriculares propuestos en los programas de las diversas asignaturas, desafiando así las contingencias propias de una pandemia mundial (UNESCO, 2020).

Derivado del trabajo docente, que sin duda alguna fue el de mayor tensión, se ubicaron aquellos académicos que desarrollaban funciones de investigación y extensión universitaria. Estas quedaron suspendidas o congeladas ante la dificultad de realizar actividades de campo, las investigaciones se limitaron a constituirse en trabajos documentales, estados del arte o metaanálisis. Inclusive dentro de las mismas asignaturas, las prácticas tuvieron que dar un giro ante la dificultad de tener contacto con otras personas en el campo. Al respecto, Malo Álvarez et. al (2020) afirmaba que:

> Muchas comunidades se han organizado, para cuidar y preservar los laboratorios, equipos e insumos de investigación; algunas han logrado incluso continuar sus trabajos, rotándose las tareas que exigen presencia física y reuniéndose virtualmente para analizar datos y reformular tareas; otras han abierto líneas de investigación en temas relacionados con la epidemia, incidiendo en la sociedad y los grupos de decisión sanitaria. (p. 13)

Asimismo, los programas de las asignaturas que implicaban algún tipo de práctica extramuros tuvieron que limitarse o adaptarse al trabajo de análisis de contenido o documental desde casa, limitando la adquisición de diversas habilidades propias de la disciplina, las cuales son parte fundamental de la formación de los profesionistas.

Otra de las vicisitudes que enfrentaron los docentes fue modificar radicalmente sus estilos de vida, lo que provocó cambios físicos y emocionales. Para la Heatl Education Unit (1986) los estilos de vida constituyen la manera de vivir, así como una serie de actividades, rutinas cotidianas o hábitos, que influyen en el estado de salud de una persona.

Cada una de las acciones propias de la cotidianidad del docente, parten de la interacción con la comunidad universitaria, en ella se encuentran estudiantes, directivos, administrativos y demás personal de apoyo, los cuales nutren el desarrollo de las actividades académicas, todo ello se transformó a un solo computador o teléfono móvil, a través del cual se tenía una fría comunicación, impactando así en los estilos de vida de los académicos universitarios.

Moreno-Correa (2020) convocaba a procesos de reflexión en torno a los estilos de vida de los docentes durante la pandemia lo que propició que al cambiar este, el trabajo en solitario y sedentario se acentuó con el encierro, provocando niveles elevados de estrés y ansiedad. Álamo Guisella (2020) concluye que haber vivido esta pandemia manifestó sus propias características económicas, así como los estilos de vida de los individuos y de la sociedad. Esta modificación radical en el estilo de vida de los académicos trajo consigo consecuencias que podemos ver reflejadas en la realidad actual, pues el impacto de este cambio radical impactó en del desarrollo emocional y físico de quienes hoy ya regresaron a la rutina en el aula, dentro de la vida universitaria.

En este mismo sentido, las autoridades institucionales se vieron en la necesidad de programar las reuniones de academia, juntas académicas o consejos técnicos, en horarios que no era considerados oportunos y llevadas a cabo mediante la Plataforma de Zoom. La flexibilidad y adaptabilidad que demostraron los docentes universitarios se vio en ocasiones abusada por las autoridades universitarias, permitiendo así que en ocasiones los horarios laborales no fueran respetados, así como el exceso de trabajo, sin importar las condiciones personales y contextuales del académico, generando así una mayor carga al personal universitario.

Por otra parte, se sumó el factor económico y la estabilidad laboral. En ese sentido Robles et al (2021) señala que "Durante el distanciamiento físico, la economía personal, familiar y nacional afecta a la salud mental de los individuos, siendo un factor psicosocial de preocupación colectiva latente en la población que genera miedos, temores y angustias tanto individual como socialmente" (p. 45).

El cuidado de la salud emocional se convirtió en un estandarte de diversas instituciones universitarias de nivel público y privado, realizando diversas campañas por mejorar el cuidado del estado emocional de su personal. Sin embargo, estas acciones venían de la mano de exigencias mayores para el cumplimiento de las diversas metas institucionales. Es aquí, donde el discurso en ocasiones se contraponía con la realidad que estaban viviendo los académicos.

De acuerdo con la UNESCO (2020) los docentes tuvieron afectaciones serias en el ámbito laboral y profesional. La falta de continuidad del trabajo docente provocó la rescisión de contratos temporales en el sector público. Otro elemento provocado por la pandemia fue la jubilación de docentes que, ante la dificultad para adaptarse a las nuevas condiciones, tomaron esta alternativa provocando retraso administrativo en las nuevas contrataciones lo que generó una problemática mayor para incorporar a los nuevos docentes o promover a los docentes interinos

o eventuales. La presión por mantener una estabilidad económica resulta ser algo complejo, y debido a la pandemia, muchas personas se vieron en la necesidad de buscar un mayor número de formas para mantenerse y pagar sus servicios y necesidades, tal como señala Robles et al (2021):

> En México, muchas familias se sostienen económicamente por medio de trabajos informales e incluso aquellos que tienen un trabajo formal se han visto afectados al presentarse el recorte del personal o la disminución salarial en las empresas, negocios y comercios de mediana economía, lo que conlleva una sensación de incertidumbre ante el futuro económico nacional" (p. 44).

En el caso de las instituciones del sector privado, el problema fue mayor, ante la disminución de la matrícula, no fue posible sostener los programas académicos, lo que provocó el despido de una parte de la planta docente. En tanto que otras universidades, en un afán desesperado de sobrevivir a la catástrofe decidieron virtualizar sus licenciaturas, especialidades, maestrías y doctorados a sus plataformas institucionales para incluir esos programas en su oferta académica bajo la modalidad en línea y virtual, la gran mayoría de las escuelas continúa ofreciendo estas modalidades todavía.

Los procesos de virtualización de programas de estudio, dio como resultado la disminución de la plantilla docente, pues el acompañamiento de la presencialidad ya no era necesario en esta modalidad, por lo que en ocasiones solo se les realizó un único pago para el proceso de virtualización, y posteriormente a través de los materiales que ya se encontraban en plataforma, se lograba continuar con los procesos didácticos, generando así diversas irregularidades en el ámbito laboral.

Paradójicamente la pandemia permitió visualizar la modalidad virtual en línea como un área de oportunidad. En este mismo sector privado, vale la pena recordar que, así como algunas instituciones se adaptaron a la modalidad virtual,otras tuvieron que cancelar su oferta académica.

Otro aspecto a considerar, ligado a los estudiantes, es que durante la pandemia, la mayoría llegó a un punto, donde ya no querían seguir con sus actividades académicas, entrando en frustración, por distintas razones como fueron; económicas, familiares, estrés educativo, rebasando su límite, el cansancio emocional, físico fue un factor primordial en el declive de los alumnos, retomando a Álvarez & López (2021), mencionan que el agotamiento, el cinismo, la falta de eficiencia son piezas claves en el momento que los estudiantes dejaron sus estudios en el transcurso del fenómeno del COVID-19, en muchos casos no fue por la falta de

conocimientos, sino que los factores sociales también intervinieron en dicha decisión.

Este evento causó varias complicaciones en el ámbito educativo y sus involucrados. En palabras de Gonzáles (2020) "Para todos, sin duda, la pandemia de la COVID ha sido difícil, no solo por el riesgo del contagio, sino por la incertidumbre de no saber cuándo terminará y si se podrá vivir de nuevo sin miedo" (p. 165). Dicho miedo prevaleció al momento de lograr la apertura de las distintas universidades del país, pues a pesar de que los gobiernos nacionales e internacionales declaraban que el regreso a las escuelas era seguro, muchos miembros de la comunidad científica, y por tanto de la comunidad universitaria se negaban a lograr el retorno seguro a las instalaciones universitarias, generando con ello, polos opuestos entre los que conforman las IES, este miedo silencioso, o en ocasiones escabroso prevaleció a lo largo de varios meses, generando así angustia e incertidumbre frente a supuestos nuevos rebrotes en otros países.

Hoy en día la postpandemia, plantea para el docente nuevos retos y desafíos, la docencia universitaria no es la misma que antes de la pandemia. Estos retos son múltiples y diversos, el primero de ellos tiene que ver con la alfabetización digital, al respecto Cárdenas-Contreras (2022) señala:

> el presente y el futuro de la educación, parece orientarse desde y hacia el uso de tecnologías y herramientas TIC, situación que requiere que los docentes, estén debidamente capacitados en cuanto al uso de recursos educativos digitales, para el diseño de estrategias y secuencias de aprendizaje, siendo la alfabetización digital una competencia básica para enfrentar los desafíos en la era postpandemia. (p. 8)

Es necesario que todos los docentes se preparen en la alfabetización digital, para estar ante la vanguardia educativa que se requiere en torno a las competencias pedagógicas digitales. La pandemia permitió identificar las diversas áreas en las que el colectivo docente tenía oportunidades de mejorar, para así responder de manera efectiva ante los avances comunicativos y tecnológicos que las TIC trajeron al mundo real.

Antes de la pandemia, un gran número de académicos tenía cierto rechazo al uso de las TIC dentro de sus procesos didácticos, partiendo de la ignorancia del uso de las mismas, o simplemente por ideas que partían de un exacerbado tradicionalismo didáctico, que en ocasiones por comodidad no había sido modificado por años. La forma en la que hoy en día visualizamos la práctica docente no es la misma que antes de la pandemia, los ambientes de aprendizaje ya no son considerados como espacios tangibles dentro de los centros universitarios, sino que hoy

podemos visualizarlos como entornos desde la virtualidad, todo ello por medio de diversas plataformas virtuales que permiten el diseño instruccional de espacios que propicien un aprendizaje significativo, sin la necesidad del acompañamiento presencial del docente, sino más bien de un acompañamiento vinculado con la conectividad entre los elementos presenciales y virtuales.

Cuando nos referimos a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para el correcto funcionamiento de las organizaciones, no hablamos de un tema nuevo, ya son décadas de estudio que permiten identificar cómo las TIC tienen a bien optimizar las diversas prácticas que permiten el cumplimiento de los objetivos de la organización. Esta postura tecnológica ha podido ser replicada dentro de las universidades a nivel mundial, pues el uso de la tecnología no solo es perceptible desde la práctica docente, sino también desde las diversas operaciones que permiten el funcionamiento de las universidades, que va desde el control escolar, hasta la gestión y dirección universitaria. Precisamente estos modelos tecnológicos dentro de las organizaciones fueron las que permitieron el desarrollo de diversas acciones a pesar de la distancia, pero al mismo tiempo permitieron un retorno sistemático exitoso en las distintas IES a nivel mundial (Covarrubias & Pérez, 2022).

Otro reto tiene que ver con la habilidad comunicativa y relacional con los estudiantes, en algunas instituciones de educación superior se han habilitado espacios de atención psicológica para docentes y estudiantes debido a problemas de ansiedad y estrés derivado del tiempo de aislamiento involuntario. El acompañamiento tutorial en el plano personal resulta fundamental, ante ello, los especialistas en el área han venido apoyando los procesos de reincorporación institucional.

La tutoría universitaria ha tenido un lugar muy importante en la reinserción a la presencialidad, pues hubo generaciones de estudiantes que no conocían los procesos dentro de las universidades, generaciones completas no habían tenido la oportunidad de conocer las instalaciones universitarias, era su primera vez teniendo frente a frente a sus docentes y con ello a sus compañeros, muchos de ellos habían dejado a sus familias en localidades lejanas a los campus universitarios. Este proceso de adaptación a esta nueva realidad se logró gracias al acompañamiento de las y los tutores, proceso institucional que es la columna vertebral para lograr la orientación educativa dentro de las IES. El trabajo del docente universitario va más allá del trabajo docente, al momento de convertirse en tutor debe demostrar sensibilidad y empatía hacia las necesidades de sus tutorados (Cortés et al., 2023).

Un reto más ha sido la adaptación que el docente realiza de su planeación didáctica partiendo de evaluaciones diagnósticas para identificar aquellos aprendizajes escolares que los estudiantes no lograron para sentar las bases que posibiliten dar continuar a su formación profesional. Los docentes aparte de tener que modificar sus métodos de enseñanza, tuvieron que adaptarse a la nueva modalidad al momento de evaluar los conocimientos de los estudiantes, como menciona Ortigoza (2021) tuvieron que optar por exámenes con preguntas abiertas, en donde se demuestre que existió un proceso metacognitivo, en el evidenciara dominio y comprensión del tema, toda vez que un gran número de estudiantes solo se presentaban a las clases en línea, pero no prestaban la atención o disponibilidad, encontrándose en ocasiones realizando otras actividades, incluso laborales.

En algunas instituciones educativas, el fortalecimiento del trabajo de las academias ha resultado fundamental para el diseño de estrategias pedagógicas que permitiesen dar continuidad a los procesos de aprendizaje para fortalecer con ello la formación profesional. Así mismo, durante el confinamiento, tras el cambio radical que se manifestó durante el confinamiento, el sector educativo tuvo que implementar un plan de mejora de manera radical, ya que no se tenía prevista una propuesta curricular para el fenómeno presentado, como menciona Navarrete- Cazales (2021):

> …algunos docentes careciendo de habilidades tecnológicas, tuvieron que informarse de esta alternativa de enseñanza, adaptando, como innovando sus anteriores estrategias de enseñanza -aprendizaje a la nueva modalidad, fomentando en los estudiantes cubriendo los siguientes campos de desarrollo en los alumnos; conocimientos, habilidades, actitudes, valores, motivación. Hasta cierto punto llegó a ser tedioso tanto para el docente por la carencia de habilidades en el área, como para los estudiantes que se llegaron a sentir frustrados, por la nueva manera de comunicación, como de enseñanza, para algunos no llegó a cumplir sus expectativas en crear nuevos conocimientos. (p. 2)

La comunicación entre el docente y el alumno ha sido uno de los elementos fundamentales que han prevalecido al momento de regresar del confinamiento, pues la interacción generada a través de la empatía ha permitido que se puedan crear canales de aprendizaje a través de la comprensión del otro, entrelazando diversos aspectos como la comunicación asertiva, y elementos axiológicos propios de la naturaleza humana.

Sin embargo, en ocasiones no se logra diferenciar la estrecha línea entre la necesidad de empatía por parte del docente y la importancia de la responsabili-

dad del estudiante, pues pareciera que en algunos momentos la flexibilidad y la apertura que se dio durante pandemia, tendría que permanecer, aún sin importar que las condiciones adversas han quedado atrás, este proceso de adaptabilidad comienza a tener rumbo a partir de las normativas claras por parte de los docentes y los alumnos, las cuales deben partir de acuerdos colectivos que vayan encaminados al desarrollo de actitudes propias de un profesional.

Sin lugar a duda el COVID 19, dejó a la comunidad académica innumerables aprendizajes, no estamos exentos de volver a vivir alguna otra pandemia, es por ello que se requiere dar atención inmediata, no solo en el ámbito académico sino también en el plano personal. De acuerdo con Islas et al. (2023) señala que:

> Las Tecnologías de aprendizaje y Conocimiento (TAC) sirvieron no sólo como medios tecnológicos de comunicación, sino como espacios generadores de ambientes que posibilitaban el aprendizaje de los estudiantes y la enseñanza de los docentes. Estas tecnologías no habían sido explotadas para sacar su máximo potencial, ni vistas como verdaderos entornos que podían promover y concretar aprendizajes. (p. 103)

Tenemos que visualizar a las TAC, como elementos que llegaron para quedarse en las prácticas universitarias, pues es importante que aquello que suceda dentro de la universidad, vaya apegado a la realidad que la sociedad está viviendo día con día, y no podemos dejar de lado la practicidad con la que la tecnología ha mejorado la vida del ser humano, optimizando diversas acciones.

La praxis del docente universitario se vio modificada en su totalidad, y es imposible visualizar un académico que siga llevando a cabo las mismas acciones que hace cinco años, pues las formas de comunicarnos han sido modificadas no solo dentro de la universidad, sino en toda la sociedad, es por ello que la forma de hacer tutoría, docencia, investigación, gestión o internacionalización, tiene un rumbo distinto, generando así nuevas técnicas y métodos que han servido para sumar (Ortigoza et al., 2021)

Hoy en día después de meses enclaustrados, la docencia ha permitido tocar nuevos horizontes propios de los tópicos humanos, a través de los cuales la formación integral del estudiante se da a través de diversos medios y nodos, hemos aprendido que el estudiante ya no solamente aprende a través del maestro, o dentro de un salón de clases, sino que existen distintos elementos, que a través de las TIC han podido enseñar, acompañar, formar a los profesionistas. Logrando así estudiantes competitivos, solidarios, tolerantes, y capaces de trabajar de manera individual, pero también de manera colaborativa (González, 2020).

Paradójicamente, un gran número de académicos no transformaron su práctica docente, solamente traspasaron sus prácticas tradicionales dentro del aula, y las llevaron frente a una pantalla a través de una videoconferencia, sin generar aprendizajes realmente significativos y desafiantes por medio de la educación a distancia, pues el hecho de solo presentar unas diapositivas y generar una exposición unilateral a través de una sala de videoconferencias no genera un sentido crítico, ni colaborativo, y mucho menos la posibilidad del desarrollo de competencias propias de la disciplina. Estás acciones mal dirigidas también evidencian una falta de sentido pedagógico, porque no por usar una herramienta digital, signifique que estamos generando innovación educativa en el quehacer docente (Mercado y Otero, 2022)

Lo anterior se evidencia hoy en las aulas, donde las prácticas parecieran siguen siendo las mismas, sin identificar que la mayoría de los estudiantes universitarios ya son nativos digitales, y que por tanto su conexión con el mundo y su interacción con su entorno va más allá de un pizarrón, de una lectura impresa, o de una clase oral de horas y horas de explicación, existen colegas que no han asumido que la globalidad y los cambios vertiginosos de la sociedad, nos obligan a renovar nuestras prácticas.

Las TAC sirvieron no sólo como medios tecnológicos de comunicación, sino como espacios generadores de ambientes que posibilitaban el aprendizaje de los estudiantes y la enseñanza de los docentes. Islas et al (2023) menciona que "estas tecnologías no habían sido explotadas para sacar su máximo potencial, ni vistas como verdaderos entornos que podían promover y concretar aprendizajes" (p. 103). Un aspecto clave que menciona Islas et al (2023) es que:

> La atención favorece el aprendizaje, en tanto mayor sea la concentración, puesto que se relaciona con actividades cognitivas como la percepción y el pensamiento, en la generalidad se observó que las respuestas de los estudiantes fueron cercanas al casi siempre, por lo que pudo inferirse que en su proceso de aprendizaje hubo atención suficiente lo que les posibilitó para generar interpretaciones, formar habilidades cognitivas ordenadas y sentirse familiarizados e interesados en los temas que se abordaron. (p. 108)

Tenemos que recordar que los espacios en los que se desarrollaron los procesos de enseñanza, y con ellos, los de aprendizaje, no eran los propicios para lograr que la atención de los estudiantes pudiera lograrse a través de los que sucedía en la educación a distancia, las características del dinamismo de las familias de las y los universitarios era completamente distinta, por tanto lograr que los estudiantes universitarios pusieran una atención significativa a las clases fue un proceso muy

complejo, en donde los diversos vicios del ambiente entorpecían las estrategias que el docente universitario pudiera implementar y de esta forma lograr un desarrollo de habilidades y conocimientos mucho más significativos.

Esta situación sigue presente en el aula, pues los diversos vicios comunicativos que se encontraban en la educación a distancia, los hemos arrastrado a la presencialidad, pues ha sido difícil dejar atrás ciertas costumbres que adquirimos durante la pandemia, desde elementos simples como nuestra vestimenta, nuestra rutina diría para llegar a los centros universitarios, el estar sentado en una silla incomoda por muchas horas, entre otros hábitos que se habían perdido se encuentran actualmente en un proceso de resignificación y adquisición.

Otra categoría más tiene que ver con el auge de las clases hibridas o también conocidas como B-Learning, que ya existían antes de la pandemia, pero que después de esta constituyó una herramienta importante al momento del regreso paulatino de los estudiantes a la presencialidad, generando así espacios mucho más seguros para ello, permitiendo así los protocolos de sana distancia entre los estudiantes y el profesorado. De acuerdo con la UNESCO (2023), la modalidad hibrida se reconoce como:

> un entorno de enseñanza y aprendizaje híbrido, mixto o mezclado implica combinar espacios de aprendizaje físicos en los que sus participantes están copresentes en el mismo lugar con espacios de aprendizaje, en línea o virtuales, pero ubicados en distintos lugares o compartiendo un mismo lugar físico. (p. 22)

Esta descripción de la UNESO, nos permite analizar la forma en la que el regreso a clases de manera escalada utilizó muchos elementos propios de esta modalidad, y que han permanecido en nuestras prácticas pedagógicas. Los espacios universitarios han sido dotados de diversas herramientas tecnológicas que permiten llevar a cabo esta modalidad.

Con la modalidad híbrida se logran combinar estrategias propias de la modalidad presencial, y al mismo tiempo se retoman diversos elementos que permiten que los estudiantes puedan seguir aprendiendo a través de la virtualidad, logrando así la combinación de plataformas, estrategias, recursos, temporalidades, entre otros elementos, que van generando un correcto desarrollo de las sesiones dentro del aula, pero que también puede alcanzar a estudiantes en otras latitudes.

La modalidad híbrida posee elementos que deben permanecer en las Instituciones de Educación Superior, uno de ellos es lograr la democratización de la educación, ello puede lograrse a través de esta modalidad donde las universida-

des tanto públicas como privadas pueden llegar a más espacios, contextos donde existen estudiantes que no tienen posibilidades para estar sentado en la banca de un salón de clases universitario, por razones diversas como económicas, culturales, geográficas, entre otras. Aunado a esto, se encuentra que esta modalidad logra abatir problemas actuales para las universidades del Siglo XXI, como la falta de recursos para el desarrollo de infraestructura apta para un mayor número de estudiantes universitarios (UNESCO, 2023).

Hoy en día, aspectos propios del tiempo y espacio dentro de las universidades han sido completamente transformados, pues antes se creía que la educación formal o escolarizada, entre ellas la que ofrecen las IES solo se podría dar dentro del espacio áulico y que docente y alumno tenían que estar presentes en el aquí y ahora. Sin embargo, tras la pandemia hemos adquiridos nuevos conceptos, como lo sincrónico y lo asincrónico, elementos propios de los tiempos y momentos de la aplicación y elaboración de estrategias didácticas, así mismo los entornos presenciales, se han comparado con los entornos virtuales, categorías que docentes universitarios y estudiantes deben comenzar a apropiarse, así como generar las competencias propias para poder desenvolverse de manera correcta en cada uno de estos ámbitos (Lion, 2022).

Las plataformas de educación virtual llegaron para quedarse, y hoy uno de los mayores retos de los docentes universitarios es poder seguir actualizando su formación en el correcto uso de estas herramientas pedagógicas, pues a pesar de ya encontrarnos en una normalidad dentro de las aulas, esta modalidad hibrida de la que venimos hablando, nos permite seguir trabajando a través de diversas plataformas educativas, mismas que pueden convertirse en elementos aliados a la práctica docente, y que a través de estas, podemos seguir potenciando la formación de los estudiantes universitarios.

Durante la pandemia los profesores universitarios retomaron el uso de diversas plataformas que de alguna manera ya se encontraban familiarizados o al menos conocían, y que no habían sido diseñadas para lograr espacios virtuales de aprendizaje, plataformas como YouTube, WhatsApp y Drive sirvieron como medios para generar una comunicación a pesar de la distancia, pero también fueron utilizados como medios para almacenar información, muchos académicos siguen haciendo uso de ellas para continuar innovando su práctica docente (Hernández, 2020).

Aunado a estas plataformas retomadas de la cotidianidad y adaptadas para generar procesos didácticos, también existen algunas otras que con el paso de los meses y tras procesos de capacitación, los docentes pudieron utilizar para seguir

enseñando a pesar de la distancia, y que fueron creadas para generar espacios de aprendizaje virtual, con formatos que permitían procesos de diseño instruccional mucho más eficientes en el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes universitarios, tal fue el caso de Moodle, Classroom,, Canvas, Microsoft Teams, Schooly, entre otras, mismas que hoy en día siguen actualizando sus softwares para ofrecer herramientas eficaces desde la modalidad híbrida, estás actualizaciones traen consigo una necesidad de actualización continua del profesorado universitario, para aplicarlas de manera óptima (UNESCO, 2023).

Una comunicación a distancia, en la modalidad híbrida, debe posibilitar una comunicación asertiva y permitir un desarrollo sincrónico del aprendizaje, ante esta situación, se encuentra el uso de plataformas que permiten el desarrollo de videoconferencias, por ello, ha sido importante que los académicos y los universitarios, desarrollen competencias para el desarrollo de estás videoconferencias a través de plataformas como Zoom, Meet y Jitsi, donde se logra a través de los diversos canales de aprendizaje, generar habilidades, conocimientos y actitudes sin la necesidades de estar en un mismo espacio geográfico, dentro del aula (Hernández, 2020).

El desarrollo de las clases híbridas después de la pandemia por COVID-19 no fue el único reto tecnológico vigente dentro del desarrollo académico de los universitarios, también la forma en la que se crean los materiales didácticos ha sido modificada, al momento de utilizar procesos de enseñanza híbrida, es importante que la creación o diseño de los diversos materiales didácticos, sean propicios para las plataformas antes mencionadas.

La generación de diversos materiales didácticos compromete a los profesores universitarios en la creación de los mismos, que puedan ser subidos a las plataformas existentes, y que además de ello sean útiles para que la interacción entre el alumno y el propio material con la mediación docente logre generar un aprendizaje significativo. Esa responsabilidad de crear materiales didácticos propicios para el escenario virtual es una realidad, por ello, es importante tener competencias digitales que permitan el desarrollo adecuado de materiales que generen un aprendizaje de manera autónoma, además de que empatice con los canales de aprendizaje de los estudiantes, siendo atractivos en cuanto a lo visual, pero también en cuanto a la forma de interactuar con ellos, es por ello que el uso de herramientas como: Genially, Canva, Padlet, Mentimeter, Clideo, Educaplay, ¡Kahoot!, ActivePresenter, MindMeister, Google Apps, entre otras, son de vital importancia en la práctica actual del profesorado universitario (Méndez y Pozo, 2021).

Sin duda, la tecnología vino a acortar las brechas entre las universidades del país y del mundo y esta ventaja había sido poco aprovechada antes de la pandemia por COVID-19, sin embargo, hoy en día los docentes universitarios tienen distintos retos para poder mejorar la calidad educativa dentro de las IES, y uno los criterios importantes para el desarrollo del mejoramiento de esta es el logro de procesos de internacionalización, permitiendo así un vínculo universitario entre los programas de estudios de cada una de las IES.

Lo anterior, reta al docente universitario a buscar vínculos con diversas universidades del país y del mundo, este elemento de internacionalización ha venido en aumento, gracias a diversas modalidades como la virtual y la híbrida, mismas que acortan las distancias, sin dejar a un lado la riqueza de conocimientos y habilidades que la multiculturalidad puede generar.

El auge de la virtualización de la educación dio como resultado nuevas formas de llevar a cabo los procesos de internacionalización, tanto para los estudiantes, como para los académicos. Muchas IES comenzaron a llevar a cabo algo que Nilsson desde 1999 definió como "Internacionalización en casa", esta permite que los procesos de converger ideas, conocimientos, habilidades, cultura, entre otros elementos más; se den sin la necesidad de salir del espacio de trabajo. Esto se permite, gracias a que la virtualidad da pie a compartir con otros espacios universitarios procesos curriculares, organizacionales y académicos entre los que forman parte de la internacionalización (Stallivieri, 2022)

A pesar de que la tecnología ha permitido que la internacionalización sea una realidad con mayor accesibilidad, el reto que ahora tienen los docentes universitarios es desarrollar diversas competencias que permitan cumplir con los requisitos y condiciones que las diversas organizaciones encargadas de regular la internacionalización han estipulado.

Para empezar, hay que tener claro que la internacionalización académica en su mayoría está encaminada al desarrollo del conocimiento científico, todo ello a través de la investigación, que por la naturaleza de los procesos virtuales necesita de la intervención de la tecnología en cada una de las áreas, esta intervención tecnológica es la encargada de lograr el cumplimiento de diversos requerimientos como la calidad de las relaciones entre los participantes, la secuencia y sincronización de las actividades, el enfoque necesario para el cumplimiento de los objetivos curriculares y así lograr la colaboración remota (Evolve, 2017).

A pesar de que los avances tecnológicos postpandemia, las brechas digitales entre cada uno de los espacios geográficos y culturales no permite un avance homogéneo al momento de hablar de tecnología, sobre ello Stalliveri (2022), menciona

lo siguiente: "La necesidad de cambios operativos y estructurales es evidente, en especial para instituciones que no cuentan con los requisitos mínimos necesarios para transitar de entornos presenciales a digitales" (p.319)

No todas las Instituciones de Educación Superior han logrado optimizar sus procesos académicos, administrativos y de gestión a través de la tecnología, esto impide que en cada uno de los espacios universitarios se pueda dar un proceso de internacionalización virtual. Sin embargo, esto no exime a los docentes universitarios para comprometerse con los procesos de internacionalización, toda vez que ello otorga fortaleza a los programas de estudio de cada una de las universidades del país y del mundo.

Referirnos al trabajo universitario trae consigo el análisis y la reflexión sobre distintas aristas que serían imposible abordar en su totalidad, la naturaleza del docente universitario lo obliga a estar siempre a la vanguardia, no solo en su disciplina, sino también en el ámbito pedagógico, pues este último es el encargado de proporcionar las herramientas para comunicar de manera correcta los conocimientos a los estudiantes universitarios.

Conclusiones

La pandemia constituyó un evento que trastocó nuestras vidas en todos los ámbitos, el educativo no fue la excepción, la Educación Superior, particularmente los docentes que laboran ellas, tuvieron que transformar sus prácticas y con ello, la vida institucional en su conjunto. En la incertidumbre que caracteriza a los tiempos actuales la pandemia incidió profundamente en las prácticas docentes de la Educación Superior. La pandemia demostró que lo que cambió fue el conocimiento. Aquello que no fue posible prever, los paradigmas que se consideraban suficientemente desarrollados se acabaron las certezas. Esta incertidumbre requirió de acentuar las iniciativas de inclusión, de equidad educativa y social.

La postpandemia ha planteado innumerables retos para la docencia en todos los niveles educativos, particularmente en superior. Se requiere atender las necesidades pedagógicas, económicas, sobre todo emocionales hacia aquellos estudiantes con mayor dificultad para continuar su proceso de formación, es decir, se apela hacia una gran sensibilidad y empatía social.

Otro reto es el aseguramiento de esquemas de continuidad formativa en el marco de modelos diversos de enseñanza que garanticen los mejores aprendizajes. La apertura a nuevas formas pedagógicas para atender y estar preparados para una educación a distancia.

La Educación Superior debe cambiar, no debe estar sostenida por esquemas formales y anquilosados de enseñanza, tampoco debe ser solo virtual o en línea, algunas instituciones han considerado la modalidad híbrida como la mejor. Recuperar los aprendizajes que la pandemia nos dejó, sobre todo con relación al uso de las TIC de tal manera que continúen siendo las mejores aliadas en el apoyo para la docencia.

Contar con el recurso tecnológico apropiado, así como que la conectividad de la red sea eficiente, para el apoyo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Que todos los docentes continúen su formación con respecto al uso de los recursos tecnológicos, así como el manejo de diversas plataformas digitales. La experiencia vivida lo requiere, el tiempo es largo, pero la educación es permanente y para toda vida.

Al hablar de conexión humana no solamente se habla de una conexión a través de la tecnología o de los medios que van permitiendo la cercanía por medio de lo digital, el cual es un reto que la docencia tiene a través de la internacionalización.

Sin duda el mayor reto de la docencia universitaria es lograr reconectar con lo humano, con lo vivido, con lo emocional, lograr una reconexión tras la frialdad de la virtualidad, y lograr empatizar, abrazar, sentir, oler, vivir la práctica universitaria.

A pesar del auge tecnológico, tenemos que hacer que la universidad vaya más allá de una innovación digital o virtual, la vida universitaria es trascendental, pues permite responder a las necesidades que tiene la sociedad a través de la profesionalización, y de la ciencia. La pandemia obligó a que la docencia universitaria saliera de sus cuatro paredes, el reto es no volvernos a encerrar en ellas y seguir atentos a lo que nuestros contextos necesitan para lograr un desarrollo sostenible de nuestras comunidades.

Referencias

Álamo, G. (2020). La vida en tiempos de covid-19. *Revista Educación y Educadores 5*(1). https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.5

Álvarez-Pérez, P. R., & López-Aguilar, D. (2021). El burnout académico y la intención de abandono de los estudios universitarios en tiempos de COVID-19. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *26*(90), 663-689.

Bardín, Lawrence. (1996) *Análisis de Contenido*. Akal Universitaria.

Cárdenas Contreras, G. (2022). Docencia Universitaria y Competencias para la Era Pospandemia: Un Proceso Hacia la Alfabetización Digital. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, *14*(2), 5-14. https://doi.org/10.37843/rted.

v14i2.299

Cortés Velázquez, M. C., López Barrón, A. E., Solís rodríguez, O. & Robles Marcocchio, E. (2023). *Tutoría universitaria post pandemia covid-19, de los estudiantes de la ingeniería telemática del centro universitario de la costa, de la universidad de Guadalajara, México*. https://relep.redesla.la/biblioteca/22.002/C08.pdf

Covarrubias, L. P. C., & Pérez, P. A. (2022). Transición al aprendizaje virtual y sus efectos: tecnoestrés en estudiantes universitarios en el contexto de la covid-19. *Revista Panamericana de Pedagogía*, *34*, 52-71. https://doi.org/10.21555/rpp.vi34.2581

De Jesús Eras Agila, R., Balcázar, M. I. L., & Paredes, M. F. J. (2023, 1 octubre). *Dificultades en Entornos Virtuales: Caso estudiantes Educación Superior UTMACH*. https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1419

Evolve. (2017). *Evidence-validated online learning through virtual exchange*. https://evolve-erasmus.eu/about-evolve/ what-is-virtual-exchange/

González Velázquez, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociado a la pandemia por COVID-19. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, *9*(25). https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10

Guzmán Ch.M, y Pérez G. T. (2023) Experiencias docentes: problemáticas y rutas de acción ante el confinamiento COVID-19. Navarro L.M.A y Navarrete C.Z (Coords.), *Educar en el confinamiento: actores, experiencias y estrategias*. Plaza y Valdéz.

Health Education. (1986). Unit. Lifestyles and health. *Soc Sci Med*. https://doi.org/10.1016/0277-9536(86)90060-2

Hernández, A. (2020). Acceso, usos y problemas de la educación virtual: una aproximación a las experiencias de estudiantes y docentes durante la cuarentena obligatoria en Argentina. *Revista Pacha, 1*.

Islas Torres, C., Casillas, S. F., & Carranza Alcántar, M. D. R. (2023). Efectos de la COVID-19 en el proceso de aprendizaje de estudiantes universitarios. *Revista San Gregorio*, *1*(54), 98-114.

Lion, C. (2022). Habitar la escuela entre la incertidumbre y la esperanza. *Revista Homosapiens.*

Malo Álvarez, S., Maldonado Maldonado, a., Gacel Ávila, J. & Marmolejo F. (2020) Impacto del COVID-19 en la educación superior en México. *Revista de Educación Superior en América Latina*.

Méndez, C. y Pozo, E. (2021). La tecnopedagogía: enlace crucial entre metodologías activas y herramientas digitales en la educación híbrida. *Revista Scientific*.

Mercado, R., & Otero, A. (2022b). Efectos diferenciados del COVID-19 en es-

tudiantes universitarios. *Revista Innova Educación*, *4*(1), 51-71. https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.03.003.es

Moreno-Correa, S. M. (2020). La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus. *Salutem Scientia Spiritus*, *6*(1), 14-26. https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:S4r5tPytg00J:https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/salutemscientiaspiritus/article/download/2290/2863/+&cd=33OMS (2021).

Navarrete-Cazales, Z. (2021). Educación superior en tiempos de pandemia: fortalezas y retos. *Revista de Educación Superior del Sur Global - RESUR*, *11*. https://doi.org/10.25087/resur11a1

Ortigoza, D. O., Rodríguez, J. R., & Inchaurrondo, A. M. (2021). Educación superior y la COVID-19: adaptación metodológica y evaluación online en dos universidades de Barcelona. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, *15*(1), 1. https://doi.org/10.19083/ridu.2021.1275

Robles Mendoza, A. L., Junco Supa, J. E., & Martínez Pérez, V. M. (2021). Conflictos familiares y económicos en universitarios en confinamiento social por COVID-19. *Revista CuidArte*, *10*(19). https://doi.org/10.22201/fesi.23958979e.2021.10.19.78045

Stalliveri, L. (2022). *Internacionalización virtual de la educación superior: hacia los entornos digitales y más allá. Internacionalización de la educación superior después de la Covid-19: Reflexiones y nuevas prácticas para tiempos distintos*. Editorial UPAEP.

UNESCO. (2020) *Covid y Educación Superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf

UNESCO. (2023). *Repensar la educación híbrida después de la pandemia*. https://n9.cl/jqwps

Vázquez Ramos, A., Badillo Guzmán, J., Solís Peralta, F. M. y Casillas Alvarado, M. A. (2022). *Uso de la videoconferencia en estudiantes universitarios durante la pandemia. Video en Educación Superior*. *Colección Háblame de TIC 9*. Editorial Brujas.

Diagnóstico de la Nueva Presencialidad en una Institución de Educación Privada ocasionada por la Postpandemia

David Alfredo Domínguez Pérez
Francisca Susana Callejas Ángeles
Araceli Benítez Hernández

Introducción

La educación pasó por tres diferentes etapas en un lapso muy breve de tiempo, aproximadamente de cinco años. Pasó de una situación presencial (normalidad anterior), debido a una contingencia sanitaria que provocó el cierre temporal de las escuelas que tuvieron que implementar una educación a distancia, sin ser totalmente virtual, para continuar con la educación; a esta etapa se le han dado diferentes nombres, específicamente a las modalidades que la educación presencial tuvo que utilizar cuando emigró a la educación a distancia. Este cambio obligó, en poco tiempo, a diseñar y a modificar estrategias más efectivas que se podían aplicar ante las circunstancias provocadas por la pandemia, considerando que muchas instituciones educativas de nivel superior carecían de planes de acción y, en algunos casos, se improvisó, priorizando la continuidad del ciclo escolar en curso con la mayor eficiencia posible.

La estrategia más efectiva fue la educación en línea, definiéndose como aquella en donde los docentes y los estudiantes interactúan en un medio virtual síncrono (es decir, que compartan un horario), a través de los recursos tecnológicos que se encuentran en internet, sobre todo con la aplicación de videoconferencia Zoom, Meet, Teams, entre otras, que fueron las más empleadas. También Classrom fue uno de los recursos más utilizados por los docentes donde se asignaban tareas y los estudiantes subían las mismas; esto facilitó a las instituciones educativas la asignación en una sesión a varios grupos que pueden ser de diferentes planteles, incluso localidades, evitando los desplazamientos de alumnos y maestros, cumpliendo con la normatividad que emitieron las autoridades de cierre de las actividades presenciales, hasta que se mejoraran las condiciones sanitarias.

Esto continuó hasta que las autoridades de salud decidieron que ya no había riesgo para la salud de la población, pudiendo retomar sus actividades presenciales, por lo que las instituciones educativas retornaron a la presencialidad, periodo

al que se le denomina la nueva normalidad.

Las etapas arriba expuestas se describen en la primera parte del trabajo, para lo cual se realizó una primera categorización de los docentes y de los estudiantes en función al tiempo en que cursaron sus estudios dando ciertas características. El documento se presenta en tres partes. La primera consiste en exponer algunos elementos experienciales que muestran lo vivido en el Centro de Estudios Superiores en Ciencias Jurídicas y Criminológicas (CESCIJUC) durante los primeros meses de confinamiento domiciliario. Los inicios inciertos, la necesidad de sostener prolongadamente la educación y el regreso a la presencialidad son espacios que, al mirarlos de manera cercana, muestran su valía para comprender las nuevas condiciones imperantes en los centros escolares. Este apartado se compone de varios tópicos que, juntos, pretenden observar el desenlace de la crisis sanitaria.

La segunda parte presenta el trabajo de investigación desarrollado durante los meses de marzo a junio del año 2022. Consistió en la observación, registro y sistematización de información alrededor del desempeño de un grupo de 38 alumnos de la licenciatura en Administración en el CESCIJUC. Para llevar a cabo esta actividad, los docentes involucrados diseñaron un conjunto de cinco categorías que guiaron su observación La selección de los alumnos se llevó a cabo mediante criterios que los circunscribieron a la Licenciatura en Administración del CESCIJUC. Una tercera parte deja ver las condiciones en las que 50 profesores dicen haber enfrentado los años de pandemia. Su selección atendió a criterios como ser profesores activos de en alguna institución de educación superior y aceptar participar en el estudio. La información se obtuvo mediante conversaciones informales a través de la aplicación WhatsApp. El contacto con los profesores se mantuvo durante un periodo prolongado entre los años 2020-2024.

La educación o enseñanza remota de emergencia y la presencialidad 2.0

Dadas las condiciones inéditas de la modalidad presencial, que se vio obligada a detener sus actividades escolares, se buscaron soluciones rápidas, dado que la gran mayoría de las instituciones educativas carecían de acciones o planes de contingencia ante situaciones de suspensión prolongada de clases, incluso en zonas sísmicas del centro del país. Por ello, los resultados fueron tan variados entre las distintas instituciones educativas del país, dando lugar a la Educación o Enseñanza Remota de Emergencia (ERE). Esta modalidad se define como el traslado temporal de la educación presencial a un entorno virtual en situaciones de crisis, priorizando el uso de Internet, con el objetivo de minimizar los trastornos en el

proceso de aprendizaje-enseñanza y asegurar la continuidad de los aprendizajes de los estudiantes, evitando la suspensión de la actividad educativa (Hodges et al. 2020).

Este tipo de educación se implementa en cualquier situación de riesgo que pueda interrumpir o suspender la continuidad del proceso educativo, como guerras, catástrofes naturales o sanitarias, y conlleva un cambio significativo en el modelo educativo (Vera & Loaiza, 2015). Se diferencia de los modelos de educación virtual, los cuales están planificados desde su concepción y diseñados específicamente para funcionar en línea (SITEAL, 2020). La ERE también utiliza intensivamente medios tecnológicos, pero de manera improvisada, sin planificación didáctica, y responde a una situación de respuesta inmediata (García-Areto, 2021).

También se le denomina presencialidad 2.0 debido a la introducción de la clase presencial a través de una pantalla, modalidad ampliamente utilizada durante las sesiones de la pandemia. Este enfoque frecuentemente implicaba el uso de presentaciones de PowerPoint mediante aplicaciones de videoconferencia. Los maestros incluían todos los datos en las presentaciones, saturándolas de información con el objetivo de transmitir la mayor cantidad posible, sin agregar imágenes que reforzaran los enunciados. Durante las sesiones síncronas con los estudiantes, los docentes se limitaban a leer las diapositivas, como si estuvieran dictando en una clase presencial, tratando de aprovechar el limitado tiempo de interacción con los alumnos. El tamaño de los grupos es mayor y de muchas partes, el papel central del alumno es pasivo dejando al docente la parte activa.

Los coordinadores, quienes controlaban el acceso de alumnos y maestros a la aplicación, solían silenciar los micrófonos y, en ocasiones, también los chats de los estudiantes para evitar interrupciones durante la exposición del maestro o comentarios negativos sobre esta forma de impartir clases. En esta modalidad, el docente no fomentaba el trabajo grupal o en equipo, dadas las circunstancias de aislamiento y la dificultad para obtener los datos de los compañeros. Por lo tanto, el aprendizaje fue principalmente individual, dependiendo de los recursos y estrategias que cada estudiante poseía.

Una de las observaciones de los maestros fue que no podían saber si los estudiantes estaban comprendiendo la clase, ya que la mayoría del tiempo, o durante toda la clase, los estudiantes mantenían las cámaras apagadas o solo mostraban una foto. La mayoría de las entregas de actividades escolares se realizaba mediante correos electrónicos personales o institucionales del docente. Posteriormente, se comenzaron a utilizar otras aplicaciones, como Google Classroom, para mejo-

rar el control tanto en el envío como en la recepción de tareas.

Estas modalidades fueron, por lo general, muy heterogéneas, porque hubo instituciones educativas que implementaron e institucionalizaron el uso de determinadas aplicaciones o plataformas, otras las dejaron a consideración de los docentes, permitiendo el libre albedrío de los mismos, quienes aplicaron alguna de las modalidades de la educación a distancia. Sin embargo, se le dio el calificativo general de educación virtual a todas las estrategias implementadas por las escuelas de nivel superior, para primeramente concluir el ciclo escolar que estaba en curso y después continuar con los subsecuentes ciclos que ya no fueron presenciales.

La nueva presencialidad o educación post pandémica (que se conoce también como la nueva normalidad) se considera al regreso de las actividades escolares a las aulas físicas. Se le denominó de esta manera, ya que se esperaba sería la continuidad de las actividades que se venían haciendo en las escuelas antes de la pandemia; en las aulas, los estudiantes tienen diferentes niveles de aprendizajes, aptitudes y actitudes. A pesar de estar cursando el mismo grado, la gran mayoría se acostumbraron al ritmo de la parte virtual. En el estado de confinamiento cada estudiante es responsable de su aprendizaje, dependiendo de su motivación, atención, actitud y estrategias de búsqueda de información (Fernández, et. al. 2020).

Los estudiantes ante los cambios en las modalidades educativas

La situación de los alumnos del nivel académico superior se puede categorizar según el momento en que tomaron sus clases:

a) Los alumnos constantes o continuos que cursaron sus estudios antes, durante y después de la pandemia, quienes llevaron sus primeros ciclos (sea anual, semestral o cuatrimestral según cada institución educativa) de manera presencial, con la pandemia (cursaron prácticamente el equivalente a dos años) y en el regreso, están ya en los últimos ciclos de su licenciatura; aprendieron las características de exigencia que cada docente les dio durante cada etapa y ahora buscan readaptarse a esta nueva etapa con lo que ya conocen y manejan tanto lo digital como lo presencial, pero tienen más presentes las estrategias de la modalidad remota, debido a que las que empleaban en la modalidad presencial ya no las requerían, u observaron que están cambiando, dependiendo del tipo de maestro que les sea asignado.

b) Los alumnos que cursaron la parte presencial antes de la pandemia y, por diversas razones, no pudieron continuar con sus estudios en línea —entre las más comunes, cuestiones financieras, la falta de dispositivos digitales o conexión a Internet y problemas familiares—, al reintegrarse post pandemia, no encuentran

extrañas las exigencias del modelo presencial, pero carecen o poseen conocimientos muy básicos sobre ciertas herramientas digitales, como el escáner, así como aplicaciones virtuales que la mayoría no tuvo la oportunidad de utilizar, tales como Classroom, Google Drive o Canva. Además, desconocen la existencia de tutoriales en YouTube elaborados por docentes para facilitar la comprensión de ciertos temas, la realización de trabajos en equipo sin necesidad de reunirse físicamente y la posibilidad de intercambiar puntos de vista mediante Zoom o Meet.

Los estudiantes están familiarizados con el uso de Google Docs, que permite realizar trabajos en equipo de manera remota sin necesidad de reunirse físicamente, facilitando la colaboración simultánea o en diferentes momentos, con acceso mediante una cuenta de Gmail. En Google Docs, los estudiantes pueden participar y revisar el trabajo de sus compañeros. Para la búsqueda de información seria y confiable, es recomendable el uso de sistemas de información como Redalyc (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal), así como repositorios digitales de acceso abierto de instituciones educativas públicas, como la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad de Guadalajara, el Colegio de México, entre otros.

c) Los estudiantes de nuevo ingreso que no tienen antecedentes de cómo era la modalidad presencial antes de la pandemia, tienen la experiencia de la cuestión virtual durante este periodo y, con ello, conservan muchas de las estrategias que aprendieron, como copiar en los exámenes, por lo que ya no estudiaban, no tomaban apuntes como tal, debido a que, en algunos casos, los maestros los mandaban a las clases, o en donde podían encontrar los contenidos en internet; las tareas las resolvían en equipo y después se las pasaban, eran más notorio los casos de plagio, o daban excusas de que sí habían enviado su actividad, pero algo ocurría con la entrega.

Las observaciones de los maestros sobre los estudiantes en la nueva presencialidad

A los docentes observadores se les proporcionaron cinco categorías construidas por los coordinadores del estudio, siendo las siguientes (ver Tabla 1):

Tabla 1. Categorías orientadoras para la observación docente

Categoría	Descripción
Toma de apuntes	El docente observa cómo los estudiantes toman apuntes, qué deficiencias tienen o las nuevas formas que han desarrollado.

Intervención en clase	Se observa cómo realizan las actividades propuestas en la clase y si se preocupan o no por la evaluación. Se busca conocer su nivel de conocimientos y cómo resuelven los retos implicados en las actividades
Tareas e investigaciones	Se espera saber cómo resuelven el reto de hacer tareas e investigaciones, qué tácticas usan, dónde buscan información y cómo usan las referencias bibliográficas
Interacción con compañeros	Se observa cómo socializan los estudiantes y qué estrategias utilizan
Interacción con el maestro	Observar cómo se relaciona el estudiante con los docentes, su trato y su comunicación

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados

Según las observaciones realizadas por los profesores, los estudiantes se comportan de la siguiente manera según la categoría.

Toma de apuntes

En este rubro los profesores observaron que los alumnos:

• No suelen escribir en el reverso de las hojas.

• Encuentran desafiante tomar apuntes y muestran poca disposición a hacerlo.

• Con frecuencia, al copiar información del pizarrón, requieren apoyo para comprender palabras que consideran nuevas y desconocidas.

• Es frecuente que verifiquen la información proporcionada por el docente mediante búsquedas en internet.

• Prefieren tomar apuntes con dispositivos electrónicos como celulares, tabletas o laptops.

• Muestran inseguridad y desconocimiento sobre qué anotar o copiar de lo dicho por el profesor.

• Se muestran estresados ante la posibilidad de que lo dicho o escrito por el docente sea evaluado en un examen.

• Muestran inseguridad al elegir la información relevante que deben incorporar en sus notas.

• Muestran una tendencia a tomar fotografías de las presentaciones de PowerPoint o del pizarrón.

• En algunos casos, simulan estar tomando apuntes durante la clase.

En términos generales, los profesores consideran que estas características observadas se deben a varios factores. En primer lugar, es posible que la exposición durante la pandemia a dispositivos móviles y procesadores de texto haya inhibido el desarrollo de las habilidades de la escritura a mano, por ello prefieren hacer las notas en dispositivos. En segundo lugar, puede ser que consideren innecesario el uso del cuaderno tradicional debido a una condición de espacio y trasportación. Una tercera explicación refiere a limitaciones en la capacidad de identificar y diferenciar información relevante de información irrelevante en relación a un tema en específico. En cuarto lugar, puede suponerse que, durante el confinamiento domiciliario, los profesores entregaban las presentaciones y notas hechas para la exposición a los estudiantes, lo que tuvo como consecuencia que esperen lo mismo en la modalidad presencial.

Interacción en clase

En este rubro, los docentes observadores reportaron que:

• Algunos estudiantes solicitan que se les evalúe, de manera individual, ejercicios realizados de manera colectiva como parte de la exposición del tema.

• Otros estudiantes optan por copiar el trabajo de compañeros cuya tarea ya ha sido revisada y corregida por el profesor.

• En ciertos casos la comprensión lectora es insuficiente, lo que les dificulta entender las instrucciones, incluso para resolver un examen.

• Cuando los estudiantes faltan a clase no siempre actualizan sus notas, lo que atrasa su acceso a los contenidos.

• Algunos estudiantes muestran poco conocimiento relacionado con temas elementales para la comprensión de los contenidos propios de la licenciatura. Tal es el caso de cálculo de porcentajes, operaciones con fracciones, despeje de ecuaciones, etc.

• Algunos estudiantes muestran poca habilidad en el uso de dispositivos básicos de cálculo.

• En ciertos casos, los estudiantes muestran un compromiso limitado hacia la escuela que se refleja en la no entrega de actividades y tareas aun cuando son consideradas para la evaluación.

• Algunos estudiantes se muestran en desacuerdo con las exigencias académicas del docente y lo manifiestan frente a la autoridad escolar.

• La participación en clase, por lo general, es limitada, y es necesario repetir las instrucciones o explicaciones más de una vez para que sean comprendidas.

• Durante la clase, algunos estudiantes pasan gran parte del tiempo en sus celulares, en actividades recreativas y de esparcimiento.

• Algunos estudiantes muestran poco interés en aspectos culturales e históricos.

• Manifiestan darle poca importancia a la escuela y su formación profesional.

• Consideran que la evaluación debe incluir aspectos irrelevantes como borrar el pizarrón o pasar lista y muestran su inconformidad cuando algún compañero recibe una calificación mayor.

Los profesores que observaron a los grupos consideran que parte de la explicación para estas conductas puede ser que, durante la pandemia y el confinamiento, los estudiantes interactuaron de forma indirecta con los docentes, lo que debilitó los procesos comunicativos entre ellos. Además, implicó poco desarrollo de habilidades de búsqueda de información por lo que evitan realizar investigaciones. Al mismo tiempo, los valores tradicionales como la responsabilidad y el trabajo también fueron abandonados, por lo que exigen evaluaciones altas sin su participación.

Tareas e investigación

Las observaciones realizadas por los profesores muestran que:

• En ocasiones, los estudiantes atribuyen los errores en sus trabajos a factores externos, como la información recibida o eventualidades con equipos de cómputo e impresión.

• Algunos estudiantes se limitan a buscar información en buscadores generales como Google. Su uso del internet es limitado.

• Sus búsquedas de información carecen de sistematicidad, mostrándose erráticas.

• Muestran una tendencia a copiar las tareas previo a las clases, por las cuales esperan obtener altas calificaciones.

• Muestran descuido y desconocimiento de reglas básicas de redacción de documentos académicos.

• Muestran descuido en la elaboración, presentación y puntualidad en la entrega

de tareas y trabajos considerados para la evaluación.

• Los contenidos de los trabajos suelen ser superficiales, careciendo de amplitud y profundidad temática.

• Se observa limitado conocimiento y uso de sistemas convencionales de citación.

• Se muestran desmotivados para realizar actividades académicas.

• Muestran una fuerte dependencia académica de los profesores.

• Se observa una tendencia creciente al uso de la inteligencia artificial en la elaboración de trabajos y tareas.

• Muestran poca disposición para actividades fuera de la escuela que impliquen la asistencia a museos o conferencias.

Los profesores observadores consideran que la crisis sanitaria y el confinamiento domiciliario generaron una gran dependencia de los alumnos a los profesores. Al mismo tiempo, su aislamiento y la imposibilidad de salir de su domicilio los ha llevado a buscar otras formas de acceder a la cultura, como podrían ser visitas virtuales o transmisión de conferencias en tiempo real.

Interacción con compañeros

• Algunos estudiantes muestran dificultades para interactuar con otros alumnos.

• Integrarse a grupos de trabajo les representa un reto y pocas veces buscan solucionarlo.

• La interacción cara a cara parece no ser un espacio cómodo para ellos, por lo que prefieren comunicarse a través de medios digitales.

• El principal medio de comunicación entre estudiantes es WhatsApp, mientras que el uso del correo electrónico ha disminuido.

• Frente a situaciones que representen un desafío, muestran poca tolerancia y evitan el diálogo directo. Con frecuencia rompen la comunicación, aun cuando ello signifique poner en riesgo el trabajo académico.

• Muestran poca disposición al trabajo el equipo.

En este sentido, los profesores consideran que uno de los resultados de la pandemia fue el aislamiento social., pues las personas sólo interactuaban con familiares en espacios que consideraban seguros. Estos hechos limitaron sus habilidades sociales y desarrollaron poca tolerancia a la frustración. El trabajo y la convivencia social les representa un desafío para el cual probablemente se consideren poco preparados y la escuela no les representa un lugar seguro para socializar.

Interacción con el maestro

Los docentes declaran haber observado que:

• Los estudiantes parecen sentirse incómodos o inseguros cuando el maestro les solicita realizar alguna actividad que implique su participación frente al grupo. Suelen considerarla una exposición pública.

• Con frecuencia, los alumnos no son completamente sinceros y buscan alternativas poco éticas para resolver el problema de comunicación que les significa dialogar con los profesores.

• A veces, los estudiantes inician conversaciones triviales o muestran interés en la vida personal del maestro, buscando distraer de los temas propios de los cursos.

• Es frecuente que los estudiantes no recuerden o no conozcan los nombres de todos sus profesores, lo que puede dificultar la comunicación en el aula.

• Algunos estudiantes perciben como una agresión personal el tono o la manera en la que el profesor expone los temas frente al grupo.

Los profesores consideran que la relación entre los docentes y los alumnos se ha visto alterada por la relación impersonal a la que estaban acostumbrados durante la pandemia. La relación en la presencialidad suele resultarles intimidante por haberse expuesto, durante varios años, a un trato distante con la autoridad académica.

En términos generales, los profesores que participaron como observadores opinan que los alumnos vieron disminuidas sus posibilidades de desarrollo académico, social y emocional durante la pandemia y el confinamiento domiciliario; por ello cuentan con pocos conocimientos previos necesarios para el acceso a los nuevos conocimientos propios de su formación profesional. A la par, las habilidades de búsqueda de información se redujeron a indagar de manera superficial y errática en buscadores generales, lo que empobrece su conocimiento. El empleo de dispositivos en la educación presencial, a diferencia de lo que se esperaba, no ha resultado en su uso académico, limitándose al uso recreativo y de esparcimiento. En sus relaciones personales, los jóvenes cuentan con pocas herramientas para entablar relaciones productivas y, con frecuencia, eluden el trabajo en equipo pues se sienten inseguros frente al reto que les representa comunicarse con los otros en la necesidad de tomar decisiones, dialogar y negociar para solucionar problemas escolares.

Los docentes ante la nueva normalidad

En el estudio participaron 50 profesores activos en quince planteles de educación superior. Su selección obedeció a criterios como ser miembro activo del colectivo docente del CESCIJUC y que aceptaron participar en el estudio. Sus características demográficas y académicas se presentan a continuación (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Características de los docentes participantes del estudio

Sexo	**Hombre**			**Mujer**		
	28			22		
Experiencia del docente en años	Menos o igual a 5	Mayor a 5		Menos o igual a 5	Mayor a 5	
	11	17		9	13	
Grado máximo de estudio	Licenciatura	Maestría	Doctorado	Licenciatura	Maestría	Doctorado
	14	8	6	12	7	3
Academia en la que se desempeña como docente	Económico-administrativas	Humanidades y Ciencias Sociales	Ciencias Exactas	Económico-administrativas	Humanidades y Ciencias Sociales	Ciencias Exactas
	9	15	4	8	10	4

Fuente: Elaboración propia.

Los maestros representan el 56% mientras que las maestras son el 44% restante; el 52% de los docentes cuentan con licenciatura, el 52% tienen maestría 30%, y doctorado el 18%; quienes imparten materias de la academia de Humanidades y Ciencias Sociales son 50%, las academias de las materias que se imparten clase: Económico-administrativa son de Economía, Contabilidad, Administración, Finanzas, Mercadotecnia e Informática; de Humanidades y Ciencias Sociales: Derecho, Criminalística, Psicopedagogía, Pedagogía, Comunicación y Psicología; de Ciencias Exactas: Estadística, Probabilidad y Matemáticas.

La situación de los docentes durante las transiciones que se dieron entre la anterior presencialidad, el entorno emergente y el regreso. Para la exposición, se prefirió clasificarlos atendiendo al momento histórico en el cual desarrollaron actividades frente a grupo. Los criterios de agrupamiento se decidieron de forma arbitraria, atendiendo a las respuestas de los participantes. Se presentan a continuación.

Los docentes participantes en el estudio

a) Los docentes continuos o constantes. Se caracterizan por haber mantenido su actividad académica desde la etapa pre-pandemia, pasando por la educación a distancia o emergente, hasta la nueva normalidad. Estos docentes, que constituyen la mayoría de los participantes, son considerados fuentes prioritarias de información pues son quienes mejor perciben los cambios en los alumnos, en sus nuevos roles y en su forma de aprender e interactuar con el entorno escolar. Tienen experiencia en las estrategias de aprendizaje que los estudiantes han utilizado en cada etapa.

Son profesores que también manifiestan haber enfrentado dificultades durante la etapa de emergencia, especialmente al tener que usar aplicaciones de videoconferencia como Zoom, o al aprender a interactuar con plataformas educativas gratuitas como Google Classroom. Este aprendizaje fue en gran medida autodidacta y basado en un proceso de ensayo y error. Algunos de estos docentes son denominados docentes tecno resignados, ya que tuvieron que replantear la estructura de sus clases y los tiempos dedicados a la enseñanza, reconociendo que la educación en línea demanda más tiempo que la convencional o presencial. Además, debían asegurarse que la computadora, el módem, la electricidad y la conectividad a Internet funcionaran correctamente para poder impartir sus clases.

Estos docentes notaron que el trabajo docente es más exigente y menos remunerado en la modalidad virtual que en la presencial, ya que deben estar prácticamente disponibles en cualquier momento para recibir trabajos o responder a las dudas de los estudiantes.

b) Los docentes continuos parciales. Para fines de este estudio son aquellos que se integraron desde la etapa de educación a distancia o emergente y en la post-pandemia, condición que les permite percibir los cambios mostrados por los alumnos.

Estos docentes entienden que los estudiantes buscan completar e integrar las mejores técnicas y herramientas de ambas modalidades para mejorar su rendimiento escolar. Sin embargo, también han notado las peores prácticas que los estudiantes adoptaron y que les dieron buenos resultados durante la pandemia, tales como el plagio (copiaban las tareas de otros compañeros o de sitios de Internet); copiar durante los exámenes (sin supervisión, podían apoyarse en apuntes, buscar respuestas en Internet o preguntarle a compañeros a través de WhatsApp); dar excusas (para ganar tiempo en la entrega de tareas o trabajos, o solicitar los exámenes después de la fecha límite y obtener las respuestas de compañeros

que ya los habían resuelto), o mentir (alegar que habían enviado la tarea por correo cuando no era cierto).

En sus propias palabras, dicen haberse dado cuenta de que debían reajustar sus dinámicas, ya que no es lo mismo una sesión en línea que una clase presencial. Se sienten un poco más inseguros frente al grupo, ya que, a distancia, no se sentían tan expuestos debido a la intermediación de la pantalla. Ahora, estando a la vista del grupo, la gestión del aula es diferente: deben controlar a un grupo que puede hablar, distraerse y no prestar atención, enfrentar cuestionamientos sobre sus conocimientos, y saber cómo interactuar físicamente con los estudiantes para mantener la disciplina y la atención en clase. En el entorno virtual, estos aspectos no eran tan preocupantes. Además, deben responder adecuadamente a las preguntas o dudas planteadas por los estudiantes para evitar situaciones conflictivas, desarrollar una metodología de enseñanza coherente con la modalidad presencial y considerar los tiempos de traslado para llegar puntualmente a sus clases.

c) Un tercer grupo de profesores lo conforman los docentes discontinuos presenciales, quienes impartieron clases antes de la pandemia, pero decidieron no continuar en la parte educativa durante la contingencia por diversas razones, como evitar aprender la parte tecnológica necesaria para dar clases, la percepción del aumento en la carga de por la misma paga, o situaciones personales, como cuidar a su familia. Estos docentes se reintegraron recientemente a la modalidad presencial en la nueva normalidad, con la expectativa de que sería similar al esquema presencial anterior. Sin embargo, están enfrentando serios problemas con los alumnos.

En este sentido, estos profesores opinan que los estudiantes ya no aceptan tan fácilmente la autoridad del docente; los desafían y les responden, se muestran reticentes a realizar tareas y cuestionan la relevancia del contenido para su futura carrera profesional. Además, han observado un cambio en la ética de los estudiantes, quienes se han vuelto más manipuladores, buscando ganar la simpatía del docente para obtener beneficios o concesiones; de igual forma, se han vuelto más mentirosos, alegando que no se les asignó una tarea, que la tarea era para otro grupo, o que no pudieron resolverla debido a su dificultad.

Los docentes considerados en esta categoría piensan que los estudiantes ya no demuestran el mismo interés y responsabilidad por su propio aprendizaje. No son puntuales para llegar a clase, llegando tarde o faltando frecuentemente, una situación que la coordinación o dirección justifica. Ya no estudian para sus exámenes como antes, y no les preocupa su calificación o la precisión de sus respuestas. En lugar de discutir el contenido de los exámenes, prefieren hablar de aconte-

cimientos relacionados con ciertos compañeros o revisar sus teléfonos celulares.

d) Finalmente, los docentes de reciente ingreso. Se caracterizan por unirse a la docencia en el contexto post-pandemia y se declaran inexpertos en el trabajo áulico. Tienen como referente su propia experiencia como estudiantes en la modalidad presencial previa, sin embargo, es posible que se enfrenten a importantes cambios en la percepción de los estudiantes sobre cómo interactúan con la escuela y sus profesores.

La opinión de los cincuenta profesores se presenta a continuación:

a) En general, consideran que los docentes han dejado de impartir la clase magistral, tan común antes de la pandemia. Este formato, desarrollado en el ámbito de la enseñanza universitaria, se caracteriza por un profesor experto que dicta la clase a una audiencia de estudiantes. En la mayoría de las escuelas, la tendencia ha sido adquirir proyectores para mantenerse a la vanguardia tecnológica, instalándolos en los salones de clase o proporcionándolos a los docentes para sus asignaturas. De este modo, dicen, muchos profesores imparten sus cursos mediante presentaciones de PowerPoint (Paneliusa et al. 2018). Esta práctica, en su opinión, se ha normalizado, y la mayoría de las instituciones educativas ya cuentan con estos dispositivos.

b) Sin embargo, comentan, esta situación ha generado una problemática conocida como "clase rota". Ocurre cuando el proyector, el cable, la laptop o la energía eléctrica no funcionan correctamente, impidiendo la realización de la sesión planificada. Consideran que muchos docentes, confiando en los medios electrónicos, no preparan su clase de forma alternativa, viéndose obligados a improvisar el trabajo de ese día (Domínguez et. al. 2015). Según sus palabras, actualmente, son pocos los docentes que aún llevan sus apuntes o libros de texto para utilizar en su cátedra. Aquellos que no solicitan un proyector utilizan sus celulares en el salón, ya que su clase está contenida en un archivo en el dispositivo, en el que puede incluir un ejercicio previamente resuelto para trabajar durante la sesión o un apunte que dictan a los estudiantes.

c) Es una consideración generalizada que la mayoría de los docentes realiza un examen diagnóstico para evaluar el grado de aprendizaje y los contenidos que manejan los alumnos, lo cual suele revelar la heterogeneidad de los grupos. Con base en ello, saben que muchos estudiantes desconocen los contenidos que debían haber adquirido. En este sentido, los docentes opinan que esto puede atribuirse a que los docentes anteriores no les enseñaron esos temas o no supieron explicarlos. Por ello, coinciden, se debe retomar algunas clases para hacer un repaso breve de los conceptos más importantes, para que los estudiantes puedan entender mejor

los contenidos nuevos que se revisarán durante el curso, asegurándose que los hayan comprendido esta vez, para que los alumnos que sí los revisaron lo usen como repaso. En su opinión, este proceso retrasa el cumplimiento del programa de la materia, ya que en la planeación se estiman tiempos específicos para cada sesión, con el objetivo de cubrir todo el contenido del programa en el ciclo.

d) Los docentes participantes afirman que una de las prácticas que se ha continuado por parte de los docentes es revisar de manera superficial las tareas o trabajos de los estudiantes, limitándose a comprobar que el trabajo se haya entregado a tiempo, que trate del tema solicitado y que incluya fuentes de referencia. Esta práctica, insisten, se instauró durante la pandemia debido al exceso de trabajo, ya que era necesario revisar los trabajos de muchos alumnos en poco tiempo. Además, se intentaba mejorar la fundamentación de las inconformidades con la retroalimentación de los trabajos de los alumnos.

En su opinión, cuando la retroalimentación no era favorable, los estudiantes no la aceptaban y pedían explicaciones sobre por qué no obtuvieron una mejor calificación, a pesar de que el docente había proporcionado una rúbrica que especificaba cómo se revisarían los trabajos o tareas solicitadas. Esto aumentaba la carga de trabajo del docente y la presión del coordinador para atender a los alumnos inconformes. Si el docente explicaba detalladamente las razones detrás de la calificación y esta no se cambiaba a favor del alumno, el estudiante cambiaba de estrategia y se quejaba del maestro ante el coordinador de la carrera o el director del plantel, descalificando sus cualidades docentes.

Las situaciones narradas permiten suponer que existía descontento entre los docentes, quienes se veían obligados a modificar la calificación del alumno por instrucción del coordinador y, además, a mejorar sus estrategias de enseñanza. Esta situación llevó a que varios maestros abandonaran la docencia, mientras que los que permanecieron se adaptaron para evitar conflictos con los estudiantes, lo que resultó en una disminución de la calidad de las tareas y trabajos. De esta manera, los estudiantes ya no obtenían calificaciones tan bajas.

En ese marco, fueron frecuentes las nuevas actitudes de apatía, desinterés y desgano de los alumnos hacia su propia formación, lo que ha hecho reflexionar a muchos docentes sobre si vale la pena continuar dando clases. Los docentes han observado que los valores sociales han cambiado y ya no son los mismos con los que ellos se formaron.

Paralelamente, las instituciones educativas buscan responsabilizar al docente de la formación del estudiante. Esta situación parece ser mejor comprendida por los docentes con más experiencia, pues saben que las escuelas no solo son lugares

donde los estudiantes adquieren saberes, sino también donde refuerzan su formación integral. Sin embargo, los estudiantes no se muestran interesados.

En este sentido, las instituciones educativas juegan un rol importante, ya que deben decidir si permitirán que sus estudiantes sigan las reglas o reglamentos establecidos y si respetarán a los docentes en sus criterios y formas de evaluación. Asimismo, deben determinar si modificarán las escalas o porcentajes, especialmente en los exámenes, o si sustituirán los exámenes con actividades o trabajos.

Un sentir constante es que, actualmente, los docentes deben preocuparse por asegurarse que los estudiantes se pongan al corriente si faltan, ya que es el docente quien debe contactarlos e indicarles qué actividades deben realizar. Además, deben apoyar a los estudiantes que se reincorporan después del periodo de inscripciones o aquellos que justificaron sus inasistencias ante la autoridad de la escuela. También se deben dar facilidades para que estos estudiantes entreguen sus trabajos escolares fuera del tiempo estipulado, brindándoles más opciones y oportunidades para que no salgan tan mal evaluados. En consecuencia, los criterios de evaluación deben ser muy flexibles, especialmente cuando los estudiantes no se prepararon para el examen.

Esto tiene como resultado que los estudiantes que cumplen con los tiempos de entrega y las evaluaciones muchas veces obtienen menores calificaciones que aquellos estudiantes que faltan, pero son apoyados por la escuela. Estos últimos amenazan con darse de baja de la institución si reprueban, lo que lleva a que otros estudiantes cambien de estrategia y adopten las mismas prácticas para obtener mejores calificaciones que no son fruto de su esfuerzo. Esta situación implica una mayor carga de trabajo para los docentes, quienes también entienden que deben bajar sus exigencias y nivel para que los estudiantes que no son responsables de su formación puedan seguir en la escuela.

Las instituciones educativas privadas, con el fin de no perder estudiantes, han optado por compactar en un solo grupo a alumnos de diversos grados de una misma carrera. Esto se debe a que, para abrir un grupo, se requiere de un número mínimo de estudiantes, y si este mínimo no se cubre, se pueden juntar varios grados para alcanzar el mínimo requerido para ese grupo. De este modo, se hace responsable al docente de llevar adelante la materia asignada con el mínimo de quejas posibles. Sin embargo, esto a veces resulta imposible, ya que se adelanta el contenido a algunos alumnos que deberían cursar primero y que están con estudiantes de tercero y quinto en una materia de quinto cuatrimestre. Aunque se le prohíba al maestro mencionar que ciertos temas ya han sido vistos para entender la materia en curso, la convivencia de los estudiantes revelará esta situación. Los

de primero se darán cuenta de que sus compañeros saben más que ellos, lo que el docente no puede evitar.

Asimismo, algunos docentes han comenzado a aprovechar más de los recursos que ofrece internet, los cuales antes no contemplaban en sus clases presenciales. Ahora utilizan estos recursos para complementar el contenido visto en el aula, especialmente para los estudiantes de modalidad ejecutiva. Una práctica común es que los estudiantes revisen documentales o películas disponibles en YouTube, cuya temática está relacionada con lo visto en clase o con lo que se verá próximamente. Incluso, se utilizan series de plataformas de streaming como Netflix. Además, se fomenta la realización de cursos en línea en plataformas como México X o la Fundación Slim, con el objetivo de que los estudiantes adquieran mayores conocimientos y, al mismo tiempo, enriquezcan su formación profesional.

Los docentes que adoptan un enfoque estricto y exigente con sus estudiantes a menudo enfrentan dificultades en ciertas instituciones educativas privadas. Se ha observado que cuando los estudiantes, quienes son reprobados por mérito propio, acusan al profesor de favoritismo personal, organizan campañas para poner al grupo en contra del docente. En tales casos, ejercen presión sobre la coordinación o dirección para que se cambie al maestro. Si la institución no evalúa adecuadamente la situación y accede a la solicitud de los estudiantes, se corre el riesgo de que estos continúen cambiando de docentes hasta encontrar a uno que sea más complaciente o que exija menos. Esta dinámica no se limita a un solo grupo, ya que otros grupos también pueden replicar el comportamiento, creando un ambiente de inestabilidad para el personal docente.

En caso de que la institución considere como criterio para la permanencia del docente las evaluaciones de los estudiantes y estas sean desfavorables, el maestro podría no ser contratado nuevamente. Los alumnos, al conocer este mecanismo, tienden a manipular las evaluaciones para asegurar que los docentes exigentes no continúen en sus puestos. Esta situación ha llevado a los docentes a aprender por experiencia propia o por observación que, para mantener su puesto, deben gestionar un equilibrio entre la rigurosidad académica y la complejidad de las actividades propuestas. Los maestros que reciben numerosas quejas de los estudiantes, incluso si estas son por su exigencia, no son bien vistos por la autoridad escolar. En tales casos, la coordinación puede solicitar al docente que sea más empático con los alumnos. De persistir las quejas, el docente podría enfrentar una reducción en su carga horaria o, incluso, ser reemplazado por otro profesor.

En numerosos casos, las instituciones educativas tienden a respaldar al estudiante en situaciones de conflicto con el profesor, optando por prescindir del do-

cente en lugar de arriesgarse a perder al alumno. Esta decisión se fundamenta en la premisa de que es más fácil reemplazar a un profesor que a un estudiante. En este contexto, se observa que muchos estudiantes prefieren docentes que, aunque no sean particularmente eficaces en su enseñanza, sean relajados, sociables, que asignen pocas tareas, permitan la lectura durante las exposiciones y proporcionen guías para los exámenes. Este malentendido por parte de los alumnos, quienes creen tener la capacidad de influir en las decisiones y prácticas educativas, les permite manipular a su conveniencia, perpetuando malas prácticas que fueron toleradas por las autoridades escolares.

Este fenómeno genera una cultura en la que los estudiantes adaptan y perfeccionan prácticas inadecuadas dentro del entorno escolar, convencidos de que estas serán beneficiosas en su futuro profesional. La persistencia en estas malas prácticas refleja una falta de preparación adecuada para el mundo laboral, ya que los alumnos aprenden a maximizar beneficios a corto plazo en lugar de desarrollar habilidades y competencias efectivas para su futuro.

Las instituciones educativas privadas de nivel superior ante la nueva presencialidad

Durante la suspensión de actividades provocada por la pandemia, tanto el sector educativo como la industria enfrentaron severas dificultades, lo que llevó a numerosos tutores o trabajadores que estudiaban a perder sus fuentes de ingreso. Esta pérdida obligó a muchos a reajustar sus gastos, incluyendo la suspensión del pago de colegiaturas en escuelas privadas. Como resultado, muchas instituciones educativas privadas experimentaron una disminución significativa en su matrícula; en algunos casos, la deserción estudiantil fue tan alta que comprometió la viabilidad financiera de las instituciones, llevándolas a cerrar sus puertas.

Varios de estos estudiantes buscaron reincorporarse a la educación pública. Las instituciones que lograron sobrevivir a esta crisis tuvieron que ajustar sus estrategias para continuar operando. Enfrentaron la disyuntiva de elegir entre mantener la calidad educativa o adoptar un enfoque clientelista. Anteriormente, las escuelas privadas eran reconocidas por su alta exigencia y calidad educativa, sustentada en una cultura de esfuerzo. Sin embargo, con la flexibilización social y la expansión del mercado educativo, surgieron nuevas instituciones privadas que ofrecían colegiaturas más bajas y menores requisitos académicos.

Esta competencia impactó negativamente en el nivel de los egresados, cuyo rendimiento académico no siempre reflejaba un saber sólido, sino que muchas veces se basaba únicamente en el pago puntual de las colegiaturas. La tendencia

hacia la flexibilización de los estándares educativos y la competencia por captar más estudiantes a menudo resultan en un nivel de formación menos riguroso, comprometiendo la percepción de calidad de estas instituciones en comparación con sus rivales más exigentes.

En la actualidad, muchos estudiantes buscan el reconocimiento con el menor o nulo esfuerzo, ya sea porque no calificaron para instituciones educativas más exigentes o debido a razones financieras. Esta tendencia ha llevado a un cambio abrupto en los discursos educativos, que han adoptado un nuevo paradigma centrado en el estudiante. Desde la economía de la educación, este cambio se comprende en el contexto de colocar al estudiante en el centro del proceso educativo, social y, en cierta medida, económico.

Sin embargo, este enfoque centrado en el estudiante enfrenta limitaciones cuando entra en conflicto con los intereses de la institución educativa. Si el estudiante exige condiciones de mejora que la institución no está dispuesta a implementar, la situación revela una tensión entre el clientelismo y la calidad educativa. En términos económicos, el clientelismo se refiere a la satisfacción del cliente (en este caso, el estudiante) con el servicio proporcionado, con el fin de asegurar que continúe pagando por él. En este modelo, la institución educativa actúa como proveedora del servicio educativo, con los docentes encargados de transmitir el conocimiento a los estudiantes, quienes a su vez están indirectamente respaldados por los padres o tutores que financian la educación.

La satisfacción del estudiante y de los padres se mide a menudo mediante las evaluaciones obtenidas, en lugar del conocimiento real adquirido. Socialmente, existe la percepción de que una excelente calificación es sinónimo de un excelente alumno, independientemente de la profundidad del conocimiento que realmente sustente. Este enfoque puede llevar a una cultura en la que el mérito académico se evalúa más por las calificaciones obtenidas que por la comprensión auténtica del contenido, afectando así la calidad global de la educación.

Los cambios provocados por la pandemia obligaron a muchas instituciones educativas a adaptarse rápidamente, especialmente aquellas que no contaban con planes de contingencia. Estas instituciones tuvieron que realizar inversiones significativas para contratar las aplicaciones necesarias para continuar con la enseñanza, siendo Zoom la plataforma más utilizada. Otras optaron por aplicaciones y plataformas gratuitas como Google Classroom, Google Meet y Microsoft Teams.

Las instituciones que ya contaban con una modalidad virtual ampliaron el uso de plataformas educativas de pago más robustas, como Blackboard y algunas ver-

siones de Moodle. Para financiar estos gastos adicionales, algunas instituciones optaron por reducir los salarios de los docentes y, en algunos casos, despidieron a varios profesores. Esta medida se debió en parte a la integración de grupos de alumnos provenientes de diferentes planteles y, en ocasiones, de distintas regiones del país, en las sesiones virtuales.

El problema, que se ha presentado desde antes de la pandemia, radica en que muchas universidades privadas ofrecen programas educativos en modalidades ejecutivas o de fin de semana (sábado o domingo). Estos programas están diseñados para estudiantes que asisten a clase en horarios convencionales que les permiten realizar otras actividades, como trabajar. Los estudiantes en estas modalidades suelen tener edades que oscilan entre los 24 y los 45 años.

En la mayoría de los casos, estas licenciaturas utilizan los mismos programas de estudio que los del turno matutino, que tienen más días y un horario más extenso. Como resultado, los contenidos de los temarios se abordan de manera superficial o rápida, lo que dificulta una profundización adecuada debido a la limitación de tiempo. Normalmente, no se revisan todos los temas, y es el docente quien decide qué aspectos impartir y cuáles omitir.

Por lo tanto, es necesario revisar y ajustar el diseño curricular de estos programas para que se adecúe realmente a los tiempos disponibles y a las necesidades de los estudiantes. El enfoque debería ser más práctico y menos teórico para maximizar el aprovechamiento del tiempo disponible y garantizar una formación efectiva. Al retorno a la actividad presencial después de la pandemia, la Secretaría de Educación Pública (SEP) estableció una serie de lineamientos que las instituciones educativas debían cumplir para garantizar la seguridad sanitaria en los ciclos escolares.

Estas medidas implicaron tanto gastos como acciones específicas para las escuelas. Entre las acciones requeridas se incluyó la fijación de las bancas en los salones de clases para mantener la sana distancia y evitar que pudieran ser movidas. Se instalaron dispensadores de gel antibacterial en varios puntos de las instalaciones. Algunas instituciones proporcionaron cubre bocas a administrativos, docentes y estudiantes. Solo un número limitado de escuelas implementó cabinas o túneles de desinfección, por donde debían pasar quienes ingresaran a las instalaciones. Asimismo, se colocaron termómetros para medir la temperatura en la entrada, con el fin de evitar el ingreso de personas con fiebre o síntomas de Covid-19.

Al mismo tiempo, se emitieron nuevas normativas que prohibían el préstamo de útiles escolares entre los alumnos, requerían el uso continuo del cubrebocas durante toda la estancia en la escuela, y establecían que los saludos de mano o

beso estaban prohibidos. Los estudiantes también debían permanecer en la escuela durante todo el horario escolar sin permitirles reingresar si salían antes de la hora de salida establecida.

Varias instituciones educativas decidieron mantener y optimizar los modelos de enseñanza en línea que adoptaron durante la pandemia, los cuales denominaron modalidad virtual. Este enfoque permitió a los estudiantes con problemas de traslado o limitaciones de tiempo continuar con sus estudios de manera remota. Las instituciones han perfeccionado estos modelos en función de las críticas recibidas, tanto de estudiantes como de docentes que utilizaron las plataformas durante el periodo de emergencia.

A través de este proceso de ajuste, las instituciones ampliaron su oferta educativa, superando las dificultades iniciales que consideraban propias de la gestión de programas educativos a distancia. Lo que antes se percibía como un desafío complejo se ha convertido en una opción viable y mejorada, luego de atravesar la etapa de ensayo-error a la que las instituciones fueron empujadas por la pandemia.

En cuanto a la remuneración de los docentes, no se han registrado cambios significativos desde antes de la pandemia. Los sistemas de pago varían según las políticas de cada institución educativa. Los docentes pueden recibir su salario de diversas maneras, por ejemplo, el pago se realiza por cada hora de clase impartida, en función del número de materias asignadas, por grado académico del docente, entre otros.

En muchos casos, los tabuladores salariales no se han actualizado, y el salario mensual de un docente puede ser comparable al salario mínimo, que actualmente es de aproximadamente $7,468.00 mensuales o $248.93 por hora. Esta situación refleja una remuneración insuficiente en comparación con el costo de vida y contribuye a la percepción de que la docencia no es una actividad bien remunerada. La falta de actualización en los tabuladores salariales puede llevar a que los docentes reconsideren si dedicarse a la enseñanza de tiempo completo es viable o si lo consideran una actividad secundaria para complementar sus ingresos.

En muchas instituciones educativas privadas, actualmente no existe un consenso claro sobre cómo manejar los trabajos realizados con ayuda de inteligencia artificial (IA). Algunos docentes incluso desconocen la existencia de estas aplicaciones, lo que permite a los estudiantes utilizarlas para generar trabajos que presentan como propios. Aunque existen herramientas para detectar el uso de IA, estas pueden arrojar falsos positivos debido a su margen de error, especialmente si los estudiantes redactan sus trabajos de manera competente, lo cual puede ha-

cer que el contenido se considere realizado por una persona.

El futuro de las instituciones educativas privadas dependerá de su capacidad para adaptarse y alinearse con el mercado laboral en constante cambio. Si las instituciones no actualizan sus planes de estudio de manera oportuna, sus egresados podrían quedar desfasados en el mercado laboral, enfrentando dificultades debido a la obsolescencia de los conocimientos impartidos. Sin embargo, otro desafío es que los cambios educativos innovadores requieren la contratación de especialistas certificados, cuyos altos salarios podrían no ser sostenibles para muchas instituciones educativas.

Conclusiones

La educación superior en México, ha experimentado y continuará experimentando transformaciones significativas, en función de la evolución de las interacciones entre sus actores —docentes y alumnos— y las instituciones educativas privadas. Estos cambios deben tener en cuenta las expectativas de la sociedad y las demandas de un mercado laboral en constante mutación. Si las instituciones no logran adaptarse rápidamente, sus egresados podrían volverse obsoletos para el mercado laboral.

Otro factor relevante es la formación previa de los docentes actuales. Muchos de estos educadores fueron formados bajo un modelo de presencialidad tradicional, que enfatizaba la cultura del esfuerzo y la responsabilidad individual en la formación académica. Este enfoque puede entrar en conflicto con el modelo actual, que promueve una cultura de mínimo esfuerzo con resultados óptimos y, en algunos casos, tiende a ceder la responsabilidad de la formación a terceros. Esta disparidad en los enfoques pedagógicos puede generar desajustes en la comprensión y adaptación de los docentes a las nuevas exigencias educativas.

En el contexto de la nueva presencialidad son más evidentes las alteraciones previamente observadas en los estudiantes de nivel superior y en las generaciones futuras, derivadas de la sobreexposición a dispositivos digitales, especialmente los teléfonos móviles. Estos estudiantes presentan una serie de dificultades notables, incluyendo distracción y pérdida de habilidades sociales, una merma en la capacidad lectoescritura de los estudiantes y la capacidad de retención de información.

Es necesario desarrollar nuevamente estas habilidades en los alumnos, especialmente en áreas como la atención y la concentración, que se han visto comprometidas por la dependencia excesiva de dispositivos digitales. Los estudiantes actuales confían más en la información proporcionada por la IA que en el co-

nocimiento contenido en libros, que aún constituyen una fuente valiosa para el apoyo académico proporcionado por los profesores.

Pero lo más impactante es que ya hay muchos docentes que ya están considerando si deben continuar dando clases en escuelas privadas, porque ven las pocas ganas e interés que demuestran los alumnos, a quienes se les debe de regalar la calificación, ya que varias instituciones educativas no quieren perder a sus estudiantes por la cuestión académica por lo que están dispuestas incluso a cambiar maestros si de esa manera tienen contentos a sus alumnos.

Referencias

Domínguez, D. Pérez, M. y Quiroz, H. (2015, 27-28 de agosto). La clase rota como una consecuencia de tecno dependencia del docente universitario por abuso del PowerPoint [Sesión de Congreso]. *2º Encuentro Iberoamericano de Innovación, Investigación y Buenas Prácticas Educativas*. México.

Fernández, N. Moreno, M. y Guerra, J. (2020, junio). Brecha digital en tiempo del COVID-19. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, (28), 76-85. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7602854.pdf

García-Areto, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *24*(1), 09–32. https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080

Hodges, C. Moore, S. Lockee, B. Torrey, T. y Bond, A. (2020, 27 de marzo). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. https://n9.cl/5o8n

Paneluisa, H. Valdivieso, W. Baldeón, A. y Fuertes, W. (2018, 23 de junio). *Evaluación Cuantitativa de patrones de aprendizaje presencial y en línea, de un curso de CAD 2D, utilizando ANOVA*. 10.24133/cctespe.v13i1.775

Quero, L., Moreno, M. Á., De León, P., Espino, R. y Coronel, C. (2021, enero-marzo). Estudio del impacto emocional de la pandemia por COVID-19 en niños de 7 a 15 años de Sevilla. *Revista De Psiquiatría Infanto-Juvenil*, *38*(1), 20–30. https://doi.org/10.31766/revpsij.v38n1a4

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL]. (2020). *Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la COVID-19*. https://n9.cl/lk4i9u

Vera, K. y Loaiza, Y. (2015). Educación en emergencia o emergencias en educación. *Plumilla Educativa*, *16*(2), 324-341. https://doi.org/10.30554/plumillaedu.16.1614.2015

Educación a Distancia e Inclusión Social. Posibilidades y Desafíos para los Pueblos Originarios de Chiapas

María Victoria Espinosa Villatoro

Introducción

La educación es un elemento sustancial en la formación y transformación del ser humano, está relacionada con la construcción de valores culturales, conocimientos y habilidades de acuerdo a cada contexto social. Diversos organismos internacionales como la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Instituto Internacional para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC), la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), el Foro Mundial sobre la Educación y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), han priorizado, en sus agendas de trabajo, acciones para impulsar la educación desde un enfoque inclusivo, con especial atención a la diversidad sin distinción en igualdad de oportunidades, sin discriminación y distinción de creencias, situación económica, social o cultural. Se trata de brindar educación para todas las personas, particularmente a los grupos poblacionales históricamente excluidos como la población indígena, entre otros.

Estas organizaciones priorizan el análisis de la educación inclusiva y la inclusión educativa con igualdad de oportunidades para el logro de un desarrollo sostenible, tal como lo señala la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), con especial atención en el Objetivo 4, el cual hace referencia a una educación incluyente, equitativa y de calidad, con la finalidad de contrarrestar la discriminación existente en la igualdad de acceso a la formación en la educación profesional. Esto implica reorientar la oferta de programas educativos, considerando las particularidades y características del entorno y contexto social en el que se reconozca y valore la existencia de la diversidad (CEPAL, 2018).

La educación a distancia en el nivel superior representa una alternativa no solo de inclusión social, sino una estrategia para enfrentar la emergencia sanitaria de la pandemia causada por el Covid-19, que se suscitó en todo el mundo y trajo

consigo la modificación de estructuras culturales, socioeconómicas y educativas, así como nuevas formas de comunicación e interacción en la vida cotidiana, en el trabajo y estudio, entre otras. Como respuesta a este fenómeno, la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) también modificó las formas tradicionales presenciales de enseñanza-aprendizaje y migró a utilizar la plataforma virtual y la digitalización de contenidos curriculares, estrategias pedagógicas novedosas, entre otros.

El presente capítulo tiene como objetivo reflexionar sobre la educación a distancia, sobre las posibilidades y desafíos que representa en los estudiantes de los pueblos originarios de Chiapas, a fin de fomentar la inclusión social en la educación superior, a través de programas educativos en modalidad a distancia. El documento aborda los siguientes contenidos: La educación a distancia y su evolución, La inclusión social y atención a la diversidad, El contexto de los pueblos originarios de Chiapas, Brecha digital para enfrentar el Covid-19, Estrategia "Internet para Todos", "Quédate en Casa UNACH", Oportunidades de acceso a la educación superior en la UNACH y Conclusiones.

Educación a distancia y su evolución

La educación a distancia tiene su antecedente desde el siglo XIX con la instrucción educativa por medio de correspondencia, para contribuir a la formación de competencias en actividades técnicas. Esta modalidad educativa ha tenido varias generaciones en su operatividad y avance tecnológico. En el siglo XX se vislumbra la primera generación a considerarse como una alternativa para contrarrestar las desigualdades que caracterizaban a la sociedad, pues diversos sectores de la población no podían acceder a la formación presencial; es decir, la educación a distancia era una vía para democratizar la educación. Los primeros aportes en el tema fueron los realizados por Wedemeyer en la década de 1970 con las formulaciones conceptuales y acercamientos teóricos en los que se debatía la interacción y comunicación entre docentes y estudiantes (Navarrete-Cazales & Manzanilla-Granados, 2017; Ulloa, 2021).

La educación a distancia surge como una estrategia educativa que revoluciona el modelo de aprendizaje, caracterizado por la flexibilidad al utilizar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), la cual, en su concepto, ha migrado a la denominación de educación en línea o virtual, cuya transformación principal ha sido la forma de comunicación e interacción entre los diversos actores que participan en el sistema educativo.

En continuidad con los mismos autores expuestos en líneas anteriores, el avance tecnológico dio paso a una segunda generación. Con el surgimiento de la radio y la televisión se llegó a maximizar la comunicación entre docentes y aprendientes, estrechándose la brecha comunicacional y espacial en la búsqueda de aumentar la cobertura educativa al tiempo de disminuir la desigualdad social en el acceso a la educación.

La tercera generación se caracterizó con el uso de las computadoras, la cual propició una dinámica más interactiva en la comunicación y bajo el enfoque del constructivismo. La comunicación se estableció, paulatinamente, como un elemento pedagógico importante en el proceso enseñanza-aprendizaje a distancia, dando como resultado una idea significativa para la vida.

Una cuarta generación llegó con el internet a partir de la década de 1990, en el siglo XX, en donde el estudiante forma parte de la construcción de su propio aprendizaje; en otras palabras, migró hacia la autonomía del aprendizaje. En tanto, la quinta generación se vive en tiempos actuales y se integran los avances en las nuevas tecnologías digitales en donde el sujeto cognoscente es capaz de producir y gestionar su propio aprendizaje, agregándole en este escenario el uso de la inteligencia artificial (Ulloa, 2021).

En México, la educación a distancia surgió para contrarrestar el analfabetismo, la pobreza, la marginación y la necesidad de difundir el conocimiento. En el siglo XXI, ha evolucionado con el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). La pandemia provocada por el Covid-19 obligó de forma abrupta a los sistemas educativos a migrar hacia una educación remota y representa una de las alternativas para que la población indígena tenga acceso a la educación superior con el fin de constituir un nuevo enfoque educativo que redefine el salón de clases tradicional, así como la forma de enseñanza-aprendizaje. Las clases pueden ser impartidas de forma síncrona y asíncrona a través de plataformas digitales o Moodle. Entonces, se puede decir que se trata de una forma de desaprender, aprender o reaprender procesos relacionados con la educación virtual, con el uso de dispositivos fijos o móviles y el uso de las redes digitales (Delgado-Valdiviezo, 2020).

Varios autores han aportado al bagaje teórico de la educación a distancia, uno de ellos es Keegan en la década de 1990, quien considera que existen seis elementos que definen a este tipo de educación: 1) Separación del profesorado y estudiantado; 2) Influencia de una institución educativa; 3) Uso de los medios educativos para unir al maestro y al estudiante; 4) Existencia de un medio interactivo de comunicación; 5) La posibilidad de reuniones presenciales; 6) la parti-

cipación de alguna forma en la industrialización de la educación"; reduciendo en tiempo y espacio, además del uso de métodos, técnicas y recursos en el proceso enseñanza-aprendizaje (Basabe, 2008, p. 15). (¿a partir de dónde inicia la cita?

Con el desarrollo de las TIC se va transformando la educación, particularmente la del nivel superior, el cual transita hacia otro modelo de aprendizaje con características flexibles, abiertas e inclusivas, ofreciendo una variedad más amplia en la oferta educativa adecuada a los contextos, en donde el estudiantado puede acceder a la información desde cualquier lugar y momento, a su propio tiempo y ritmo; es decir, hacia un aprendizaje autónomo y autogestivo (Espín-Álvarez, 2021).

La educación a distancia ha ido evolucionando en su concepto y forma de aprendizaje hacia el estudio en línea, virtual, entre otros términos, utilizando la web e internet. El uso de la tecnología propicia una estrategia para la educación inclusiva con inclusión social (Saldaña et. al., 2023). En tiempos de la pandemia Covid-19 dio lugar a la reinvención del proceso enseñanza-aprendizaje, mismo que la UNESCO, junto con otros organismos internacionales, han promovido para diversificar la educación y brindar atención a las personas más desfavorecidas y marginadas como las personas de escasos ingresos económicos, personas con discapacidad, así como las provenientes de comunidades de pueblos originarios, preponderantemente de las mujeres, quienes, debido a sus roles estereotipados, son las que tienen menos oportunidades de acceso a la educación.

En esta evolución y cambio a la educación a distancia, virtual y en línea, es necesario precisar las especificidades en cada una de ellas. Como se ha señalado, la educación a distancia surgió antes de la llegada de la tecnología, con el objetivo de disminuir las brechas educativas, por ejemplo, la comunicación se desarrollaba por medio de correspondencia, no se requería necesariamente contar con conocimientos tecnológicos.

Ahora, por su parte, la educación virtual se da con el acceso al internet y originó la educación virtual, en la cual se utilizan bases de datos, bibliotecas virtuales, plataformas educativas y correo electrónico como los principales medios de interacción y comunicación entre docentes y estudiantes, en donde, a su vez, se generan espacios virtuales de aprendizaje. En esta forma de estudio, las universidades adquieren licencias de plataformas o, en su caso, crean sus propias plataformas para atención de su propia comunidad universitaria. Estos espacios tecnológicos permiten al estudiantado leer o descargar archivos, así como subir actividades en diversos momentos o espacios temporales.

En tanto que la educación en línea mejor conocida como online, es la modalidad de estudio que agrega sincronía en tiempo y espacio entre profesorado y población estudiantil, brinda la oportunidad de interacción entre compañeros, además de establecer comunidades de aprendizaje, el uso de plataformas digitales para reuniones, foros o comunicación en tiempo real (Castro, 2022). En resumen, la educación a distancia forma parte de la sombra que cobija a la educación virtual y en línea a partir de la llegada del internet y las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación.

Los entornos virtuales de aprendizaje potencian la formación colaborativa a través del uso de plataformas y herramientas digitales. Las TIC brindan facilidades para ampliar la cobertura de educación superior a distancia para todas aquellas personas que, por alguna circunstancia, no pueden acudir y desplazarse a la universidad de forma física y presencial.

Ante la emergencia sanitaria del Covid-19, la UNESCO lanzó una coalición mundial para fortalecer la educación a distancia con especial atención a la inclusión, equidad e igualdad de género, asumiendo el reto de enfrentar serios problemas de conectividad, contenido, digitalización para el aprendizaje a distancia, además de fortalecer competencia y conocimientos técnicos en el uso de la tecnología para todos los actores educativos, al tiempo de considerar los enfoques comunitarios y contextos locales (UNESCO, 2020). Se trató de convertir la educación a distancia en una oportunidad para fortalecer los Programas Educativos Existentes (¿son necesarias las mayúsculas?) y crear otros nuevos para brindar atención a grupos poblacionales que han estado excluidos por diversos factores.

Organismos internacionales, como la UNESCO, emitieron algunas recomendaciones para enfrentar los efectos de la pandemia como: 1) Revisar el estado de preparación y competencias tecnológicas del profesorado y población estudiantil, así como la disponibilidad de conexión a internet y energía eléctrica; 2) Garantizar el carácter inclusivo en la educación; 3) Implementar educación socioemocional y psicosocial; 4) planificar el desarrollo de los Programas de aprendizaje a distancia; 5) Reorganización de calendario escolar; 6) Combinación de medios de comunicación, así como el uso de aplicaciones y plataformas; 7) Reorganización del periodo de duración de las Unidades de Aprendizaje; 8) Crear comunidades de comunicación (profesorado, estudiantes, padres de familia, entre otros) para el intercambio de experiencias; 9) Generar estrategias para asistencia técnica en el uso de las herramientas tecnológicas, uso de aplicaciones y plataforma (UNESCO, 2024).

Las universidades reorientaron de forma abrupta su esquema tradicional de enseñanza-aprendizaje hacia la modalidad en línea con el uso de plataformas tecnológicas y redes sociales, las cuales se convirtieron en una de las herramientas más importantes para establecer comunicación e interacción entre profesorado, comunidad estudiantil, personal administrativo, entre otros (UNACH, 2021), con el fin de brindar asesorías, tutorías y seguimiento académico. De esta manera, debido a la pandemia, se acentuó la necesidad del uso de las tecnologías y la transformación de los modelos de enseñanza-aprendizaje, escenario en el cual la educación a distancia es un detonador para la construcción de modelos inclusivos, con el fin de generar resiliencia ante los efectos que ha dejado este fenómeno global (UNESCO, 2024).

Inclusión social y atención a la diversidad en el campo educativo

La inclusión social, a través de la educación a distancia, es una oportunidad para disminuir la brecha de desigualdad que permea en el sistema educativo, al tiempo de representar un desafío para brindar atención a los grupos poblacionales que, históricamente, han sido excluidos por factores de desigualdad económica, violencia estructural. En este contexto, en el cual se agrega un componente más, como el acceso a la tecnología, son las comunidades marginadas las que por su geografía territorial enfrentan problemas de conectividad.

La inclusión tiene como base fundamental reconocer que la sociedad se conforma por una gran diversidad. La educación es un derecho universal para garantizar justicia social en igualdad de oportunidades, con el fin de avanzar hacia una sociedad justa, democrática e igualitaria. La inclusión social es un campo de estudio reciente; abarca las dimensiones culturales y comunitarias que requieren establecer una cultura, políticas y prácticas meramente inclusivas. Su abordaje es a partir de la perspectiva de los derechos humanos de forma integral; es aquí donde los actores sociales, la familia, el Estado y los organismos internacionales, entre otros actores, juegan un papel fundamental en el proceso.

En este mismo orden de ideas, la vinculación de la educación superior con la inclusión social son elementos sustanciales que buscan superar las barreras económicas y sociales de los sectores desfavorecidos para su acceso a la universidad, además de las barreras culturales y de desigualdad. De ahí la importancia de analizar el binomio inclusión educativa e inclusión social.

La inclusión social refiere a la atención de los grupos considerados prioritarios que han vivido en una situación de desventaja, vulnerabilidad, discriminación e inequidad. En tanto que la inclusión educativa refiere a la práctica y el reconoci-

miento de derechos, teniendo como eje la diversidad y trae consigo la tolerancia y justicia social.

La inclusión en el campo educativo es considerada como un modelo que contribuye a contrarrestar la discriminación y exclusión de algunos grupos poblacionales que se encuentran en situación de vulnerabilidad. Es una estrategia para abatir la exclusión y contribuir en esquemas educativos en igualdad, con atención y reconocimiento a la diversidad como un elemento enriquecedor en las instituciones educativas, lo cual lleva a fomentar la cultura inclusiva a través de políticas institucionales y buenas prácticas pedagógicas que permitan la igualdad de oportunidades, considerando las características, necesidades y contextos de la población estudiantil; es decir, brindar un modelo de educación para potenciar el desarrollo de capacidades, habilidades, intereses y motivaciones en los procesos de aprendizaje (Jiménez & Meza, 2021).

Por su parte, este mismo autor menciona que la diversidad abarca tres dimensiones: 1) La social, que abarca la procedencia geográfica, cultura, nivel socioeconómico y rol social; 2) la personal, que toma en cuenta los aspectos hereditarios o los que podrían ser impuestos por la cultura; 3) la de Enseñanza-Aprendizaje, que son los conocimientos y habilidades cognitivas con que se cuenta. Desde esta mirada, la diversidad va de la mano con la equidad, vista como una característica de la inclusión que trata de la aceptación de la diversidad.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), considera que en América Latina es importante impulsar un sistema educativo con equidad, inclusión y libre de violencia y discriminación, que conlleve a una cultura inclusiva con atención a la diversidad, tal como lo promueve UNESCO, que define la inclusión como: "una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales como oportunidades para enriquecer el aprendizaje" (UNESCO, 2024, p. 38).

Lo expuesto líneas arriba exige cambios profundos para abatir la desigualdad y contrarrestar las barreras en la educación, se requiere realizar modificaciones en las actitudes, contenidos y estrategias pedagógicas que apunten a nuevas prácticas, adecuando también la evaluación de los educandos. Se trata de incluir a la diversidad cultural en los procesos educativos de todos los niveles (Sosa & Villafuerte, 2022). En este sentido las Instituciones de Educación Superior se suman a estos preceptos, pues en las universidades, quienes tienen acceso a este nivel de estudios, interactúan con una diversidad étnica y cultural.

En este orden de ideas, la educación inclusiva se concibe bajo el enfoque de los derechos humanos y de justicia social, se trata de reconocer y valorar la existencia de la diversidad en las Instituciones de Educación Superior y reorientar las estrategias pedagógicas, recursos, formas de comunicación, así como el diseño de materiales inclusivos acorde a las necesidades y contextos.

La educación inclusiva como concepto es actualmente motivo de debate. No ha sido fácil tomar en cuenta el derecho a la diversidad cultural, reconocer que la sociedad no es homogénea y valorar la dicotomía "iguales, pero diferentes", sobre todo porque en la comunidad estudiantil confluyen, entre otras, personas con discapacidad, pertenecientes a pueblos originarios, cuya lengua materna no es la predominante en el contexto de la universidad o de la sociedad, así como personas con alguna identidad de género. Es decir, se trata de seguir una estrategia para alcanzar una sociedad más justa e igualitaria.

En México, los temas de inclusión y equidad se plasman en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-202. Se trata de incluir a todas las personas en el sistema educativo sin distinción de género, características físicas, condición económica o preferencia sexual, a la par de desarrollar un modelo integral para facilitar la construcción de sociedades inclusivas e interculturales. Las universidades tienen la responsabilidad de asegurar el principio de la igualdad de oportunidades, apostar a una educación atendiendo a la diversidad, lo cual significa generar modelos curriculares que faciliten el aprendizaje, con el acompañamiento tutorial y psicopedagógico para contribuir a la sensibilización de la comunidad universitaria, con el fin de comprender la inclusión y brindar atención a los grupos poblacionales en condiciones diferenciadas y excluidas.

El contexto de los pueblos originarios de Chiapas

Los pueblos indígenas, históricamente, han luchado por el acceso y el derecho a la educación en todos los niveles, buscando el establecimiento de sus propias instituciones y creación de centros educativos en sus lugares de origen o más cercanos a sus comunidades, en donde se reconozca sus formas de vida, prácticas y aprendizajes tradicionales. A lo largo de los años han colocado en la Agenda Nacional las demandas en el reconocimiento a su autonomía, territorio y educación en esta última; poco a poco se han implementado medidas afirmativas respecto a la creación de universidades interculturales y programas de becas y, de esta manera, avanzar en la inclusión a la educación superior, la cual representa un factor clave para las transformaciones comunitarias, territoriales y de desarrollo humano.

La educación es un derecho humano y es un pilar fundamental para la transformación de las personas. Las Instituciones de Educación Superior cuentan con una gran diversidad lingüística, étnica y cultural en la comunidad estudiantil, sin embargo, el porcentaje de población indígena que ingresa a estas instituciones es muy bajo.

Uno de los problemas latentes en la sociedad chiapaneca es el rezago educativo, el cual se refiere a la población de 15 años y más que no han concluido la educación básica (CONEVAL, 2021) y que se acentúa en los espacios rurales e indígenas, en donde prevalece un alto porcentaje de personas analfabetas. El analfabetismo se encuentra asociado con los elevados porcentajes de pobreza y marginación, junto a los bajos niveles económicos de las familias, embarazo adolescente, entre otros. Por ejemplo, son una de las causas de abandono escolar de las juventudes indígenas, la falta de comprensión, apoyo y acompañamiento por parte de los padres de familia. Pese a los esfuerzos que se han realizado en ampliar la oferta educativa en las zonas de altos y muy alta marginación para contrarrestar esta problemática, el acceso a la educación básica, media superior y superior sigue siendo muy limitado para este grupo poblacional.

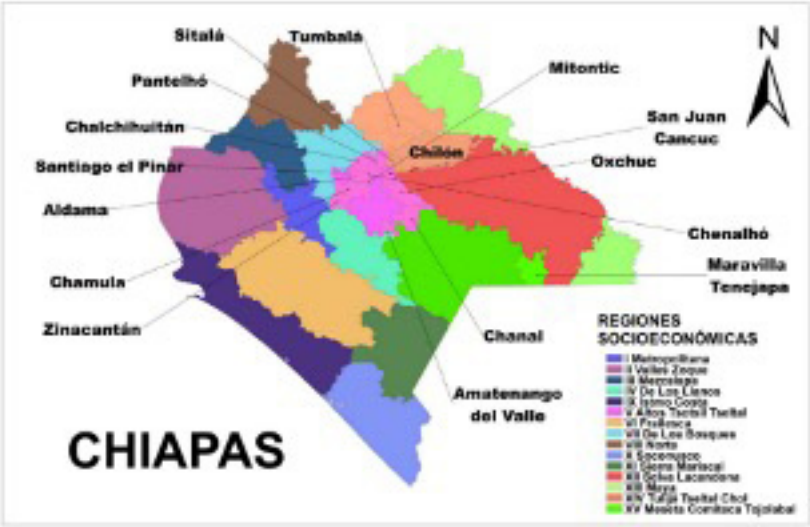
En México, las entidades federativas con mayor porcentaje de población indígena se encuentran ubicadas en el sur-sureste: Oaxaca 31.2%, Chiapas 28.2%, Yucatán 23.7% y Guerrero con 15.5%.; estos tres estados de la República mexicana concentran 50.5% del total de hablantes de lengua indígena en el país y representa un total de 6.1%. Particularmente, en Chiapas, según el Censo de Población y Vivienda para el año 2020, el porcentaje de población de tres años y más hablante de alguna lengua indígena es de 28.2%, siendo las lenguas más habladas: tseltal, tsotsil, chol y tojolabal (INEGI, 2020).

En este mismo año, la entidad presentó el primer lugar en Índice de Rezago Social (IRS), el cual se refiere al acceso de los servicios básicos como vivienda, salud, seguridad social entre otros (CONEVAL, 2022) y se refleja en los municipios con alta y muy alta marginación en donde el 75 % de la población se encuentra en situación de pobreza y el 29 % en pobreza extrema. Esta realidad se puede observar en los 34 municipios que se encuentran en alto y muy alto rezago social, considerados dentro de la Declaratoria de Zonas de Atención Prioritaria (DSAP). De este total, 16 de ellos son indígenas y corresponden a las regiones: V. Altos-Tsotsil-Tseltal, XIV. Tulijá-Tseltal-Chol y XV. Meseta Comiteca Tojolabal (DOF, 2021), tal como se observa en el Mapa 1.

En esta misma línea de análisis, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), refleja que los municipios de Chiapas que

se encuentran con los más altos porcentajes de pobreza son: San Juan Cancuc 99.3%, Chanal 99.1%, Aldama y Chalchihuitán 98.9% y Chenalhó 98.6 % respectivamente, todos corresponden a la región V. Altos-Tsotsil-Tseltal. Esta fuente de información refiere que de cada 100 personas en este rango de edad solo 13 de ellas concluyen la educación superior. De la misma forma, en la región en mención los municipios con los mayores porcentajes de rezago educativo por encima del 50% fueron Zinacantán, Chamula, Mitontic, Sitalá, y Pantelhó con 56.9%, 55.3%, 52.3%, 52.2% y 51.1% respectivamente (CONEVAL, 2022).

Mapa 1. Municipios con grado Alto y Muy alto de Rezago Social de Chiapas, 2021



Fuente: Elaboración propia.

En razón a los porcentajes anteriores, Chiapas se encuentra en el rango más alto en rezago social del país y se logra constatar también con el grado promedio de escolaridad de la población de 15 años y más que es de 7.8 %, equivalente a casi el segundo año de secundaria (INEGI, 2020). El porcentaje de analfabetismo se encuentra ubicado en los adultos mayores con 26.3 %, enfocándose un mayor porcentaje a las mujeres de 65 años y más con 64.4 %, las personas hablantes de alguna lengua indígena con 49.3 %, estos porcentajes reflejan que la entidad chiapaneca se encuentra dentro de las tres entidades con el índice de Desarrollo Humano más bajo en el país (PNUD, 2022). Por ello, es necesario la construcción de entornos y estrategias que garanticen la educación desde un enfoque de los derechos humanos, en igualdad de oportunidades que mejoren las condiciones de vida de las personas, particularmente de los pueblos originarios.

"Internet para todos ", estrategia "Quédate en Casa" en tiempos de pandemia Covid-19

Los antecedentes históricos refieren que en China, en el año 2019, se presentaron casos de una enfermedad pulmonar de origen desconocido, la cual, de acuerdo a las investigaciones realizadas fue denominada Covid-19, misma que, de manera acelerada, se propagó en 15 países. En el año 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS), declaró que se estaba viviendo una pandemia del Covid-19 (CEPAL, 2020). El efecto de esta pandemia se observó en todos los aspectos tanto sociales, económicos, culturales y políticos, hasta el punto de que alteró la forma de vida, interacción, educación, negocios, entre otros; ya que, cuyos efectos se aumentarán en las poblaciones marginadas y desfavorecidas como los pueblos indígenas, quienes a lo largo de la historia han perecido en sus derechos políticos, económicos y culturales, acentuándose aún más en el acceso a la educación y a la tecnología.

La sociedad, a nivel mundial, vivía una crisis debido a la emergencia sanitaria; el reto, ante dicho escenario, consistía en innovar y aprender para enfrentar las consecuencias de esta grave epidemia, así lo señaló la UNESCO, organismo que tuvo una participación muy importante en el país en donde fue líder del tema "Cohesión social y resiliencia comunitaria", con especial atención a los pueblos indígenas, jóvenes y mujeres, cuyos grupos poblacionales padecieron en gran medida los efectos y consecuencias porque gran parte de la población no contaba con cobertura y accesibilidad de internet, televisión abierta, falta de equipos móviles, computadoras, es decir, enfrentaron mayores dificultades de poco acceso a internet y servicios de telecomunicaciones, representando doble reto para atender el Programa "Aprende en Casa", implementado por la Secretaría de Educación Pública en México (UNESCO, 2023), o las estrategias implementadas en las instituciones de Educación Superior como "Quédate en Casa".

La estrategia "Aprende en Casa" fue una iniciativa de aprendizaje a distancia a nivel nacional para brindar servicio educativo en el nivel básico, a través de medios disponibles como la televisión, internet, radio, libros de texto gratuitos, entre otros (SEP, 2021), con la participación de los tres niveles de gobierno. Esto representó un gran reto, el cual se transformó en una oportunidad de acceso y uso a las tecnologías de la información y comunicación de la población con menos posibilidades, al tiempo de enfrentar grandes desafíos en el uso de las mismas; esto implicó que los padres de familia, particularmente las madres de familia, se involucraran de forma activa y constante en la educación de sus hijas e hijos. Este fenómeno orilló a la docencia a repensar en la forma de impartir educación, pues

enfrentaron grandes cambios en sus estrategias tradicionales.

Es importante mencionar el despliegue tecnológico que se realizó, tomando en cuenta datos estadísticos. Según el Informe de resultados 2020-2021 de la Secretaría de Educación Pública 1.2 millones de docentes y poco más de 5.6 millones de estudiantes junto con sus familias se introdujeron a la enseñanza-aprendizaje a distancia. En televisión fueron más de 1.2 millones de docentes y 25.6 millones de estudiantes. Se tuvo un porcentaje de 54 % de acceso mujeres, el 52 % de niñas y niños en un rango de edad entre 4 a 12 años. A través de radio se produjeron 594 programas en 18 estaciones en 15 estados del país a través de 31 lenguas indígenas.

Por su parte, en el nivel superior, particularmente en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), atendiendo a las recomendaciones emitidas por la Secretaría de Salud sobre la Sana Distancia, se estableció la estrategia "Quédate en Casa UNACH", acompañado del trabajo académico y administrativo a distancia, mediante el Plan de Continuidad Académica, que consistió en utilizar plataformas y herramientas digitales de interacción y comunicación, además de diseñar recursos didácticos con apoyo de las TIC, para que la población estudiantil contara con materiales digitalizados, enviados por correo electrónico o a través de redes digitales. Sin embargo, en algunas comunidades indígenas se observó la precariedad en la que vivían las familias al no contar con dispositivos móviles o la imposibilidad de acudir a las sedes académicas más cercanas para el uso de computadoras. Para contrarrestar estas limitantes y contribuir a evitar la deserción escolar, la UNACH estableció el Programa "Apadrina a un Alumno", a través de la Fundación UNACH, con lo cual brindó alrededor de 1000 tabletas a las y los estudiantes que más lo llegaran a necesitar con el fin de dotar de herramientas tecnológicas para la continuidad de sus estudios en línea y así asegurar tanto la terminación como la titulación en los tiempos establecidos, así como reducir las limitantes de acceso y uso de la tecnología (UNACH,2020).

En los momentos álgidos de la pandemia, la radio comunitaria jugó un papel fundamental como medio de información en las diferentes lenguas originarias. En Chiapas se tiene la experiencia de la radio comunitaria Muk'l-lum en Oxchuc, Margaritas, Copainalá, pertenecientes a las etnias tsotsil, tseltal, chol y zoque. Con ello, también se hace necesario visibilizar el derecho al acceso a la información y a la libre determinación, al establecer sus propias estrategias desde sus comunidades con sus propias redes de comunicación.

En este proceso se sumó el Instituto Nacional para los Pueblos Indígenas (INPI) con el Sistema de Radiodifusoras Culturales y el Instituto Nacional de Lenguas

Indígenas (INALI), organismos que contribuyeron a la creación y difusión de materiales y videos en lenguas originarias (Huerta, 2020). Sin embargo, durante la pandemia se registraron experiencias no tan exitosas debido que en algunos municipios no se contaba con energía eléctrica, aunado al factor de dispersión poblacional. La pandemia visibilizó la urgente necesidad de contar con internet para establecer comunicación y brindar información en los pueblos y comunidades indígenas, mismas que, aunado a la situación de pobreza y vulnerabilidad, enfrentaron problemas de acceso y equipamiento tecnológico.

La estrategia nacional "Internet para Todos" permitió disminuir la brecha digital existente y atender a este grupo poblacional en el abastecimiento de conectividad e internet. Esta estrategia se desarrolló por etapas. En un primer momento, llegó a abarcar 36 municipios de la entidad, brindando atención a los municipios de extrema pobreza. Esta etapa comprendió el abastecimiento de servicio de instalación y distribución de equipos tecnológicos, así como la diversificación de infraestructura en telecomunicaciones para ampliar la cobertura de telefonía y señal satelital de internet (Agencia Digital Tecnológica del Estado, antes Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación [ICTI], 2022).

La brecha digital, desafíos en la educación a distancia

Conforme avanza la tecnología y ante los efectos del Covid-19, se va ampliando también la brecha digital que consiste no solamente en la carencia de servicio o conectividad a internet, sino también en el conocimiento para utilizar las herramientas; esto acentuó las profundas desigualdades existentes, específicamente a los grupos poblacionales de atención prioritaria, en donde el factor económico para adquirir un dispositivo móvil o computadora representó un grave problema.

La pandemia del Covid-19 incrementó las desigualdades entre países y personas. De acuerdo a la información emitida por la Asociación de Internet MX, en el año 2021 México contaba con 84.1 millones de internautas. En el mundo se estima que cerca de cinco mil millones de personas que cuentan con internet. Se presenta un fenómeno desigual en el acceso, mientras que en Norteamérica es de 94.6 %, África alcanza el 39.3 % y en América Latina el porcentaje es de 68.9%.

En México, 92% de los usuarios utiliza dispositivo móvil inteligente, 45.2% computadora, 24.4% un televisor inteligente, 14.4% una tableta y 4.4% videojuegos. En este sentido, para el 2030, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), menciona que se espera una inclusión digital y acceso igualitario a las tecnologías a fin de disminuir las brechas existentes. Sin embargo, se requiere de un programa de alfabetización digital para avanzar paulatinamente (UNAM,

2022), al tiempo de considerar el incremento en el presupuesto para abastecer gradualmente equipamiento y conectividad.

La pandemia obligó a las instituciones educativas, docentes, personal administrativo, padres de familia, entre otros actores, al uso de las tecnologías, a través de la educación virtual, por lo que se hizo necesario potenciar la conectividad en todos los espacios tanto urbanos como rurales. La estrategia "Internet para Todos" realizó la instalación de 4 mil 847 sitios de internet gratuito para beneficiar a 2 mil 500 localidades en un primer momento, además de desplegar 600 torres de telefonía celular. Con este despliegue tecnológico se buscó combatir la brecha digital —considerada como la expresión de la desigualdad en el uso y acceso a las tecnologías de la Información y Comunicación—, aunado a las modificaciones pedagógicas y curriculares en el sistema educativo de todos los niveles que, en el momento actual, representan las mayores desigualdades en el acceso y beneficio de la tecnología (Agencia Digital Tecnológica del Estado, 2022).

La brecha digital se origina por factores socioeconómicos, por la dificultad que representa para las familias adquirir un equipo tecnológico; de igual forma, implica un reto en cuanto al nivel de conocimiento y formación necesarios para usar las tecnologías. Por último, el factor geográfico, pues la tecnología en múltiples casos no es accesible en zonas rurales. Otro aspecto fundamental es el idioma, debido a que en las redes tecnológicas prevalece el inglés, aunque también es una oportunidad de aprendizaje con el uso de traductores que trae consigo la Web.

El aspecto intergeneracional ha sido también uno de los desafíos para enfrentar el fenómeno social del Covid-19 (Bermeo-Chalco et. al., 2021). En este sentido, la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de Información en los Hogares (ENDUTIH), para el año 2022, el 52% de las personas consideran que la razón principal es no saber usarlo, en comparación del 13% de personas refirió utilizarlo por falta de acceso; respecto a las mujeres, el 54% no utilizaron el internet debido por no saber cómo usarlo, a pesar de tener acceso a la herramienta digital (INEGI, 2022).

El Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT) en conjunto con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, en la ENDUTIH, con cifras del año 2022, refieren que las entidades federativas que presentaron menores porcentajes en el uso de internet fueron: Chiapas con 56.7%, Oaxaca 62.5% y Guerrero 67.5 %. Los estados con menor porcentaje de hogares con internet son: Chiapas, 38.4 %, Oaxaca, 47.4% y Guerrero 53.6% (Morales, 2023).

Aunque la estrategia "Internet para Todos" dio cobertura de forma masiva, es una realidad que persiste la brecha digital multifactorial y para avanzar hacia la inclusión es necesario atender el tema de abastecimiento, conectividad y capacitación como uno de los temas pendientes para garantizar una educación digital y disminuir la desigualdad.

Oportunidades en la Educación Superior a Distancia en la UNACH

La educación inclusiva es considerada como uno de los grandes desafíos para las Instituciones de Educación Superior. El término remite a pensar en la atención de personas con discapacidad o que viven en pobreza o vulnerabilidad; sin embargo, es un aspecto más integral que busca el reconocimiento de los grupos de atención prioritaria, así como crear nuevas oportunidades para garantizar el derecho fundamental de acceso a la educación.

Los programas con inclusión social e interculturalidad en la educación superior juegan un papel fundamental; tratan de articular los contenidos curriculares con los contextos socioculturales de la población estudiantil en los que se consideren los saberes, conocimientos y prácticas profesionales o comunitarias para fortalecer la identidad y el sentido de pertenencia del estudiantado de origen indígena hacia la promoción de una educación inclusiva y equitativa que apunte a la igualdad de oportunidades. Este es uno de los principales retos en el estado de Chiapas.

En congruencia con las políticas públicas del Plan Estatal de Desarrollo para el estado de Chiapas, la UNACH propone el proyecto denominado Universidad Virtual Chiapas Solidario dentro de las políticas institucionales del Proyecto Académico 2006-2010, con el objetivo de ampliar la cobertura educativa con equidad y sustentabilidad mediante la creación de nuevas opciones educativas en modalidad a distancia (ver Tabla 1).

Tabla 1. Evolución de Programas Educativos a Distancia de acuerdo a los Proyectos Académicos

Proyecto Académico	Cantidad	Programa Educativo a Distancia	Facultad, Escuela o Centro
2006-2010 "Universidad para el desarrollo"	4	• Profesional Asociado en Gestión Turística. • Profesional Asociado en Desarrollo de Software. • Ingeniero Agrónomo • Licenciatura en Gerencia Social	Facultad de Contaduría y Administración C-I Centro de Estudios para el Desarrollo Municipal y Políticas Públicas (CEDES).
2010-2014 "Generación y Gestión para la Innovación"	6	• Licenciatura en Gestión de la Mipyme • Licenciatura en Gestión de Cadenas Productivas • Licenciatura en Seguridad y poblaciones humanas ante desastres • Licenciatura en Tecnologías de Información y Comunicación aplicadas a la Educación • Desarrollo Municipal y Gobernabilidad • Licenciatura en Derechos Humanos	Centro Universidad Empresa (CEUNE) Centro Mesoamericano de Estudios en Salud Pública y Desastres (CEMESAD). Facultad de Humanidades C-VI Centro de Estudios para el Desarrollo Municipal y Políticas Públicas (CEDES) Centro de Estudios para la Construcción de la Ciudadanía y la Seguridad (CECOCISE)
2018-2022 "Reforma para la Excelencia"	1	• Licenciatura en Derecho	Instituto de Investigaciones Jurídicas (IIJ)
2018-2022	7	Profesional Superior Universitario (PSU) • Biotecnología y Alimentos • Desarrollo Económico • Agropecuario y Forestal • Justicia Social • Infraestructura y Desarrollo • Bienestar Humano y Comunitario • Acuicultura.	Secretaría para la Inclusión Social y Diversidad Cultural (SISyDIC)

Fuente: Elaboración propia con información de los Proyectos Académicos rectorales de los años 2016-2022 de la UNACH.

Estos programas se crearon por etapas. En cada periodo rectoral se amplió la cobertura educativa, al tiempo de incrementar la creación de sedes académicas municipales en las principales ciudades del estado de Chiapas como San Cristóbal de las Casas, Tapachula y Tuxtla Gutiérrez. Posteriormente, se agregaron otras sedes. Esta modalidad de estudio contempla la oportunidad de acercar la Educación Superior a diversos sectores de la población y contribuir al desarrollo económico y regional de la entidad (Sosa, 2023).

En el Proyecto Académico 2010-2014 se agregan a la oferta educativa siete programas a distancia e incluye la estrategia de atención a las personas que se encuentran internas en el Centro Estatal de Reinserción Social de Sentenciados (CERSS) y del Centro Federal de Reinserción Social (CEFERESO). Este proyecto se enmarca dentro del Programa "Universidad Solidaria: Inclusión a Grupos Vulnerables a la Educación en Modalidad a Distancia", de esta forma se tuvieron a los primeros estudiantes en las Licenciaturas en Derechos Humanos y en Gestión de la Micro, Pequeña y Mediana Empresa y en la Facultad de Humanidades C-VI.

Dentro del Proyecto Académico 2018-2022 y con el objetivo de continuar con el acercamiento de la UNACH a las comunidades indígenas de Chiapas, en el año 2018, se apertura la Sede Académica en la comunidad de Chalám, municipio de Mitontic, con el apoyo coordinado del COBACH y la Fundación Kyàni Caring Hands, quienes brindaron apoyo en remodelación y equipamiento de las aulas, además de dotar con mobiliario y equipo de cómputo, conectividad de internet, además de otorgar becas a los estudiantes. Esta es una de las primeras sedes académicas en donde a los estudiantes inscritos en los diversos programas educativos a distancia se les brindó acompañamiento académico, seguimiento de tutorías y asesorías en soporte técnico y uso de la plataforma educativa.

En el 2018 se atendieron 23 estudiantes egresados de la Educación Media Superior a Distancia (EMSaD), Plantel 37 del COBACH, a quienes se les imparte las licenciaturas en Derechos Humanos, Tecnologías de la Información aplicadas a la Educación y Gerencia Social (UNACH, 2018). También, se abrieron otras sedes académicas en la Comunidad de Sibalnijá en el municipio de Tenejapa, entre otras, con la finalidad de brindar mayor acceso a la educación superior en las zonas indígenas y contribuir al desarrollo de los pueblos originarios (Espinosa et. al., 2020).

Las sedes académicas se han fortalecido. En la actualidad son los espacios físicos dotados de equipos de cómputo, conectividad inalámbrica, en donde se brinda asesoría tecnológica y seguimiento académico para los estudiantes que

no cuentan con las herramientas necesarias para el estudio en la modalidad a distancia. En 2021, se llegaron a ofertar seis nuevos programas académicos con 125 opciones de especialidad de Profesional Superior Universitario (PSU), siendo una opción para cursar un diplomado, una carrera corta y un título de licenciatura. En la actualidad suman siete PSU. Estos programas se encuentran divididos en seis áreas de estudio que incluyen Administración y Negocios, Agropecuaria, Ciencias de la Salud, Derecho y Ciencias Sociales, Educación, Artes y Humanidades, Ingeniería y Arquitectura. Todos estos programas son administrados por la reciente Secretaría para la Inclusión Social y Diversidad Cultural, creada en el año 2020.

Derivado de lo anterior, la Universidad Autónoma de Chiapas en el Proyecto Académico 2018-2022, estableció el Programa de Oferta Educativa para la Inclusión Social (PROEDIS), con el fin de ampliar la cobertura educativa a la población en situación de vulnerabilidad como los pueblos originarios del Estado de Chiapas. Pese a los esfuerzos para ampliar la cobertura educativa en la población indígena, los resultados no han sido los esperados, según se observa en la Tabla 2. Los datos muestran que la población escolar que habla alguna lengua indígena en el año 2023 apenas alcanza una cobertura de 1935 hablantes y representa el 7 % respecto la matrícula total de ese mismo año que fue de 27 mil 402 personas, los grupos étnicos con mayor presencia son: tseltal, chol, tsotsil y zoque respectivamente.

Tabla 2. Población Escolar de Nivel Licenciatura hablante de lengua indígena 2019-2023

Año	**Hablantes de Lenguas Indígenas**							
	Chol	Lacandon	Mame	Tojolabal	Tseltal	Tsotsil	Zoque	Total
2019	131	1	5	12	212	233	110	704
2020	178	1	13	25	333	303	143	996
2021	226	2	16	30	354	329	234	1,191
2022	240	2	16	37	359	306	274	1,234
2023	455	3	27	159	669	408	214	1,935

Fuente: Elaboración propia con información de los Anuarios Estadísticos 2019-2023 de la UNACH.

Sin embargo, es importante precisar que el PROEDIS está diseñado desde una perspectiva curricular flexible e innovadora, que ofrece una posibilidad de educación a todos los sectores de la sociedad. En este sentido la UNACH, ha transitado

en varios momentos para avanzar hacia la inclusión y acceso en la Educación Superior a la población que históricamente ha sido discriminada, entre las estrategias también se encuentran: Estrategia de Inclusión "Chiapas Solidario", Programa: Inclusión a Grupos Vulnerables a la Educación en Modalidad.

Con estas acciones, la UNACH es considerada como la Institución de Educación Superior pública con mayor presencia en las 15 regiones socioeconómicas en el estado de Chiapas. Para el año 2023, la UNACH cuenta con 84 sedes académicas a distancia en 59 municipios, alrededor de 13 municipios corresponden a pueblos originarios (Mapa 2), de los grupos étnicos tsotsil, tseltal, zoque, tojolabal, chol, esto representa una mayor oportunidad para ingresar y concluir una carrera universitaria (Segundo Informe de Actividades 2018-2022).

Mapa 2. Sedes Académicas a distancia en la Universidad Autónoma de Chiapas (2023)

Fuente: Universidad Autónoma de Chiapas.

Con estas estrategias, la Fundación UNACH ha jugado un papel fundamental al otorgar descuentos del 75% de la cuota correspondiente a cada cuatrimestre para beneficiar a estudiantes del Programa de Oferta Educativa para la Inclusión Social del Profesional Superior Universitario, a fin de contribuir al ingreso,

permanencia y egreso de la población escolar indígena y, con ello, disminuir la brecha educativa existente. Actualmente, el Proyecto Académico 2022-2026, "Consolidación de la excelencia", ha centrado su atención en ampliar la cobertura educativa a las personas de los pueblos originarios de Chiapas como parte de la política de inclusión social institucional que también se encuentra alineada con las disposiciones de organismos internacionales y con la Agenda 2030.

Indudablemente, la UNACH se ha sumado al esfuerzo de los organismos internacionales, las políticas públicas nacionales y estatales para brindar atención a los grupos poblacionales más desprotegidos, en tiempos de pandemia tuvo el acierto de crear estrategias importantes a través del Plan de Continuidad, no solo dirigido a la población estudiantil, sino también al profesorado que un gran porcentaje desconocía de los conocimientos tecnológicos; por ello, se implementó el programa de capacitación en el que se atendió a 2 mil 286 profesores en temas de competencias digitales.

Uno de los hitos más importantes en la pandemia es lograr que el 98.9 % de los estudiantes de la Universidad llegaran a recibir clases en línea en los 60 programas educativos de licenciatura, 39 programas de posgrado (UNACH, 2020), que ofrece esta Casa de Estudios. Estas acciones han representado una oportunidad para avanzar hacia los esquemas educativos en modalidad a distancia, mixta e híbrida. Estas estrategias representan posibilidades para el proceso enseñanza-aprendizaje, además de ser una opción para avanzar al cumplimiento del derecho a la educación e incidir en la inclusión de los grupos más vulnerables, cumpliendo con la responsabilidad social de brindar educación y cumplir con los objetivos como institución superior por la cual fue creada. Sin embargo, el camino hacia la consolidación de instituciones inclusivas requiere una serie de factores como los recursos económicos, infraestructura tecnológica, capacitación, así como la participación de todos los actores involucrados en el sistema educativo como profesorado, población estudiantil, personal administrativo, instituciones, familiares, entre otros.

Conclusiones

La educación a distancia es una alternativa para incrementar la cobertura educativa en el nivel superior, particularmente de la población en situación de vulnerabilidad, como los pueblos originarios. Se considera también como una posibilidad educativa para las personas que no pueden asistir a una institución de forma presencial.

En esta modalidad de estudio la tecnología juega un papel fundamental, pues trae consigo oportunidades y desafíos. Por un lado, se requiere dotar de infraestructura, uso de redes digitales, plataformas tecnológicas y capacitación a fin de enfrentar los desafíos de la brecha digital. Se requiere abastecer de equipos y señal de internet a la población rural y marginada, al tiempo de fortalecer las competencias tecnológicas tanto para el profesorado como el estudiantado y otros actores educativos que participan en todo el proceso.

Además de lo anterior, se necesita de forma apremiante que los docentes se preparen en metodologías, instrumentos, además de la creación de materiales adecuados con el uso de la tecnología, con el fin de desarrollar la creatividad e innovación en los contenidos y el uso de herramientas, atendiendo a las directrices de los organismos internacionales en la dinámica de aprender e innovar. Las diversas estrategias de inclusión social que ha seguido la Universidad Autónoma de Chiapas para ampliar la cobertura y el acceso a la educación superior para la población que históricamente ha sido excluida para obtener este derecho, marca un precedente importante para atender a la diversidad cultural.

Con estas acciones cada vez más las instituciones de educación superior, como la UNACH, se acercan a la construcción de universidades inclusivas, igualitarias, al comprender que la inclusión de la población en situación de vulnerabilidad debe considerar los contextos y realidades sociales en los que viven, así como diseñar y desarrollar programas educativos acorde a la necesidades y prácticas comunitarias para contribuir al desarrollo de una sociedad democrática e incluyente, con igualdad de oportunidades que apunte hacia la justicia social.

Posterior al Covid-19, la Universidad Autónoma de Chiapas optó por utilizar una modalidad híbrida al combinar la virtualidad con algunas actividades presenciales, seguimiento y tutoría escalonada con la posibilidad de ampliar la matrícula y tener mayor cobertura educativa en el nivel superior. Como institución no solamente requiere ofertar nuevos programas educativos, sino también garantizar un aprendizaje para la vida, combinando actividades de educación continua, extensión, vinculación e investigación, prácticas profesionales y servicio social que sean acompañados de programas de capacitación para fortalecer las competencias de las personas en situación de vulnerabilidad, así como pensar en modelos accesibles y flexibles, esto con el fin de aumentar la atención de la población considerando su espacio geográfico. Las universidades deben poner atención en temas emergentes como el de inclusión social, ya que forman parte de la agenda internacional, nacional y estatal, a fin de ir consolidando procesos de igualdad, asegurando oportunidades en la formación de capacidades y empleo.

Finalmente, las universidades deben ser las principales promotoras del cambio y transformación social en congruencia con sus principios y objetivos, adaptando y enfocando sus políticas, misión y visión a las necesidades de la sociedad de los tiempos actuales. En este contexto, las tecnologías juegan un papel relevante como una oportunidad en la educación superior, pero también invitan a reflexionar en torno a los desafíos que conlleva generar estrategias que permitan disminuir la brecha de desigualdad existente.

Referencias

Agencia Digital Tecnológica del Estado. (2022). *En Chiapas, "Internet para todos"*. https://icti.chiapas.gob.mx/nota/en-chiapas-internet-para-todos

Basabe, F. (2008). *Educación a distancia en el nivel superior*. Trillas.

Bermeo-Chalco, D.; García-Herrera, D.; Mena-Clerque, S. (2021). Brecha digital en tiempos de pandemia. Perspectivas de padres de familia. E*pisteme Koinonia*, *4*(8). http://portal.amelica.org/ameli/journal/258/2582582019/html/

Castro, É. (2022). Factores a considerar para una educación a distancia inclusiva. *Academo*, *10*(1). https://www.redalyc.org/journal/6882/688273887011/html/

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. https://n9.cl/es/r/pq7mt

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. *El impacto del COVID-19 en los pueblos indígenas de América Latina-Abya Yala. Entre la invisibilización y la resistencia colectiva*. https://n9.cl/es/r/zoj5r

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL]. (2021, 5 de agosto). *Nota técnica sobre el rezago educativo, 2018-2020*. https://n9.cl/es/r/vcdjf

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL]. (2022). *Informe de pobreza y evaluación 2022. Chiapas*. https://n9.cl/67g1jb

Delgado-Valdiviezo. (2020). Educación Inclusiva durante la emergencia: Acciones en América Latina. *Revista CienciAmérica*, *9*(2). https://n9.cl/ny9wc

Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2021). *DECRETO por el que se formula la Declaratoria de las Zonas de Atención Prioritaria para el año 2022*. https://n9.cl/uyit1o

Espinosa, M. V., Oliva, V. A. y Estrada, C. S. (2020). Educación Virtual y Pueblos Originarios. Una alternativa para la inclusión educativa en el nivel Superior en la Universidad Autónoma de Chiapas. En López García, M.

(Coord.), *Experiencias de Educación Inclusiva en el nivel superior. Ciencias Sociales y Humanidades*. Universidad Autónoma de Chiapas.

Espín-Álvarez, E. (2021). Educación a distancia e inclusión social. Los sujetos de la modalidad (Caso UTI). *Polo del Conocimiento*, *6*(8). https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3026/6616

Huerta, S. (2020). *Emergencia sanitaria y autodeterminación tecnológica en Chiapas*. https://n9.cl/es/r/4zanuh

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2020). *Cuéntame. Información por entidad. Chiapas*. https://n9.cl/w7e3m

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2022, 08 de agosto). *Estadísticas a propósito del Día Internacional de los Pueblos Indígenas* [Comunicado de prensa]. https://n9.cl/es/r/d0rp4

Jiménez, C. J. y Meza, V. P. (2021). La cultura inclusiva para la atención a la diversidad. *Dilemas contemporáneos. Educación, Política y Valores*, *8*(5). https://n9.cl/5qkmf

Morales, Y. (2023, 27 de junio). Chiapas, el estado menos conectado a internet. *Chiapas Paralelo*. https://n9.cl/7rj3o

Navarrete-Cazales, Z. y Manzanilla-Granados, H. (2017, enero-junio). Panorama de la Educación a distancia en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *13*(1), 65-82. https://n9.cl/uu82m

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2022). *Informe de Desarrollo Humano Municipal 2010-2020. Una década de transformaciones locales en México*. https://n9.cl/es/r/21nml

Saldaña D., Charlotte L., Baluis R. y Luis, W. (2023). Las redes sociales y educación superior a distancia durante la pandemia. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación HORIZONTES*, *7*(29). https://n9.cl/g81lx

Sosa, S. (2023). *Sedes Académicas a distancia: Modelo de atención a poblaciones dispersas en el Estado de Chiapas*. https://www.repo-ciie.dfie.ipn.mx/pdf/c03p172.pdf

Sosa, M. y Villafuerte, C. (2022, octubre-diciembre). Cultura Inclusiva: Camino hacia la atención de diversidad en la educación. *Horizontes*, *6*(26). https://n9.cl/ld916

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2021). *Estrategia Aprende en Casa. Informe de resultados 2020-2021*. https://n9.cl/jdikw

Universidad Autónoma de Chiapas [UNACH]. (2018). *UNACH la primera institución en el país en impartir educación a distancia en un Centro Federal de Reinserción Social*. https://n9.cl/1ulca3

Universidad Autónoma de Chiapas [UNACH]. (2021). *Acciones de prevención, mitigación y atención*. https://n9.cl/es/r/26hb7x

Universidad Autónoma de Chiapas [UNACH]. (2022). *Segundo Informe de Actividades 2018-2022*. https://n9.cl/8zitg1

Universidad Autónoma de Chiapas [UNACH]. (2023). *Sedes Académicas a Distancia*. https://n9.cl/uyxa1

Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM]. (2022). *Las comunicaciones en la era del Internet. La brecha digital: El horizonte de las desigualdades*. https://n9.cl/w74xah

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). *Aprendiendo en casa: educación a distancia para todos*. https://n9.cl/xqmri5

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. *Pueblos indígenas y COVID-19: una mirada desde México*. https://n9.cl/olc89

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. *Qué necesita saber acerca del aprendizaje digital y la transformación de la educación*. https://n9.cl/9te7q

Ulloa, G. (2021, enero-junio). Reflexiones en torno a la evolución histórica del concepto de la educación a distancia. *Innovaciones Educativas*, *23*(34). http://dx.doi.org/10.22458/ie.v23i34.3364

Sobre las Personas Autoras

Eduardo Cruz-Cruz

Doctor en Ciencias Administrativas. Docente investigador del Instituto Tecnológico del Valle de Etla; Perfil Deseable (PRODEP). Ha participado en comisiones para el diseño de programas educativos de licenciatura para universidades oaxaqueñas. Ha formado parte de comités nacionales para la construcción de modelos educativos, y para la evaluación de solicitudes de apertura de planes y programas de estudio de nivel superior para instituciones mexicanas. En lo referente a la administración, sus líneas de investigación están en el emprendimiento y desarrollo de las organizaciones bajo enfoques basados en la innovación, la sostenibilidad, y la economía social y solidaria. En cuanto a la educación, se enfoca en el tema de la educación en ambientes virtuales de aprendizaje en comunidades marginadas. Correo electrónico: eduardo.cruz@itvalletla.edu.mx. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1036-7151

Mireya López-Luna

Doctora en Ciencias Administrativas, Maestría en Alta Dirección y la Licenciatura en Pedagogía. Actualmente es Jefa de Carrera de la Licenciatura en Informática de la Universidad de la Sierra Juárez. Trabajos de investigación desarrollados: Análisis de Infraestructura y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en el Ámbito Educativo de las Escuelas Primarias. Impacto Económico y Social de la Universidad de la Sierra Juárez en la Comunidad de Ixtlán de Juárez. Educación virtual en tiempos de Covid-19, análisis de factores relacionados con la transición de presencial a distancia en los estudiantes universitarios del estado de Oaxaca, Uso de Apps como herramientas para la gestión financiera en las Pymes y análisis de viabilidad en las empresas de ecoturismo. Correo electrónico: mireya@unsij.edu.mx. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3126-467X

Luis Roberto Martínez Guevara

Doctor en Desarrollo Educativo (UPN). Profesor de Tiempo Completo a la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241; cuenta con la distinción de Perfil Deseable PRODEP (SEP, periodos 2016-2019, 2019-2022, 2022-2025). Pedagogo de formación inicial. Maestro en Educación; Especialista en Infancias y Juven-

tudes por CLACSO, Argentina; Especialista en Formación de Formadores por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).. Actualmente estudiante de la Especialización en Análisis, Producción y Edición de Textos por FLACSO, Uruguay. Correo electrónico: martinez.luis@upnslp.edu.mx. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3522-164X

Aurelio Vázquez Ramos

Académico de Tiempo Completo adscrito a la Facultad de Pedagogía Región Veracruz de la Universidad Veracruzana donde fue director de 2004 a 2011. Ha sido docente en los niveles de secundaria, bachillerato, educación superior, maestría y doctorado. Participa como facilitador en programas de formación docente de diversas instituciones educativas. Integrante del Cuerpo Académico Educación y equidad UV-CA -513. Es Doctor en Educación, miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) nivel Candidato, posee perfil deseable del PRODEP. Sus líneas de investigación son procesos formativos de profesionales de la educación, identidades docentes, educación y equidad, violencias escolares. Correo electrónico: auvazquez@uv.mx ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5669-4852

Aura Guadalupe Valenzuela Orozco

Académica de Tiempo Completo, adscrita a la Facultad de Pedagogía Región Xalapa de la Universidad Veracruzana, fue Coordinadora del Sistema tutorial del Programa de Educativo de la Facultad de Pedagogía-escolarizado. Actualmente es Coordinadora del Cuerpo Académico Educación y Equidad UV-CA-513. Participa como directora y jurado lector de trabajos recepcionales de la Facultad de Pedagogía. Doctora en Educación, posee el Reconocimiento Perfil Deseable del PRODEP. Sus líneas de investigación son: Educación inclusiva, Derechos humanos, Clima organizacional. Formación Humana. Correo electrónico: avalenzuela@uv.mx. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1493-3525

Carlos Arturo Vargas Castillo

Licenciado en Pedagogía, Máster y Doctor en Educación. Académico por asignatura de la Facultad de Pedagogía Región Veracruz de la Universidad Veracruzana, director en educación primaria. Docente en los niveles de primaria, bachillerato, licenciatura y maestría en las modalidades presenciales y virtuales.

Además de ello ha participado en procesos de diseño y evaluación curricular en los sectores públicos y privados, así mismo ha desarrollado procesos de diseño instruccional en nivel licenciatura. Asesor de trabajos recepcionales en diversas universidades del puerto de Veracruz. Sus líneas de investigación están dirigidas a la docencia, tecnología e innovación educativa. Correo electrónico: carlvargas@uv.mx. ORCID: https://orcid.org/0009-0005-2204-5028

David Alfredo Domínguez Pérez

Licenciado en Economía por la Facultad de Economía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Maestro en Ciencia en Metodología de la Centro de Investigaciones Económicas Administrativas y Sociales (CIECAS) del Instituto Politécnica Nacional (IPN), Maestro de Pedagogía por el Centro de Estudios Superiores de Ciencias Jurídicas y Criminológicas (CESCIJUC). Docente en varias instituciones educativas de nivel licenciatura y posgrado investigador de Laureate Universities en Educación; ha dictado cerca de 101 conferencias en diferentes eventos académicos a nivel nacional e internacional, publicado varios artículos en revistas de divulgación científica como Mundo Siglo XXI, Innovación educativa, Matices, REMAI, Matices, Redie praxis educativa, etc., así como algunos capítulos publicados por la UNAM, IPN, UJED y la UAM, miembro de varias redes de investigadores educativos. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5758-303

Francisca Susana Callejas Ángeles

Licenciada en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Maestría en Pedagogía con especialidad en Docencia y con Doctorado en Educación, certificación en Formación de profesores iberoamericanos en Madrid España., y Liderazgo y Experto Universitario por la UNED MADRID España. Diseñadora de cursos en diferentes espacios educativos relacionados con la didáctica y pedagógica. Cuenta acreditación de perfil deseable para profesores de tiempo completo PRODEP, miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel Candidato, Líder del C.A.E.F. "GESTIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE" BENM-CA-2. Autora de artículos a nivel nacional e internacional. Académica de la BENM en el colegio de práctica profesional 7° y 8° semestre. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6095-4143

Araceli Benítez Hernández

Académica de la Normal de Educadoras con más de 25 años de experiencia en educación e investigación educativa, Licenciatura en Sociología por Universidad Autónoma Metropolitana unidad Azcapotzalco, maestría en educación y doctorado en educación, autora y cuatora de diversos artículos en educación responsable del programa Institucional del programa de tutoría ,tutora de alumnos en licenciatura. Directora de tesis en la licenciatura en educación preescolar plan 2012. Actualmente perfil deseable PRODEP. Integrante del cuerpo académico ENMJN- 1 ,representante interinstitucional ante el PRODEP. Participación en diferentes eventos académicos nacionales e internacionales. ORCID: https://orcid.org/00-0004 -0643 -8166.

María Victoria Espinosa Villatoro

Doctora en Estudios Regionales. Profesora Investigadora de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma de Chiapas. Cuenta con el reconocimiento de Perfil Deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Es miembro del SNII y del Sistema Estatal de Investigadores del Estado de Chiapas. Sus líneas de investigación están orientadas en Pueblos indígenas, educación, género y derechos humanos. Ha dirigido varios proyectos de investigación con incidencia comunitaria y social. Es autora del Libro "Hilos que tejen ciencia. Mujer indígena, su cultura y realidad", entre otros capítulos y artículos científicos. Ha participado en diversas comisiones académicas y órganos colegiados en la Universidad Autónoma de Chiapas. Correo electrónico: maria.espinosa@unach.mx. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6901-6778

Otras Miradas a la Educación Superior después de la Pandemia

Esta obra se terminó de editar en febrero de 2025
Centro de Estudios Avanzados e Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades CECISOH AC