

La Educación Superior después de la Pandemia: Recuento de los daños en México



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

La Educación Superior después de la Pandemia: Recuento de los daños en México



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

LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESPUÉS DE LA PANDEMIA:

Recuento de los daños en México

LUIS-ALAN ACUÑA-GAMBOA
YLIANA MÉRIDA-MARTÍNEZ
ERIVAN VELASCO NÚÑEZ
COORDINADORES



Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales y Humanidades A. C.
México, 2024

La Educación Superior Después de la Pandemia: Recuento de los Daños en México /
Luis-Alan Acuña-Gamboa, Yliana Mérida-Martínez, Erivan Velasco Núñez (coordinadores).
-- Primera edición.-- México: Editorial CECISOH, 2024.

173 páginas

ISBN 978-607-26639-0-9

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.

La Educación Superior Después de la Pandemia: Recuento de los Daños en México
Primera edición, 2024

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**

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



ISBN: 978-607-26639-0-9

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*

El Comité Editorial del Centro de Estudios Avanzados e Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades - CECISOH A.C. agradece el apoyo, incondicional y desinteresado, de todas las personas académicas que participaron en la dictaminación de las propuestas de capítulo que atendieron esta convocatoria abierta para la conformación de la presente obra, a quienes mencionamos a continuación:

Dra. Susana Francisca Callejas Ángeles

Benemérita Escuela Nacional de Maestros, México.

Dra. Magda Concepción Morales Barrera

Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, México.

Dr. César Aramis Martínez Leina

Universidad Autónoma de Chiapas, México.

Dra. Ruth Catalina Perales Ponce

Docente investigadora jubilada, México.

Dr. Luis Ernesto Cruz Ocaña

Universidad Autónoma de Chiapas, México.

Dra. Luz del Carmen Montes Pacheco

Universidad Iberoamericana Puebla, México.

Dra. Danae Estrada Soto

Universidad Autónoma de Chiapas, México.

Dra. Leticia Pons Bonals

Universidad Autónoma de Querétaro, México.

Dr. Jorge Gustavo Gutiérrez Benítez

Universidad Autónoma de Baja California, México.

Dra. Laura Beatriz Fernández Delgado

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México.

Dr. Aurelio Vázquez Ramos

Universidad Veracruzana, México.

Dr. Óscar Valencia Aguilar

Universidad Pedagógica Veracruzana, México.

Dra. María Teresa Farfán Cabrera
Universidad Autónoma Metropolitana, México.

Dr. Erivan Velasco Núñez
Universidad Autónoma de Chiapas, México.

Dra. Maricela Zúñiga Rodríguez
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.

Dra. Carlota Amalia Bertoni Unda
Universidad Autónoma de Chiapas, México.

Dr. Marco Antonio Salas Luévano
Universidad Autónoma de Zacatecas, México.

Dra. Gabriela Grajales García
Universidad Autónoma de Chiapas, México.

Dra. Xitlali del Carmen Torres Aguilar
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

Dr. Bonifacio Pérez Alcántara
Universidad Autónoma del Estado de México, México.

Dra. Andrea Mena Álvarez
Universidad Autónoma de Chiapas, México.

Dr. Héctor Luis López López
Universidad Autónoma de Sinaloa, México.

Dra. Catalina López Ordoñez
Universidad Autónoma de Chiapas, México.

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México.

Dra. María Victoria Espinosa Villatoro
Universidad Autónoma de Chiapas, México.

Dr. Moisés Grajales García
Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, México.

Dr. Javier Moreno Tapia
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.

Dra. Montserrat Magro Gutiérrez
Universidad Nebrija, España.

Dr. Flavio de Jesús Castillo Silva
Instituto Tecnológico del Valle de Oaxaca, México

ÍNDICE TEMÁTICO

PRÓLOGO	10
INTRODUCCIÓN	16
COVID-19 E INCENTIVOS ECONÓMICOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE MÉXICO: ¿MOTIVACIÓN LABORAL O BURNOUT?	22
Introducción.....	22
Revisión Sistemática de la Literatura.....	23
Metodología	27
Resultados	30
Discusión y conclusiones.....	42
Referencias.....	46
TRANSFORMACIONES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANA POST- PANDEMIA Y SU ADAPTACIÓN AL USO DE NUEVAS TECNOLOGÍAS	53
Introducción.....	53
Contexto histórico y antecedentes	54
Situación de la matrícula educativa.....	62
Impacto de la pandemia en la educación superior	64
Distribución de programas educativos por modalidad de estudio.....	68
Conclusiones e implicaciones.....	71
Referencias.....	73
DESAFÍOS DE LA GESTIÓN EDUCATIVA EN LA TRANSICIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LÍNEA A LA HIBRIDACIÓN EN LA ESCA UST DEL IPN EN LA POST-PANDEMIA	78
Introducción.....	78
Contexto de la educación en pandemia y postpandemia	79
Metodología	95
Resultados	97
Discusión.....	100
Conclusiones	101
Referencias.....	102
ESTRETEGIAS PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR POST-PANDEMIA	107
Introducción.....	107
La inclusión de estudiantes con discapacidad en contexto: barreras para el aprendizaje y la participación	110
Análisis de la revisión de la literatura: Hacia las estrategias de inclusión en la educación superior	118

Conclusiones	130
Referencias.....	133

LA COVID-19 EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: VICISITUDES ENFRENTADAS Y RETOS

FUTUROS PARA LOS DOCENTES..... 139

Introducción.....	139
Revisión de la literatura	140
Metodología.....	148
Resultados	150
Discusión y conclusiones.....	161
Referencias.....	163

SOBRE LAS PERSONAS AUTORAS 168

PRÓLOGO

Es probable que, en la actualidad, al referirnos a las clases en línea mediante el uso de herramientas virtuales, el uso de computadoras, celulares o tabletas electrónicas, el enseñar o aprender desde casa, en general, todo lo que tenga que ver con la ahora llamada virtualidad educativa, suene como algo normal y que casi todos pueden entender. Sin embargo, hace poco más de cuatro años, específicamente a comienzos del año 2020, el mundo entero se detuvo para enfrentar algo para lo que no se encontraba preparado: la llegada de la Covid-19, una terrible enfermedad que provocó un confinamiento casi total y obligatorio en prácticamente todos los países del mundo.

Nadie tenía la certeza de hasta qué punto nos llevaría este confinamiento, en el que todos los sectores se vieron afectados y uno de ellos, sin duda, fue el educativo. En México, fue en marzo de 2020 cuando se tomó la decisión de suspender las clases presenciales con el fin de evitar contagios masivos; se adelantaron las vacaciones de Semana Mayor católica y, a lo mucho, se consideraba que esta suspensión no pasaría de uno o dos meses. Empero, las cosas no fueron así. Los contagios en todo el mundo comenzaron a maximizarse de manera desenfrenada y la pérdida de un sinnúmero de vidas humanas no tardó en llegar.

La educación tuvo que hacerle frente a la interrupción que esta situación ocasionó en la vida de millones de personas. Si bien la modalidad en línea ya existía y formaba parte de las distintas opciones que algunas instituciones tenían entre su oferta educativa, la realidad es que muy pocas la tenían constituida de manera precisa y eficiente. Por tal motivo, al paso de los meses y al ponerse sobre la mesa que la conclusión del

ciclo escolar 2019-2020 se encontraba en riesgo, se optó por transitar a un ambiente virtual para dar continuidad a sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta situación significó entender que la mayoría de las instituciones educativas en México no contaban ni con las herramientas digitales para poder implementar esta estrategia ni con el conocimiento necesario para poder afinar estos mecanismos a través de dispositivos electrónicos mediante el uso de internet. Así, lo único que pudo entenderse con mucha claridad fue que la brecha digital era más grande de lo que se pensaba y que todo lo que se creía entender con anterioridad, en ese momento parecía no servir de mucho.

En consecuencia, muchas escuelas no pudieron hacerle frente a esa nueva realidad y las que sí lo hicieron, tuvieron que aprender las cosas sobre la marcha, mediante el clásico método de prueba y error. Esto generó que las desigualdades económicas, tecnológicas, entre muchas otras se hicieran más evidentes, por ejemplo, ¿cómo pensaban que un profesor pudiera impartir clases en línea si no conocía ni tenía ninguna herramienta virtual para hacerlo? O si no contaba con computadora, tableta electrónica o internet suficiente en casa para poder hacerlo. Ahora bien, ¿cómo podían conectarse los estudiantes si se encontraban en la misma situación que sus profesores?

Cabe destacar que muchas familias en México no cuentan con internet en casa o con una computadora que tenga los requerimientos mínimos necesarios para poder utilizar las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Para nadie es secreto que la tecnología avanza a pasos agigantados día con día y que el teléfono celular o laptop que hoy es modelo reciente, en tan solo un par de años puede estar en el sector de la obsolescencia. Así pues, profesores y estudiantes tuvieron frente a ellos una gran cantidad de barreras y obstáculos por vencer.

Miles de profesores sufrieron enormes lapsos de estrés, en los que el temor a enfermarse, el bienestar de su familia, la preocupación por perder su trabajo y el evidente miedo de morir se arraigó en sus pensamientos de cada día. A esta ya difícil atmósfera psicológica, hay que sumarle que muchos profesores también formaban parte de diversos esquemas de incentivos económicos, donde la constante investigación para la generación de publicaciones académicas de relevancia es prácticamente obligatoria, ya que, si deja de llevarse a cabo esta producción, es casi un hecho que dichos incentivos pueden perderse.

Estos incentivos forman parte fundamental del sustento económico de muchas familias. Por increíble que parezca, varias de las instituciones o consejos encargados del otorgamiento de estos incentivos económicos no establecieron ninguna prórroga o mecanismo que sirviera como soporte para los docentes investigadores ante esta situación y, por tal motivo, muchos perdieron estos apoyos y si a esto le sumamos que muchos tampoco pudieron adaptarse a la nueva realidad educativa mediada por las tecnologías, o se negaron a hacerlo debido a la pertenencia que ya tenían con los métodos tradicionales, también tuvieron como resultado la pérdida de sus trabajos.

Uno de los grandes detalles que no facilitó la adaptación a esta nueva situación fue que en muchas instituciones educativas no contaban con las herramientas tecnológicas requeridas para poder entregarlas a sus docentes como herramientas de trabajo, aunado a que, económicamente hablando, tampoco tenían la posibilidad de realizar estas adquisiciones. Asimismo, con independencia de contar con estos equipos, tampoco se tenía definido un modelo pedagógico capaz de implementarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje en línea.

Sumado a todas las dificultades tecnológicas y de equipamiento, también se destaca lo difícil que fue encontrar los momentos y espacios adecuados para trabajar, ya que en algunos hogares las familias con varios integrantes tenían que compartirse el equipo de cómputo con que contaban, mientras que, por otro lado, la red de internet, independientemente de la empresa que brindara el servicio, se vio claramente rebasada por la infinidad de personas que requerían usar el servicio al mismo tiempo. Todo esto generaba que los docentes tuvieran que ingeniárselas para impartir sus clases, a pesar de las múltiples interrupciones y distracciones que pudieran tener debido a los otros integrantes de su familia que también se encontraban en casa. Por tal motivo, el estrés laboral hizo de las suyas con los docentes que requerían avanzar con sus estudiantes, así como cumplir con los mapas curriculares de sus asignaturas.

Así, el miedo a enfermarse, a perder su trabajo o que algún integrante de su familia falleciera, generó que el burnout formara parte casi indisoluble de su nueva cotidianeidad. En este sentido, también había que lidiar con la disposición y empatía entre los docentes y estudiantes ya que, si bien el proceso de impartir clases puede ser complejo, mediante el uso de softwares para la realización de sus clases, el profesorado también vio cómo sus alumnos no prestaban el interés de aprender de esta manera, o bien solo se conectaban para cumplir con su asistencia, pero mantenían sus cámaras apagadas y realizaban otras actividades, dejando en reiteradas ocasiones solos a esos docentes que hacían todo lo que

estuviera a su alcance para cumplir con su noble labor.

La discriminación en esta etapa también se hizo presente con mayor frialdad, ya que todos aquellos docentes que no pudieron adaptarse a estos mecanismos fueron tachados de ser ya “muy mayores”; en el mejor de los casos, fueron inducidos a jubilarse de manera temprana, pero muchos más simplemente pasaron a formar parte de las filas del desempleo. Por tal motivo, las instituciones públicas fueron las más afectadas durante este periodo al no contar con presupuestos extras que les permitieran hacer frente a la adversidad tecnológica, al grado que varias familias hicieron el esfuerzo por inscribir a sus hijos en instituciones privadas, con la finalidad de continuar con el ciclo escolar.

No es sorpresa que del 2020 a la fecha ha crecido el número de instituciones privadas que promueven sus ofertas educativas y otorgan mayor énfasis a sus modalidades en línea. De hecho, muchas universidades ya ni siquiera necesitan contar con instalaciones amplias que contengan espacios de recreación, cafetería, estacionamiento, ni tantos salones de clase, debido a que su objetivo es la modalidad virtual. Esta situación abre una línea de investigación y debate sobre la calidad educativa que se ofrece en estos nuevos modelos no presenciales, ya que tampoco es raro ver cómo planes de estudio, sobre todo en la educación superior, pasaron de los cinco años en promedio a solo dos en el caso de licenciaturas, y en el caso de maestrías o doctorados que anteriormente tenían ciclos de dos a tres años en promedio, hoy pasaron a ofrecer planes de tan solo un año y algunos meses para la obtención del grado y, si a esto también le sumamos que ya ni siquiera la elaboración de tesis es requerida, habría que preguntarse, ¿hasta qué punto esta nueva realidad educativa es sinónimo de calidad en la enseñanza? Así también, ¿es más importante la calidad o la cantidad? Bien, esas son solo algunas líneas de investigación que sin duda valdría la pena confrontar con toda esa vorágine disruptiva que trajo consigo la pandemia de la Covid-19.

Por todo lo anterior, la rica información que encontramos en este libro es fundamental y al mismo tiempo necesaria para toda aquella persona interesada en el análisis de los complejos entornos educativos con los que hoy se cuenta, ya que la investigación exhaustiva que realizaron las y los docentes que conforman este trabajo académico brinda luz para poder entender e interpretar todo lo que dejó a su paso esta terrible enfermedad y cómo repercutió en todos los niveles del sector educativo.

No cabe duda que, así como todos los trabajadores del sector salud, las y los docentes son héroes sin capa que dieron todo lo que tuvieron a su alcance

para sacar adelante a sus estudiantes, sin importar los riesgos y dificultades que tuvieron que pasar. A las madres y padres de familia que también se esforzaron por comprar esa tableta electrónica o esa laptop que le permitiera a sus hijos estudiar, sumado muchas veces a la difícil compra de datos celulares que les permitiera usar esos dispositivos electrónicos, a todos los que pasaron a ser impulsores de la educación de millones de niñas, niños, jóvenes, adolescentes y adultos, a todos ellos es muy importante reconocerles el haber enfrentado esta difícil situación con todos sus pros y contras.

Así, los autores de este libro nos enseñan a lo largo de cada página que todo lo ocurrido desde ese inolvidable marzo de 2020, cuando se implementó la estrategia de suspender las clases presenciales, sirvió para llegar a este momento, donde la no presencialidad es ya una nueva y atractiva normalidad educativa que ahora sí ofrece una gama de oportunidades de estudio a través de metodologías didácticas estructuradas y adaptadas a las nuevas necesidades, muchas de ellas definidas por los incesantes procesos evolutivos en la tecnología, comunicación y educación. La brecha digital sigue muy presente y aún genera afectaciones, sobre todo en los sectores más vulnerables, ya que puede ser interesante ver que la innovación tecnológica ha otorgado múltiples beneficios a la educación, pero no debemos perder de vista que aún existen muchos lugares en donde su población ni siquiera cuenta con los accesos a servicios básicos como agua potable, energía eléctrica y mucho menos pensar en conexión a internet. Otra importante asignatura pendiente es la implementación de tecnologías y mecanismos que hagan justicia a todas aquellas personas que tienen alguna discapacidad, ya que, como hemos visto, la brecha digital que afecta a millones de personas se acentúa aún más en este sector de la población.

Para concluir, quiero reconocer y felicitar a las personas coordinadoras y autoras por toda esta investigación que nos hace un recuento muy claro de todo lo acontecido durante el confinamiento por la pandemia de la Covid-19, haciendo énfasis en la educación superior de México. Al mismo tiempo, no tengo dudas de que este trabajo contribuye en el fortalecimiento de los mecanismos de acción para no permitir que la educación vuelva a verse vulnerada, como ocurrió durante esta histórica etapa en el mundo.

Eduardo Zepeda Monzón¹

¹ Doctor en Administración Pública, así como en Tecnología Educativa. Director del Centro del Centro de Estudios Avanzados e Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades AC. Se ha desempeñado en medios de comunicación como la radio, televisión y medios digitales, en el sector privado y público durante 19 años. Correo electrónico: eduardozepeda29@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Los retos experimentados en el mundo, provocados por una pandemia en el año 2020, marcaron un antes y un después no solo en temas relacionados a la salud, sino también se tuvieron repercusiones en otros ámbitos, como el económico, el social, el político, y no menos importante en el educativo, desde el nivel básico hasta el nivel superior, visibilizando muchos de los desafíos ya existentes en este campo.

La desigualdad y la vulnerabilidad social de las personas se multiplicó ante una situación de emergencia mundial, representada por el virus SARS-CoV-2, evidenciando muchas deudas en la actualización de los procesos educativos en todos los niveles, especialmente en el nivel medio superior. De igual forma, se visualizó la disyuntiva entre la educación pública y privada, las capacidades resilientes que se llevaron a la práctica como respuesta a la demanda por trasladar las aulas presenciales a las virtuales.

Procesos de coyuntura como lo sucedido en el 2020 inciden para acelerar las áreas de oportunidad en los distintos rubros del desarrollo y la política nacional con el fin de mejorar el sistema de telecomunicaciones, así como la implementación de programas para el acceso a bienes y servicios digitales, en esta búsqueda de estrategias exitosas que contribuyen en resarcir las vicisitudes que se han experimentado.

El presente trabajo se encuentra organizado en cinco capítulos. El primero de ellos intitulado *Covid-19 e Incentivos Económicos en la Educación Superior de México: ¿Motivación Laboral o Burnout?*, a cargo de Luis-Alan Acuña-Gamboa, Leticia Pons-Bonals e Yliana Mérida-Martínez, aborda las experiencias en torno a los distintos Sistemas de Incentivos Económicos (SIE) que las Instituciones de Educación Superior (IES),

instauran y ejecutan, como parte una política nacional para el desarrollo de las funciones sustantivas en el nivel superior y que ejercen la planta de profesores universitarios. El confinamiento socioeducativo trastocó una serie de desafíos a partir de los SIE, vistos como una alternativa de la estabilidad económica y de prestigio que adquieren las y los académicos, impulsados por las políticas estatales y nacionales, condición que se tradujo también en cambios significativos en las horas destinadas para el logro de los criterios académicos y administrativos para el mantenimiento de los programas de estímulos.

A su vez, las personas autoras expresan distintos panoramas experimentados en razón de género y situación contractual en las distintas IES, durante el confinamiento de más de dos años (marzo de 2020–julio de 2022); asimismo, exponen diversos cuestionamientos y líneas de investigación futuras en materia de políticas públicas a nivel nacional que velen por los derechos y la estabilidad socioemocional de los diferentes actores académicos en la lucha constante por mejorar su estatus laboral, así como las condiciones económicas de sus familias.

En el segundo capítulo, *Transformaciones de la Educación Superior Mexicana Post Pandemia y su Adaptación al uso de Nuevas Tecnologías*, presentado por Janeth Rodríguez-Galván y Juan Francisco Islas Aguirre, se desarrolla una discusión en torno a las necesidades generadas entre las IES públicas y sus diversos subsistemas a partir de la pandemia; en este sentido, las personas autoras observaron que las dinámicas que presentaron las universidades privadas durante el primer año de la pandemia mostraron ventajas competitivas en su capacidad para la incorporación de tecnologías y recursos digitales para afrontar los desafíos que demandó el confinamiento social, a diferencia del sector público.

El objetivo de este capítulo fue analizar las transformaciones experimentadas por la educación superior en México en el período post pandemia, con el fin de identificar áreas de oportunidad en la era de la cuarta revolución industrial. Asimismo, se expone el análisis derivado de la distribución de universidades públicas y privadas en contextos urbanos y rurales, tanto a nivel municipal como estatal, destacando regiones con mayores y mejores ventajas en la accesibilidad a la educación superior. Otra de las transformaciones que comentan los autores se enfocan en la diversidad de la oferta educativa, así como el comportamiento de la matrícula en las distintas modalidades de estudio que se presentaron desde la pandemia por la Covid-19.

De este análisis planteado por los autores se pone de evidencia la resiliencia de las universidades privadas para sobrellevar las adversidades que afectaron tanto a la matrícula, a la docencia, y el modelo educativo. A través del análisis de la literatura se da cuenta de las principales ventajas y desventajas que implicó la modalidad virtual, así como los cambios experimentados con la incorporación paulatina de las actividades académicas en el modelo educativo híbrido, trayendo cambios vertiginosos desde el nivel estructural por lo que se denominó la nueva normalidad. El confinamiento social se tradujo en cambios drásticos no solo en la forma de llevar el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino en las inversiones tecnológicas, de infraestructura, el mobiliario, así como los procesos administrativos que implica la era digital. Los resultados arrojados permitieron a los autores contextualizar las generalidades y tendencias del profesorado universitario en el esquema educativo híbrido que se experimentó desde la pandemia.

Por otra parte, el cuarto capítulo *Estrategias para la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en la Educación Superior Post-Pandemia* de Rodolfo Cruz Vadillo, alude las desigualdades económicas y sociales que fueron evidenciadas con la pandemia provocada por el virus SARS-Cov-2 (Covid-19). El autor plantea como objetivo el análisis de aquellos programas y políticas que configuran las principales estrategias implementadas en América Latina para el fortalecimiento de la inclusión educativa en el nivel superior, a través de un estudio exhaustivo de la literatura en las principales bases de datos académicas.

En este contexto, se evidencian una serie de barreras que impiden la participación idónea e inclusiva del total de estudiantes matriculados durante el confinamiento, acentuándose las desigualdades de los estudiantes con alguna discapacidad. Asimismo, se señala que la vulnerabilidad social es otra de las barreras que atraviesan muchos habitantes de los países latinoamericanos, multiplica las carencias y los excluye para acceder a una educación universitaria. Una vez realizada la exposición de las barreras para el aprendizaje y la participación en los diferentes contextos, se analizan de manera detallada cada una de las estrategias documentadas para la atención de la población de estudiantes universitarios con alguna discapacidad. Finalmente, el autor comenta las estrategias metodológicas efectivas que permiten la atención de calidad para lograr el éxito académico de todos los estudiantes universitarios.

Finalmente, el capítulo quinto denominado *La Covid-19 en la Educación Superior: Vicisitudes Enfrentadas y Retos Futuros para los Docentes*, a cargo de Marcela

Hernández González, Edith Linares Alemán y Rosario Maldonado Torres, analiza el impacto de la Covid-19 en los procesos de aprendizaje en la Escuela Normal Superior de Michoacán. Los autores hacen una revisión de la literatura, donde exponen los aprendizajes vividos durante la pandemia debido a la falta recursos digitales y tecnológicos que los estudiantes y docentes tuvieron que enfrentar, como parte de las vicisitudes que la pandemia trajo consigo, acrecentando la brecha digital como parte de las desigualdades económicas entre las familias michoacanas.

De igual forma, se exponen aquellas condiciones sociales y emocionales que tanto el alumnado como el profesorado experimentaron durante el confinamiento, lo cual afectó el desarrollo de los procesos cognitivos de varios estudiantes. Con fundamento en el estado del arte, los autores plantean distintos cuestionamientos que detonan una reflexión acerca del quehacer educativo en distintas generaciones, partiendo de las narrativas y la autopercepción en los distintos rubros del perfil de egreso que tuvieron los normalistas.

La obra reúne diversos aportes desde la experiencia vivida a lo largo del confinamiento por la Covid-19. Los autores desarrollan diversas reflexiones desde las implicaciones por la sobrecarga de actividades vivida para mantener los sistemas de incentivos económicos, las horas extenuantes de trabajo en un esquema no previsto y sin experiencias previas en el cambio de la presencialidad a la virtualidad, así como el incremento de las brechas de desigualdades, no solo sociales, sino educativas y económicas, que impidieron la consecución de los distintos ciclos escolares con el mejor de los resultados, multiplicando los desafíos familiares y de salud que los distintos actores educativos experimentaron durante este largo periodo.

En este mismo tenor, se reconocen áreas de oportunidad y de mejora en las distintas Instituciones de Educación Superior, como la integración de las tecnologías, el rediseño curricular, la capacitación para el desarrollo de las habilidades digitales, tanto para los docentes como para los alumnos, y el mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento educativo, áreas que quizá, sin la coyuntura que presentó la crisis sanitaria, difícilmente se podrían vislumbrar y pensar, en un futuro, en mejorar los procesos de la educación pública.

Coordinadores

Capítulo 1

COVID-19 E INCENTIVOS ECONÓMICOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE MÉXICO: ¿MOTIVACIÓN LABORAL O BURNOUT?

Luis-Alan Acuña-Gamboa
Leticia Pons-Bonals
Yliana Mérida-Martínez

Introducción

El desempeño profesional de las personas académicas se erige como eje relevante dentro de la política y las políticas de educación superior en México, y desde la década de 1980 ha sido objeto de estudio ante la gran privatización y mercadización de este nivel educativo (Acuña Gamboa y Pons Bonals, 2019). Así, las instituciones de educación superior (IES) y centros de investigación se han visto forzados a someterse a los sistemas de evaluación de la educación superior con la finalidad de obtener fondos económicos públicos para su ejercicio, también para contar con un sistema diferenciador de calidad y asignación de prestigio institucional (rankings internacionales y nacionales), mejorar de manera colectiva o individual el ejercicio profesional de la docencia y la investigación, así como incrementar los salarios de dichos actores educativos, por citar algunos (Bensusán y Valenti, 2018; Zúñiga Rodríguez y Vargas Merino, 2022).

En México existen diferentes mecanismos de reconocimiento al desempeño profesional, entre los que destacan los sistemas de incentivos económicos (SIE) como premio al mérito académico (*merit pay*); por citar algunos, se encuentran vigentes el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep) de la Secretaría de Educación Pública; el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt); y los respectivos programas institucionales de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de las instituciones de educación superior (IES) del país. Dichos SIE han representado la estabilidad laboral

de los profesores universitarios, así como el mecanismo de retención de perfiles académicos de alto nivel en la educación superior mexicana. Sin embargo, la sindemia por la Covid-19, entendida esta “... [like] interactions between conditions and states, interactions that increase a person’s susceptibility to harm or worsen their health outcomes” (Horton, 2020: 875), obligó al replanteamiento del ejercicio profesional de los académicos mexicanos en sus actividades esenciales: docencia, investigación y vinculación con la sociedad. En este sentido, resultan de especial interés las dinámicas desarrolladas por parte del profesorado nacional reconocido por uno o más de estos SIE durante el período comprendido entre marzo de 2020 y julio de 2022, en cuanto a la relación entre la participación de esta comunidad en el Sistema, y el desarrollo de agotamiento profesional o motivación laboral durante el confinamiento socioeducativo.

Con base en lo anterior, lo que aquí se expone es resultado de una investigación que desarrollan los autores con el objetivo de determinar las afectaciones generadas por la dinámica de trabajo que impuso la Covid-19 a los académicos, teniendo en cuenta su participación en sistemas de incentivos económicos, la motivación laboral y el agotamiento profesional. La realización de estudios sobre las experiencias vividas por los académicos durante la sindemia es fundamental para dar cuenta de los obstáculos, retos y horizontes que trazó la Covid-19 y desarrollar una cultura de la prevención laboral con mejores programas que incentiven el trabajo, a la par que mantengan altos niveles de motivación, logrando con ello que los beneficios sean mayores que los perjuicios que pueden tener en la vida personal y profesional. A continuación, se presenta una revisión de la literatura sobre el tema abordado, con la que se da paso al planteamiento metodológico, los resultados y discusión, así como las conclusiones obtenidas en esta investigación.

Revisión Sistemática de la Literatura

Aunque son diversas las directrices para analizar la calidad de la educación superior, es el desempeño profesional de las y los docentes investigadores de las IES y centros de investigación un eje primordial en este tipo de investigaciones, puesto que se entiende que a través de este capital humano de alto nivel se alcanzarán los objetivos y metas educativas en el nivel. Por consiguiente, la presente revisión sistemática de la literatura tiene como objeto exponer los alcances científicos en cuanto a tres categorías analíticas: 1) Sistemas de incentivos económicos en la educación superior de México; 2) Burnout e incentivos económicos; y 3) Motivación laboral, incentivos económicos y burnout en tiempos de sindemia.

En cuanto a los *Sistemas de incentivos económicos en la educación superior de México*, algunos autores mencionan que estos surgieron como respuesta a los programas de evaluación y acreditación de la docencia y la investigación en las IES públicas y privadas, los cuales se instauran como resultados de la transferencia de políticas (*policy transfer*) que realizó nuestro país de sus homólogos anglosajones (Estados Unidos de América, el más representativo) entre la década de 1970 y 1980, bajo el enfoque del Estado evaluador para la racionalización de los recursos y gastos públicos (Lastra B. et al., 2018; Lloyd, 2018; Stone et al., 2020; Zúñiga Rodríguez y Vargas Merino, 2022), donde ha quedado evidencia que las nuevas generaciones de académicos son más adeptos a la cultura de la evaluación que los de mayor antigüedad (Covarrubias-Papahiu, 2017; Pérez Díaz y Buendía Espinosa, 2021).

Por otro lado, hay autores que ponen de manifiesto que estos sistemas de incentivos económicos (o pago al mérito) han generado disparidades y/o preferencias entre el ejercicio de la investigación sobre la docencia, en la medida que se ostentan grados académicos superiores, así como actividades de emulación, con la finalidad de alcanzar los requisitos establecidos en dichos sistemas, acciones que pueden influir, de manera negativa, en los objetivos para alcanzar la calidad en la educación superior (Buendía et al., 2017; Covarrubias-Papahiu, 2017; Lastra B. et al., 2018; Lerma Gaxiola et al., 2019; Lloyd, 2018; Pérez Díaz y Buendía Espinosa, 2021). Otros autores advierten que estas disparidades trascienden las fronteras intrainstitucionales y convierten el campo académico en escenario de rankings y disputas institucionales asimétricas por los recursos económicos federales cada vez más exiguos y centralizados (Arechavala Vargas y Sánchez Cervantes, 2017).

A pesar de esto, dichos sistemas siguen representando la estabilidad económica y la mejora del prestigio profesional para un gran número de académicos del país, ya que les permite tratos preferenciales en la obtención de estímulos institucionales complementarios, sea como apoyos económicos, o bien, como materiales; empero, en muchos casos estos se aprecian como emulación de estabilidad laboral y buenos salarios (Covarrubias-Papahiu, 2017; Galaz Fontes y Martínez Stack, 2021; Izquierdo Campos y Atristan Hernández, 2019; Lerma Gaxiola et al., 2019; Lloyd, 2018; Ocampo-Gómez et al., 2020; Zúñiga Rodríguez y Vargas Merino, 2022).

En cuanto al segundo eje de análisis, *Burnout e incentivos económicos*, algunas investigaciones demuestran la relación que se gesta entre la participación en

los programas de incentivos económicos nacionales (como SNI, PRODEP y particulares de las IES) con el incremento de los problemas de estrés, distrés, trastornos del sueño y psicómicos digestivos, depresión, ansiedad, insomnio, entre otros; esto, por la carga laboral extra y demandante que significa el cumplimiento de los requisitos para ingresar a ellos (productivismo académico), así como el sistema de competitividad que subyace al interior de las instituciones, convirtiendo los escenarios educativos laborales en campos simbólicos y económicos en disputa (Gil Antón, 2018; Méndez López, 2017), así como por la incertidumbre que generan las largas esperas para obtener los resultados en estas convocatorias.

Desde la perspectiva de género, autores dejan de manifiesto que las mujeres académicas son las que más resienten estos padecimientos, ya que además de la vida profesional, recae en ellas la vida del hogar, situación que las posiciona en franca desventaja durante las evaluaciones para acceder a estos incentivos económicos, así como por las propias dinámicas al interior de las comunidades científicas en las que prevalece una mayoría masculina y en muchas ocasiones el *mobbing* se hace presente (Estrada Soto, 2018; Ortiz Lazcano y Serrano Avilés, 2021; Ramón Santiago et al., 2020; Ranero-Castro, 2018; Rodríguez Guzmán y Oramas Viera, 2021).

De manera específica, se refiere que estos programas de incentivos económicos obligan a los académicos a incrementar exponencialmente sus jornadas de trabajo, al grado de superar las 50 horas a la semana, repartidas en gran medida en dos centros de trabajo o más, a causa de las pocas, sino es que nulas, posibilidades de obtener plazas de tiempo completo o definitividad laboral en las IES públicas y centros de investigación del país, lo que mantiene en incertidumbre al grueso de estos profesionales y que, en su mayoría, son los que ostentan mayores niveles formativos (doctorado) (Rodríguez-Rivas, 2019).

Por último, en el eje *Motivación laboral, incentivos económicos y burnout en tiempos de pandemia* no se encontró producción científica que tenga como objeto de estudio esta tríada; sin embargo, hay investigaciones que se aproximan al análisis, aunque provienen más del contexto sudamericano que del mexicano. En cuanto a la motivación laboral y el burnout durante el confinamiento, algunas investigaciones aseveran que el trabajo universitario durante el aislamiento por la Covid-19 —con predominancia en la docencia— generó mayor estrés, ansiedad y depresión de lo habitual, agotamiento emocional, problemas familiares, así como rivalidades profesionales entre grupos de académicos tanto por la antigüedad, la pertenencia o no a uno o más sistemas de incentivos, como

al., 2021; Parra-García et al., 2020; Salgado Arteaga et al., 2021). A su vez, algunos autores exponen, con evidencias, que a mayor nivel de agotamiento y estrés mayor es la insatisfacción laboral por parte de los académicos, siendo esto una constante en toda la planta docente (Cabezas et al., 2022; Celio Pillaca, 2021; Cortez-Silva et al., 2021; Montaudon Tomas et al., 2021).

Por otro lado, se evidenció que durante la sindemia los niveles más altos de burnout se encontraron en los académicos de tiempo completo, por encima de los de asignatura, lo que demuestra que el tipo de contratación es punto nodal para analizar este campo de estudio (Ortiz Lazcano y Serrano Avilés, 2021), aunque hay estudios que asignan mayor injerencia a las dinámicas organizacionales, al nulo tiempo libre, y al lo que demuestra que el tipo de contratación es punto nodal para analizar este campo de estudio (Ortiz Lazcano y Serrano Avilés, 2021), aunque hay estudios que asignan mayor injerencia a las dinámicas organizacionales, al nulo tiempo libre, y al reconocimiento, o no, de la institución donde se labora y sus respectivos beneficios salariales (Montaudon Tomas et al., 2021; Rodríguez Guzmán y Oramas Viera, 2021).

En cuanto a la relación entre el síndrome de burnout y el género en sindemia, los efectos negativos continuaron afectando más a las mujeres académicas (Jarrín-García et al., 2022; Santibáñez Cárcamo et al., 2021), pero en los hombres divorciados o separados y sin hijos, el agotamiento emocional fue mayor (Giler-Zambrano et al., 2022; Ortiz Lazcano y Serrano Avilés, 2021; Rodríguez Guzmán y Oramas Viera, 2021).

Con base en esta revisión de la literatura queda demostrado que, a pesar de que los estímulos económicos en educación superior y su relación con el síndrome de burnout han sido estudiados de manera rigurosa a lo largo de los últimos 15 años, existen vacíos dentro del conocimiento científico que no permiten encontrar respuestas a preguntas como: ¿Cuáles son las experiencias de los académicos mexicanos en su participación dentro de los sistemas de incentivos económicos de la educación superior durante el confinamiento por la Covid-19? ¿Qué relaciones existen entre la participación en dichos sistemas de incentivos con el incremento del estrés y el agotamiento profesional por la carga laboral que significó suceder la educación presencial a medios virtuales de enseñanza y aprendizaje? ¿Cómo se percibe o significa el bienestar laboral ante las exigencias académicas y administrativas propias de estos sistemas de incentivos en escenarios marcados por la incertidumbre socioeducativa? ¿Cuáles son las semejanzas

y diferencias existentes en las nueve áreas de conocimiento reconocidas en México en torno a la tríada motivación laboral, incentivos económicos y burnout en tiempos de la Covid-19? Cuestionamientos que encuentran respuestas —más aguzadoras que acabadas— a lo largo del presente artículo.

Metodología

El presente artículo tiene como objetivo determinar las relaciones existentes entre la participación en los sistemas de incentivos económicos y el desarrollo de la motivación laboral o síndrome de burnout en los académicos de Instituciones de Educación Superior públicas y privadas de México, durante el confinamiento socioeducativo causado por la Covid-19 (marzo de 2020 – julio de 2022). Con base en esto, el trabajo se sustentó desde un enfoque cuantitativo, centrándose en un método descriptivo y correlacional. Esta elección metodológica se fundamenta en las consideraciones establecidas por Hernández Sampieri et al. (2014), López-Roldán y Fachelli (2015) así como Niño Rojas (2011), en las que se corrobora la pertinencia de la correlación de resultados cuantitativos obtenidos mediante la aplicación de cuestionarios, con los cuales se puede analizar la existencia y el nivel de incidencia de los factores externos e internos que tienen injerencia con el objeto de estudio.

Instrumento

Para el desarrollo de la investigación, se diseñó y aplicó un cuestionario basado en 44 ítems distribuidos en 9 dimensiones, empleando reactivos de opción múltiple y escalas ordinales. En este cuestionario se han incluido ítems ad hoc para complementar la recogida de ciertos datos referentes a aspectos sociodemográficos y académicos de la muestra (género, edad, antigüedad laboral, máximo grado de estudios, institución de adscripción, entidad federativa y municipio, entre otros).

Para determinar la validez y confiabilidad del instrumento se aplicaron los procesos convencionales de medición, obteniendo una fiabilidad total estimada de .782 con Alpha de Cronbach (Oviedo y Campos-Arias, 2005; Reidl-Martínez, 2013) utilizando el programa SPSS versión 28, resultado que otorga alta confiabilidad al instrumento y rigurosidad científica a los datos obtenidos a través de este. Como ya se comentó, para la óptima organización de los resultados de investigación, se diseñaron nueve dimensiones; en la Tabla 1 se ejemplifican algunas de estas, así como ciertas variables que las componen y su nomenclatura específica.

Tabla 1. Ejemplo de las categorías, variables y nomenclaturas empleadas en la investigación

Categorías de Análisis	Variabes	Nomenclatura
Carga laboral (profesional, investigación y administrativa)	Motivación Agotamiento	P11_Motivación P12_Agotamiento
Programas en los que se participa	Programa	P20_1_SNI P20_2_ProdepPTC
Relación del Burnout, Sistema de Incentivación Docente y la Motivación Laboral	Calidad_de_Vida Incentivos_Motivación_Laboral	P30_CalidadVida P32_1_SNI P32_2_ProdepPTC

Fuente: Elaboración propia.

Población y muestra

Aunque hay referentes para clasificar y reconocer a la comunidad científica del país (el Sistema Nacional de Investigadores es el más importante), resulta innegable que las investigaciones que toman como objeto de estudio a esta población se encuentran ante la totalidad de las personas académicas en México, ya que las bases de datos de varios de los programas de reconocimiento e incentivos económicos no son de acceso abierto; ante esto, la selección de los participantes se realizó mediante muestreo a conveniencia relacionado a criterios o colección completa (Martínez-Salgado, 2012), los cuales se detallan a continuación: 1) Ser docente investigador en una IES pública o privada de México; 2) Haber participado o estar inscrito en algún sistema de incentivación docente (SNI, PRODEP, Carrera Docente o su similar) durante el confinamiento; y 3) Haber impartido clases en modalidad virtual, en línea o híbrida dentro del período abril de 2020 a julio de 2022 durante la pandemia.

A partir de estos criterios de selección, se contó con la participación de 2,844 académicos nacionales; posterior a la limpieza de la base de datos, se obtuvieron 2,564 respuestas completas del instrumento, con las que se conformó la muestra de estudio. La distribución del sexo en la muestra se encuentra en un 23.79% (n=610) de hombres, mientras que un 57.68% de mujeres (n=1,479), con una predominancia de este último grupo; el restante de los participantes se identificó con otro o prefirieron no decirlo (18.53%, n=475). Con respecto a la edad promedio, el porcentaje mayor se encuentra en el rango de 36 a 45 años (47.89%).

Por otro lado, los grupos etarios de mayores de 60 años y menores de 30 años cuentan con el menor número de individuos (3.32% y 4.45%

respectivamente). Con respecto al tipo de localidad donde laboran, se ha obtenido que la mayor parte labora en zonas urbanas, representada por el 84.67%. En relación con la formación profesional, los estudios de maestría y doctorado son los que tienen mayor representación, con un 33.58% y 30.11% respectivamente, de los cuales el mayor porcentaje de los académicos tienen contratos de asignatura o por horas (50%).

Procedimiento

El cuestionario diseñado para la investigación se importó a la plataforma digital especializada Survey Monkey, desde donde se recabaron y descargaron todas las respuestas durante el período comprendido del 02 de abril al 15 de julio de 2022. Con la finalidad de abarcar el mayor número de académicos que cumplieron con los criterios establecidos en la investigación, se emplearon estrategias de comunicación y relaciones públicas con diversas personalidades que ayudaron a la difusión del instrumento. Dentro de las estrategias más importantes que vale la pena señalar, se pueden enunciar las siguientes:

- Creación de una agenda de directores, rectores, jefes de departamento, autoridades educativas y personas docentes e investigadoras familiarizadas con este equipo de investigación, para el acercamiento del instrumento a sus académicos.
- Contacto con personajes cercanos: directores, docentes rectores y autoridades educativas de primer nivel (DGESuM, UNAM, IPN, UAM, UAEM, Sistema Universitario Jesuita, Secretarías de Educación locales, Subsecretaría de Educación Superior, CONACYT, entre otros).
- Primer contacto y envío de información a autoridades educativas no cercanas, para establecer comunicación y enviar información sobre el instrumento y su objetivo.
- Uso de bases de datos propia (más de 35 mil correos).
- Uso de redes sociales y plataformas digitales como Facebook, LinkedIn, Twitter, Instagram, entre otras.
- Contacto directo con docentes e investigadores.

Análisis de los resultados

Los datos obtenidos a través de Survey Monkey fueron exportados en un archivo de Microsoft Excel, base de datos que permitió el procesamiento de la información de cada una de las variables de estudio que aquí se presentan.

En una primera fase, a través de la aplicación de estadísticos específicos como la media (Me), la desviación típica (DT) y los coeficientes de asimetría de Pearson (CAP) y de Fisher (CAF), se obtuvieron gráficos representativos para analizar y demostrar el comportamiento de la muestra en cuanto a su participación en los programas de incentivos económicos durante la pandemia, la carga laboral que estos representaron, la motivación o burnout que representó ingresar, permanecer o promocionarse dentro de estos, así como las relaciones existentes entre dichas variables y la edad, tipo de contratación y sexo de los académicos participantes, permitiendo un análisis comparativo.

Asimismo, se llevó a cabo la prueba Chi-cuadrado de Pearson (X^2) para el estudio de la asociación entre variables; la prueba V de Cramer (V) para determinar la fuerza de asociación entre ellas, y el coeficiente de contingencia (Cont) como medida correctiva. Los programas utilizados para dicho tratamiento estadístico fueron, por un lado, el *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) en su versión 28 y, por otro, un compendio de archivos elaborados ex profeso mediante el software Microsoft® Office Excel, el cual contiene las ecuaciones que forman parte de los estadísticos aquí mencionados.

En una segunda fase, se hizo uso de los Sistemas de Información Geográfica (SIG) con la finalidad de representar las variables e indicadores relacionales que delimitaron el comportamiento de la distribución espacial de las áreas de conocimiento de los participantes, así como la predominancia de los diferentes sistemas de incentivos económicos en los que participan los académicos por entidad federativa. Para ello, el tratamiento de la información estadística relacional a través de los SIG adquirió gran relevancia, debido al comportamiento territorial de variables relacionadas con la motivación laboral o el síndrome de burnout en los académicos mexicanos adscritos en alguna de las IES públicas y privadas en México.

Resultados

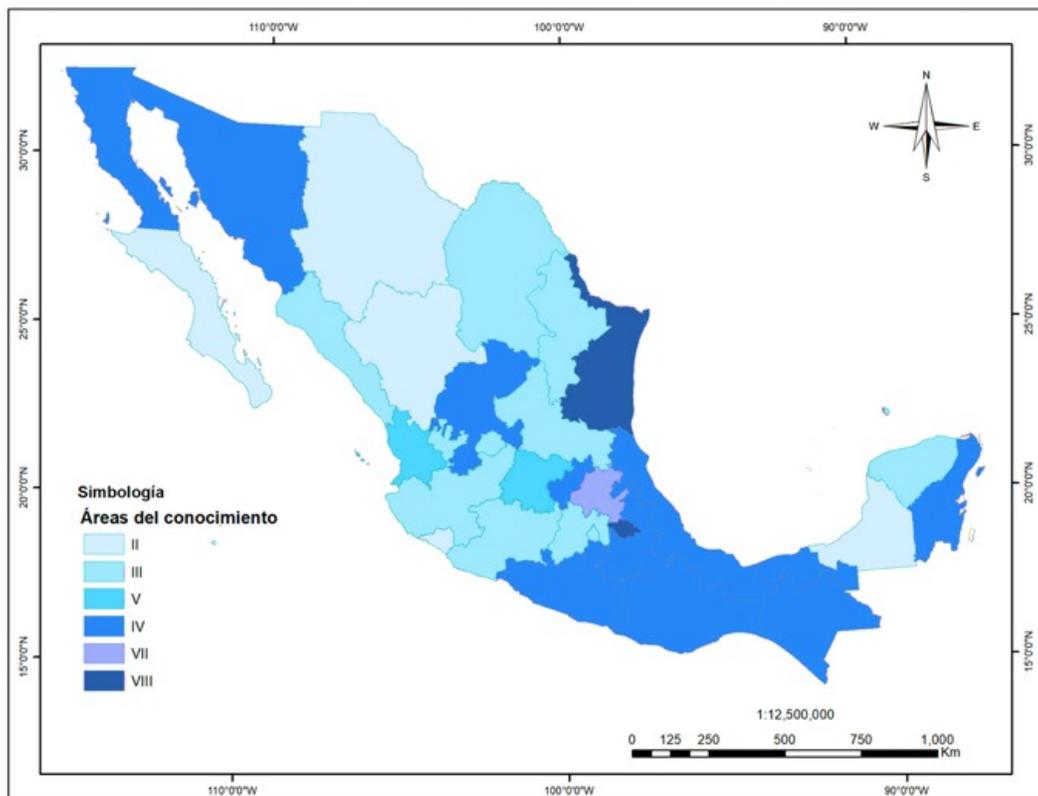
A continuación, se presentan los hallazgos más importantes de la investigación, los cuales demuestran que el confinamiento socioeducativo por la Covid-19 fue punto nodal en las dinámicas de los académicos mexicanos en cuanto a la participación dentro de los sistemas de incentivos económicos y la relación de dicha participación con el desarrollo de motivación laboral y/o burnout, en el período comprendido entre marzo de 2020 y julio de 2022. Con base en esto, este apartado se divide en dos líneas de análisis: primero, se evidencian las áreas de conocimiento y el sistema de incentivo económico más recurrente en el que participan las

personas docentes e investigadoras del país, dando cuenta de esto por entidad federativa; segundo, tomando como base las variables sexo, edad y tipo de contratación de los participantes, se relacionaron con tres ejes principales (participación en programas de incentivos económicos; carga laboral y relación de los incentivos con la motivación laboral y/o burnout) que demarcan el panorama de la realidad vivida durante esta pandemia.

Áreas del conocimiento y sistemas de incentivos económicos en México

La educación superior en México reviste suma importancia en la producción de conocimiento científico y en la formación de capital humano de alto nivel, características que se vieron modificadas ante la llegada de la Covid-19. En el país, la producción del conocimiento se divide en nueve áreas reconocidas por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT): I) Físico-Matemáticas y Ciencias de la Tierra; II) Biología y Química; III) Medicina y Ciencias de la Salud; IV) Ciencias de la Conducta y la Educación; V) Humanidades; VI) Ciencias Sociales; VII) Ciencias de Agricultura, Agropecuarias, Forestales y de Ecosistemas; VIII) Ingenierías y Desarrollo Tecnológico; y IX) Interdisciplinaria (CONACYT, 2020). Con base en los hallazgos en esta investigación, en la Figura 2 se expone el área del conocimiento más desarrollada en cada entidad federativa.

Figura 2. Área del conocimiento de mayor representatividad, por entidad federativa

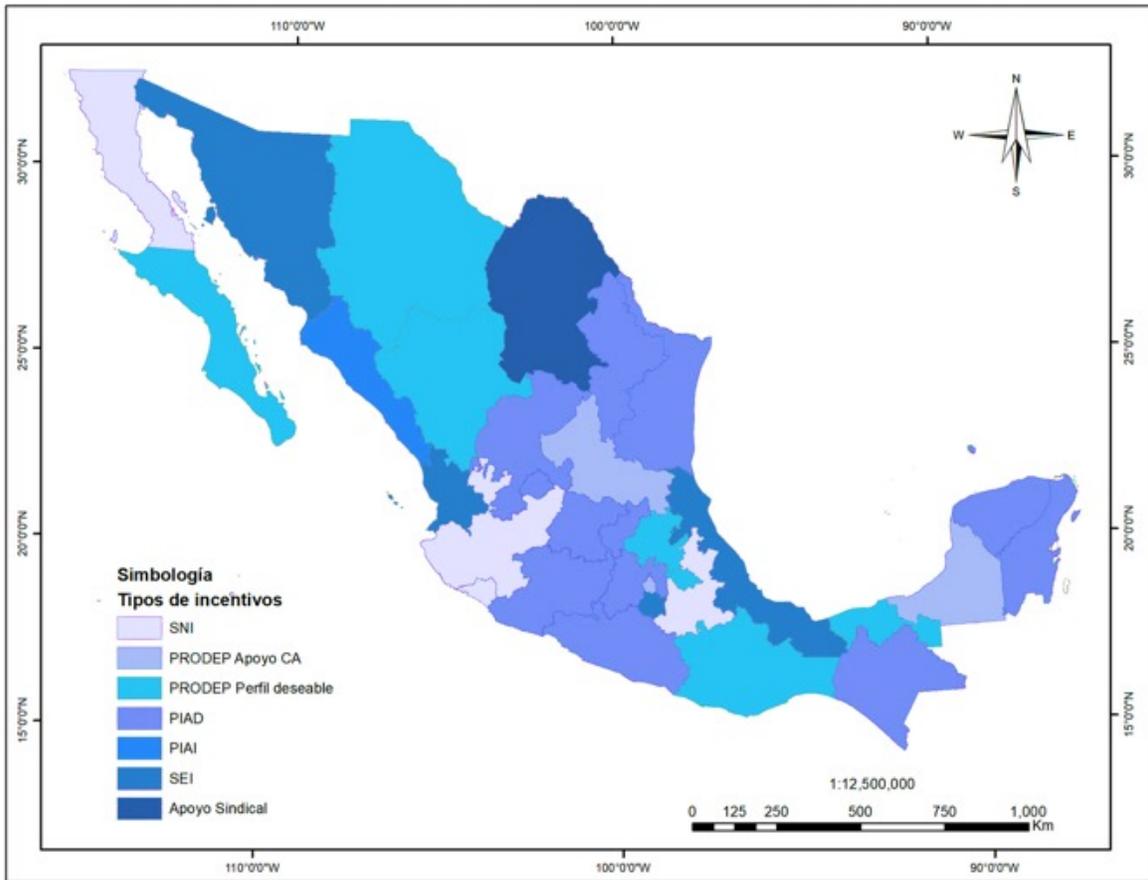


Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la distribución territorial de las áreas del conocimiento de mayor representatividad por entidad federativa, estas mostraron un comportamiento diferenciado en dos de ellas principalmente. La mayor parte de los académicos desarrolla trabajos de investigación en el área IV (Ciencias de la Conducta y Educación), representada por 12 de las 32 entidades federativas (37.5%), tales como Chiapas, Oaxaca, Veracruz, Tabasco, Guerrero, Puebla y Quintana Roo (región sur), además de Sonora y Baja California, (región noroeste); y los estados de Zacatecas y Querétaro (región centro). La segunda área de conocimiento de mayor relevancia en el país es la III (Medicina y Ciencias de la Salud), representadas por el 31.25% del territorio mexicano (10 entidades federativas). Su distribución territorial se localiza en el centro y norte de país, representada por la Ciudad de México, Estado de México, Nuevo León y Jalisco, cuya población y dinámica los catalogan como los de mayor desarrollo en el país.

En cuanto a los SIE, en México se prevén programas nacionales, estatales e institucionales para reconocer la labor docente y de investigación sobresaliente. A nivel nacional, se encuentra el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONACYT, así como el perfil deseable, los apoyos a profesores de tiempo completo (PTC), a cuerpos académicos (CA) del Programa para el Desarrollo Profesional Docente de tipo Superior (Prodep); a nivel estatal, el Sistema Estatal de Investigadores (SEI); y a nivel institucional, el Programa Institucional de Apoyo a la Docencia (PIAD), el Programa Institucional de Apoyo a la Investigación (PIAI), así como los apoyos sindicales. De esta manera, en la Figura 3 se representa el SIE que mayor cantidad de participantes tuvo durante el confinamiento socioeducativo.

Figura 3. Sistema de incentivos económicos con mayor número de participantes en pandemia, por entidad federativa



Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en la figura anterior, el comportamiento de la muestra a nivel nacional es heterogénea. Sin embargo, el SIE de mayor representatividad es el PIAD, representado en 12 entidades federativas, las cuales se encuentran en el centro, noroeste y sureste del país, como el caso de Nuevo León, Tamaulipas, Zacatecas, Jalisco, Estado de México, Guanajuato, Aguascalientes, Michoacán, Chiapas, Yucatán y Quintana Roo. Por el contrario, el sistema de menor representatividad fueron los PIAI, así como los apoyos sindicales, los cuales tuvieron mayor reconocimiento en un solo estado de la República mexicana, Sinaloa y Coahuila respectivamente.

Participación de los académicos en los sistemas de incentivos económicos

Los incentivos económicos en México tienen una doble finalidad para los académicos; por un lado, se conciben como la oportunidad de incrementar los ingresos salariales mensuales, o acceder a beneficios materiales dentro de las instituciones de educación superior (IES); por

otro, fungen como mecanismos de legitimación del prestigio académico dentro y fuera de sus instituciones de adscripción. Desde esta óptica, resultó de interés conocer los distintos programas en los que los académicos mexicanos participaron durante el confinamiento; por ello, en la Tabla 2 se expone la participación en los sistemas de incentivos económicos (SIE) tomando como base la variable sexo; mientras que en la Tabla 3 se realiza la frecuencia de la participación en función del rango de edad; por su parte, en la Tabla 4, en función del tipo de contratación.

Tabla 2. Porcentajes y absolutos de participación en los sistemas de incentivos económicos durante el confinamiento, por sexo

GÉNERO	PROGRAMAS DE INCENTIVOS ECONÓMICOS EN MÉXICO (%)							
	SNI	Prodep Apoyo a PTC	Prodep apoyo a CA	Prodep Perfil Deseable	Programa Institucional de Apoyo Docencia	Programa Institucional de Apoyo Investigación	Sistema Estatal de Investigadores	Apoyo Sindicales
Femenino	56.89	54.17	57.32	56.18	61.03	60.48	47.37	48.03
Masculino	27.54	24.04	23.17	24.48	21.51	23.65	29.47	30.92
Otro	13.17	18.91	17.99	16.08	15.50	13.17	18.95	15.13
Prefiero no decirlo	2.39	2.88	1.52	3.26	1.95	2.69	4.21	5.92
Total de participantes (n)*	334	312	328	429	716	334	190	152
Porcentaje total de la población	100	100	100	100	100	100	100	100

*Los valores absolutos de los participantes (n) son distintos, esto se debe a que los académicos mexicanos pueden participar en uno o más programas de estímulos económicos.

Nota: Los porcentajes en negritas exponen el programa de incentivos económicos predominante para cada sexo.

Fuente: Elaboración propia.

Como se mencionó anteriormente, los SIE en México juegan un papel predominante en la estabilidad económica y en el prestigio de los académicos, al grado de considerárseles rubros evaluables para la asignación de recursos monetarios a las IES por parte tanto del gobierno federal como del estatal. En este sentido, la dinámica de los programas varía notablemente en función del sexo, rango de edad y el tipo de contratación; para el primer caso, se evidencia que las académicas tienen mayor participación en los programas institucionales de apoyo a la docencia (61.03%, n= 437) y a la investigación (60.48%, n= 202) que sus propias IES emiten, seguido del apoyo a la consolidación de Cuerpos Académicos (CA) del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep) (57.32%, n= 188); por su parte, las personas docentes e investigadoras tienden a participar más en los apoyos que otorgan los

sindicatos (30.921%, n= 47) tales como años sabáticos para la realización de trabajos de investigación, estímulos económicos por obtención de grados académicos, por citar algunos, también en el ingreso, permanencia y promoción dentro de los Sistemas Estatales (29.47%, n= 56) y Nacional de Investigadores (27.54%, n= 92).

En cuanto a quienes expresaron otro sexo, la participación en los SIE se enfocó predominantemente en los sistemas estatales de investigadores (SEI) (18.95%, n= 36), así como en los apoyos para profesores de tiempo completo (PTC) (18.91%, n= 59) y para CA (17.99%, n= 59). Por último, para los participantes que prefirieron no comentar su sexo, los programas en los que más participan son los apoyos sindicales (5.92%, n= 9), el SEI (4.21%, n= 8) y el perfil deseable del Prodep (3.26%, n= 14).

Tabla 3. Porcentajes y absolutos de participación en los sistemas de incentivos económicos durante el confinamiento, por rango de edad

PROGRAMAS DE INCENTIVOS ECONÓMICOS EN MÉXICO (%)								
RANGO DE EDAD	SNI	Prodep Apoyo a PTC	Prodep apoyo a CA	Prodep Perfil Deseable	Programa Institucional de Apoyo Docencia	Programa Institucional de Apoyo Investigación	Sistema Estatal de Investigadores	Apoyo Sindicales
Menor de 30 años	5.69	7.69	5.18	3.50	2.65	2.99	6.32	8.55
30-35 años	20.06	21.15	14.33	18.41	14.11	14.37	21.58	15.79
36-40 años	22.16	24.04	27.44	23.78	27.23	25.45	21.05	19.74
41-45 años	16.17	15.06	21.04	20.28	25.84	19.16	14.21	12.50
46-50 años	14.37	16.35	20.43	16.08	15.22	16.17	13.68	21.05
51-55 años	9.58	8.65	7.93	9.56	8.80	11.08	16.84	11.84
56-60 años	5.39	4.81	3.05	6.06	3.21	5.99	3.68	5.92
Mayor de 60 años	6.59	2.24	0.61	2.33	2.93	4.79	2.63	4.61
Total de participantes (n)*	334	312	328	429	716	334	190	152
Porcentaje total de la población	100	100	100	100	100	100	100	100

*Los valores absolutos de los participantes (n) son distintos, esto se debe a que los académicos mexicanos pueden participar en uno o más programas de estímulos económicos.

Nota: Los porcentajes en negritas exponen el programa de incentivos económicos predominante para cada sexo.

Fuente: Elaboración propia.

En relación con los rangos de edad, los programas institucionales de apoyo a la investigación fueron seleccionados por los participantes de 36 hasta más de 60 años de edad (82.63%, n= 276), seguidos de los apoyos sindicales donde los académicos menores de 30 años así como los de 46 hasta más de 60 solicitaron estos incentivos durante la pandemia (53.28%, n= 81); por el contrario, el programa de apoyo a los PTC del Prodep (28.85%, n= 90) y el Sistema Nacional de Investigadores (26.65%, n= 89) fueron los que menos auge tuvieron durante el confinamiento, siendo la población de menos de 30 hasta 35 años los que más participaron en estos.

Tabla 4. Porcentajes y absolutos de participación en los sistemas de incentivos económicos durante el confinamiento, por tipo de contratación

TIPO DE CONTRATACIÓN	PROGRAMAS DE INCENTIVOS ECONÓMICOS EN MÉXICO (%)							
	SNI	Prodep Apoyo a PTC	Prodep apoyo a CA	Prodep Perfil Deseable	Programa Institucional de Apoyo Docencia	Programa Institucional de Apoyo Investigación	Sistema Estatal de Investigadores	Apoyo Sindicales
Tiempo Completo	27.84	12.18	16.77	20.05	11.03	12.57	18.42	22.37
Medio tiempo	30.54	36.86	38.11	33.10	34.64	35.63	35.79	38.82
De asignatura o por horas	41.02	50.96	44.51	45.92	54.05	51.80	45.79	38.82
Otra	0.60	0.00	0.61	0.93	0.28	0.00	0.00	0.00
Total de participantes (n)*	334	312	328	429	716	334	190	152
Porcentaje total de la población	100	100	100	100	100	100	100	100

*Los valores absolutos de los participantes (n) son distintos, esto se debe a que los académicos mexicanos pueden participar en uno o más programas de estímulos económicos.

Nota: Los porcentajes en negritas exponen el programa de incentivos económicos predominante para cada sexo.

Fuente: Elaboración propia.

Por último, con base en el tipo de contratación se observó que los programas de apoyos sindicales y el apoyo a los PTC del Prodep fueron considerados más durante el confinamiento; el primero, por los académicos de tiempo completo (22.37%, n= 34) y los de medio tiempo (38.82%, n= 59); el segundo, por los académicos de asignatura o por horas (50.96%, n= 159), así como los de medio tiempo (36.86%, n= 115). Por otro lado, los programas insignias en México como el SNI y el perfil deseable del Prodep solo fueron considerados por los profesores de tiempo completo (27.84%, n= 93; 20,05%, n= 86

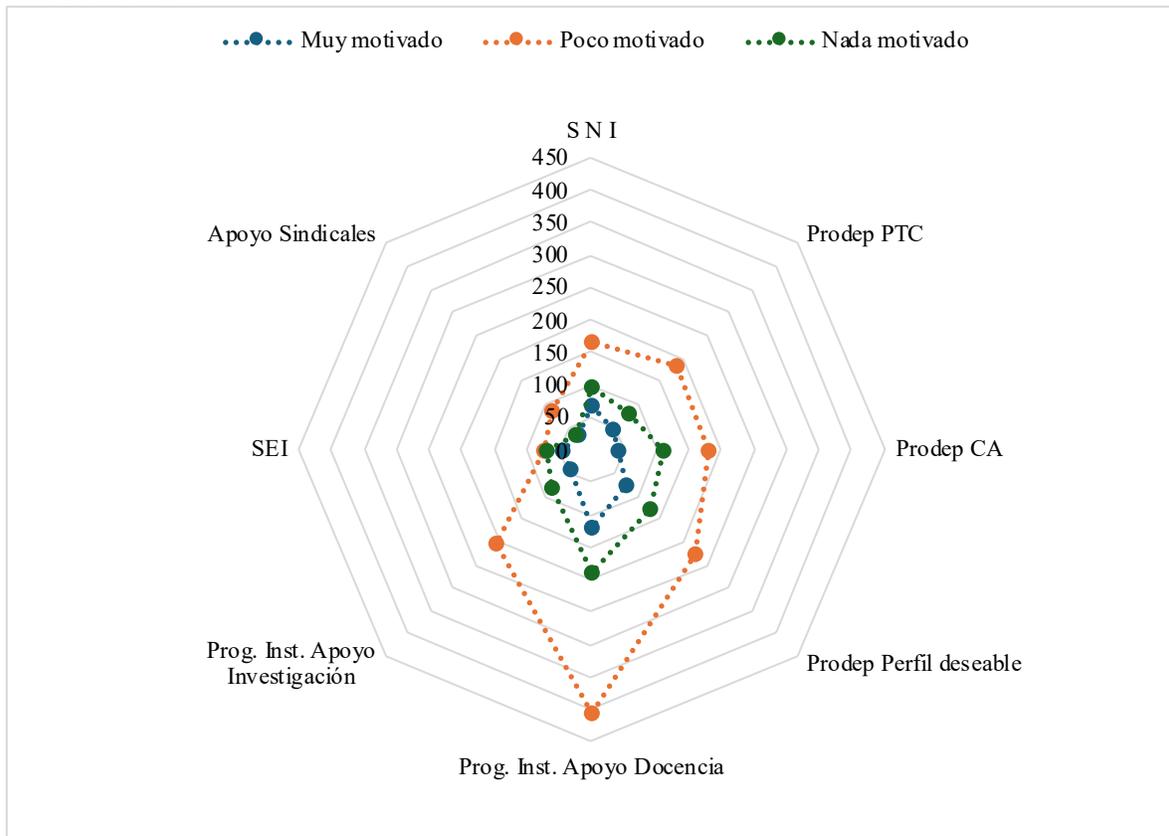
respectivamente), mientras que en los programas institucionales de apoyo a la docencia y a la investigación fueron las y los docentes de asignatura o por horas los que más participaron (54.05%, n= 387; 51.80%, n= 173 respectivamente).

En síntesis, los programas de incentivos económicos en los que los académicos de México tuvieron mayor participación durante la pandemia —común denominador en las tres variables de estudio— fueron los Programas Institucionales de Apoyo a la Docencia (PIAD) (25.62%, n= 716) y la Investigación (PIAI) (11.95%, n= 334), el Perfil Deseable del Prodep (15.35%, n= 429) y el SNI (11.95%, n= 334), mientras que los Apoyos Sindicales (5.44%, n= 152), los SEI (6.80%, n= 190), así como los apoyos a PTC (11.16%, n= 312) y CA del Prodep (11.74%, n= 328) fueron los que menos participación obtuvieron durante el período de estudio.

Motivación laboral y sistemas de incentivos económicos

Dentro de la presente investigación se asume que la motivación laboral (ML) es el indicador que permite estimar los niveles de satisfacción con la que los académicos realizan su práctica profesional de manera cotidiana, y el valor simbólico, económico y/o material que le otorgan las IES a estas actividades. De esta manera, evidenciar la ML con la que las personas docentes universitarias mexicanas participaron en los distintos SIE durante la pandemia, esboza la realidad socioprofesional vivida por la comunidad académica, así como los significados construidos en torno a la participación en los diversos programas económicos. En la Figura 4 se presentan los niveles de ML expuestos por los participantes, tomando como base los SIE en los que participaron durante el confinamiento por la Covid-19.

Figura 4. Motivación laboral de los académicos en México durante el confinamiento, según su participación en los sistemas de incentivos económicos



Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en la figura, los sistemas de incentivos económicos han representado poca o nula motivación para los académicos que participaron en estos durante la sindemia; en términos reales, de los SIE que mayor participación tuvieron en este período, el 83.10% (n= 595) de los participantes en los Programas Institucionales de Apoyo a la Docencia se han sentido poco o nada motivados al realizar sus actividades académicas, así como para su incorporación o permanencia en dichos programas. En ese mismo tenor, el 52.74% (n= 224) de los académicos que participaron en el Perfil Deseable del Prodep se sintieron poco motivados, y el 29.60% (n= 127) nada motivados; por su parte, para el caso del SNI y de los PIAI los índices poco o nula motivación para el trabajo profesional durante el confinamiento son altos, alcanzando el 79.34% (n= 265) y el 86.83% (n= 290) respectivamente.

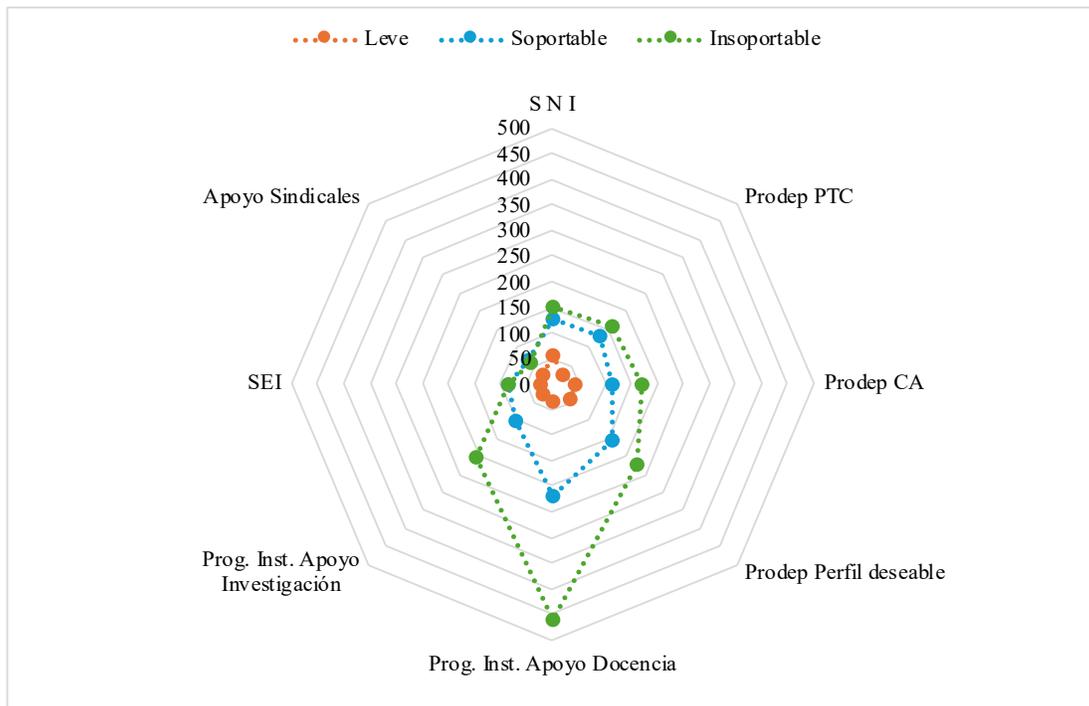
En cuanto a los SIE con menor participación, los niveles de motivación fueron semejantes. Para el caso de los Apoyos Sindicales, el 79.61% (n= 121) se sintió poco o nada motivado ante su ejercicio profesional,

misma situación se observa en los SEI, así como en los apoyos a PTC y CA del Prodep, los cuales tienen una tasa de motivación negativa del 76.32% (n= 145), 85.58% (n= 267) y 87.80% (n= 288) respectivamente. Del total de los participantes (n= 2564), el 78.82% (n= 2,021) está convencido de que la participación en estos programas de incentivos económicos no contribuye a la mejora de su calidad de vida personal o profesional, aspecto que se relaciona con el siguiente eje de análisis.

Burnout y sistemas de incentivos económicos

El concepto de síndrome de burnout se define desde los preceptos de Burke (1987), quien asevera que es un mecanismo de adaptación a los excesivos niveles de estrés que son generados por actividades relacionadas con el quehacer profesional cotidiano, los cuales se caracterizan por la desorientación y el agotamiento profesional, sentimientos constantes de culpa, así como distanciamiento emocional y aislamiento socioprofesional. De esta manera, la investigación se enfocó en analizar los niveles de agotamiento profesional de los académicos del país, y la relación que esto guarda con la permanencia, o no, en los programas de incentivos económicos de la educación superior durante el confinamiento por la Covid-19.

Figura 5. Agotamiento profesional de los académicos en México durante el confinamiento, según participación en los sistemas de incentivos económicos

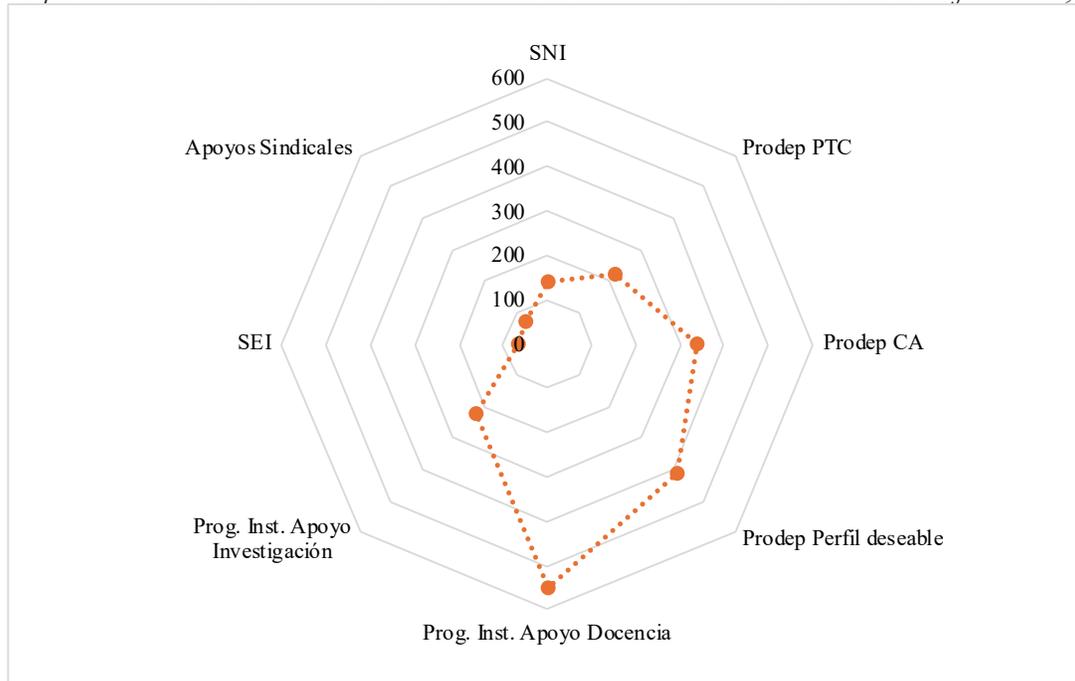


Fuente: Elaboración propia.

En términos generales, el nivel de agotamiento profesional de los académicos en México durante la pandemia es insoportable. Tal como se evidencia en la Figura 4, el 56.28% (n= 1,443) de los participantes consideraron que el agotamiento que significó trasladar la educación presencial a la virtualidad, así como la participación en los diversos SIE, hizo insoportables las jornadas laborales, donde las mujeres académicas (59.05%, n= 874), quienes prefirieron no decir su sexo (53.13%, n= 34) y los que respondieron Otro (60.49%, n= 248) fueron los que más coincidieron en este rubro; por otro lado, el 33.78% (n= 866) consideró soportable y solo el 8.78% (n= 255) leve el nivel de agotamiento desarrollado durante el período de estudio.

En específico, los participantes de los Programas Institucionales de Apoyo a la Docencia (64.66%, n= 463) e Investigación (61.38%, n= 205), así como el perfil deseable (52.68%, n= 226), los apoyos a CA (52.13%, n= 171) y PTC (50.64%, n= 158) del Prodep son los que niveles más insoportables de agotamiento profesional presentaron; mientras que los Apoyos Sindicales (60.53%, n= 92), el SEI (56.32%, n= 107) y el SNI (54.79%, n= 183) son los que argumentaron un nivel de agotamiento de leve a soportable. Por otro lado, el nivel insoportable de agotamiento profesional generó que durante el período de estudio varios académicos dejaran de pertenecer a uno o más de los programas de incentivos económicos (ver Figura 5), lo que relaciona de manera directa los niveles altos de agotamiento con la no permanencia en estos SIE.

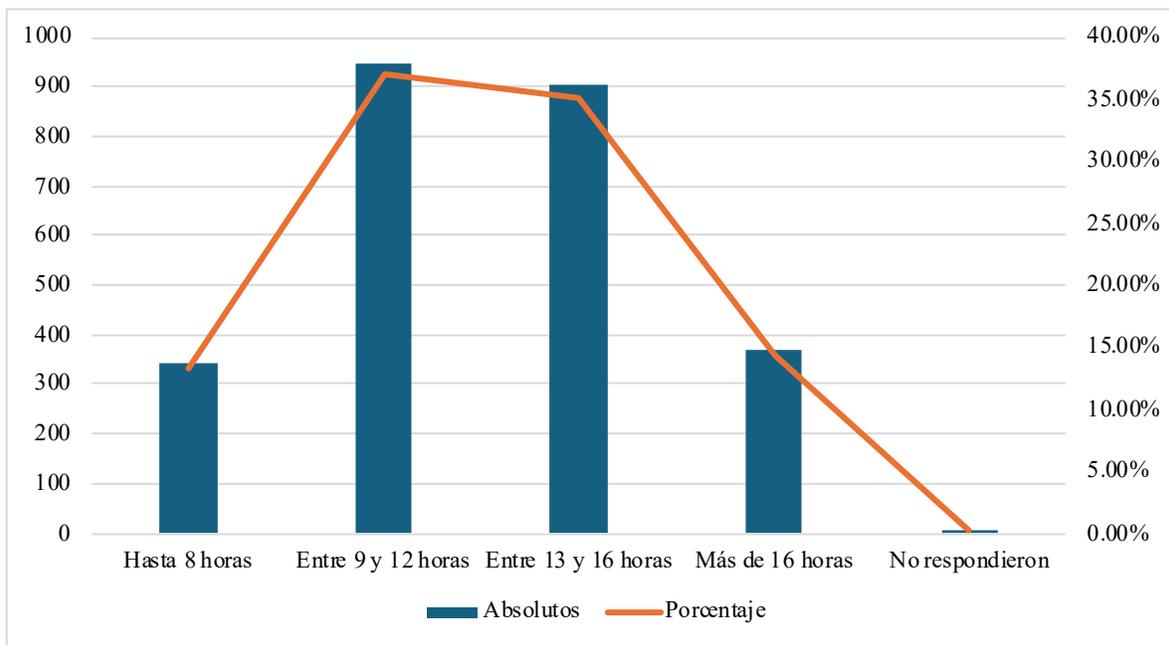
Figura 6. No permanencia de los académicos en los sistemas de incentivos económicos durante el confinamiento, en números



Fuente: Elaboración propia.

A partir de la figura anterior, se percibe que un porcentaje alto de académicos en México dejaron de pertenecer a alguno de los SIE durante la pandemia. En este orden de ideas, el 21.41% (n= 549) de los participantes dejaron de pertenecer al Programa Institucional de Apoyo a la Docencia, el 16.22% (n= 416) al perfil deseable del Prodep, así como el 5.50% al SNI, por citar ejemplos; en números, 193 participantes (7.53%) no dejaron de pertenecer a ninguno de los SIE en los que se encuentran inscritos, 2317 participantes (90.37%) dejaron de pertenecer a un SIE, 52 (2.03%) dejaron de pertenecer a dos, y el 0.08% (n= 2) a tres SIE. Esto afectó más a los hombres (94.26%) que a las otras poblaciones de participantes (mujeres, 92.90%; otro, 89.51%; prefiero no decirlo, 84.62%). Esta situación se debió, según argumentos de los académicos, a la cantidad de horas que tuvieron que dedicar a sus actividades fundamentales de docencia, investigación, tutoría, vinculación, entre otras, durante el confinamiento (ver Figura 7).

Figura 7. Horas laborales diarias de los académicos durante el confinamiento, en números y porcentajes



Fuente: Elaboración propia.

Aunado a lo antes mencionado, un porcentaje alto de los participantes (49.37%, n= 1,035) mencionó que la participación en estos programas de incentivos económicos se realizó por dos aspectos fundamentales; primero, por la necesidad de mejorar los ingresos económicos que se devengan por su quehacer profesional (23.63%); y segundo, por no encontrar otras opciones laborales más afines a su formación como a sus intereses profesionales y personales (16.73%).

Discusión y conclusiones

Desde la década de 1980, los sistemas de incentivos económicos (SIE) han servido como mecanismos de reconocimiento al mérito docente, científico y tecnológico de los académicos en México, al grado de considerarse rubros de alto valor dentro de las evaluaciones que los organismos acreditadores realizan a las IES para medir su calidad educativa. Como se comprueba en la revisión de la literatura, queda claro que estos SIE nacionales han sido estudiados desde diferentes aristas en los últimos años, dentro de las que destaca los SIE y su relación con el burnout y/o la motivación laboral; empero, también se evidencia que no existen trabajos publicados hasta el momento en los que se consideren, dentro del objeto de estudio, los cambios abruptos que trajo consigo el confinamiento socioeducativo por la Covid-19, así como sus repercusiones en las condiciones de participación de los académicos dentro de los SIE y la motivación laboral y/o el burnout que desarrolló esta población.

Con base en lo anterior, los hallazgos aquí expuestos permiten corroborar y contradecir las líneas más importantes trazadas dentro del conocimiento científico existente sobre la temática. Así pues, en esta investigación se evidencia que los SIE continúan representando los ingresos económicos más importantes para mejorar, en gran medida, el salario de los académicos en México, quienes lo aprecian más como emulación que estabilidad económica y laboral, corroborando así lo hallado en otros estudios (Covarrubias-Papahiu, 2017; Galaz Fontes y Martínez Stack, 2021; Izquierdo Campos y Atristan Hernández, 2019; Lerma Gaxiola et al., 2019; Lloyd, 2018; Ocampo-Gómez et al., 2020; Zúñiga Rodríguez y Vargas Merino, 2022). Asimismo, se corroboró lo expuesto por Rodríguez-Rivas (2019) en cuanto a que la participación de las personas docentes e investigadoras contratadas por asignaturas u horas en estos SIE, significó jornadas laborales de más de 50 horas a la semana, que para un porcentaje alto de participantes en esta investigación (49.57%, n= 1271) alcanzó entre 80 o más horas semanales.

En términos de motivación laboral para la participación en los SIE durante el confinamiento socioeducativo, se comparten los hallazgos de diversas investigaciones que aseveran que las demandas académicas, administrativas y de tiempo para alcanzar los estándares en cada programa de incentivos, genera mayor insatisfacción laboral que motivación en la

toma de decisiones para participar en estos (Cabezas et al., 2022; Celio Pillaca, 2021; Cortez-Silva et al., 2021; Montaudon Tomas et al., 2021). Por otro lado, esta investigación evidencia también que la participación en estos SIE incrementó exponencialmente los niveles de agotamiento profesional durante el confinamiento de los académicos, con lo que se corrobora lo expuesto en investigaciones realizadas en México y Sudamérica (Lastra Barrios et al., 2021; Mora Mora et al., 2021; Parra-García et al., 2020; Salgado Arteaga et al., 2021).

En contraste, los resultados de la investigación arrojan diferencias y nuevos elementos para el análisis del campo de estudio. Primero, en algunos trabajos se asevera que las generaciones más jóvenes de académicos son más adeptos a la cultura de la evaluación (Covarrubias-Papahiu, 2017; Pérez Díaz y Buendía Espinosa, 2021); sin embargo, con base en la representatividad de la muestra, se evidencia que los académicos de mayor edad (más de 60 años) son quienes mayores intereses tienen por los sistemas de evaluación más rigurosos para la obtención de estímulos económicos en la educación superior, como es el caso del SNI.

Por otro lado, varios autores han encontrado que estos sistemas de incentivos han generado disparidades y/o preferencias entre el ejercicio de la investigación sobre la docencia, dando mayores privilegios a quienes se dedican a la producción del conocimiento científico (Buendía et al., 2017; Covarrubias-Papahiu, 2017; Lastra B. et al., 2018; Lerma Gaxiola et al., 2019; Lloyd, 2018; Pérez Díaz y Buendía Espinosa, 2021); sin embargo, aquí queda evidenciado que los programas institucionales de apoyo a la docencia fueron los más concurridos por la comunidad académica durante la pandemia, contrastando lo expuesto dentro de la revisión de la literatura.

Asimismo, en cuanto al agotamiento y estrés laboral padecido durante la pandemia, difiere en cuanto a que los académicos de tiempo completo son los que más altos niveles desarrollaron en este tiempo (Ortiz Lazcano y Serrano Avilés, 2021), puesto que se comprueba que fueron los profesores de asignatura o por horas y los de medio tiempo quienes más agotamiento laboral reportaron (52.81%, n= 1,354). Por último, a pesar de que muchos estudios han demostrado que las mujeres académicas son las más propensas a dejar de pertenecer a los SIE (Estrada Soto, 2018; Jarrín-García et al., 2022; Ortiz Lazcano y Serrano Avilés, 2021; Ramón Santiago et al., 2020; Ranero-Castro, 2018; Rodríguez Guzmán y Oramas Viera, 2021; Santibáñez Cárcamo et al., 2021), los resultados de la investigación demuestran que fueron los hombres los que más dejaron de pertenecer a estos programas (94.26%).

Uno de los hallazgos no previstos dentro de la investigación y que no se discute en los documentos recientes sobre la temática, es la relación del ejercicio profesional de la docencia universitaria con la inserción laboral, esto ante las exiguas posibilidades de incursionar en otros campos profesionales de la muestra de estudio. Esto queda comprobado porque el 49.07% de los participantes aseguraron que están en el campo de la docencia por necesidad económica, así como por el hecho de no conseguir trabajo en campos más afines a sus perfiles e intereses personales y profesionales, lo que altamente probable eleva aún más los niveles de agotamiento laboral. Dicha situación se relaciona de manera directa con la calidad de la educación superior en nuestro país, ya que podemos estar ante nuevas generaciones de docentes de tipo asalariados (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002) o bien, de tiempo repleto (Gil Antón, 2015) que ven en la docencia universitaria un medio de subsistencia y no la convicción del camino profesional transitado.

Con base en los resultados, el estudio aporta cuatro contribuciones al campo temático, pues queda claro que los SIE continúan siendo la piedra angular en el sostenimiento económico y laboral de los académicos mexicanos, pero donde la sindemia vino a reestructurar su práctica docente, científica y tecnológica, al verse obligados a trasladar su ejercicio profesional a una modalidad, en un porcentaje alto de esta comunidad, totalmente desconocida. A poco más de 28 meses de confinamiento por la Covid-19, aquí se evidencia que esta reestructuración profesional influyó para mal en la permanencia y/o promoción de estos académicos dentro de los SIE de la educación superior a nivel nacional; primero, por la insostenible carga horaria diaria que esta comunidad tuvo que dedicar a su quehacer profesional en este período, la cual en un porcentaje alto de los participantes osciló entre las 70 o más horas a la semana (49.57%); segundo, por la gran inestabilidad laboral en la que se ejerce la docencia e investigación universitaria en nuestro país, donde gran parte son contratados por asignatura u horas, y en el mejor de los casos, como profesores de medio tiempo (50% y 35.34% respectivamente), los primeros sin derechos ni apoyos extras al salario tabular definido por cada IES pública y privada.

Tercero, por la excesiva burocratización que representa participar en algunos de los SIE a nivel nacional, que dan mayor validez a la cuantificación documental que a la calidad de los trabajos presentados; por último, la desmotivación y el agotamiento laboral fueron el resultado

de lo hasta aquí expuesto, ya que en la mayoría de los participantes se observó que, a medida que aumentó el agotamiento laboral, incrementó directamente proporcional la desmotivación para ejercer su profesión (50.94%); sin embargo, el 40.27% de esta población argumentó que la mejora en los salarios, producto de los SIE, son suficiente e incluso extraordinarios, por lo cual se ven obligados a seguir participando a pesar de lo poco motivados y muy agotados que se encuentren.

En consecuencia, se evidencia que la incertidumbre laboral y económica fueron constantes entre los académicos mexicanos durante la pandemia, donde el 92.48% dejaron de pertenecer a uno o más de los programas económicos del país, y los niveles de agotamiento en el trabajo se incrementaron exponencialmente en esta población (56.28%). Con base en esto, este trabajo abre y obliga el análisis de líneas emergentes de investigación que permitan dar cuentas de problemáticas aquí encontradas, pero no abordadas. Desde una óptica de análisis general, la primera línea emergente es la relación entre la calidad de la educación superior con las historias de vida de los académicos jóvenes en México, en cuanto al cómo y por qué se dedican a la docencia universitaria; una segunda línea, es el análisis de la inestabilidad y precariedad laboral en la que son contratados los académicos de asignatura o por horas en relación con las políticas de empleo e inserción laboral en las IES. Como tercera línea, se precisa de un análisis meticuloso a las políticas y programas que dan sustento a los programas de incentivos económicos en el país, con la finalidad de buscar más y mejores opciones para hacer de estas verdaderas posibilidades de premiar el trabajo académico destacable, sin que esto se traduzca en niveles altos de desmotivación y agotamiento laboral para quienes desean participar.

De manera específica en la temática abordada, una línea de análisis son las lógicas que se vivieron al interior de los hogares de los académicos mexicanos durante el confinamiento, ya que este estudio demuestra que los hombres fueron los que más dejaron de pertenecer a los SIE, lo que contradice a los hallazgos existentes hasta ahora. Por último, si bien es cierto que el agotamiento laboral es el eje principal para analizar el síndrome de burnout en los académicos, es necesario que se estudie el eje temático desde sus otras aristas: los académicos mexicanos y sus sentimientos de culpa, así como distanciamiento emocional y aislamiento socioprofesional.

Profundizar los estudios sobre las experiencias vividas en sindemia sobre el quehacer profesional de los académicos mexicanos y su participación en los sistemas de estímulos económicos, es fundamental para dar cuentas de los obstáculos, retos y horizontes que traza la Covid-19 en la necesidad por desarrollar una cultura de la prevención laboral y estructurar más y mejores programas de apoyos donde los beneficios sean mayores que los perjuicios a la vida personal y profesional dentro de la docencia universitaria.

Referencias

- Acuña Gamboa, L. A. y Pons Bonals, L. (2019). Itinerarios de la formación de investigadores educativos en México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 27-57. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.002>
- Arechavala Vargas, R. y Sánchez Cervantes C. F. (2017). Las Universidades públicas mexicanas: Los retos de las transformaciones institucionales hacia la investigación y la transferencia de conocimiento. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 21-37. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.09.001>
- Bensusán, G. y Valenti, G. (Coords.). (2018). *La evaluación de los académicos. Instituciones y Sistema Nacional de Investigadores. Aciertos y controversias*. FLACSO-UAM.
- Buendía, A., García Salord, S., Grediaga, R., Landesman, M., Rodríguez-Gómez, R., Rondero, N., Rueda, M. y Vera, H. (2017). Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo académico. *Perfiles Educativos*, 32(92), 309-326. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.157.58464>
- Burke, R. J. (1987). Burnout in Police Work: An Examination of the Cherniss Model. *Group & Organization Studies*, 2(2), 174-188. <https://doi.org/10.1177/105960118701200205>
- Cabezas, V., Narea, M., Torres Iribarra, D., Icaza, M., Escalona, G. y Reyes, A. (2022). Bienestar Docente durante la Pandemia de COVID-19 en Chile: Demandas y Recursos para Afrontar la Angustia Psicológica. *Pshykhe*, 31(1), 1-24. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.22427>
- Celio Pillaca, J. (2021). Burnout y satisfacción con la vida en docentes que realizan clases virtuales en un contexto de pandemia por Covid-19. *Puriq*, 3(1), 104-119. <https://doi.org/10.37073/puriq.3.1.142>

- CONACYT. (2020). *Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores*. <https://bit.ly/4atIagj>
- Cortez-Silva, D. M., Campana Mendoza, N., Huayama Tocto, N. y Aranda Turpo, J. (2021). Satisfacción laboral y síndrome de Burnout en docentes durante el confinamiento por la pandemia COVID-19. *Propósitos y Representaciones*, 9(3), e812. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n3.812>
- Covarrubias-Papahiu, P. (2017). Situación Actual de los Programas de Evaluación Académica de la Educación Superior mexicana: Sus Efectos en el Trabajo Académico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 187-209. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.010>
- Estrada Soto, D. (2018). *Espacios y tiempos de estudio y trabajo. Experiencia de mujeres académicas en Chiapas* [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Chiapas. Repositorio Institucional Digital. <https://bit.ly/3ptJ5bt>
- Galaz Fontes, J. F. y Martínez Stack, J. (2021). Los académicos mexicanos en el contexto de un cambio de modelo de desarrollo nacional. En P. Flores Crespo y C. García García (Coords.), *Análisis de la política en Educación Superior bajo el gobierno de AMLO. ¿Cambio, continuidad o regresión?* (pp. 189-216). ANUIES-UAQ-UABC.
- Gil Antón, M. (noviembre 17, 2018). ¿Sistema nacional de publicadores? *El Universal*. <https://bit.ly/3wglPBc>
- Gil Antón, M. (octubre 02, 2015). Profesores de tiempo repleto. *Vanguardia MX*. <https://bit.ly/3CW7aj2>
- Giler-Zambrano, R. M., Loor-Moreira, G. G., Urdiales-Baculima, S. B. y Villavicencio-Romero, M. E. (2022). Síndrome de Burnout en docentes universitarios en el contexto de la pandemia COVID-19. *Dominio de las Ciencias*, 8(1), 352-374. <https://bit.ly/3wiDad5>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª Ed.). Mc Graw Hill Education. <https://bit.ly/3WhjaU5>
- Horton, R. (2021). Offline: COVID-19 is not a pandemic. *The Lancet*, 396. 874. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)32000-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)32000-6)
- Izquierdo Campos, I. y Atristan Hernández, M. (2019). Experiencias de investigadoras en su ingreso, promoción y permanencia en el Sistema

Nacional de Investigadores: Tensiones y estrategias identitarias. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 127-142. https://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.466

Jarrín-García, G. H., Patiño-Campoverde, M. M., Moya-Lara, I. N., Barandica-Macías, A. E. y Bravo-Zurita, V. E. (2022). Prevalencia del Síndrome de Burnout en docentes ecuatorianos de educación superior en tiempos de pandemia Covid-19. *Polo del Conocimiento*, 7(2), 183-197. <https://bit.ly/3PJdBIJ>

Lastra Barrios, R. S., Aguayo Lorenzo, E. y Herrera González, D. (2021). Método comparativo de secuelas por estímulos económicos a profesorado universitario. *Andamios*, 18(46), 537-563. <http://dx.doi.org/10.29092/uacm.v18i46.856>

Lastra B., R. S., Comas R., O. J. y Aguayo L., E. (2018). Suposiciones de la “evaluación externa-estímulos económicos” al profesorado universitario: Método de contraste España-México. *Revista de la Educación Superior*, 47(185), 57-81. <https://bit.ly/3ziypBX>

Lerma Gaxiola, R. E., Castillo Ochoa, E. y Gutiérrez Franco, L. E. (2019). Motivos de los académicos para no participar en las políticas de evaluación de la educación superior en México. En R. Roig Vila (Coord.), *Redes de investigación e innovación en Docencia Universitaria* (pp. 473-484). Universidad de Alicante. <https://bit.ly/3d1ALMM>

Lloyd, M. (2018). El sector de la investigación en México: Entre privilegios, tensiones y jerarquías. *Revista de la Educación Superior*, 47(185), 1-31. <https://bit.ly/3cr5zGu>

López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). La encuesta. En P. López-Roldán y S. Fachelli, *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa* (1ª Ed., pp. 5-34). Universitat Autònoma de Barcelona. <https://bit.ly/3ToemKs>

Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 617-619. <https://bit.ly/3wDIAAK>

Méndez López, M. G. (2017). Labor intensification and emotions of Mexican language teachers: A case study. *Innovación Educativa*, 17(75), 31-48. <https://bit.ly/3BM8IRF>

Montaudon Tomas, C. M., Pinto López, I. N., Olivera Pérez, E. y Amsler, A. (2021). *Estado del trabajo remoto en México durante la*

- pandemia de Covid-19*. Informe. UPAEP. <https://bit.ly/3ADF7U4>
- Mora Mora, C. E., Bonilla Guamachín, G. E. y Bonilla Guamachín, J. A. (2021). Impacto de la pandemia de covid-19 en los docentes: Burnout, ansiedad y depresión. *Runae. Revista Científica de Investigación Educativa*, (6), 41-60. <https://bit.ly/3PC17Te>
- Niño Rojas, V. M. (2011). *Metodología de la Investigación: Diseño, ejecución e informe*. Ediciones de la U. <https://bit.ly/3YaXKI2>
- Ocampo-Gómez, E., Jiménez-García, S. y Palacios-Ramírez, L. (2020). El investigador fragmentado: conflictos y tensiones derivados de la diversificación de su carga laboral. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(30), 41-56. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.587>
- Ortiz Lazcano, A. y Serrano Avilés, T. (2021). Síndrome de Burnout en docentes de universidades públicas y privadas de la zona metropolitana de la ciudad de Pachuca, México. *Revista Inclusiones*, 8(Especial), 15-44. <https://bit.ly/3QQWG8s>
- Oviedo, H. C. y Campos-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente Alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. <https://bit.ly/3ccGOhK>
- Parra-García, R. R., Chávez-Sánchez, H. C. y Zea-Verdín, A. A. (2020). El síndrome de burnout en el personal docente de la Unidad Académica del Norte del Estado de Nayarit. Análisis comparativo 2018-2020. *Revista de Educación Superior*, 4(12), 31-38. <https://bit.ly/3AB6ePi>
- Pérez Díaz, A. B. y Buendía Espinosa, A. (2021). Trayectorias académicas en la UAM: Avanzar hacia el reconocimiento de su diversidad. En P. Flores Crespo y C. García García [Coords.], *Análisis de la política en Educación Superior bajo el gobierno de AMLO. ¿Cambio, continuidad o regresión?* (1ª Ed., pp. 217-238). ANUIES-UAQ-UABC.
- Ramón Santiago, P., Silva, M. P., García, V. y Estay Sepúlveda, J. G. (2020). Afrontamiento, vida personal y familiar de profesores que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de una universidad del sureste de México. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE1), e492. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE1.492>
- Ranero-Castro, M. (2018). Mujeres y academia en México: Avances,

- retos y contradicciones. Eduscientia. *Divulgación de la Ciencia Educativa*, 1(1), 72-88. <https://bit.ly/3pzl42F>
- Reidl-Martínez, L. M. (2013). Confiabilidad en la medición. *Investigación en Educación Médica*, 2(6), 107-111. <https://bit.ly/3LAXehZ>
- Rodríguez Guzmán, L. y Oramas, Viera, A. (2021). Fuente de estrés en académicos mexicanos de nivel superior. *Revista Cubana de Salud y Trabajo*, 22(1), 31-39. <https://bit.ly/3ADss3r>
- Rodríguez-Rivas, J. G. (noviembre 18-22, 2019). Síndrome de Burnout en docentes del Instituto Tecnológico de Durango [Ponencia]. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*, Acapulco, Guerrero, México. <https://bit.ly/3SZNKz4>
- Salgado Arteaga, A. E., García Garnica, A., Salgado Arteaga, B. y Bustillos Durán, S. (2021). Resiliencia de los investigadores en México durante COVID-19. En OEI. (Ed.), *Iberoamérica. Experiencias e investigaciones durante la pandemia Covid-19* (1ª Ed., pp. 82-101). OEI. <https://bit.ly/3wm1dYt>
- Santibáñez Cárcamo, C., Moreno-Leiva, G., Sánchez Montoya, U. y Álvarez Zuñiga, M. A. (2021). Síndrome de burnout en docentes de salud de Universidades en Chile durante la pandemia de COVID-19. *Revista de la Asociación Española de Especialistas en Medicina del Trabajo*, 30(4), 495-504. <https://bit.ly/3dLOt79>
- Stone, D., Porto de Oliveira, O. y Pal, L. A. (2020). Transnational policy transfer: The circulation of ideas, power and development models. *Policy and Society*, 39(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/14494035.2019.1619325>
- Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E. (julio 10-12, 2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes [Conferencia]. Conferencia Regional “*El Desempeño de los Maestros en América Latina y Caribe: Nuevas Prioridades*”, Brasil. <https://bit.ly/3em6poV>
- Zúñiga Rodríguez, M. y Vargas Merino, A. L. (2022). Políticas para la investigación en México: Implementación en universidades y efectos en los profesores investigadores. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 14(33), 191-213. <https://bit.ly/3OQ8i9Y>

Capítulo 2

TRANSFORMACIONES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANA POST- PANDEMIA Y SU ADAPTACIÓN AL USO DE NUEVAS TECNOLOGÍAS

Janeth Rodríguez-Galván
Juan Francisco Islas Aguirre

Introducción

La dinámica de transformación experimentada por las universidades públicas en México, junto con el notable crecimiento de la participación de instituciones privadas de alto nivel y la consolidación de universidades diseñadas para absorber la demanda, reflejan una necesidad urgente de adaptar la educación a los requerimientos contemporáneos y a las expectativas de la sociedad. Esta adaptación se justifica al comprender que la educación no solo contribuye al bienestar económico individual, sino que también genera impactos significativos en la economía en su conjunto. De hecho, el gasto destinado a la educación, como porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB), disminuyó del 3.9% en 2010 al 3.5% en 2020, y se estima que en 2023 alcanzó el 3.7% (CIEP, 2020, 2023). Para el nivel de educación superior, el gasto se redujo en un 14% con respecto al de 2015. En 2024 representa el 16.2% del proyecto de presupuesto total en educación (IMCO, 2023).

En el contexto actual de globalización y rápida evolución tecnológica, la incorporación de tecnologías emergentes en los procesos educativos es crucial. Schleicher (2012) enfatiza que las instituciones educativas deben adoptar un enfoque proactivo hacia la innovación tecnológica para mantenerse relevantes y competitivas. Esto implica no solo la integración de herramientas digitales en el aula, sino también el desarrollo de competencias digitales entre estudiantes y docentes, lo que puede mejorar significativamente la calidad y la eficiencia de la educación. La concepción tradicional de la universidad ha dado paso a modelos formativos más ágiles y especializados, orientados hacia la capacitación laboral y la masificación educativa. Estos modelos están impulsados tanto por innovaciones

tecnológicas como por la demanda de perfiles profesionales específicos, que en ocasiones pueden obtenerse en un período de tiempo reducido.

En este contexto, el objetivo central de la presente investigación es analizar las transformaciones experimentadas por la educación superior en México en el período post pandemia, con el fin de identificar los desafíos y oportunidades que enfrenta el sistema educativo en la era de la cuarta revolución industrial. La cuarta revolución industrial, también conocida como Industria 4.0, se caracteriza por la integración de tecnologías avanzadas como la inteligencia artificial, la robótica, el internet de las cosas (IoT) y el big data en los procesos productivos y educativos, lo que transforma radicalmente la forma en que se enseña y se aprende (Celi, 2023). Este fenómeno ha impactado significativamente los proyectos educativos, implementando una serie de iniciativas para adaptar los programas a estas nuevas realidades tecnológicas (Triana, 2023).

Para materializar este objetivo, se plantea la siguiente pregunta de investigación orientadora: ¿Cuáles han sido los cambios observados en la educación superior en el período postpandemia en su esfuerzo por adaptarse a la incorporación de tecnologías emergentes? La metodología propuesta es el análisis regional de la evolución del sistema de educación superior y sus cambios a lo largo del tiempo, de 2010 a 2020, mediante un estudio longitudinal. La estructura de este capítulo está organizada de la siguiente manera: después de esta introducción se presenta el contexto histórico y antecedentes, la situación de la matrícula educativa, el impacto de la pandemia en la educación superior, la distribución de programas educativos por modalidad de estudio, las conclusiones e implicaciones y, por último, las referencias.

Contexto histórico y antecedentes

El concepto de educación superior, según la definición de la UNESCO (2019), abarca los programas educativos impartidos después del bachillerato o nivel medio superior, ofrecidos por instituciones reconocidas por las autoridades competentes del país o por sistemas de homologación internacionalmente reconocidos. Esta definición establece un marco claro para comprender la naturaleza y el alcance de la educación superior en el contexto global.

En México, la Ley General de Educación Superior (Diario Oficial de la Federación, 20 de abril, 2021), en su Artículo 3, define la educación superior como el nivel educativo posterior al bachillerato que se ofrece en instituciones que forman parte del sistema educativo nacional, cuya finalidad es formar profesionistas, investigadores y académicos, así como contribuir al

desarrollo cultural, científico, tecnológico y humanístico del país. Además, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) complementa esta definición al destacar que la educación superior no solo se centra en la transmisión de conocimientos y habilidades, sino que también incluye la investigación y la extensión de la cultura, lo cual es fundamental para el desarrollo integral de los individuos y la sociedad.

La educación superior en México se compone de distintos subsistemas diseñados para ofrecer diversas opciones de formación, alineadas con los objetivos profesionales de los estudiantes (Subsecretaría de Educación Superior de la SEP, 2021). Estos subsistemas incluyen:

- **Universidades Públicas Federales.** Constituyen un pilar esencial del sistema educativo superior, destacándose por su compromiso con la excelencia académica y la investigación. Estas instituciones no solo cumplen con la función primordial de impartir docencia en diversos campos del conocimiento, sino que también desempeñan un papel fundamental en la generación y aplicación innovadora del conocimiento a través de programas y proyectos de investigación. Además, su labor se extiende hacia la sociedad mediante actividades de extensión y difusión cultural, contribuyendo así al enriquecimiento del entorno social y cultural del país.
- **Universidades Públicas Estatales.** Surgidas por decreto de los congresos locales, representan otra vertiente importante en el panorama de la educación superior. Dotadas de autonomía y respaldadas por la figura jurídica de organismos públicos descentralizados, estas instituciones asumen un rol relevante en la formación académica y la investigación. Además de su labor docente, las universidades estatales se comprometen con la generación y aplicación del conocimiento, así como con la extensión cultural y la promoción del desarrollo regional.
- **Institutos Tecnológicos.** El Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos (SNIT) conforma una red de 262 planteles y centros especializados distribuidos a nivel nacional. Coordinados por la Dirección General de Educación Superior Tecnológica de la Secretaría de Educación Pública, estos institutos desempeñan un papel crucial en la formación técnica y tecnológica de los estudiantes. Su enfoque se orienta hacia la preparación de profesionales capacitados para enfrentar los desafíos del sector productivo, mediante programas educativos que combinan la teoría con la práctica, promoviendo así una rápida inserción laboral y contribuyendo al desarrollo económico del país.

- **Universidades Tecnológicas.** Se distinguen por ofrecer una formación intensiva que permite a los estudiantes incorporarse al mercado laboral en un corto período de tiempo, aproximadamente dos años. Además de esta vertiente técnica, estas instituciones brindan la posibilidad de continuar estudios a nivel licenciatura en otras instituciones de educación superior. Su enfoque práctico y orientado al trabajo productivo les otorga una relevancia particular en la formación de profesionales altamente especializados y aptos para responder a las demandas específicas del mercado laboral.
- **Universidades Politécnicas.** Surgieron en el año 2001 con el objetivo principal de ofrecer programas académicos en los ámbitos de la ingeniería, licenciatura y estudios de posgrado. Con un enfoque interdisciplinario y práctico, estas instituciones buscan formar profesionales altamente capacitados y versátiles, capaces de abordar problemas complejos desde múltiples perspectivas. Su creación representa un impulso significativo hacia la innovación y el desarrollo tecnológico en el país.
- **Universidades Interculturales.** Se erigen como promotoras del desarrollo económico, social y cultural, especialmente en comunidades indígenas del país y su entorno. Estas instituciones tienen como objetivo principal revalorar los conocimientos y saberes tradicionales de los pueblos indígenas, estableciendo un diálogo fructífero entre dichos saberes y los avances del conocimiento científico. Además de su labor educativa, las universidades interculturales buscan fomentar la revitalización y consolidación de lenguas y culturas originarias, contribuyendo así a la diversidad cultural y al fortalecimiento de la identidad de dichas comunidades.
- **Escuelas Normales Públicas.** Desempeñan un papel fundamental en la formación de profesores para los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria. A través de una extensa red nacional, estas instituciones se encargan de capacitar a los futuros docentes, promoviendo una pedagogía de calidad y contribuyendo a la mejora continua del sistema educativo. Las Escuelas de Educación Normal Superior, por su parte, ofrecen programas de licenciatura en diversos campos de la educación, incluyendo la educación intercultural bilingüe, lo que refleja su compromiso con la diversidad y la inclusión en el ámbito educativo.

El panorama educativo en México incluye una variedad de instituciones que no se encuadran estrictamente en las categorías tradicionales de universidades públicas, tecnológicas o politécnicas. Estas instituciones, denominadas “Otras Instituciones de Educación Superior”, comprenden

centros de investigación especializados, escuelas enfocadas en áreas específicas del conocimiento, universidades privadas, colegios universitarios y centros de estudios avanzados en sectores como la salud, el arte y la administración pública (SEP-SES, s. f.). Estas instituciones juegan un papel crucial en la diversificación de la oferta educativa y en la ampliación de las oportunidades de acceso a la educación superior, especialmente en regiones con limitada presencia de universidades públicas. A menudo, colaboran con el sector privado y organismos internacionales para desarrollar programas académicos innovadores y de alta calidad, adaptándose a las necesidades locales y a la demanda específica del mercado laboral (Teichler, 2008), y respondiendo a los desafíos actuales del entorno global y local.

Es fundamental destacar que la diversificación de la educación superior en distintos subsistemas responde a la necesidad de adaptarse a las cambiantes exigencias del mercado laboral y a las aspiraciones individuales de los estudiantes. Como señalan Dougherty & Kienzl (2006) esta diversificación puede tener un impacto positivo en la accesibilidad y pertinencia de la educación superior al ofrecer trayectorias formativas más flexibles y adecuadas a las necesidades de diferentes grupos estudiantiles. Además, autores como Teichler (2004) resaltan que la existencia de múltiples subsistemas puede fomentar la competencia y la innovación en la provisión de servicios educativos, lo que potencialmente conduce a una mejora en la calidad y eficiencia del sistema educativo en su conjunto.

En cuanto a la evolución de las IES, se observa un notable crecimiento tanto en el número de instituciones como en la matrícula y la diversificación de programas ofertados. De acuerdo con datos proporcionados por la ANUIES, entre los ciclos escolares 2018-2019, 2020-2021 y 2022-2023, el subsistema universitario experimentó un incremento del 32.2% del ciclo escolar 2018-2019 al 2020-2021 y un 9.3% del ciclo escolar 2020-2021 al 2022-2023. Específicamente durante este último ciclo escolar, se destaca el significativo aumento en el número de Universidades Públicas Federales con un 25%, seguido por las Universidades Politécnicas con un 19% y las Instituciones particulares con un 10%. Este crecimiento evidencia la dinámica y la respuesta adaptativa del sistema educativo superior a las demandas de la sociedad y del mercado laboral en constante evolución (ver Tabla 1).

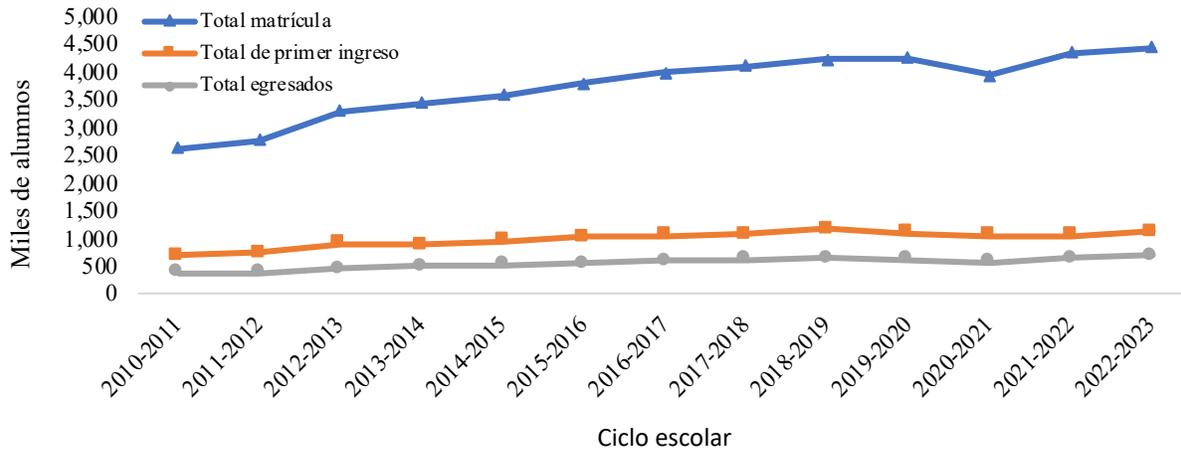
Tabla 1. Número de IES por tipo de subsistema educativo

SUBSISTEMA EDUCATIVO	2018-2019	2020-2021	2022-2023
Instituciones particulares	2,351	3,197	3,520
Escuelas normales públicas	234	248	277
Otras IES públicas	174	234	235
Unidades federales del Tecnológico Nacional de México	126	177	188
Unidades descentralizadas del Tecnológico Nacional de México	122	155	167
Universidades tecnológicas	117	126	123
Universidades politécnicas	62	63	75
Universidades públicas estatales	35	59	66
Universidades públicas estatales de apoyo solidario	21	27	31
Universidades interculturales	18	26	28
Universidades públicas federales	10	12	15
Centros de investigación CONACYT	3	3	3
Total de IES	3,273	4,327	4,728

Fuente: Elaboración propia con datos de la ANUIES (Anuarios estadísticos, ciclos 2018-2019 y 2022-2023).

En relación con la expansión del sistema de educación superior en México, la Figura 1 muestra la evolución de la matrícula escolar, el primer ingreso y los egresados totales durante los ciclos escolares comprendidos entre 2010-2011 y 2022-2023. La línea azul representa la matrícula total de estudiantes inscritos en el sistema de educación superior. Durante el ciclo escolar 2010-2011, la matrícula superaba ligeramente los 2 millones 644 mil estudiantes. Desde entonces, la matrícula experimentó un crecimiento constante, alcanzando su punto máximo durante el ciclo 2019-2020. Este incremento representó un aumento del 61.31% en comparación con el ciclo 2010-2011, reflejando una expansión significativa en la capacidad y cobertura del sistema educativo superior en México.

Figura 1. Evolución de la matrícula escolar ciclo escolar 2010-2011 a 2022-2023



Fuente: Elaboración propia con datos del Sistema Nacional de Información Estadística, periodo 2010-2023.

Sin embargo, durante el ciclo 2020-2021, se observó una ligera disminución en la matrícula, con una reducción del 6.99% respecto al ciclo anterior, lo que equivale a 298,324 estudiantes menos en términos absolutos. Esta disminución puede atribuirse a varios factores, incluidos los efectos adversos de la pandemia de Covid-19 y las condiciones socioeconómicas cambiantes. A partir del ciclo 2021-2022, la matrícula volvió a mostrar una tendencia ascendente, indicando una recuperación en el número de estudiantes inscritos.

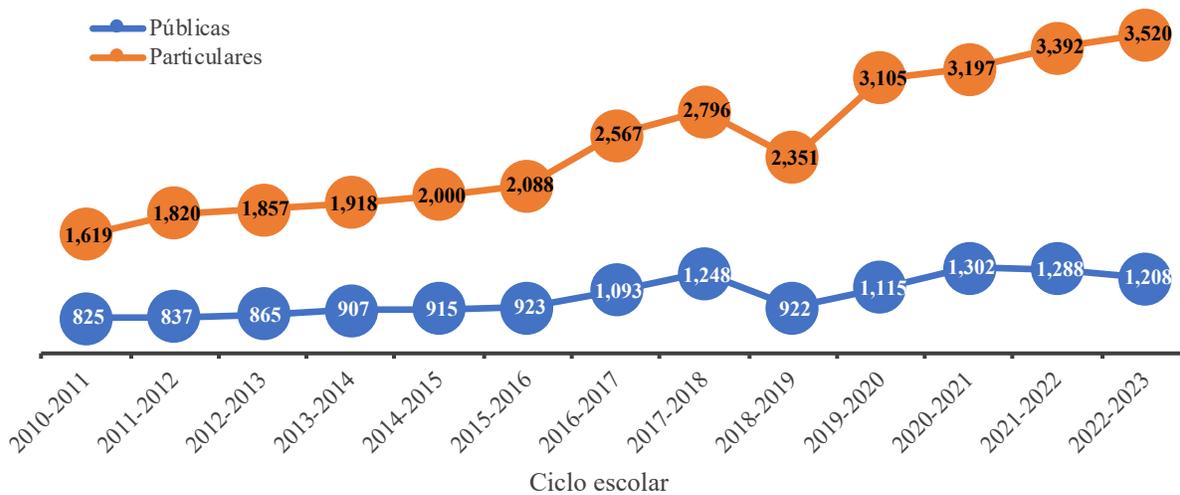
En cuanto a los alumnos de primer ingreso, la línea naranja representa el número de estudiantes que ingresan por primera vez al sistema de educación superior cada año. A lo largo del período analizado, el número de ingresos se mantuvo relativamente estable, con un incremento gradual hasta el ciclo 2016-2017 y pequeñas variaciones en los ciclos posteriores. Sin embargo, esta tendencia no se refleja en el total de egresados, que ha mostrado un crecimiento constante, aunque a un ritmo más moderado. La cantidad de egresados siguió una tendencia ascendente hasta el ciclo 2019-2020, con una ligera disminución en los ciclos posteriores, similar al patrón observado en la matrícula total.

La expansión de la educación superior en los últimos 10 años se ha reflejado en un aumento tanto en el número de instituciones como en la matrícula estudiantil y la oferta de programas educativos. El crecimiento sostenido en la matrícula total hasta el ciclo 2019-2020 sugiere una ampliación en la capacidad y cobertura del sistema de educación superior.

No obstante, la disminución observada en la matrícula y el número de egresados durante el ciclo 2020-2021 refleja el impacto negativo de la pandemia, que afectó la continuidad educativa, la inscripción de nuevos estudiantes y la finalización de programas académicos.

Los ciclos 2021-2022 y 2022-2023 indican una resiliencia del sistema educativo, que ha logrado recuperar parte del terreno perdido debido a la pandemia. La resiliencia en este contexto se refiere a la capacidad del sistema educativo para adaptarse y recuperarse ante perturbaciones significativas, como lo fue la pandemia de Covid-19 (Masten, 2001). Sin embargo, los datos muestran que el número de egresados no ha aumentado al mismo ritmo, lo que podría señalar la necesidad de implementar políticas específicas para apoyar la culminación de los estudios. La proliferación de instituciones privadas en todas las entidades de la República mexicana en la actualidad es un fenómeno notable que ha experimentado un crecimiento significativo en los últimos años. Este incremento surge como respuesta a una demanda escolar particularmente diversa y en constante evolución. La Figura 2 ilustra claramente este fenómeno, mostrando el aumento en el número de IES por régimen público y privado.

Figura 2. Evolución del número de Universidades por régimen público y privado



Fuente: Elaboración propia con datos del Sistema Nacional de Información Estadística, periodo 2010-2022.

La gráfica muestra la evolución del número de universidades públicas y privadas en México desde el ciclo escolar 2010-2011 hasta el ciclo escolar 2022-2023. Durante este período, se observa un crecimiento constante y significativo en el número de universidades privadas, que pasa de 1,619 a

3,520 instituciones. Por otro lado, las universidades públicas muestran un crecimiento más moderado, alcanzando su punto máximo de 1,302 en el ciclo 2020-2021, seguido de una ligera disminución a 1,208 en el ciclo 2022-2023.

La disminución en el crecimiento de universidades públicas a partir del ciclo 2020-2021 podría estar influenciada por fenómenos globales como la pandemia de Covid-19, que afectó significativamente a la educación superior a nivel mundial, con restricciones presupuestarias y cambios en la demanda educativa. Asimismo, la pandemia de influenza en 2018 pudo haber tenido un impacto menor, pero aún relevante, en la planificación y expansión de nuevas instituciones educativas. Estos eventos, combinados con evidencia empírica que sugiere un aumento en la demanda de educación privada, especialmente en modalidades flexibles y a distancia, podrían explicar la expansión más acelerada de universidades privadas. Este crecimiento refleja una posible preferencia por instituciones privadas en respuesta a la capacidad de adaptación y flexibilidad frente a crisis globales.

A lo largo del período analizado, las universidades privadas han mantenido una presencia más significativa en comparación con las universidades públicas. Esto podría sugerir una mayor capacidad del sector privado para crear y sostener instituciones educativas. La recuperación postpandemia ha sido más rápida en el sector privado, lo que podría estar relacionado con una mayor agilidad y capacidad de adaptación a las nuevas realidades educativas y económicas. Las instituciones privadas han demostrado una notable capacidad para adaptarse rápidamente a los cambios, posiblemente debido a su estructura administrativa más flexible y a sus opciones financieras versátiles. Según estudios previos, las universidades privadas pueden implementar nuevas tecnologías y métodos de enseñanza de manera más ágil debido a menores restricciones burocráticas y a una estructura de financiamiento más adaptable (Dougherty et al., 2014). Además, estas universidades suelen ajustar rápidamente sus programas académicos para alinearse con las demandas del mercado laboral, lo que les permite mantenerse relevantes y atractivas para los estudiantes.

El aumento de la matrícula en universidades privadas, que creció en términos absolutos y porcentuales, podría estar relacionado con factores como la flexibilidad y la capacidad de respuesta de estas instituciones ante eventos globales disruptivos como la pandemia de Covid-19 y la pandemia de influenza en 2018. Durante estas crisis, las instituciones privadas han podido adaptarse rápidamente a nuevas modalidades de

enseñanza, como la educación en línea, para satisfacer la demanda de los estudiantes que buscan continuidad y estabilidad en su educación. La evidencia empírica respalda esta tendencia, mostrando una creciente preferencia por la educación privada, que ofrece soluciones más rápidas y flexibles frente a los desafíos globales y las cambiantes condiciones del mercado educativo. Mientras tanto, las universidades públicas, a pesar de un aumento en la matrícula, enfrentan mayores limitaciones.

Situación de la matrícula educativa

El panorama de la educación superior en México, en términos de crecimiento y diversificación, ha experimentado modificaciones significativas durante el período de análisis. La Tabla 2 compara la matrícula escolar en educación superior por tipo de educación en México para los ciclos escolares 2010-2011, 2019-2020 y 2020-2021. En el ciclo 2010-2011, la matrícula en educación universitaria y tecnológica era de 2 millones 530 mil 925 estudiantes, lo que correspondía al 91.3% del total de estudiantes, mientras que la educación normal y el técnico superior representaban el 4.6% y el 4.1%, respectivamente. Para el ciclo 2019-2020, la matrícula en educación universitaria y tecnológica aumentó al 93.8%, manteniendo este porcentaje para el ciclo escolar 2020-2021.

Tabla 2. Participación en educación superior (matricula y porcentaje)

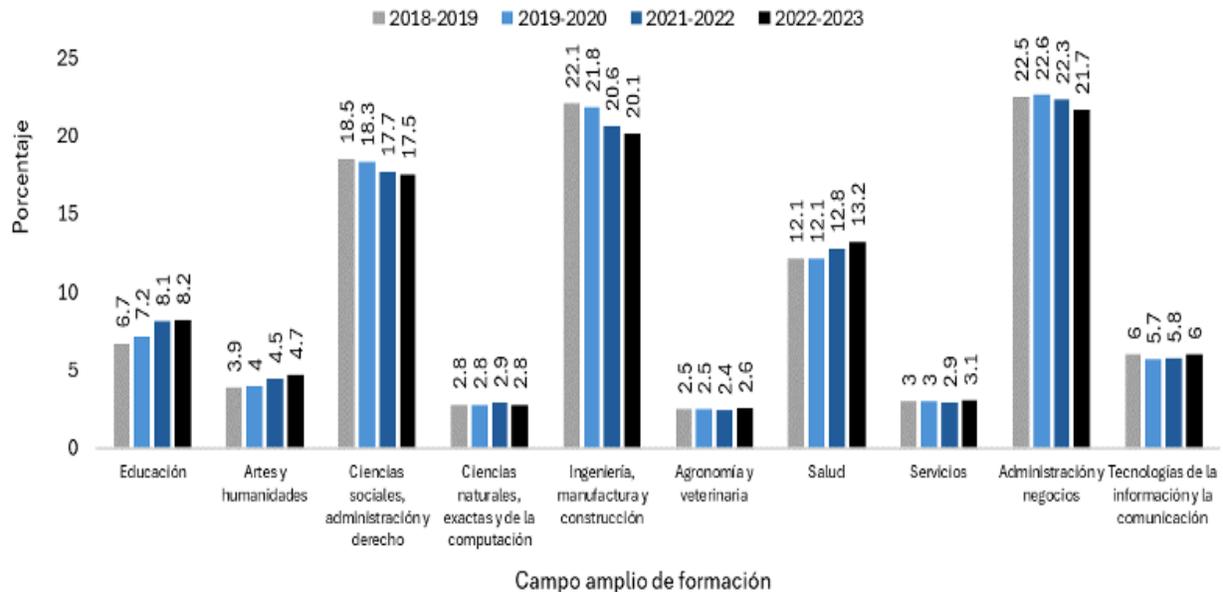
TIPO DE EDUCACIÓN	2010-2011	Porcentaje	2019-2020	Porcentaje	2022-2023	Porcentaje
Técnico superior	113,272	4.1%	177,549	3.9%	161,947	3.4%
Universitaria y tecnológica	2,530,925	91.3%	4,265,386	93.8%	4,461,986	93.8%
Educación normal	128,891	4.6%	103,651	2.3%	130,720	2.7%
Total	2,773,088	100%	4,546,586	100%	4,754,653	100%

Fuente: Elaboración propia con datos de la ANUIES (Anuarios estadísticos, ciclos 2010-2011 al 2022-2023).

La oferta de programas académicos ha cambiado significativamente a lo largo de diez años, con una diversificación de las carreras disponibles en diferentes áreas del conocimiento. A continuación, se presenta la distribución porcentual de la matrícula escolar por campo amplio de formación durante cuatro ciclos escolares: 2018-2019, 2019-2020, 2021-

2022 y 2022-2023. Los campos de formación incluyen Educación, Artes y Humanidades, Ciencias Sociales, Administración y Derecho, Ciencias Naturales, Exactas y de la Computación, Ingeniería, Manufactura y Construcción, Agronomía y Veterinaria, Salud, Servicios, Administración y Negocios, y Tecnologías de la Información y la Comunicación (ver Figura 3).

Figura 3. Distribución porcentual de la matrícula por campo amplio de formación



Fuente: Elaboración propia con datos de la ANUIES (Anuarios estadísticos, ciclos 2010-2011 al 2022-2023).

La figura muestra la distribución porcentual de la matrícula en distintos campos amplios de formación para los periodos académicos 2018-2019, 2019-2020, 2021-2022 y 2022-2023. Destaca que los campos de Administración y Negocios e Ingeniería, Manufactura y Construcción mantienen una alta proporción de estudiantes, con porcentajes que oscilan entre el 21.7% y 22.5%, y alrededor del 20%, respectivamente. Por otro lado, áreas como Educación y Salud presentan una matrícula moderada, con cifras que varían entre el 6.7% y 8.1%, y del 12.1% al 13.2%, respectivamente. Los campos de Artes y Humanidades y Servicios tienen una participación significativamente menor, rondando el 4% y el 3%, mientras que Tecnologías de la Información y la Comunicación se mantiene en torno al 6%. Esta distribución sugiere una preferencia estudiantil por disciplinas orientadas hacia la administración y las ingenierías, mientras que otras áreas reciben menor atención en términos de matrícula.

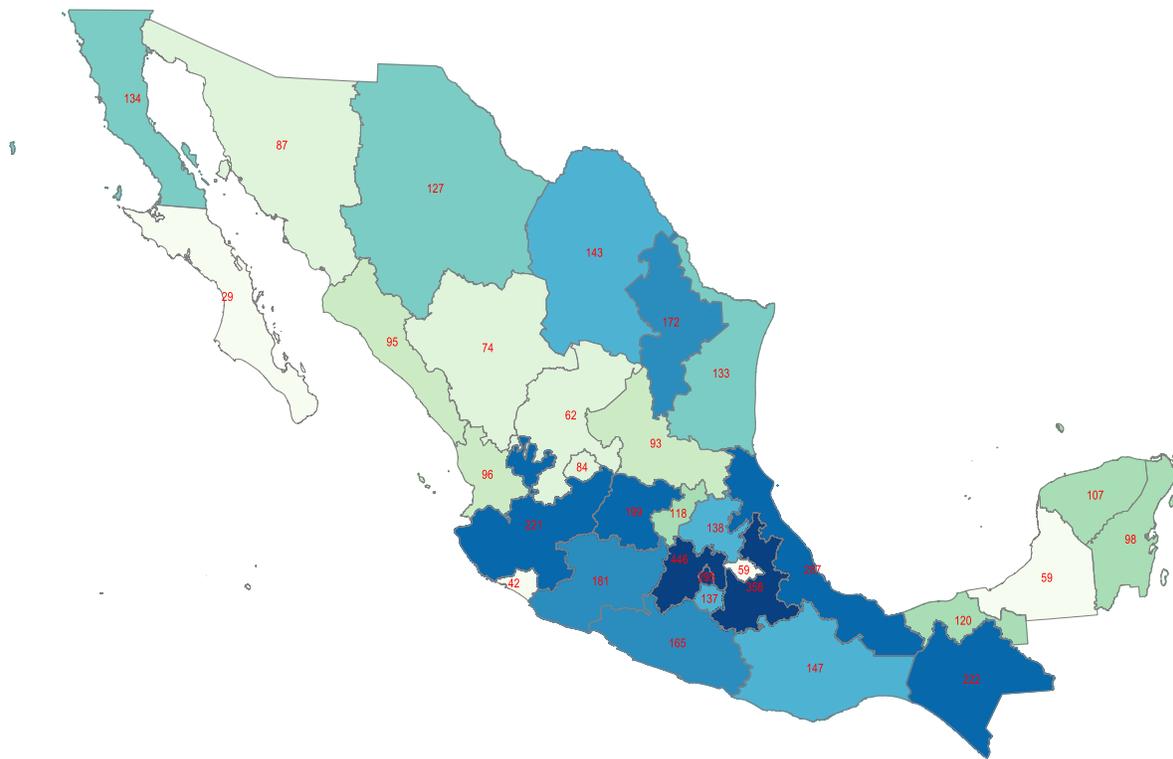
La pandemia de Covid-19 tuvo un impacto significativo en la distribución porcentual de la matrícula escolar por campo amplio de formación. La necesidad urgente de adaptación y respuesta a las nuevas condiciones sanitarias y educativas se reflejó en cambios en la preferencia de los estudiantes hacia ciertos campos de estudio. Se evidenció un incremento en la matrícula en los campos de Educación y Salud, reflejando las necesidades emergentes y las prioridades durante y después de la crisis sanitaria. Mientras tanto, las áreas tradicionales como Ciencias Sociales, Administración y Derecho mostraron una ligera disminución, y las disciplinas técnicas mantuvieron su relevancia.

Impacto de la pandemia en la educación superior

La cobertura a nivel licenciatura, que abarca a personas entre 18 y 22 años con acceso a la educación superior, ha aumentado del 39.7% en 2018 al 43.5% en 2022, según datos recopilados por la SEP durante los ciclos escolares 2018-2019 y 2022-2023 (ANUIES, s. f.). Este incremento refleja un mejor acceso a la educación superior en el país y evidencia la necesidad de continuar trabajando para aumentar la inclusión y la equidad en el sistema educativo.

La Figura 4 muestra el número de IES por entidad federativa para el ciclo escolar 2022-2023; de igual forma, revela una notable concentración de estas instituciones en ciertos estados, lo cual tiene implicaciones importantes para la regionalización de la educación y la desigualdad en el acceso a la misma. Entidades como el Estado de México (446 IES), Puebla (358), Ciudad de México (295) y Veracruz (287) tienen una alta concentración de IES, lo que facilita el acceso a la educación superior para sus habitantes. En contraste, estados menos poblados y con menor desarrollo económico, como Baja California Sur (29), Campeche (59) y Colima (42), tienen una oferta educativa significativamente menor. Esta distribución desigual de IES sugiere que los estudiantes en estados con menos instituciones enfrentan mayores barreras para acceder a la educación superior, ya sea por falta de opciones locales o por la necesidad de trasladarse a otras regiones. La regionalización de la educación, por lo tanto, contribuye a la desigualdad en el acceso a oportunidades educativas, exacerbando las diferencias socioeconómicas entre las regiones del país.

Figura 4. Número de IES por Entidad Federativa



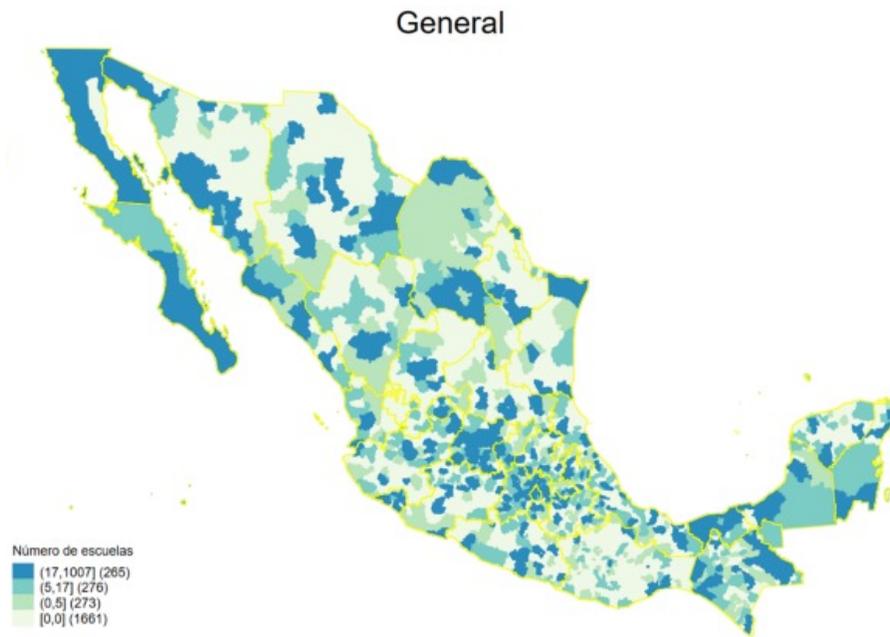
Fuente: Elaboración propia con datos del Sistema Nacional de Información Estadística, periodo 2022-2023.

Distribución de escuelas por municipio

El análisis de la densidad de universidades a nivel municipal revela una alta concentración de instituciones educativas en el centro y sur del país, con una menor concentración en el norte. Esta distribución sugiere una correlación directa entre la densidad de población, el desarrollo económico y la presencia de instituciones de educación superior. La menor presencia de universidades en áreas rurales destaca la necesidad de políticas educativas que promuevan una mayor equidad en el acceso a la educación superior en todo el país (ver Figura 5).

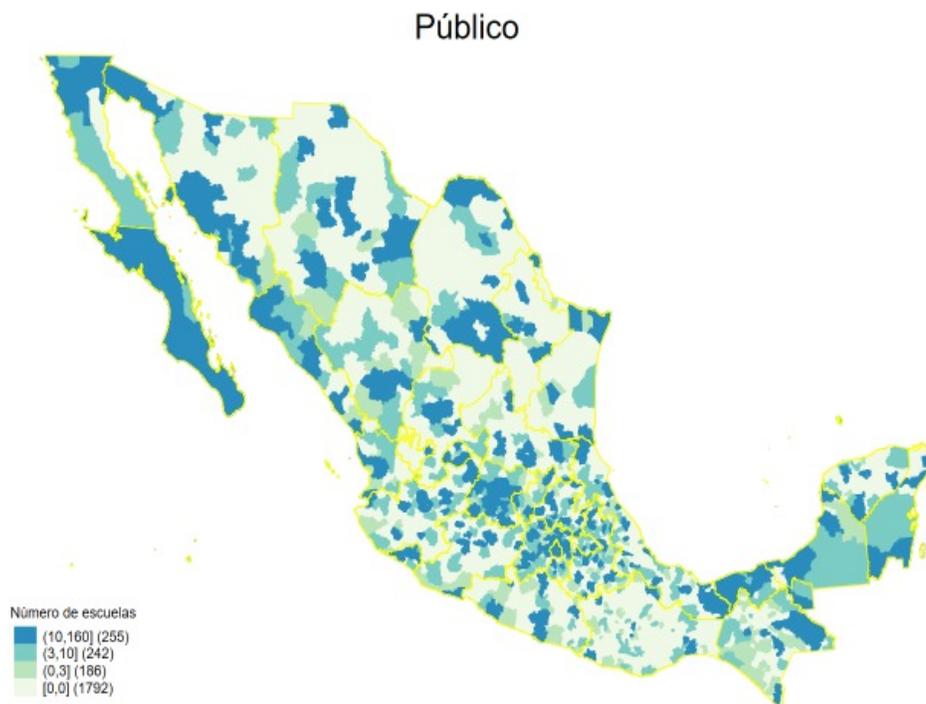
A su vez, las Figuras 6 y 7 presentan las distribuciones a nivel municipal de universidades públicas y privadas. Ambos diagramas indican que la oferta educativa superior, tanto pública como privada, se concentra en las áreas urbanas y desarrolladas de México.

Figura 5. Distribución de escuelas públicas y privadas por municipio, 2022-2023



Fuente: Elaboración propia con datos del Sistema Nacional de Información Estadística, periodo 2022-2023.

Figura 6. Distribución de escuelas públicas por municipio 2022-2023

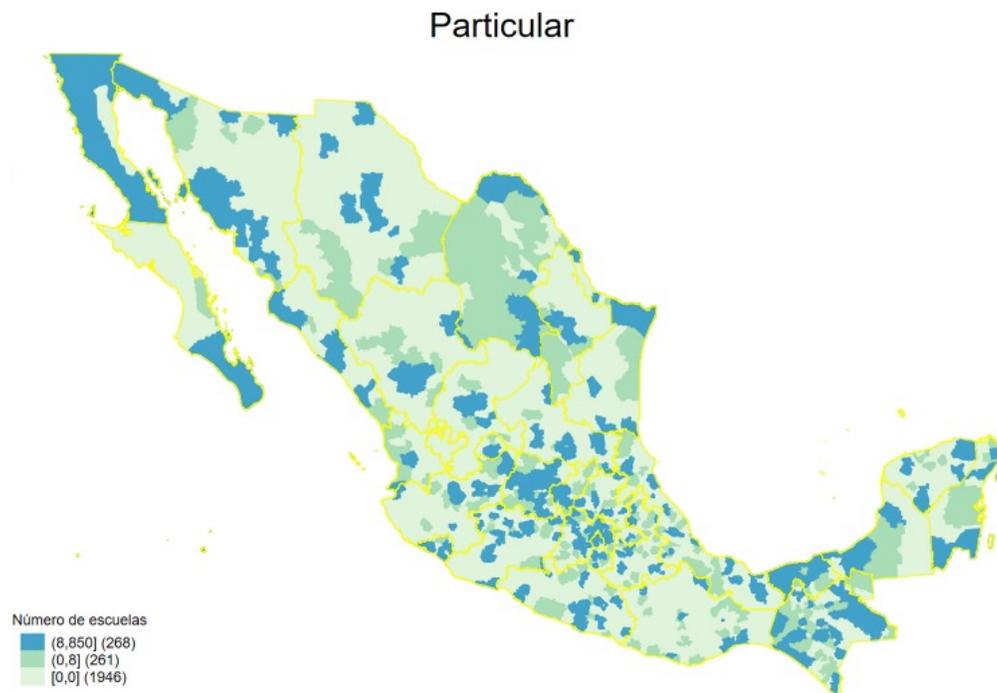


Fuente: Elaboración propia con datos del Sistema Nacional de Información Estadística, periodo 2022-2023.

Las áreas con mayor concentración de universidades públicas (10-160 universidades) se encuentran en los estados más poblados y urbanizados, como la Ciudad de México, Jalisco y el Estado de México. Estos centros educativos atraen a estudiantes de diversas regiones del país. Los municipios con una concentración moderada de universidades públicas están dispersos en varias regiones, incluyendo estados del norte como Nuevo León y Baja California, así como en algunas partes del centro del país.

La mayoría de los municipios con baja concentración de universidades públicas están distribuidos a lo largo del país, particularmente en regiones rurales y menos desarrolladas. Un número significativo de municipios (1,792) no tienen universidades públicas. Estos municipios son predominantemente rurales, lo que sugiere un desafío en términos de acceso a la educación superior para los habitantes de estas áreas.

Figura 7. Distribución de escuelas particulares por municipio 2022-2023



Fuente: Elaboración propia con datos del Sistema Nacional de Información Estadística, periodo 2022-2023.

Similar a las universidades públicas, las áreas en azul más oscuro en el Mapa 4 indican una alta densidad de universidades privadas, principalmente en áreas metropolitanas y capitales estatales, Ciudad de México, Monterrey y Guadalajara, donde la oferta educativa privada es robusta. Los tonos intermedios de color muestran una presencia moderada de universidades

privadas en ciudades de tamaño medio, tales como Aguascalientes, Pachuca, Mérida entre otras. Las áreas más claras representan municipios con escasa o ninguna presencia de universidades privadas, principalmente en regiones rurales o con menor desarrollo económico.

La distribución desigual de universidades públicas en México, con una alta concentración en áreas urbanas y una significativa ausencia en muchas regiones rurales, subraya la necesidad de políticas que aborden estas disparidades. Por otro lado, la distribución de universidades privadas también se concentra en áreas urbanas y económicamente desarrolladas, donde hay un mayor número de estudiantes potenciales y capacidad de pago. Las universidades privadas tienden a establecerse en áreas donde pueden encontrar suficiente demanda para sostener sus operaciones, lo que contribuye a la concentración en zonas más desarrolladas y urbanizadas.

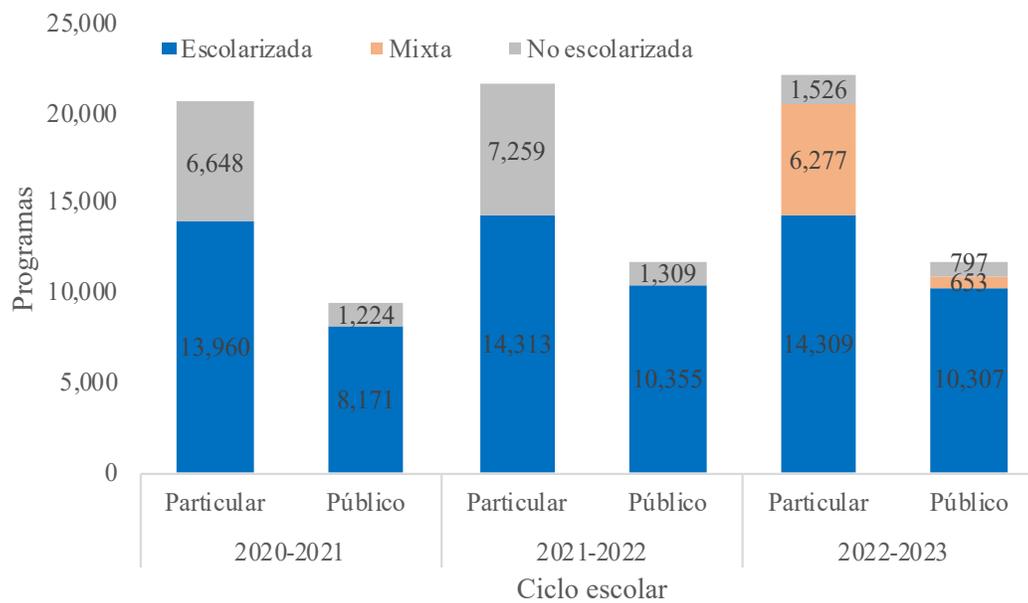
Distribución de programas educativos por modalidad de estudio

La pandemia por la Covid-19 ha provocado cambios significativos en la distribución de la matrícula escolar por modalidad de estudios en México. El aumento de la modalidad mixta y no escolarizada en el ciclo escolar 2022-2023 refleja una adaptación a las restricciones y desafíos impuestos por la pandemia, con un notable incremento en la oferta de educación a distancia y mixta. La expansión en el número de instituciones, especialmente en la modalidad escolarizada y mixta en el sector privado, sugiere un esfuerzo por parte de estas instituciones para satisfacer la demanda de flexibilidad y accesibilidad en la educación durante y después de la pandemia.

La Figura 8 muestra la distribución del número de programas de educación superior en México por modalidad de estudio y por tipo de institución (particular y pública) entre los ciclos escolares 2020-2021, 2021-2022 y 2022-2023.

Los datos revelan cambios notables en la oferta educativa durante este período. En 2022, se observa la incorporación significativa de la modalidad mixta, que combina elementos de educación presencial y a distancia (Rama, 2021). Las universidades particulares introdujeron 6,277 programas mixtos, mientras que las públicas reportaron 653. Este cambio refleja una adaptación a las nuevas demandas educativas y una búsqueda de mayor flexibilidad en la enseñanza superior.

Figura 8. Distribución de programas educativos por modalidad de estudio



Fuente: Elaboración propia con datos de la ANUIES (anuarios estadísticos ciclos 2020-2021, 2021-2022, 2022-2023).

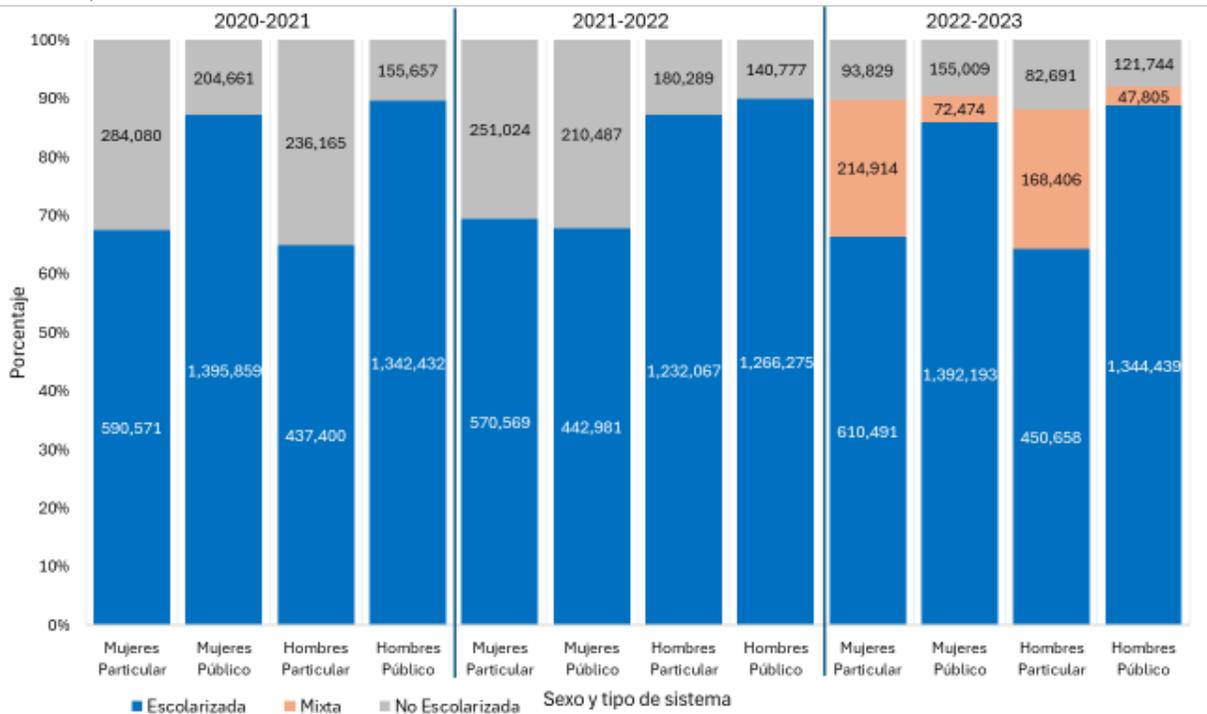
Tanto en universidades particulares como públicas, se registra un aumento constante en los programas no escolarizados (completamente a distancia) a lo largo de los tres años analizados. Esta tendencia podría interpretarse como una respuesta a la creciente demanda de opciones educativas flexibles y accesibles, acelerada por las restricciones impuestas durante la pandemia (García-Peñalvo, et al., 2020).

En cuanto a los programas escolarizados, las universidades particulares mantuvieron una oferta relativamente estable entre 2020 y 2022. Por su parte, las universidades públicas experimentaron una disminución en 2021, probablemente debido a las medidas de confinamiento, pero mostraron una recuperación en 2022. Este repunte sugiere un retorno gradual a las prácticas y estructuras educativas tradicionales, como la enseñanza presencial y la operación regular de las instituciones educativas, sin las restricciones y adaptaciones necesarias durante una crisis sanitaria. Sin embargo, este regreso se da en un contexto de mayor diversificación de modalidades educativas, lo que incluye la incorporación de métodos de enseñanza híbridos y a distancia.

La pandemia de Covid-19 ha actuado como un catalizador para un cambio significativo en la oferta educativa de nivel superior en México. Este fenómeno se evidencia particularmente en el notable aumento de programas en modalidades mixta y no escolarizada durante el año 2022, con un énfasis especial en las universidades particulares.

Para analizar en detalle la evolución de la composición de la matrícula escolar y los cambios en las modalidades de estudio, la Figura 9 presenta la distribución porcentual de los programas educativos por modalidad (escolarizada, mixta y no escolarizada), tipo de institución (particular o pública) y género (mujeres y hombres) para los períodos académicos 2020-2021, 2021-2022 y 2022-2023.

Figura 9. Distribución de matrícula escolar por género y modalidad de estudio (porcentaje y número de estudiantes)



Fuente: Elaboración propia con datos de la ANUIES (Anuarios estadísticos, ciclos 2020-2021, 2021-2022, 2022-2023).

Durante el período 2020-2021 en las escuelas particulares, tanto mujeres como hombres se concentraron principalmente en programas escolarizados, con una proporción significativa en modalidades no escolarizadas. En las escuelas públicas, se observó una tendencia similar entre géneros, con predominio de programas escolarizados, aunque con una mayor proporción de

no escolarizados en comparación con las instituciones particulares.

Para el período 2022-2023, en las escuelas particulares se registró un aumento notable en los programas mixtos, especialmente entre los hombres, aunque la modalidad escolarizada sigue siendo mayoritaria. En las escuelas públicas, los programas escolarizados continúan siendo predominantes, pero se observa un incremento en la proporción de programas mixtos, similar a la tendencia en instituciones particulares.

Esta evolución en la distribución de la matrícula refleja una adaptación significativa del sistema de educación superior mexicano en respuesta a la pandemia de Covid-19. Las instituciones han incorporado y expandido las modalidades mixtas y no escolarizadas como estrategia para garantizar la continuidad educativa y responder a las nuevas demandas del entorno (Hodges et al., 2020). El incremento en la proporción de programas no escolarizados y mixtos evidencia un cambio hacia una mayor flexibilidad y accesibilidad en la educación superior.

Es importante notar que, aunque se observan cambios significativos, la modalidad escolarizada sigue siendo predominante en ambos tipos de instituciones y para ambos géneros. Esto sugiere que, si bien hay una clara tendencia hacia la diversificación de las modalidades educativas, el modelo tradicional presencial mantiene su relevancia en el sistema educativo superior mexicano (Rama, 2021). La transición hacia modelos educativos más flexibles y diversos plantea desafíos y oportunidades para el futuro de la educación superior en México. Por un lado, ofrece mayor accesibilidad y adaptabilidad a las necesidades individuales de los estudiantes. Por otro, requiere una adaptación significativa en términos de infraestructura tecnológica, capacitación docente y diseño curricular para garantizar la calidad educativa en estas nuevas modalidades (Mendiola et al., 2020).

Conclusiones e implicaciones

El panorama actual de la educación superior en México revela un crecimiento significativo en la matrícula y una notable diversificación de las opciones educativas. Este fenómeno refleja las transformaciones sociales, económicas y tecnológicas que el país ha experimentado en la última década.

La disparidad en la cobertura escolar, especialmente en el ámbito de las instituciones públicas, genera una demanda insatisfecha que ha propiciado un aumento en el número de instituciones privadas. Sin embargo, esta expansión podría estar acompañada de una disminución en la calidad de la oferta educativa, planteando desafíos significativos en términos de competencia y calidad. La matrícula universitaria y tecnológica experimentó un aumento sustancial, pasando de aproximadamente 2.6 millones de estudiantes en 2010 a casi 6 millones en 2021. Este crecimiento fue particularmente pronunciado en el sector universitario y tecnológico, mientras que la educación normal mostró una tendencia decreciente. Estos cambios en la composición de la matrícula y la creación de nuevas áreas de conocimiento responden a las demandas emergentes del mercado laboral, que requiere profesionales capaces de enfrentar los desafíos de la llamada cuarta revolución industrial.

Los cambios en la distribución de programas educativos reflejan no solo una respuesta a los desafíos inmediatos planteados por la pandemia, sino también una transformación más profunda en el sector de la educación superior en México. La expansión de las modalidades mixtas y no escolarizadas podría indicar un cambio duradero en las preferencias de los estudiantes y en las estrategias institucionales para ofrecer una educación más flexible. La pandemia por la Covid-19 ha actuado como un catalizador para la evolución de la educación superior hacia modelos más híbridos y flexibles. Esta transición ha puesto de manifiesto la necesidad crítica de invertir en infraestructura tecnológica para soportar modalidades de enseñanza diversificadas, así como proporcionar capacitación docente continua en el uso de tecnologías educativas. Además, es crucial desarrollar políticas educativas enfocadas en cerrar la brecha digital, que se refiere a las desigualdades en el acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC). La evidencia empírica muestra que estas desigualdades están influenciadas por factores socioeconómicos y geográficos, afectando desproporcionadamente a las comunidades rurales y de bajos ingresos, limitando así su acceso a oportunidades educativas y exacerbando las desigualdades preexistentes.

El análisis a nivel municipal revela una marcada desigualdad en la distribución geográfica de las instituciones de educación superior, particularmente las públicas. Esta disparidad tiene implicaciones significativas para los estudiantes de áreas rurales y menos desarrolladas, quienes enfrentan barreras de acceso debido a la distancia y la falta de infraestructura. La concentración de universidades en áreas urbanas y desarrolladas puede exacerbar las disparidades regionales en términos de desarrollo económico y social.

En respuesta a estas desigualdades, se han creado instituciones como la Universidad Benito Juárez, parte del programa de Universidades para el Bienestar. Estas universidades se enfocan en brindar acceso a la educación superior en regiones con menor oferta educativa, contribuyendo así a la reducción de las disparidades regionales. La evidencia empírica indica que la distribución desigual de las instituciones educativas públicas ha dejado a muchas áreas rurales sin una oferta adecuada de educación superior. La creación de la Universidad Benito Juárez busca descentralizar la educación superior y hacerla más accesible, especialmente para poblaciones vulnerables.

La crisis sanitaria ha puesto de manifiesto varias problemáticas y necesidades en la educación superior, como la necesidad de capacitación continua para directivos y docentes en el uso de nuevas plataformas y métodos de enseñanza digital, la persistencia de desigualdades en el acceso a internet y dispositivos tecnológicos entre los estudiantes, y la importancia crucial de la adopción de tecnologías emergentes para la adaptación postpandemia, incluyendo plataformas de aprendizaje en línea y herramientas de gestión educativa.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (s. f.). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior*. <https://n9.cl/vd9y>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (s. f.). *Anuario Estadístico. Población escolar y personal docente en la educación media superior y superior. Ciclo escolar 2010-2011*. <https://n9.cl/3ugbi>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (s. f.). *Anuario Estadístico de la Población Escolar en Educación Superior. Ciclo Escolar 2019-2020*. <https://n9.cl/dornrp>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (s. f.). *La educación superior en México*. <https://n9.cl/rkpfy>
- Celi, P. (2023). Industria 4.0 y su impacto en la educación superior. *Revista DOXA ITQ*, 1-5. <https://n9.cl/tlf5q>
- Centro de Investigación Económica y Presupuestaria, A. C. [CIEP, A. C.]. (2023). *Anuario de Finanzas Públicas Estatales y Municipales 2023*. CIEP. <https://bit.ly/472Sbkg>

- Centro de Investigación Económica y Presupuestaria, A. C. [CIEP, A. C.]. (2020). *Anuario de Finanzas Públicas Estatales y Municipales 2020*. <https://bit.ly/3yYNDPg>
- Dougherty, K. J., & Kienzl, G. S. (2006). It's not enough to get through the open door: Inequalities by social background in transfer from community colleges to four-year colleges. *Teachers College Record*, 108(3), 452-487. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00658.x>
- Dougherty, K. J., Jones, S. M., Lahr, H., Natow, R. S., Pheatt, L., & Reddy, V. (2014). Performance Funding for Higher Education: Forms, Origins, Impacts, and Futures. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 655(1), 163-184. doi:<https://doi.org/10.1177/0002716214541042>
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., & Grande-de-Prado, M. (2020). Recommendations for mandatory online assessment in higher education during the COVID-19 pandemic. En D. Burgos, A. Tlili, & A. Tabacco, *Radical solutions for education in a crisis context* (pp. 85-98). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-7869-4_6
- Gobierno de México-Secretaría de Gobernación. (abril 20, 2021). Ley General de Educación Superior. Diario Oficial de la Federación. <https://n9.cl/c1r5l>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27, 1-12. <https://bit.ly/3AN2wEX>
- Instituto Mexicano para la Competitividad [IMCO]. (noviembre 07, 2023). *Falta presupuesto para atender los retos educativos. Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación 2024*. <https://n9.cl/972593v>
- Martínez Vargas, T. (2020). *Gasto público en educación. PPEF 2021*. <https://n9.cl/vl5sv>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238. <https://psycnet.apa.org/2001-00465-004>
- Mendiola, M. S., Hernández, M. D., Torres, R., Servín, M. A., R. A., Benavides, A., y Cazales, V. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3), 1-24. doi:<http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>
- Rama, C. (2021). *La nueva educación híbrida*. <https://n9.cl/eacs1j>
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. OECD Publishing. doi:<https://doi.org/10.1787/9789264174559-en>

- Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. (2023). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2022-2023*. <https://n9.cl/jrnvo>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019*. <https://n9.cl/541a>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]-Subsecretaría de Educación Superior [SES]. (s. f.). *Instituciones educativas*. <https://bit.ly/3WYskVS>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]-Subsecretaría de Educación Superior [SES]. (s. f.). *Otras Instituciones de Educación Superior*. <https://n9.cl/qsryo>
- Teichler, U. (2004). The changing debate on internationalisation of higher education. *Higher Education*, 48, 5-26. <https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000033771.69078.41>
- Teichler, U. (2008). Diversification? Trends and explanations of the shape and size of higher education. *Higher Education*, 56, 349-379. doi:<https://doi.org/10.1007/s10734-008-9122-8>
- Triana Contreras, J. C. (2023). El reflejo de la Cuarta Revolución Industrial en los proyectos educativos de la UANL. *Revista Reforma Siglo XXI*, 30(115), 138-141. <https://bit.ly/4cGUiLX>
- UNESCO. (2019). *Educación Superior*. IIEP.

Capítulo 3

DESAFÍOS DE LA GESTIÓN EDUCATIVA EN LA TRANSICIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LÍNEA A LA HIBRIDACIÓN EN LA ESCA UST DEL IPN EN LA POST-PANDEMIA

Georgette del Pilar Pavía González
Oscar Barrón Ochoa
Xochiquetzalli Mendoza Molina

Introducción

La educación ha sido históricamente un reflejo de las necesidades y demandas de la sociedad, adaptándose continuamente a los cambios culturales, tecnológicos y económicos. La pandemia por la Covid-19 representó un desafío sin precedentes para los sistemas educativos en todo el mundo, impulsando una transformación rápida y hasta improvisada hacia modalidades de enseñanza a distancia y con un enfoque híbrido.

El carácter dinámico de la educación se ha visto acentuado en el contexto pospandemia, subrayando la importancia de rescatar y adaptar las buenas prácticas que surgieron en respuesta a la crisis sanitaria. Estas prácticas han demostrado ser especialmente útiles para las comunidades educativas en niveles superiores y de posgrado, que deben continuar evolucionando para enfrentar las nuevas realidades.

En este sentido, la educación superior tiene la responsabilidad de responder a las demandas actuales, como el teletrabajo, fortaleciendo las competencias digitales, socioemocionales, profesionales y específicas de los estudiantes. La adopción de modelos educativos híbridos no solo se presenta como una solución adaptativa a los desafíos actuales, sino también como una oportunidad para maximizar el aprovechamiento de las estructuras educativas, preparando a los futuros profesionales para enfrentar un mundo en constante cambio.

La presente investigación se centró en analizar los aspectos arriba señalados, con el objetivo general de analizar los beneficios y desafíos de la modalidad

educativa híbrida en el nivel superior, identificando las mejores prácticas y estrategias que maximicen su efectividad en respuesta a las cambiantes necesidades sociales y educativas pospandemia. Así pues, emergen dos objetivos específicos: 1) Analizar el impacto de la modalidad híbrida en la socialización, intercambio de ideas y comprensión entre estudiantes y profesores, comparando estos aspectos con las modalidades totalmente presenciales y en línea; 2) Distinguir la implementación de buenas prácticas surgidas durante la crisis sanitaria de la Covid-19, que sean aplicables a los programas de licenciatura y posgrado, con el fin de fortalecer las competencias digitales socioemocionales, y profesionales en el contexto de la educación híbrida.

Contexto de la educación en pandemia y postpandemia

A fines de 2019, China tenía un total de 26 casos de lo que hasta ese momento era una neumonía de etiología desconocida, cuyo origen se remontaba a principios de noviembre de 2019 en el mercado mayorista de mariscos “Huanan” de Wuhan. Sin embargo, fue hasta enero de 2020 que hubo claridad sobre el agente que estaba causando estos cuadros, mismo que el Centro Chino para el Control y la Prevención de Enfermedades (CCDC) identificó como SARS-CoV-2, causante de la enfermedad denominada como COVID-19. A este nuevo virus se le relacionó con el coronavirus causante del Síndrome Respiratorio Agudo, SARS-CoV descubierto en 2003, razón por la cual al virus causante de la Covid-19 se le dio el nombre de SARS-CoV-2 (Suárez et al., 2020).

En México, el primer caso de la Covid-19 llegó el 27 de febrero de 2020, un día después, el caso fue registrado en la plataforma de la Secretaría de Salud. A partir de este evento, la línea del tiempo de la Covid-19 se dividió en cuatro etapas en el periodo del 31 de diciembre de 2019 hasta el 28 febrero de 2021. La primera etapa consta de los hechos descritos anteriormente, iniciando con el anuncio emitido por China sobre el brote de neumonías en Wuhan; dicho anuncio fue hecho el 31 de diciembre de 2019. Otro hecho importante fue la identificación de la cepa de coronavirus, lo cual sucedió el 09 de enero de 2020. Para el 11 y 12 de enero se publicó el genoma del nuevo coronavirus causante de la Covid-19. Un mes después de los casos registrados en China, la Organización Mundial de la Salud (OMS) dicta la declaratoria de Emergencia de Salud Pública, el 30 de enero de 2020. Desde el anuncio de China, hasta el primer caso en México, pasaron 58 días de esta primera etapa (Lozano-Keymolen et al., 2021).

La segunda etapa va después del registro del primer caso el 28 de febrero

de 2020 hasta la declaratoria de la Secretaría de Salud (SSA) de la Jornada Nacional de Sana Distancia y el adelanto de las vacaciones de Semana Santa por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el 23 de marzo de 2020. Uno de los primeros eventos en esta segunda etapa es la declaratoria de pandemia por parte de la OMS el 11 de marzo de 2020, esto tras el incremento de casos de COVID-19 fuera de China. Días después, el 14 de marzo, la SEP adelanta el periodo vacacional de Semana Santa y, además, lo extiende a un mes, con la esperanza de tener noticias nuevas sobre esta nueva enfermedad. Ya para el 18 de marzo en nuestro país se encontraban reportados y confirmados 118 casos de COVID-19; ese mismo día se reporta también la primera muerte por esta enfermedad en México. Posteriormente la SSA hace la declaratoria de la Jornada Nacional de Sana Distancia, como medida sanitaria para la disminución de los contagios a través del distanciamiento social; un día después, el 24 de marzo, se decreta el inicio de la fase 2 de la pandemia en el país (Suárez et al., 2020).

Esta fase 2 de la pandemia es la de confinamiento, donde se suspenden la mayoría de las actividades económicas, escolares, así como reuniones y eventos masivos de cualquier tipo; se recomienda que las personas permanezcan en sus casas, sobre todo si son mayores de 60 años, o si viven con alguna enfermedad crónica como hipertensión arterial, diabetes, enfermedad cardíaca o pulmonar, así como con cualquier tipo de inmunosupresión, incluyendo el embarazo y el puerperio inmediato. En esta fase 2 se establecen las normas sanitarias, algunas aún vigentes, como estornudo de etiqueta, constante lavado de manos; desinfección de manos con solución alcohólica (gel antibacterial); desinfección continua de áreas públicas con solución de hipoclorito; solución alcohólica o amonio cuaternario, además del distanciamiento social y el uso de mascarillas o cubrebocas (Suárez et al., 2020).

En la línea del tiempo del COVID-19, la tercera etapa va del 23 de marzo al 21 de abril de 2020. Debido a la evolución de los casos confirmados y el aumento en el número de muertes por la enfermedad, el 01 de abril de 2020 en México se decretó una emergencia de salud nacional, por lo que se suspendieron las actividades no esenciales en todos los sectores, al menos durante un mes, es decir, hasta el 30 de abril. Para el 21 de abril se da por iniciada la fase 3 de COVID-19, como consecuencia de la alta propagación del virus y de los más de mil casos activos en ese momento, por lo que la suspensión de actividades no esenciales y la Jornada Nacional de Sana distancia se extendieron hasta el 30 de mayo (Suárez et al., 2020).

Para la cuarta etapa de la línea del tiempo del COVID-19, se empezaba a anunciar el plan para el regreso a la “nueva normalidad”, esto el 13 de mayo, por lo que el 01 de junio se preparaba todo para el primer intento por regresar a clases presenciales, de manera escalonada y siguiendo todas las medidas sanitarias que se habían establecido hasta ese momento; sin embargo, el 09 de octubre de 2020 la Organización Panamericana de la Salud (OPS) emitió una Alerta Epidemiológica por una nueva ola de brotes de COVID-19. Aunado a lo anterior, en México hubo un marcado aumento de contagios a finales de este mes e inicios de noviembre debido a la celebración del Día de Muertos, por lo que el confinamiento nuevamente fue inevitable (Suárez et al., 2020). En este punto se toma la decisión de no regresar a clases presenciales hasta que exista una vacuna contra la enfermedad. Para el mes de diciembre, se vive una ola de rebrotes que en algunos países corresponde a la segunda o tercera ola.

En este mismo mes, llega el primer lote de vacunas desarrolladas por la compañía Pfizer-BioNTech, con lo cual inició la Jornada Nacional de Vacunación. La inmunización comenzó con el personal médico de primera línea que atendía pacientes COVID-19, para después seguir con los adultos mayores de 60 años; más adelante, se ampliaría la indicación para aplicar la vacuna a partir de los 12 años. Pese a esto, a inicios de 2021, el 21 de enero, se registra el mayor número de casos en México, al sumar 22 mil 339 hasta ese día (Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos [INAI], 2022).

Mientras tanto, a la par de todos estos eventos, las instituciones educativas se encontraban a la espera de indicaciones por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), así como del gobierno federal, con la finalidad de tomar acciones para enfrentar esta situación emergente. Como se mencionó anteriormente, al final de la segunda etapa de la línea del tiempo de COVID-19 en México (Figura 1), una de las primeras medidas establecidas por la SEP fue adelantar de las vacaciones de Semana Santa, con la finalidad de contar con un poco más de tiempo para observar la evolución de la pandemia. Este periodo se extendió por un mes, y al no existir la posibilidad de un regreso próximo a las aulas, las escuelas empezaron a explorar alternativas para continuar con sus programas y no perder el año escolar o el semestre, por lo que una de las opciones más viables fue migrar hacia los ambientes virtuales, sin considerar tal vez, en ese momento, todo lo que esto implicaba.

Figura 1. Línea del tiempo. Progreso de Covid-19 en México



Fuente: Elaboración propia con base en Jiménez Sánchez (2020).

Por una parte, hubo instituciones que presentaron menos dificultades al migrar a esta modalidad, sobre todo aquellas de educación privada, mismas que, al ya contar con componentes de las clases o procesos escolares en un formato digital, pudieron migrar a una modalidad en línea de manera más cómoda y eficiente. Sin embargo, en la educación pública, la mayoría de los centros escolares desafortunadamente no contaban con estos recursos, ni con la infraestructura para poder sostener este tipo de educación, por lo que migrar a este tipo de modalidad fue más complicado, sobre todo en los niveles de educación básica.

El caso de la educación superior fue muy similar. Las diferencias en cuanto a la disposición de recursos e infraestructura de cada centro escolar se hicieron visibles durante la pandemia; incluso, las diferencias entre el profesorado y el estudiantado para disponer de un equipo o dispositivo con acceso a Internet se hicieron evidentes, además de la brecha digital que existe y en la que no se había pensado antes, que incluso ahora ha sido difícil de acortar. Asimismo, es necesario mencionar la complejidad de la educación superior, ya que, al contar con autonomía y libertad de cátedra, fue difícil establecer una manera uniforme para impartir una educación virtual o en línea. Cabe mencionar que la mayoría de las Instituciones de Educación Superior (en lo subsecuente, IES) comenzaron a capacitar a la docencia en diferentes tecnologías y recursos digitales con la finalidad de que contaran con las herramientas básicas para afrontar el contexto que en ese momento se presentaba.

Esto trajo consigo una gran variedad de recursos digitales, ante los cuales cada profesor y profesora era libre de elegir cualquiera de los elementos que considerara adecuado para impartir sus cursos, así como el que le fuera más accesible o cómodo de utilizar, asegurando así el cumplimiento de los objetivos de cada programa. Sin embargo, ante las diferentes aplicaciones y plataformas existentes y otras nuevas que se crearon ex profeso, los recursos que empleados con fines educativos se diversificaron de manera exponencial; esto, aunado a la libertad de cátedra, no permitió ni ha permitido unificar una estructura o forma para impartir los cursos en línea en los niveles de licenciatura y posgrado.

Sin duda la pandemia ocasionó que la educación atravesara por una transición acelerada, que hizo posible observar las carencias y necesidades de todos los niveles educativos, además de la deficiente incorporación de tecnologías de la información existentes. Aunque la pandemia fue una situación emergente y exigió a las instituciones educativas migrar hacia la educación en línea, ello no quiere decir que esta modalidad sea la única o la más adecuada para hacer frente a las condiciones en las que actualmente nos encontramos (Montañez López, 2022). De alguna manera se esperaba que, hasta este punto, la pandemia ayudara a las instituciones a preparar un mejor escenario post-pandémico con una visión más solidaria y humanista, que permitiera aminorar las consecuencias que trajo consigo esta contingencia en el ámbito de la educación; sin embargo, no fue así (Acuña-Gamboa, 2022; Jiménez-Sánchez, 2020).

La educación durante el confinamiento: Ventajas y desventajas

Con respecto a la educación superior, en el nivel licenciatura algunos de los beneficios que trajo el confinamiento están relacionados con la flexibilidad en los horarios al tener la oportunidad de consultar las grabaciones de clase en cualquier momento, en caso de que se hayan hecho, así como el ahorro económico y en tiempo, al no tener que desplazarse hasta la universidad (Castro Cabrejos, 2020).

Por otro lado, diversos autores han abordado las desventajas que se presentaron con mayor frecuencia durante el confinamiento, algunas relacionadas con el aislamiento como tal, y otras que tienen que ver con las características y el acceso a los diversos recursos tecnológicos utilizados como medios y herramientas para cumplir con los fines educativos, que fueron indispensables durante la pandemia. Con respecto a aquellas relacionadas con el aislamiento, según un estudio realizado por Álvarez-Cano et al., (2021), se encuentran afectaciones sociales y psicológicas principalmente, entre las cuales están la poca o nula interacción con los amigos y compañeros de grupo, así como con la docencia; además, la carga académica bajo la modalidad virtual es mayor, a lo que el estudiantado reaccionó con apatía

o resistencia. Todo esto termina por causar ansiedad y desesperación, lo que representa un alto nivel de estrés en los estudiantes (Álvarez Cano et al., 2021).

Asimismo, contar con una infraestructura adecuada representó una desventaja para estudiantes y docentes en esta modalidad. En primer lugar, por la falta de un sitio adecuado para estudiar o impartir clases, además de la deficiente calidad del internet, el no contar con el mobiliario apropiado trajo como consecuencia la fatiga y el cansancio debido a la falta de una silla o escritorio adecuado, así como de una iluminación apropiada, además del ruido y las interrupciones durante clases. Retomando este último punto, es necesario mencionar que tomar clases en casa implica tener poca privacidad debido a la interrupción continua de la familia por el aumento de los quehaceres del hogar, lo que repercute en el aprendizaje del estudiante y limita el óptimo desarrollo de la clase (Álvarez Cano et al., 2021).

Otra limitación fue con respecto a las características y el acceso a los recursos tecnológicos, siendo esta la que se presentó con mayor frecuencia; el acceso a internet, la baja calidad en la conexión y la disponibilidad de dispositivos para tomar las clases (celular, tableta o computadora) impactan en el aprendizaje, en este caso incluso más que el proceso de enseñanza aprendizaje llevado en línea. Otro factor importante es el estudiante en sí. La modalidad en línea o virtual requiere del desarrollo de habilidades para ser autodidacta, reflexivo y analítico, capacidades que muchos de los estudiantes no tienen o no han desarrollado, sobre todo en los niveles básicos de educación. En el nivel superior el panorama es relativamente diferente con respecto a este punto, debido a que un estudiante universitario entiende como un hecho el uso de tecnologías para su aprendizaje, así como la dedicación de tiempo personal para sus actividades académicas. En este sentido, falta en el estudiantado de todos los niveles el desarrollo de responsabilidad, disciplina y compromiso hacia sus propios estudios y hacia su aprendizaje (González Ibarra et al., 2022).

Tabla 1. Resumen de ventajas y desventajas educativas durante el confinamiento

VENTAJAS	DESVENTAJAS
<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidad en los horarios • Oportunidad de consultar las grabaciones de clase en cualquier momento • Ahorro económico y en tiempo • Mayor convivencia familiar 	<ul style="list-style-type: none"> • Nula interacción con los amigos y compañeros • Mayor carga académica • Resistencia a la modalidad virtual o en línea • Mayor estrés • Acceso limitado a las tecnologías • Falta de mobiliario adecuado • Más factores de distracción

Fuente: Elaboración propia con base en Castro Cabrejos (2020).

Todos estos factores antes mencionados (resumidos en la Tabla 1) tienen un impacto en la educación e impiden un buen nivel de aprendizaje, al no contar con un ambiente ideal o con los recursos necesarios para realizar los estudios en una modalidad en línea, motivo por el cual luego del primer año de pandemia y con la primera jornada de vacunación en curso, en los centros escolares se tomó la decisión de regresar a las aulas de forma escalonada bajo una nueva normalidad, intercalando la modalidad en línea con la presencialidad, lo que fue considerado como una modalidad híbrida o semipresencial.

El escenario postpandemia: El regreso escalonado a clases y la modalidad híbrida

El regreso a clases presenciales en México se dio de manera escalonada y voluntaria desde el 30 de agosto de 2021, siguiendo los protocolos sanitarios que se habían implementado hasta ese momento, incluyendo el color del semáforo epidemiológico; este último surgió en junio de 2020 con el fin de regular el uso de espacios públicos según el riesgo de contagio por la Covid-19, donde el rojo significaba un riesgo mayor, el naranja un riesgo alto, amarillo un riesgo medio y el verde un riesgo bajo. Con respecto a esta última medida, cada estado era responsable de determinar el cambio en el color del semáforo, así como de indicar cuáles eran las actividades que se reiniciaban y cuáles seguían con restricción, motivo por el cual cada estado fue reactivando diversas actividades incluidas las educativas, a diferentes tiempos (Wong, 2021).

Dicho lo anterior, algunos estados del centro, como San Luis Potosí, regresaron a clases de manera escalonada a partir de agosto de 2021; sin embargo, pese a las medidas sanitarias que se implementaron en noviembre se presentó un incremento de contagios por la variante ómicron, razón por la que algunos estados pospusieron el regreso a clases presenciales hasta el 2022. Algunos de los estados que reanudaron el regreso a clases semipresencial en enero de 2022 fueron: Baja California, Coahuila, Hidalgo, Nuevo León, Tamaulipas y Quintana Roo (Wong, 2021). Este también fue el caso de algunas instituciones en la Ciudad de México, como el Instituto Politécnico Nacional (IPN), que dio inicio a las clases presenciales hasta agosto de 2022.

Esta modalidad semipresencial, considerada “híbrida”, trajo nuevos retos tanto para el profesorado como para los estudiantes, principalmente los relacionados con la organización, así como con el uso de tecnologías, pero ahora en el aula. Dicho regreso escalonado o modalidad híbrida consistió en la asistencia del 50% del grupo de forma presencial al centro escolar para tomar las clases o realizar las prácticas correspondientes, mientras que el otro 50% lo hacía desde casa de manera virtual o en línea de manera sincrónica, así como realizando actividades asignadas. Para ambos casos fueron necesarios insumos, recursos e infraestructura específica

para llevar a cabo las actividades planificadas. Por ejemplo, para la presencialidad fue necesario mantener las medidas sanitarias establecidas por la Secretaría de Educación y la Secretaría de Salud en conjunto, algunas de ellas fueron (Wong, 2021):

- Integrar y activar Comités Participativos de Salud Escolar (CPSE) en las escuelas para establecer comunicación con el centro de salud más cercano para cuando fuera necesario;
- Establecer filtros de salud: en casa, en la entrada de la escuela y en el salón de clases;
- Lavado de manos con agua y jabón y/o uso de gel antibacterial;
- Usar el cubrebocas de manera correcta;
- Mantener la sana distancia dando mayor uso a los espacios abiertos;
- Suspender cualquier tipo de ceremonias o reuniones escolares;
- Dar aviso inmediato a las autoridades competentes en caso de detectar algún caso o síntoma de COVID 19;
- Procurar el apoyo socioemocional para la comunidad estudiantil y el profesorado;
- Realizar el curso en línea de SEP-SALUD Retorno Seguro en la página: climss.imss.gob.mx¹

Por otra parte, quienes estaban en casa tomaban las clases al mismo tiempo que en la presencialidad, esto se realizó así para respetar el horario de clases, de manera que era indispensable que el profesorado contara también con la infraestructura y los recursos tecnológicos para transmitir la clase o monitorear a los estudiantes que se encontraban trabajando en casa. Incluso en este punto cada docente seguía teniendo la libertad de utilizar los recursos digitales que considerara más adecuados o de los que tuviera conocimiento para impartir la clase; esto sobre todo en el nivel superior, ya que para nivel básico se estableció el uso de Classroom, así como de otras aplicaciones de Google. Cabe mencionar, que además de las limitaciones tecnológicas, otra de las complicaciones fue con respecto al entendimiento de lo que significaba la “modalidad híbrida”, ya que mientras que en educación básica se manejó como 50% de presencialidad y 50% en línea en cuanto a la asistencia de los alumnos, en las IES hubo confusión en su aplicación, ya que, en algunos casos, era solo el profesor o la profesora quien asistía a la escuela mientras los estudiantes estaban en casa tomando la clase en línea; también hubo casos contrarios en donde los alumnos asistían y era el profesor o profesora quien estaba impartiendo la clase desde casa.

¹ CLIMSS es una plataforma educativa que ofrece cursos en línea gratuitos para el cuidado de la salud, impulsados por el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). La página, consultada el 06 de septiembre de 2024, continúa vigente.

Lo anterior fue derivado de la poca o nula información que las autoridades escolares proporcionaron al profesorado y estudiantes para la implementación de un modelo híbrido; asimismo, el desconocimiento por parte de los mismos directivos acerca de cómo llevar a cabo este tipo de modalidad limitó la comunicación de las condiciones en las que se debía trabajar y, en consecuencia, la disposición de materiales y recursos necesarios. Durante este periodo, fue el profesorado quien tuvo la mayor cantidad de retos por afrontar, al tener que buscar e implementar estrategias didácticas que les permitieran trabajar tanto en la presencialidad como en línea, de manera que todos los estudiantes se sintieran integrados a la clase o actividad que se estaba realizando.

Esta situación dejó a la vista las carencias del sistema educativo en México, la falta de recursos e infraestructura, así como el desconocimiento sobre las estrategias para hacer frente a situaciones emergentes fue evidente en todos los niveles educativos. Dichas complicaciones motivaron la investigación precisamente en estos temas, por lo que es posible rescatar que el interés en realizar trabajos relacionados con las modalidades educativas, así como con la gestión tecnológica en las instituciones educativas aumentó, razón por la cual también se desarrolló el presente trabajo.

La nueva normalidad: Readaptación a la presencialidad

Posteriormente, para agosto de 2022, ya se hablaba del regreso a las aulas de manera 100% presencial, conservando algunas de las medidas sanitarias que se habían venido manejando como el uso de cubrebocas y gel antibacterial, pero ahora con todo el profesorado, administrativo y estudiantes presentes en el centro escolar. Este regreso a una nueva realidad tenía la intención de retomar las labores educativas de una manera tradicional, es decir, como se hacía antes de la pandemia. Sin embargo, esto no sería tan sencillo luego de que tanto maestros como estudiantes se habían acostumbrado a llevar las clases de manera virtual, al considerar las ventajas que esto representaba para ellos. Debido a lo anterior, en este proceso de adaptación a la nueva realidad se han vivido diversas dificultades relacionadas, nuevamente, a la organización, el uso de tecnologías y el cuestionamiento de si es necesario que todas las actividades académicas y administrativas se cumplan de manera presencial, cuando algunas de ellas pueden ser fácilmente realizadas de forma virtual.

En cuanto a la organización, la presencialidad trajo problemas relacionados con los cupos en los grupos, ya que, al mantener las clases en línea durante la pandemia, la cantidad de alumnos por grupo aumentó debido a que no estaba la limitación del espacio del aula para impartir la clase. Este fue uno

de los primeros problemas: el espacio en las aulas para todos los estudiantes que estaban inscritos en un curso; al ser insuficiente, en algunos casos tuvieron que darse de baja, tomar la clase de pie o esperar hasta el siguiente semestre para que se abriera nuevamente el curso, aun siendo estudiantes regulares, esperando alcanzar un lugar para dicha clase. El sobrecupo trajo, comprensiblemente, la inconformidad tanto de estudiantes como de profesores. En el caso de los maestros, el problema estaba en que la escuela no consideró la reducción que hubo en la plantilla docente, esto debido al lamentable fallecimiento de algunos profesores durante la pandemia, razón por la cual también se ofrecían menos grupos u horarios para una materia.

La inconformidad de maestros y estudiantes ante esta situación, así como por otros motivos políticos y de género, conllevó al paro de labores del Instituto Politécnico Nacional (IPN) en septiembre de 2022, es decir, inmediatamente después del reciente regreso a la presencialidad. El periodo de duración del paro fue diferente en cada dependencia: desde dos hasta seis meses, lo cual dependió de las peticiones realizadas por estudiantes y profesores a cada una de sus escuelas, así como de la prontitud de respuesta por parte de las autoridades. En este punto, el problema de la presencialidad en las escuelas se mantuvo en pausa; algunos cursos, sobre todo los de posgrado, continuaron de manera virtual, pero una vez que cesara el paro, el problema seguiría siendo el mismo. Por ende, aquí se decidió que algunos cursos se retomaran de manera híbrida, por lo que nuevamente hubo un cambio en la ejecución de esta modalidad.

Luego del paro, algunos cursos de licenciatura consistían en que una parte del grupo asistía al aula o laboratorio a tomar la clase o realizar la práctica correspondiente, mientras que la otra parte del grupo que estaba en casa, hacía actividades complementarias en línea ya fuera de manera síncrona o asíncrona. De esta manera, todos los estudiantes inscritos en un curso podían continuar con sus estudios.

Con respecto al posgrado, esta modalidad híbrida fue concebida de otra forma, ya que, al ser una matrícula más pequeña, la accesibilidad y flexibilidad eran mayores. En este caso, la modalidad híbrida consistió en alternar las sesiones presenciales con las virtuales, esto se determinaba mediante un calendario donde se indicaban las fechas de las sesiones virtuales y presenciales, o dependiendo de la actividad a realizar en clase; en otros casos, también se consideraba la disponibilidad de los alumnos para tomar la clase en una u otra modalidad. Lo anterior fue posible debido a la flexibilidad con la que cuentan algunos programas de posgrado, sobre todo aquellos pertenecientes

al área de las ciencias sociales, administrativas y de humanidades que no requieren de un componente práctico, como en el caso de las ciencias químicas o biológicas que requieren de trabajo en el laboratorio, por ejemplo.

Otro de los puntos importantes, en cuanto a los retos que se presentaron en el regreso a la presencialidad, fue respecto al uso de tecnologías tanto para la docencia como para los procesos administrativos; dicha situación está relacionada también con la infraestructura. Al regresar a la presencialidad, los centros escolares se encontraron con instalaciones, mobiliario y equipos descuidados y con necesidad de mantenimiento, por lo que volver a utilizar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para el profesorado fue difícil en un principio. Proyectoras, computadoras y aquellos que proveen la señal de internet no se encontraban en las condiciones óptimas para su uso, lo que representó un retroceso en la forma en la que impartían los cursos. De esta manera surgió el dilema de si es pertinente continuar con el empleo de los mismos recursos y materiales digitales implementados para la modalidad en línea durante la pandemia.

Ante esta situación, algunos profesores y profesoras programaban las actividades virtuales para realizarlas en casa, mientras que en la clase presencial se discutía el tema o contenido correspondiente, muchas veces sin uso de materiales de apoyo como presentaciones, videos, etc., por los motivos antes expuestos; esto orilló a que se retomara la modalidad híbrida, en sus diversas presentaciones. De igual forma, la situación se presentó en los procesos administrativos durante la pandemia, estos procesos se realizaban en línea, por lo que, al igual que en lo académico y en lo administrativo, se pusieron en marcha diferentes estrategias para el cumplimiento de dichos trámites. Algunas de las herramientas utilizadas fueron los formularios de Google, el correo electrónico, documentos prellenados, documentos escaneados, almacenamiento en la nube, firmas digitales, entre otros.

Todas estas herramientas agilizaron la mayoría de los trámites y procesos, ya que el tiempo de respuesta era menor, además de que, al no tener que imprimir los documentos ni trasladarse a la institución, el tiempo de entrega también era menor; sin embargo, al regresar a la presencialidad, estas actividades se volvieron a realizar de manera tradicional, es decir, como antes de la pandemia, donde los documentos escaneados o firmas digitales dejaron de ser válidos, incluso en casos donde algunos profesores y profesoras o estudiantes, por diversos motivos, no podían asistir a la escuela. En este punto se ocasionó un conflicto debido a este cambio, ya que los procesos

administrativos eran más eficientes con el uso de herramientas digitales, de manera que surge el cuestionamiento de por qué regresar a hacerlo de la manera tradicional. Es posible que los temas de infraestructura, así como la falta de mantenimiento de equipos y la red de internet disponible limiten que estas actividades se sigan realizando de forma virtual.

Sin duda, tanto la pandemia en sí misma, como la pospandemia, han traído consigo diferentes retos para el ámbito educativo, desde la planeación para afrontar situaciones emergentes como lo fue en su momento la pandemia de COVID-19, hasta la concepción de las diferentes modalidades educativas y la diversificación de las herramientas y materiales didácticos utilizados para la docencia. Por esta razón es importante continuar con el desarrollo de proyectos orientados a tratar de entender y de resolver algunos de los problemas educativos y de gestión que se derivaron de la pandemia y que hoy en día se siguen observando.

El confinamiento mundial llevó a la comunidad académica a innovar y realizar actividades emergentes para continuar con las actividades escolares y no parar los procesos de enseñanza y aprendizaje, los trámites administrativos e incluso actividades de investigación; esto ha tenido implicaciones complejas en los modelos educativos, a tal grado que se adoptó un modelo o sistema o educación llamado híbrido, que hasta el día de hoy se estudia y está en proceso de definirse. Las modalidades y la adaptación de las formas que se utilizaron de manera emergente para combinarlas con la nueva normalidad y la actualidad aún tienen algunas vicisitudes con respecto a la gestión educativa, las competencias socioemocionales, la formación, el aprendizaje, la misión institucional, la infraestructura, entre otros.

Desde el punto de vista de la gestión, es posible mostrar que las escuelas no han tenido la atención suficiente en cuanto a la infraestructura y a la normalidad con la velocidad con la que se ha avanzado en los últimos cuatro años, por lo que la educación de nivel superior se encuentra forzada a renovarse y a evolucionar para satisfacer las necesidades que tienen los ciudadanos en cuanto a los vínculos universidad-empresa y la agenda pública. En la actualidad, las Instituciones de Educación Superior luchan por hacer frente a las necesidades de la sociedad en el campo laboral, cubrir un rezago dado por el confinamiento, el regreso escalonado, el regreso de 2022 y la “normalidad actual” para establecer parámetros e indicadores de mejora.

Durante estos últimos tres años, profesores y estudiantes han estado sometidos a una gran cantidad de estímulos emocionales y afectivos que han diezmando sus actividades normales, sin omitir la gran cantidad de pérdidas humanas, económicas y sociales durante el confinamiento; hoy todos estamos en un punto de aprendizaje y adaptación a los retos de la actualidad. El confinamiento presentó ventajas y desventajas para las formas de enseñanza y aprendizaje; no obstante, la incertidumbre ha sido la bandera con la que se ha vivido desde marzo del 2020 hasta la actualidad. Si bien se ha tratado de normalizar la actividad escolar y académica, hoy en día se vive una readaptación y normalización a lo que se tiene tal y como se tiene.

La presente investigación es una aproximación en torno a las vicisitudes y oportunidades que en cuanto a la transición de la educación en línea (emergente de la contingencia sanitaria) a la híbrida que se experimenta en las instituciones educativas, sin dejar de lado la presencialidad que ahora rechaza la digitalización empleada durante el confinamiento. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en su Documento Eje de 2017, la educación superior está conformada por los programas educativos “posteriores a la enseñanza secundaria, impartidos por universidades u otros establecimientos que estén habilitados como instituciones de enseñanza superior por las autoridades competentes del país y/o sistemas reconocidos de homologación” (UNESCO-IIPE, 2019).

A este respecto, en 2021 nace la Ley General de Educación Superior; en su Artículo 3º, dice: “La educación superior es un derecho que coadyuva al bienestar y desarrollo integral de las personas. La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado conforme a lo previsto en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en los Tratados Internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte y las disposiciones de la presente Ley. El tipo educativo superior es el que se imparte después del medio superior y está compuesto por los niveles de técnico superior universitario profesional asociado u otros equivalentes, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. Incluye la educación universitaria, tecnológica, normal y de formación docente” (DOF, 2021, párrs. 8-9).

Desde la perspectiva abordada por la UNESCO, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el Diario Oficial de la Federación (DOF), la educación superior ha requerido evolucionar de maneras diferentes para poder atender las necesidades sociales; en este sentido, en el retorno a la

normalidad las Instituciones de Educación Superior implementaron la modalidad de actividades académicas en formato híbrido.

Al respecto, la Universidad Veracruzana (UV) se pronunció de la siguiente forma: “Es un método instruccional que combina en el proceso de enseñanza-aprendizaje el modelo presencial con la educación en línea, brindando la oportunidad al alumno de acceder a la información de la mejor manera posible dándole una personalización a su aprendizaje. Encuentra fundamento en el aprendizaje auténtico, cuyo sustento es el constructivismo social, que de acuerdo con Mathur y Murray (en Capacho, 2011) ha sido estudiado por Bruner (1990), Dewey (1938), Piaget (1973), Ausubel (1976) y Vygotski (1978), entre otros teóricos del campo de la educación. Mathur y Murray (2006), consideran necesario el planteamiento de una estructura triangular central en la educación, conformada por la pedagogía, la teoría del aprendizaje y la evaluación como base del aprendizaje auténtico cuyos atributos aluden a motivación, flexibilidad, colaboración y mediación” (2022, párr. 8).

Lo anterior sustenta lo referido a las modalidades educativas, mismas que se han estudiado para su mejor comprensión. De manera paralela, se revisó el concepto emergente de gestión y se han sustentado ideas con respecto a algunos comunicados oficiales para poder contextualizar este trabajo. Uno de los elementos que se muestran en los escenarios emergentes son las modalidades educativas, que se entienden como las dinámicas asociadas con la oferta educativa y su relación con los procedimientos administrativos, modelo educativo y apoyos didácticos y pedagógicos, lo que supone una nueva forma de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje (Barroso Ramos, 2006).

En este sentido, los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) de acuerdo a López Rayón Parra et al. (2009) son modelos educativos innovadores donde existe un fomento de ambientes de aprendizaje interactivos, sincrónicos y asincrónicos, en los cuales el profesorado se encuentra comprometido con el aprendizaje de sus alumnos y cumple un papel como asesor y facilitador. Los estudiantes se convierten en actores de cambio, con habilidades y modos de trabajo innovadores, al tiempo que utilizan tecnologías de vanguardia, materiales didácticos, recursos de información y contenidos digitales (López Rayón Parra et al., 2009).

Un AVA se conforma de los siguientes elementos:

- * Usuarios. Se refiere a *quién* va a aprender, a desarrollar competencias, a generar habilidades, es decir, son los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, principalmente estudiantes y facilitadores.
- * Currículum. Es el *qué* se va a aprender. Son los contenidos, el sustento, los programas de estudio curriculares y cursos de formación.
- * Especialistas. Aquí está el *cómo* se va a aprender. Son los encargados de diseñar, desarrollar y materializar todos los contenidos educativos que se utilizarán en el AVA. Se integra por un grupo multidisciplinario: docente, pedagogo, diseño gráfico, administrador (apoyo técnico), especialista en tecnología educativa, corrector de estilo, entre otros.
- * Sistemas de administración de aprendizaje (LMS, por sus siglas en inglés). Se refiere al *con qué* se va a aprender.

Por todo lo anterior, un acercamiento a la definición de AVA puede ser el siguiente: el conjunto de entornos de interacción, sincrónica y asincrónica, donde, con base en un programa curricular, se lleva a cabo el proceso enseñanza y aprendizaje, a través de un sistema de administración de aprendizaje (López Rayón Parra et al., 2009). En septiembre de 2021, el IPN dio a conocer su primer comunicado para el regreso a las aulas bajo este esquema conocido como Programa Escalonado Humano de Regreso a Clase (PEHRC) como parte de las disposiciones del Ejecutivo federal. Con el inicio de la modalidad híbrida, el IPN dio paso a la reactivación de sus actividades de manera presencial, principalmente las académicas, en apego al PEHRC de esta casa de estudios, así como de las disposiciones del Poder Ejecutivo Federal, de la Secretaría de Salud (SS) y la Secretaría de Educación Pública (IPN, 2021).

En su momento, el Director General del Instituto Politécnico Nacional, Arturo Reyes Sandoval señaló que el inicio de la modalidad híbrida ha sido un paso muy importante para la institución, ya que forma parte de la necesidad de los alumnos de los niveles medio superior, superior y posgrado para retornar de manera presencial a las escuelas, unidades y centros de investigación, bajo las medidas generales de protección y prevención necesarias para un regreso seguro, y contribuyan al cuidado de su salud y el de sus familias.

Asimismo, manifestó que desde los inicios de la pandemia por COVID-19 el IPN se posicionó en la delantera para establecer medidas de acción que permitieran mantener el desarrollo de las labores institucionales, pero, sobre todo, para salvaguardar el bienestar de su comunidad, por lo que se implementó el Plan de Continuidad Académica, que implicó incorporar de lleno las tecnologías digitales y de vanguardia, es decir, que tanto el profesorado como los estudiantes e investigadores politécnicos no han detenido sus actividades desde marzo del 2020 cuando se declaró la pandemia (IPN, 2021).

Con respecto al tema de gestión educativa estratégica con el fin de mejorar las funciones directivas en las Instituciones de Educación Superior, Pozner (en Álvarez García, 2008, párr. 14) define “la gestión escolar no es una construcción arbitraria y aislada; pertenece a un ámbito social específico; se reconoce como una organización social que le da sentido y fuerza como proyecto de transformación de los seres humanos”. Por otro lado, Álvarez (2011) menciona que la gestión:

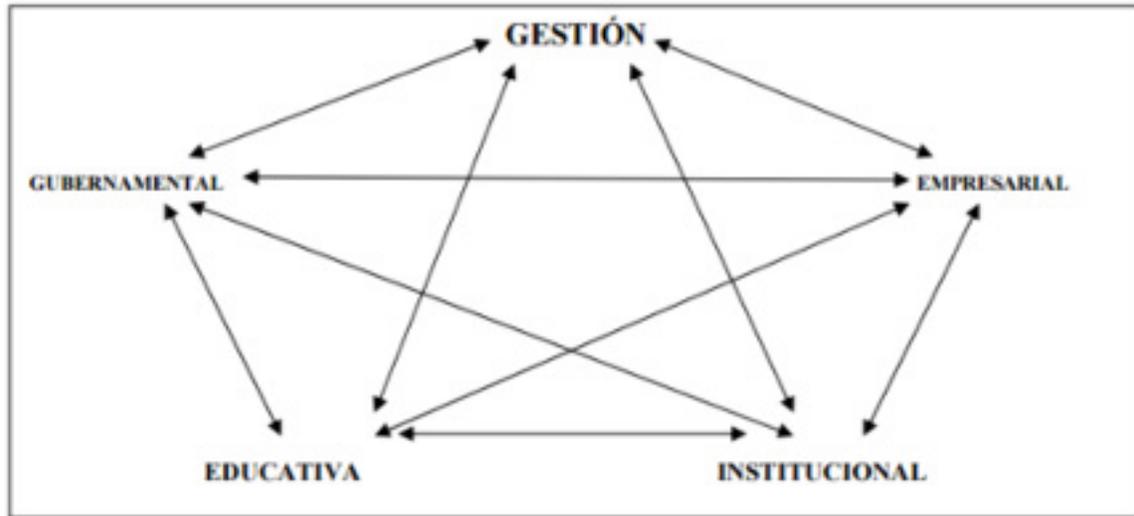
... supone el ejercicio del mando de acuerdo con un tipo específico de pensamiento directivo que guían las decisiones del personal directivo responsable de la gerencia, así como el ejercicio de liderazgo orientado hacia la articulación de los ámbitos convencionales de la administración con los elementos de la organización como estructura, orientándolos hacia el cumplimiento de la misión institucional. (p. 3)

El mismo autor menciona que la gestión, por su propia naturaleza, tiende a relacionarse con los procesos de innovación y cambio; pero resulta inconcebible sin el ejercicio eficaz del liderazgo. Para entender mejor el concepto emergente de gestión se presenta la Figura 2, que presenta diferentes tipos de gestión según su campo específico de aplicación (2008). Esta mención sobre gestión educativa es para poder concientizar lo imprescindible que resulta hablar de liderazgo y comunicación asertiva, en suma, competencias de gestión para la función directiva con el fin de que la toma de decisiones sea determinante ante los retos educativos del siglo XXI que, en estos momentos, se han modificado 24 años después de esta primera propuesta.

Se sabe que desde el regreso escalonado hasta el día de hoy, en que las actividades presenciales son una realidad, los retos se han incrementado, temas que, previo al confinamiento, estaban latentes, como la inteligencia emocional, competencias y habilidades socioafectivas y socioemocionales; formación docente; infraestructura y conectividad; disposición, disponibilidad y acceso a la educación superior; perspectivas de género; desarrollo sostenible; derechos humanos, interculturalidad,

entre otros, eran ya tema de agenda pública; sin embargo, una vez que regresamos a las actividades presenciales, estos retos se incrementaron y agravaron de tal forma que han pasado cuatro años desde el confinamiento y aún muchas cosas no han podido solucionarse.

Figura 2. Tipologías de gestión



Fuente: Álvarez García (2008).

En esta investigación, además de las vicisitudes que se han dado durante el regreso, se estableció una estrategia metodológica que a continuación se describe.

Metodología

Con un enfoque cualitativo, se diseñó un estudio que combinaba el método documental con cuestionarios abiertos. La recopilación de información secundaria a partir de 2021 permitió identificar las prácticas y estrategias de comunicación adoptadas por las instituciones educativas durante el regreso escalonado. Paralelamente, se aplicó un cuestionario abierto a 23 profesores y profesoras, quienes compartieron sus opiniones, necesidades y preocupaciones relacionadas con el regreso a las aulas.

El análisis interpretativo de los datos recopilados reveló patrones, temas recurrentes y preocupaciones clave. La investigación se desarrolló en tres fases: recolección documental, diseño y aplicación del cuestionario y análisis interpretativo. La pertinencia y viabilidad del estudio fueron garantizadas por la accesibilidad de los datos y la participación directa de los profesores. Empero, la metodología no estuvo exenta de obstáculos. La muestra

relativamente pequeña del profesorado podría limitar la generalización de los hallazgos. Para futuras investigaciones, se sugiere la incorporación de técnicas cualitativas alternativas y la aplicación de técnicas de triangulación de datos para fortalecer la validez y confiabilidad del estudio.

La presente investigación ofreció una visión interesante y contextual de las experiencias y preocupaciones del profesorado en relación con el regreso escalonado a las actividades presenciales. La combinación de métodos documentales y cuestionarios abiertos proporcionó una comprensión profunda de las percepciones y necesidades de dicho sector, y se destaca la importancia de la comunicación efectiva y la adaptabilidad en el contexto educativo pospandemia.

Las fases del estudio fueron las siguientes:

1. **Recolección documental:** consistió en la identificación y recopilación de fuentes documentales relevantes desde 2021. Se incluyeron comunicados oficiales y publicaciones en redes sociales de las instituciones educativas.
2. **Diseño y aplicación del cuestionario:** Se diseñó un cuestionario abierto que fue distribuido a 23 profesores. Durante esta fase, se recogieron las respuestas y se organizó la información para su análisis posterior.
3. **Análisis interpretativo:** se realizó un análisis cualitativo e interpretativo de los datos recopilados, tanto de los documentos como de los cuestionarios, con el objetivo de identificar patrones, temas recurrentes y preocupaciones clave.

La viabilidad del estudio es considerable, ya que se basa en datos accesibles a través de fuentes documentales públicas y en la participación directa del profesorado mediante un cuestionario. La utilización de estas técnicas garantiza que el estudio pueda realizarse con recursos limitados, sin comprometer la calidad o profundidad del análisis. La muestra de 23 profesores es manejable y suficiente para obtener información cualitativa detallada, aunque podría ampliarse en estudios futuros para obtener una visión más amplia.

De esta manera, la pertinencia del estudio se comprueba por el tema central que aborda para las instituciones educativas en el periodo pospandemia, la efectividad de las estrategias de regreso a clases presenciales y las preocupaciones del profesorado. Este enfoque permite evaluar la respuesta institucional frente a un desafío global sin precedentes, lo que lo convierte en una investigación relevante para la toma de decisiones futuras en el ámbito educativo. El enfoque metodológico elegido es adecuado para el propósito del estudio.

Sin embargo, la metodología podría beneficiarse de la incorporación de otras técnicas cualitativas, como entrevistas en profundidad o grupos focales, para enriquecer la comprensión de las experiencias y preocupaciones de la docencia.

El análisis crítico del estudio sugiere que, aunque la combinación de métodos documentales y cuestionarios abiertos ofrece una perspectiva rica y contextual, existe el riesgo de que la interpretación de los datos esté influenciada por la subjetividad del investigador. Además, la muestra relativamente pequeña de 23 profesores podría limitar la generalización de los hallazgos. Para fortalecer la validez y la confiabilidad del estudio, sería recomendable aplicar técnicas de triangulación de datos, incorporando múltiples fuentes de evidencia y, posiblemente, la participación de otros investigadores en el proceso de análisis.

Resultados

En la primera etapa de la sistematización la información recopilada de las personas encuestadas permitió construir una tabla de generalidades y tendencias, donde se aprecian las ventajas y desventajas entre modalidades (ver Tabla 2 y 3).

Tabla 2. Sistematización de la información: Ventajas

	PRESENCIAL	EN LÍNEA	HÍBRIDA
VENTAJAS	Más socialización. Se aprovechan más las clases, son más productivas. Creas redes de investigación. La comunicación es mejor. Hay menos distracciones. Mayor compromiso. Se pueden realizar prácticas de laboratorio. Más disciplina.	Se ahorra tiempo al no transportarse. No hay gasto en el transporte. Más comodidad. Más tiempos para tareas y estudios. Conectividad en cualquier lugar. Clases más dinámicas. Más tiempo en familia. Mayor acceso a la información. Mejor salud (tiempo para las comidas). Flexibilidad en las clases. Más seguridad.	Tiempo flexible y es más práctico. Socializar. Ahorro de dinero. Se complementan ambas modalidades, más actividades en las plataformas. Es más cómodo y crea disciplina. Se desarrollan capacidades autodidactas. Rutinas saludables. Aclarar dudas, desarrollar teoría y práctica. Se aprovechan los recursos multimedia. Mayor oportunidad de avanzar en el trabajo académico. Mayor productividad y aprendizaje. Te conectas desde cualquier lugar. Menos desgaste. Más balance entre gastos y tiempo.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Sistematización de la información: Desventajas

	PRESENCIAL	EN LÍNEA	HÍBRIDA
DESVENTAJAS	<p>Se pierde tiempo en el transporte</p> <p>Más gasto (transporte, comidas y hospedaje).</p> <p>Las instalaciones no son adecuadas.</p> <p>Más desgaste físico y estrés.</p> <p>Menos tiempo para otras actividades.</p> <p>Más inseguridad.</p> <p>Horarios más rígidos.</p> <p>No se fomenta el aprendizaje autónomo.</p> <p>Pierdes hábitos saludables.</p>	<p>Falta de relaciones humanas.</p> <p>Fallas en el internet.</p> <p>Hay más distracciones.</p> <p>Dificultades en el aprendizaje y comunicación (los temas no se explican de la misma manera, no hay retroalimentación, clases improvisadas, dificultad en el uso de plataformas).</p> <p>Hay menos compromiso.</p> <p>Es cansado y estresante.</p> <p>Usas más tiempo para las actividades.</p> <p>Fallas en los dispositivos o equipos, o no se saben usar</p> <p>Invasión del espacio personal (condiciones inadecuadas para tomar clase).</p> <p>Implica ser más autodidacta.</p>	<p>Mas desorganización.</p> <p>El aprendizaje es deficiente porque no hay seguimiento.</p> <p>Fallas en el internet.</p> <p>Es difícil adaptarse (falta de disciplina).</p> <p>No contar con el equipo adecuado.</p> <p>Más distracciones.</p> <p>Hay más desventajas con ambas modalidades juntas.</p> <p>Falta de interacción.</p> <p>Más carga de trabajo.</p> <p>Ser autodidacta.</p> <p>No se genera una rutina.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, con respecto a las respuestas obtenidas donde se realizó el análisis e interpretación de resultados, se muestra la sistematización de opiniones consultadas al profesorado (Tabla 4), en la cual se tiene lo siguiente:

Tabla 4. Sistematización de opiniones consultadas al profesorado

PREGUNTA	GENERALIDADES	TENDENCIAS	CATEGORÍAS	PROPUESTA
En el regreso escalonado que se vivió en 2022 y en la actualidad, ¿cuáles considera que son los retos más complejos que tiene como profesor?	Motivación Temas emocionales	Adaptación a nuevas formas o modalidades	Inteligencia emocional	Desarrollar inteligencias múltiples, inteligencia emocional y medios para la adaptación Sujetos con mayor o menor adaptabilidad
De haberlo o no recibido, ¿podría expresar alguna opinión al respecto?	Situaciones emocionales y socioemocionales Apoyo emocional	Implementación y formación de apoyo psicológico	Competencias /habilidades socioemocionales	Desarrollo moral Observar: comportamiento Interpretación: Contexto Familiar Comportamiento

Continúa ...

PREGUNTA	GENERALIDADES	TENDENCIAS	CATEGORÍAS	PROPUESTA
Desde el regreso escalonado y hasta hoy, ¿considera que la administración ha propiciado trámites, gestiones, actividades administrativas o actividades en general más automatizadas?	Automatización de diversos trámites Sistema Híbrido	Infraestructura	Gestión de procesos	Sistema de gestión de procesos
Si usted pudiera hacer cambios en procesos de gestión para mejorar la práctica docente, ¿cuáles haría?	Plataformas educativas Clases híbridas Capacitación	Implementación y formación de capacitación	Competencias / habilidades digitales	Crear espacios para el desarrollo de infraestructura
¿A usted le han proporcionado o le proporcionan, por parte de la institución, algún apoyo o solo le instruyeron que laborara en línea?	Genera ansiedad Plataforma Zoom Imposición de labores	Adaptación a la forma digital y virtual	Habilidades emocionales Protocolos de actuación	Diseñar un protocolo de actuación
¿Cuáles son los retos que usted enfrenta causados por la falta de gestión educativa?	Innovación gestión administrativa Autoritarismo	Sensibilidad a emociones Desinformación procesos	Liderazgo de gestión	Desarrollo de competencias directivas
Como profesor, ¿usted cómo afronta los cambios en la evolución tecnológica y la diversidad de los estudiantes con las nuevas tecnologías, aplicaciones e inteligencia artificial?	Capacitación, adaptarse, capacidad humana, IA	Adaptación a nuevas tendencias virtuales	Innovación de la investigación educativa	Experiencia de aprendizaje al adaptarse al contexto

Agradecemos de antemano su colaboración y nos gustaría mucho si nos diera una opinión sobre los procesos de mejora para su práctica docente.	Herramientas digitales, actualización de procesos.	Colaboración de espacios	Construcción de espacios académicos	Desarrollo de competencias sociales
--	--	--------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

En la discusión de los resultados, se abordaron dos objetivos fundamentales. El primero se centró en analizar el impacto de la modalidad híbrida en la socialización, el intercambio de ideas y la comprensión entre estudiantes y docentes, al comparar estos aspectos con las modalidades totalmente presenciales y en línea. Se observó que si bien la modalidad híbrida ofrece una flexibilidad significativa, puede dificultar la interacción espontánea y la cohesión grupal que suelen ser más fuertes en un entorno presencial. Sin embargo, en comparación con la modalidad en línea, la modalidad híbrida permite una mayor proximidad y conexión personal, lo que puede mejorar la comprensión y el intercambio de ideas. La discusión también resaltó la importancia de diseñar estrategias pedagógicas específicas para maximizar el potencial de socialización y participación en este formato.

El segundo objetivo se centró en identificar y distinguir las buenas prácticas implementadas durante la crisis sanitaria de la Covid-19, que podrían ser aplicables a los programas de licenciatura y posgrado para fortalecer las competencias digitales, socioemocionales y profesionales en el contexto de la educación híbrida. Durante la pandemia, se adoptaron varias innovaciones que demostraron ser eficaces en la mejora de estas competencias. Entre ellas, destacaron el uso de herramientas digitales avanzadas para facilitar el aprendizaje colaborativo, el fomento de la resiliencia y el apoyo emocional a través de espacios virtuales, así como la incorporación de experiencias prácticas mediante simulaciones y entornos virtuales. La discusión subrayó la necesidad de integrar estas prácticas de manera estructurada en los programas académicos, al asegurar que no solo se mantengan las competencias digitales desarrolladas durante la pandemia, sino que también se potencie la capacidad de los estudiantes para adaptarse a entornos laborales cada vez más híbridos y dinámicos.

Es pronto para saber qué pasará con la educación híbrida, multimodal o mixta. La realidad es que estamos a cuatro años del confinamiento por la emergencia sanitaria y los problemas y desafíos en la educación superior se modificaron, pero también con creatividad se han resuelto dentro de lo que el profesorado ha podido. Existe una gran confusión para designar a las modalidades; si bien virtual, no presencial, no escolarizada pueden entenderse como sinónimos, no lo son, pues cada una tiene especificidades. La educación híbrida sigue avanzando con rapidez dado que requerimos de más adaptaciones.

La infraestructura dentro de las instalaciones escolares es insuficiente y deficiente; no se requieren de equipos sofisticados, sino de una red de internet estable. Estamos en la evolución de varias transiciones que seguramente, en breve, cimentarán las directrices de la educación híbrida. Hay muchas oportunidades de mejora, pero se hacen desde las redes de colaboración y la comunidad formada por profesores y estudiantes. La burocracia aún es vasta.

No es posible dejar de lado la demanda de atención a temas socioafectivos, socioemocionales, de inteligencia emocional, atención psicológica, atención a temas de salud; antes del 2020 quizá preocupaban, pero no eran motivo de exclamación como sucede en la actualidad. Es importante remarcar que si no existen competencias socioafectivas (mencionadas por la UNESCO), socioemocionales y atención a la salud física y mental dentro de los programas de desarrollo institucional, existe el riesgo de limitar la prevención y justo entrar en una crisis para atender lo que está sucediendo.

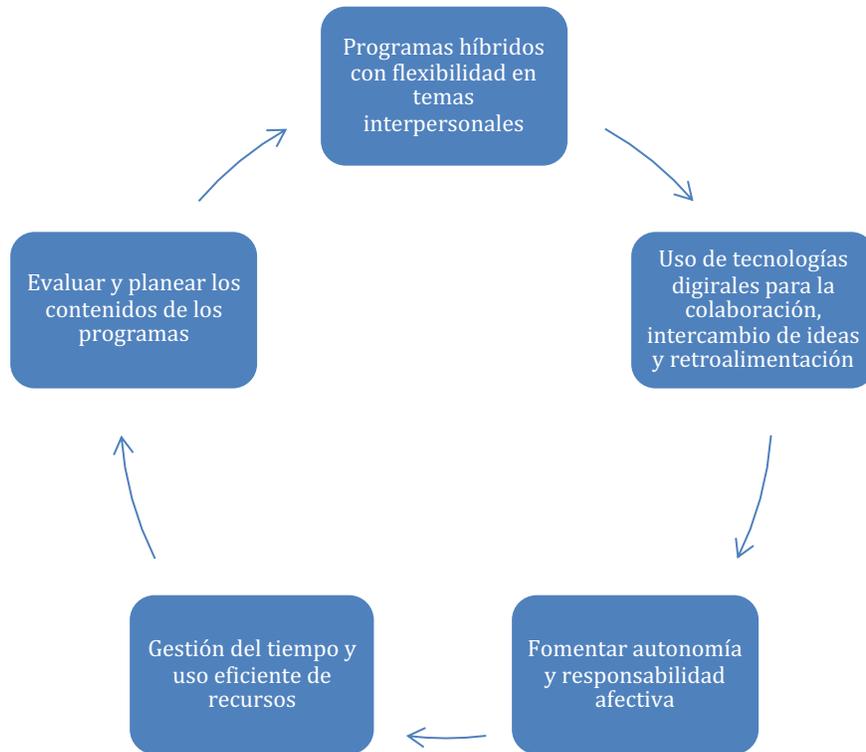
Conclusiones

La modalidad educativa híbrida en nivel superior y posgrado ofrece una combinación efectiva de los beneficios de la educación presencial y en línea, al maximizar la socialización, el intercambio de ideas y la comprensión entre estudiantes y profesorado. La evaluación del impacto de la modalidad híbrida revela que supera a las modalidades totalmente presenciales y en línea en varios aspectos clave.

La implementación de buenas prácticas surgidas durante la crisis sanitaria de la Covid-19, como la flexibilidad, adaptabilidad y el uso de tecnologías digitales puede fortalecer las competencias digitales, socioemocionales y profesionales de los estudiantes. Estas estrategias incluyen la integración de herramientas digitales, el fomento de la colaboración y el trabajo en equipo, así como la promoción de la autonomía y la responsabilidad del aprendizaje.

La propuesta para la mejora y algunas recomendaciones de la ahora llamada educación híbrida:

Figura 3. Recomendaciones para la educación híbrida



Fuente: Elaboración propia.

Entonces, la educación híbrida es una modalidad efectiva y adaptable que puede responder a las necesidades de la educación superior y de posgrado en la era pospandemia. Su implementación efectiva requiere un enfoque estratégico y flexible que integre las mejores prácticas y tecnologías digitales para maximizar el aprendizaje y el desarrollo de competencias.

Referencias

- Acuña-Gamboa, L.-A. (2022). Aprendizajes Basados en la Incertidumbre: Construyendo Escenarios Educativos Post-Covid en México. *Revista de Investigación en Educación*, 20(2), 127-139. <https://doi.org/10.35869/reined.v20i2.4220>
- Álvarez-Cano, J., Bonilla-Ariza, M., y Perea-Castillo, C. (2021). Afectaciones sociales y psicológicas durante el confinamiento. *Revista de Psicología y Educación*, 13(2), 45-58.

- Álvarez García, I. (2008). *La gestión educativa en las instituciones de educación superior*. Editorial Universitaria.
- Álvarez García, I., Topete Barrera, C. y Abundes Pérez, A. M. (2011). El concepto emergente de gestión educativa estratégica y desafíos para la formación en gestión. Ponencia presentada en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. <https://bit.ly/4gkw11e>
- Álvarez García, I. y Casas Haro, M. del C. (2008). Desafíos para la formación en gestión. Experiencias mexicanas. *Investigación Administrativa*, 37(102), 30-45. <https://bit.ly/3TIXFkq>
- Barroso Ramos, J. (2006). *Modalidades educativas: Concepciones y prácticas*. Ediciones Educativas.
- Castro Cabrejos, F. (2020). Impacto del confinamiento en la educación superior. *Revista de Educación y Tecnología*, 8(1), 12-24.
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (abril 20, 2021). Ley General de Educación Superior. *Cámara de Diputados*. <https://bit.ly/4glB2Gy>
- González Ibarra, L., Márquez Ramírez, J., y Sánchez Vázquez, E. (2022). El impacto del confinamiento en las habilidades educativas. *Educación y Sociedad Contemporánea*, 29(3), 99-118.
- Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos [INAI]. (2022). *Línea del tiempo de la pandemia por COVID-19 en México*. <https://bit.ly/3AYUYPs>
- Instituto Politécnico Nacional [IPN]. (s. f.). *Formación docente de ambientes virtuales*. <https://bit.ly/3AYV0qy>
- Instituto Politécnico Nacional [IPN]. (septiembre 29, 2021). *Con modalidad híbrida, IPN reactiva las actividades académicas presenciales* [Comunicado 186]. <https://bit.ly/4dZnBuG>
- Jiménez Sánchez, J. (2020). *Impacto de la pandemia en la educación: Retos y oportunidades para el futuro*. Ediciones Educativas.
- López Rayón Parra, A. E., Ledesma Saucedo, R. y Escalera Escajeda, S. (2009). *Ambientes virtuales de aprendizaje*. <https://bit.ly/3ML3wff>
- Lozano-Keymolen, L., Morales-García, R. y Pérez-Hernández, M. (2021). El COVID-19 en México: Línea del tiempo y principales desafíos. *Revista de Salud Pública*, 23(4), 45-62.

- Montañez López, S. (2022). *Educación y tecnologías en tiempos de COVID-19: Una revisión crítica*. Editorial Académica.
- Suárez, F., González, M., y Ramírez, P. (2020). *La pandemia de COVID-19 y su impacto en América Latina: Lecciones aprendidas y perspectivas futuras*. Universidad Nacional.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]-Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación [IIEPE]. (mayo, 2019). Educación superior. *Documento de eje*. <https://bit.ly/3ZkeCj4>
- Universidad Veracruzana [UV]. (2022). *Educación híbrida: Un enfoque hacia la personalización del aprendizaje*. <https://bit.ly/3XA4PUS>
- Wong, A. (agosto 18, 2021). *Clases presenciales en CDMX no contemplan horario escalonado*. <https://n9.cl/iklj6>

Capítulo 4

ESTRETEGIAS PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR POST-PANDEMIA

Rodolfo Cruz Vadillo

Introducción

La pandemia causada por el virus SARS-Cov-2 (COVID-19), no solo ha visibilizado las desigualdades sociales y educativas existentes, además contribuyó al aumento de brechas económicas, sociales y tecnológicas, lo cual tuvo una afectación desproporcionada, mostrando cierta relación entre las condiciones materiales de existencia de algunas personas y el grado de severidad con que se impuso. Personas y grupos vulnerados como las pertenecientes a colectivos de origen étnico, mujeres, personas con discapacidad, en pobreza extrema, etc. vivieron una injusta distribución de los peligros y riesgos, fenómeno que se explica por las condiciones y posiciones de vida que tenían antes y que los dejaron desprotegidos frente a los desastres. En este marco, los efectos no solo se pudieron identificar en planos sociales amplios, también fueron visibles a nivel institucional, donde la gravedad del impacto se vio potenciada por las formas institucionalizadas de violencia, exclusión y discriminación que afecta a determinados estudiantes al interior de las instituciones (Pérez-Castro, 2022b).

Si bien no se puede negar la existencia de formas de violencia estructural y cultural (Galtung, 1990), tampoco se puede pensar que dichos fenómenos se encuentran al margen de los problemas escolares. En otras palabras, no sólo las cuestiones externas afectan a las instituciones, sino que estas tienen lógicas y sistemas de razón que operan para producir formas de exclusión que pueden pasar como legítimas y justas. Por tanto, es necesario visibilizar lo que al interior de los centros escolares se llevó a cabo para poder atender los problemas que, siendo anteriores a la pandemia, repercutieron de forma negativa en la permanencia y posibilidad de aprendizaje de estudiantes, en este caso con discapacidad.

Este texto analiza las principales estrategias (políticas, docentes, de gestión, de enseñanza, de aprendizaje) implementadas por universidades en América Latina para mejorar la inclusión y el apoyo a estos estudiantes después de la pandemia. Se revisan políticas institucionales, programas de apoyo, formación docente y uso de tecnologías adaptativas a través de un análisis de contenido de diversos estudios y documentos. Se identifican prácticas y áreas de oportunidad para fortalecer la inclusión educativa en el nivel superior.

Para el caso del análisis, se revisó la literatura científica. En este sentido, se analizaron algunas bases de datos como Scopus, JCR, Scimago, Elsevier, Web of Science, CONACYT, Redalyc y Latindex; utilizando las palabras *inclusión educativa/educación inclusiva, pandemia y educación superior/universitaria*. Se identificaron 35 trabajos que concuerdan con las características antes descritas. No obstante, solo se seleccionaron 10 textos debido a que fueron los que recogieron trabajos que dan cuenta de las acciones que las instituciones de educación superior realizaron en el marco de la pandemia.

Si bien la pandemia tuvo un impacto negativo significativo en todos los niveles educativos, sus efectos han sido especialmente pronunciados en la educación superior, sobre todo en lo que respecta a los estudiantes con discapacidad (Pérez-Castro, 2022b). Este grupo que previo a la crisis sanitaria ya enfrentaba barreras debido a la inadecuación del contexto institucional con sus características y demandas particulares, vivió mayores dificultades. Por un lado, el paso de la educación presencial a la virtual imposibilitó que muchos de ellos pudieran dar continuidad a su formación, esto no solo por la ausencia de formación o dominio de las tecnologías, sino por la desigualdad manifiesta en el acceso a la conectividad y los dispositivos necesarios para llevar a cabo las actividades escolares.

Si a lo anterior se le suma la ausencia de dispositivos adaptados para la diversidad de funcionamientos que presentan las personas con discapacidad, se puede entender que el reto para estudiantes en esta situación fue mayúsculo. Dicho aumento facilitó que las barreras para el aprendizaje y la participación se intensificaran a tal grado que muchos estudiantes tuvieron que desafilarse del sistema educativo.

En América Latina y el Caribe viven alrededor de 85,000,000 de personas con discapacidad, lo que representa un segmento significativo de la población total de la región (García et al., 2021). El acceso a la educación para personas con discapacidad ha mostrado algunos avances en los últimos años, aunque de manera lenta y desigual. Según el informe, los niños con discapacidad matriculados en las escuelas han aumentado, pero el analfabetismo entre las

personas con discapacidad sigue siendo cinco veces mayor que en el resto de la población. Además, los niños con discapacidad tienen una probabilidad cuatro veces mayor de no asistir a la escuela en comparación con los niños sin discapacidad.

Entre los estudiantes con discapacidad que logran asistir a la escuela, se observa una mayor tasa de abandono escolar, mayor ausentismo y mayores niveles de discriminación y violencia escolar. En la educación secundaria, los jóvenes con discapacidad que terminan esta etapa son un 23% menos en comparación con sus pares sin discapacidad. En la educación superior esta cifra es aún más baja, con un 9% menos de jóvenes con discapacidad que logran terminar la universidad.

En promedio, las personas con discapacidad de entre 15 y 35 años son 21 por ciento 51 menos propensas a completar la primaria que sus pares. Esta brecha se intensifica en el nivel secundario—con la excepción de Bolivia, Colombia y Ecuador—pues las personas con discapacidad son, en promedio, 23 por ciento menos propensas a terminar la preparatoria y 9 por ciento menos propensas a terminar la educación terciaria ... Generalmente, en la educación secundaria existen mayores riesgos de deserción escolar, especialmente entre los estudiantes de entre 15 y 17 años en hogares rurales y de bajos ingresos. (García et al., 2021 p. 117)

En cuanto a la educación superior, se destaca que sólo un pequeño porcentaje de jóvenes con discapacidad logran acceder y completar sus estudios universitarios (9%). Esta situación refleja la persistencia de barreras significativas, tanto físicas, sociales, institucionales y estructurales, que dificultan su participación plena en la educación superior. Estas barreras incluyen la falta de accesibilidad en la infraestructura, la carencia de materiales de aprendizaje adecuados, la insuficiente formación de los docentes en pedagogías inclusivas y la prevalencia de actitudes negativas y discriminatorias (Pérez-Castro, 2022a).

El objetivo de este texto es identificar las estrategias que las universidades en América latina han implementado para apoyar a los estudiantes con discapacidad después de la pandemia. La inclusión educativa es un derecho reconocido en numerosos tratados internacionales. No obstante, su referencia no solo debe articularse con una cuestión de derecho humano. Por ejemplo, un proceso de inclusión educativa debe atender cuestiones de accesibilidad. En otras palabras, el derecho al acceso se debe garantizar a partir de la aplicación del diseño universal o de los ajustes razonables para que cualquier

estudiante con discapacidad no enfrente barreras para el aprendizaje y la participación. La inclusión educativa es un proceso que se basa en garantizar que cualquier estudiante pueda ingresar, permanecer y egresar de las instituciones educativas. A pesar de esto, la pandemia ha puesto de manifiesto las deficiencias en la preparación de las instituciones educativas para atender adecuadamente a los estudiantes con discapacidad. Esto evidenció la ausencia de accesibilidad al interior de las instituciones y, con ello, la falta de justicia escolar y educativa que garantice el aprendizaje para todos los estudiantes sin distinción y discriminación alguna.

Este trabajo se realizó a partir de un análisis de contenido, el cual se utilizó para revisar y comparar las estrategias descritas en diversos estudios y documentos. Se identificaron publicaciones académicas, informes institucionales y artículos de revistas educativas que abordan las respuestas de las universidades a la pandemia y sus esfuerzos por incluir a estudiantes con discapacidad. Un primer paso fue identificar las estrategias utilizadas por las universidades o instituciones de educación superior aplicadas en el marco de la pandemia; en un segundo momento, se clasificaron dichos ejercicios para poder, al final, analizar sus características e impactos realizados.

La inclusión de estudiantes con discapacidad en contexto: barreras para el aprendizaje y la participación

Según datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020), la suspensión de actividades presenciales afectó a millones de estudiantes en México, y obligó a las instituciones a adoptar la educación a distancia; esta transición no fue equitativa para todos los estudiantes. La falta de acceso a tecnología adecuada y la insuficiente capacitación de los docentes para manejar plataformas digitales, han sido barreras significativas (SEP, 2020), lo cual amplificó las desigualdades estructurales en el sistema educativo. En este marco, los estudiantes con discapacidad enfrentaron barreras en el entorno virtual; la falta de accesibilidad y apoyos adecuados se convirtió en una trampa para ellos, lo que profundizó la producción de vulnerabilidad.

Pérez-Castro (2022a) identificó varias barreras que los estudiantes con discapacidad enfrentaron durante la pandemia:

- **La ausencia de información en formato accesible:** En la pandemia una de las principales vías de comunicación fue el uso de dispositivos con acceso a internet. Muchas instituciones facilitaron el seguimiento de los trabajos a través de una gran diversidad de plataformas, no

obstante, un criterio ausente fue que los materiales y lógicas de trabajo se basaron en formatos desde la visión del diseño universal. Por ejemplo, no se identificaron textos en lectura fácil ni otros dispositivos y recursos que facilitaran a los estudiantes con discapacidad continuar sus estudios.

- Clases en línea y barreras para el aprendizaje y la participación: El cambio al formato en línea disminuyó significativamente las oportunidades para que los estudiantes con discapacidad pudieran participar y, con ello, favorecer sus competencias y habilidades; en otras palabras, su aprendizaje significativo. Lo anterior se sumó a la ausencia de capacitación de los profesores en el uso de un diseño universal para el aprendizaje y tecnologías pedagógicas.
- Ausencia de apoyos y de realización de ajustes razonables: El estudio también apuntó a la falta de ajustes para estudiantes con discapacidad. Esto se observó en la no existencia de intérpretes y, en algunos casos, del acceso a dispositivos mínimos como ordenadores para poder dar seguimiento al trabajo.
- Reducción en el acceso a recursos y servicios universitarios: el cierre de las universidades limitó el acceso a bibliotecas, equipos especializados y otros servicios esenciales para los estudiantes con discapacidad.

Según esta autora, la pandemia aumentó el riesgo de exclusión para los estudiantes con discapacidad, debido a la multiplicación de las barreras institucionales y estructurales. En este sentido, subraya la necesidad imperante de implementar estrategias específicas y adecuadas para el apoyo a los estudiantes en general, pero, de forma central, a aquellos que vieron el aumento de la desigualdad educativa en dicho periodo. Lo anterior, permite identificar algunas dimensiones desde las cuales es posible aproximarse al análisis de las estrategias implementadas por las instituciones de educación superior.

En un primer momento, se puede pensar en acciones centradas en la accesibilidad de los propios estudiantes a las clases y contenidos de los cursos. En un segundo aspecto, están las estrategias de formación de los propios docentes y personal administrativo y, en un tercer espacio, están aquellas que son de carácter institucional/ estructural, en donde se buscan cambios no solo a nivel áulico, sino en cómo se toman decisiones de política al interior de los espacios, las cuales pueden referirse a ajustes determinados que permitan una trayectoria satisfactoria para cualquier estudiante, incluidos los que están en situación de discapacidad.

Si bien tradicionalmente la discapacidad se ha entendido como una característica individual que permite visibilizar una condición de grupo en donde se comparten dichos rasgos, en este trabajo se entiende más bien como una relación. Por un lado, un contexto que no está pensado para todas las personas, que premia la adaptación individual por sobre la estructural y una característica o singularidad que se ve afectada por esta inadaptación. Por tanto, la discapacidad es más bien una forma de discriminación que padecen algunas personas por no estar acordes con las normas sociales que refieren formas de existencia ideales. En este sentido, se parte de un modelo social y de la diversidad que atiende el carácter constructivo de la misma. Desde este marco, la discapacidad más bien es producida desde un contexto que discapacita, en donde los peligros y riesgos están injustamente distribuidos, es decir, algunas personas se encuentran más propensas, no por sus características individuales, sino por la ausencia de mecanismos de apoyo y seguridad sociales e institucionales.

Por poner solo un ejemplo, México enfrenta un problema de rezago educativo significativo, presentando un 27.9% de la población de 15 años o más afectada, lo cual representa más de 27 millones de personas (INEGI, 2023). No obstante, el crecimiento del 14% en la inversión educativa, el gasto ha descendido del 3.9% al 3.1% del PIB, cantidad muy por debajo de las recomendaciones internacionales, las cuales oscilan entre el 4% y el 6%. Dicha reducción parece ser un efecto de la ausencia de políticas que enfatizan el derecho a una educación, el cual no solo implica llegar a mínimos niveles de cobertura, además, refiere la reducción de la desigualdad educativa, sobre todo, en aquellos colectivos que históricamente han recibido el impacto negativo de las crisis estructurales. Tal es el caso de los estudiantes con discapacidad. Si se rescata la idea de un contexto discapacitante, estos datos pueden ayudar a pensar cómo ciertos estudiantes enfrentan barreras que no permiten o facilitan su acceso a los tipos educativos, por ejemplo, al nivel superior.

Lo anterior también es visible a partir de la revisión de las inversiones realizadas, por ejemplo, en materia de infraestructura, donde solo se ha cubierto 34.3% en educación básica y en un 38.6% en educación media superior. Esto se ve intensificado con la inexistencia de materiales educativos que sean adaptados para los estudiantes con discapacidad, el cual llega al 22% en las escuelas de educación básica del país y un 1.3% en media superior (SEP, 2022).

La ausencia de recursos, la cual también implica limitaciones en el esquema de oportunidades educativas, refiere la presencia de barreras para los estudiantes con discapacidad, lo cual obstaculiza su acceso, permanencia y egreso en las instituciones educativas y, sobre todo, su aprendizaje, lo cual viola de forma importante el derecho a su educación, produciendo vulnerabilidad o, más bien, coadyuvando a un proceso constante de vulneración de los estudiantes con discapacidad. Una segunda dimensión de la problemática refiere a la formación de los profesores, no solo en lo que respecta al uso de las tecnologías, sino a su sensibilización sobre la importancia de pensar, desde un diseño universal, las relaciones pedagógicas y las interacciones que facilitan el aprendizaje de sus estudiantes.

Entre el año 2018 y 2023, este ámbito también estuvo en crisis. Los programas tuvieron una disminución en el presupuesto de un 79%, lo cual impactó de forma negativa las respuestas educativas que eran imperativas para cumplir con mínimos criterios de justicia escolar. Si los profesores no reciben formación de calidad, se complejiza la oportunidad de construir sistemas de apoyo pedagógico para atender a la diversidad de estudiantes. Sobre todo, desde una perspectiva inclusiva que implique una combinación entre equidad e igualdad en los resultados. Con lo anterior, la trayectoria de diversos estudiantes, en específico de aquellos que están en situación de discapacidad, se ve afectada de forma significativa.

Según el documento de la Red Regional por la Educación Inclusiva (RREI) (2019), *El Derecho a la Educación Inclusiva de América Latina*, el problema que ya se ha explicado no solo es una cuestión áulica, que se reduce a la relación entre profesor y estudiantes, implica elementos de orden estructural que refiere normativas, legislaciones y políticas que garanticen el derecho a la educación. En este contexto, a pesar de que varios países han ratificado la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, todavía coexisten normativas y legislaciones escasamente alineadas e, incluso, algunas se podrían caracterizar de contradictorias.

Estas diferencias merman el acceso y garantía de una educación inclusiva para las personas con discapacidad, pues facilitan que las interpretaciones locales, personales, incluso que algunas formas de estigmatización atraviesen las decisiones sobre las lógicas desde las cuales deben realizarse los ajustes. Por ejemplo, todavía no hay consenso en el papel que la educación especial va a ocupar en relación con la propuesta de una inclusión educativa, lo

cual posibilita que las decisiones varíen en su grado de adecuación con la legislación internacional y, por ende, con la apertura de tener resultados satisfactorios en dicho proceso.

En lo que respecta a la dimensión institucional, al no tener bien definidas las normativas nacionales se dificulta la claridad a nivel institucional, lo cual favorece interpretaciones particulares y omisiones que pueden devenir en barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad. La ausencia de transporte y de espacios accesibles que faciliten la constitución de una cadena de accesibilidad, también merma la posibilidad de tener una trayectoria universitaria satisfactoria. La inclusión educativa no se restringe a cuestiones didácticas, también se refiere a elementos de orden material, como la infraestructura escolar y universitaria que puede facilitar el acceso a las aulas y, por ende, al aprendizaje.

Por otra parte, lo estructural también refiere a un plano simbólico que, aunque no es visible de forma concreta, opera permanentemente en contra de un proceso de inclusión educativa. Tal es el caso de las formas de violencia y discriminación que circulan al interior de las instituciones educativas. Esto no excluye a los estudiantes con discapacidad, quienes, históricamente, han tenido que enfrentar discriminación estructural (Solís, 2017). El problema es que, en algunos casos, se cree que la única forma de negación de derechos es observable por la vía directa, donde las acciones son las que, de forma premeditada, impactan negativamente. No obstante, esto invisibiliza el camino que más bien se sigue por la omisión.

La discriminación también es indirecta y es producto de las acciones y omisiones que se dan con la presencia de prejuicios y estereotipos, al negar otras formas de existencia en lo social y lo escolar. Para el caso de los estudiantes con discapacidad, la idea de inferioridad, ausencia de capacidad y fragilidad física representan un estigma que los desacredita como sujetos capaces de aprender y formarse. Lo anterior es aún más intenso en el nivel superior, donde la sospecha de incapacidad se observa en la imposición, no reflexiva ni crítica, de un marco común, el cual, fundado en una exclusión primaria, marca el perfil de egreso de los estudiantes y, con ello, la exclusión legítima y justa de algunos que no llegarán a poseer todas las disposiciones marcadas. Una acción de carácter institucional tendría que constituir mecanismos diversos para hacer frente a las formas en que esta discriminación se puede hacer presente (directa o indirectamente) en los espacios educativos.

En este marco, el informe El Derecho a la Educación Inclusiva de América Latina (RREI, 2019), señala una urgente necesidad de diseño e implementación de políticas institucionales inclusivas que, basadas en la armonización legislativa, garantice apoyos y ajustes para la diversidad de los estudiantes, contribuya a la formación de los profesores y de ciertos mecanismos que operen para eliminar las diversas formas de discriminación y violencia al interior de las instituciones educativas.

Por su parte, el documento trabajado por el Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad (SIRIED) (2011), refiere la necesaria eliminación de barreras (simbólicas y físicas) que, a nivel institucional, persisten y muestran el lado indirecto de la discriminación hacia la diversidad de estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad. Lo anterior también incluye materiales accesibles que no pueden ser resueltos o construidos por el profesorado, sino que tienen que ser adquiridos mediante una acción institucional en donde se materialicen las acciones y gestiones que deben realizar las autoridades para garantizar una inclusión educativa.

El documento señala, asimismo que, a pesar de la existencia de procesos de sensibilización y concienciación sobre estudiantes con discapacidad, aún existen actitudes y omisiones que pueden clasificarse como discriminatorias, produciendo estigmas. En este marco, Brogna (2020) es enfática en la necesaria introducción de políticas para una inclusión educativa que consideran las demandas y necesidades de todos los estudiantes. Señala el fallo de las políticas actuales, lo cual es visible con la ausencia o inexistencia de apoyos que disminuyan las brechas de desigualdad educativa. Así, la inclusión educativa debe ir más allá de pensar una educación como un ejercicio individual, al rescatar el elemento estructural, simbólico y material que puede servir como recurso para garantizar el acceso y el derecho a una educación.

Producción de vulnerabilidad educativa en el nivel superior

La ausencia de apoyos facilita la producción de vulnerabilidad educativa en el nivel superior. Para entender cómo opera este fenómeno, es necesario comprender lo que refiere el sintagma vulnerabilidad social. Por un lado, hay que comprender que dicho concepto da cuenta de una situación de riesgo que viven personas o grupo, donde su paso a quedar marginados o excluidos está presente como un peligro para su existencia.

La pregunta que surge en este punto es sobre aquello que facilita la colocación en cierta zona de vulnerabilidad (Castel, 2000). ¿Serán acaso las particularidades de la persona, los atributos de los grupos? ¿Será la ausencia de sistemas de apoyo y la presencia de inseguridad estructural y social? ¿Podrían pensarse ambos elementos en el juego de la producción de aquello que puede asignarse como vulnerable? ¿Hay entes o sujetos que son vulnerables o la situación más bien implica un proceso de vulneración? ¿Cómo están articulados los elementos que permiten su producción?

Las preguntas anteriores intentan dar cuenta de las formas en que la vulnerabilidad social puede entenderse. Para este trabajo, la vulnerabilidad social refiere una relación entre un contexto y una singularidad orgánica. En otras palabras, entre una estructura que, por acción u omisión, niega la posibilidad de participación de algunos sujetos (basado en una idea de discriminación estructural histórica, formas de racismo y exclusión que participan de manera permanente en la negación de derechos) y personas con ciertas características que no poseen las oportunidades para poder hacer frente a la exigencias normativas y sociales.

En el ámbito educativo, la vulnerabilidad puede entenderse como la incapacidad de ciertos grupos o personas para acceder a recursos y oportunidades como resultado de barreras estructurales y sociales (Pérez-Castro, 2020). No obstante, para este trabajo, la fórmula tendría que ser rediseñada o replanteada. Por ejemplo, cuando inicia la definición señalando la incapacidad de los sujetos lo que enfatiza es lo individual por encima de lo estructural. Aquí la pregunta estaría en si la producción de fenómenos se debe a los sujetos o a las estructuras. Si se piensa que la incapacidad es de la estructura que no logra la incorporación y participación de todos, el énfasis puede cambiar. Entonces, la vulnerabilidad educativa podría entenderse como una relación entre la incapacidad institucional para transformar las estructuras que, de forma indirecta, participan en la exclusión legítima y los sujetos cuya singularidad no concuerda con las normativas escolares.

Por ejemplo, en México, la vulnerabilidad social implica la situación de aquellos núcleos de población y personas que, por diferentes factores o la combinación de ellos, enfrentan situaciones de riesgo o discriminación que les impiden alcanzar mejores niveles de vida y, por lo tanto, requieren de la atención e inversión del gobierno para lograr

su bienestar (Diario Oficial de la Federación, 2022). La vulnerabilidad educativa tendría que referir a una situación donde lo que antecede al acto cognoscente son las formas de precarización material y simbólica que, devenidas en violencia y discriminación escolar, impiden la participación plena de los estudiantes.

Así, el énfasis debe estar centrado en las barreras y las condicionantes estructurales. Según Díaz y Pinto (2017) estas barreras pueden impedir el acceso y aprovechamiento de los currículos y procesos de enseñanza en los espacios escolares. La falta de accesibilidad, tanto física como cognitiva, en los entornos educativos, impide que los estudiantes con discapacidad puedan participar plenamente en el proceso. En este sentido, la vulnerabilidad educativa debe entenderse como un dispositivo que regula el acceso y la participación de los estudiantes en función de sus capacidades y características consideradas adecuadas. Esta regulación perpetúa la exclusión de aquellos que no cumplen con los estándares establecidos, lo que legitima la producción de vulnerabilidad. Se suele pensar que la vulnerabilidad es una condición solo ontológica/biológica y de unos cuantos, e implica una serie de atributos individuales y posibilita que el fenómeno aparezca, negando su relación con un contexto que impide o dificulta la participación e, incluso, la existencia plena de las personas.

La mera presencia de estrategias individuales o formas estándar de respuesta educativa de aprendizaje no es suficiente si no se considera la capacidad de respuesta de los estudiantes y sus contextos. Esto implica una crítica a las políticas educativas que se centran exclusivamente en la accesibilidad física, sin abordar las cognitivas y contextuales de los estudiantes, una relación de inclusión para entenderse como dialéctica en la medida que es operable a partir de la síntesis de elementos: habilidad y accesibilidad. Así, la falta de accesibilidad y de apoyos adecuados impide que los estudiantes con discapacidad puedan participar plenamente en la vida académica y social de las universidades. Esta interacción entre habilidad y accesibilidad es esencial para comprender cómo se produce la vulnerabilidad educativa y cómo se puede abordar de manera efectiva.

En esta línea, las barreras para la inclusión no son solo físicas, sino también cognitivas y culturales. La persistencia de prejuicios y estigmas contra las personas con discapacidad refuerza su exclusión y vulnerabilidad. Estos prejuicios se originan en contextos histórico-

culturales que han favorecido a ciertos grupos sobre otros, y perpetúan la discriminación y la exclusión. La pandemia ha intensificado la producción de vulnerabilidad social y educativa de varias maneras. En primer lugar, la falta de acceso a tecnología y conectividad adecuada ha sido una barrera significativa. Según datos del INEGI (2021) el 55.8% de los hogares mexicanos no disponía de equipo de cómputo, lo que limitó gravemente la capacidad de los estudiantes para participar en la educación a distancia. Esta situación es particularmente grave para los estudiantes con discapacidad que, a menudo, requieren de tecnologías adaptativas para su aprendizaje. En segundo lugar, la transición a la educación en línea no fue acompañada de los apoyos necesarios para garantizar la accesibilidad.

En este marco, es necesario revisar las estrategias que se implementan para afrontar los estragos de la pandemia, sobre todo en lo que respecta a estudiantes con discapacidad en el nivel superior. Lo anterior tiene la finalidad de poder visibilizar los énfasis y lógicas a partir de las que fueron emplazadas, así como analizar las perspectivas desde las cuales algunas instituciones están entendiendo la inclusión educativa en el nivel superior.

Análisis de la revisión de la literatura: Hacia las estrategias de inclusión en la educación superior

Después de la pandemia, la sistematización y recogimiento de las estrategias seguidas proliferó en diversos textos. De la revisión realizada, se rescataron 10 que apuntan de forma directa a las estrategias seguidas de las instituciones de educación superior en torno a procesos de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. A continuación, se presenta una primera aproximación a los datos más relevantes encontrados en dichos trabajos. En este primer momento, no interesa más que enunciar lo realizado para, posteriormente, dar cuenta del análisis de los mismos.

En el texto *Universidad Pública y Discapacidad: El Caso de Chile*, de Tenorio y Ramírez (2021), se identifican varias estrategias para trabajar con estudiantes con discapacidad en el ámbito de la educación superior en Chile. Dichas estrategias incluyen:

1. Acciones para el ingreso y el establecimiento de cuotas: Algunas universidades introdujeron mecanismos para el ingreso a las instituciones de educación superior, dentro de los que se destaca el

- establecimiento de cuotas para estudiantes. Esta acción implica algo más que el establecimiento de cuestiones de índole pedagógica, pues refiere una transformación de normativas a nivel institucional.
2. Ajustes al examen de ingreso: Algunas universidades en Chile realizaron adaptaciones a la prueba de selección universitaria (PSU) para los estudiantes con discapacidad, la cual incluyó el apoyo profesional, el ajuste al tiempo, al mobiliario y los medios para la realización de dicha prueba. Nuevamente, aquí es visible un esfuerzo a nivel normativo-institucional.
 3. Implementación de programas de inclusión educativa y de instancias o unidades de recursos para el apoyo a los estudiantes con discapacidad: En muchas universidades existen diversos programas que tienen como objetivo constituirse como sistemas de apoyo para los estudiantes con discapacidad. Dichas acciones se traducen en elementos de orden académico, como recursos adaptados, es decir, materiales educativos especializados.
 4. Acciones socioeducativas: Las instituciones de educación superior también trabajan en actividades que pretenden la inclusión de la diversidad de estudiantes a la vida académica. Aquí se promueve una formación integral que propicia la comunicación y coordinación con las diferentes unidades institucionales. Estas estrategias van enfocadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje que pueden establecerse a nivel áulico.
 5. Políticas institucionales de inclusión: Instituciones de educación superior no solo han introducido elementos de orden formativo que atiende a lo didáctico-pedagógico, además han diseñado políticas específicas de apoyo a estudiantes con discapacidad. Dichos instrumentos representan un avance significativo, pues ya no están a disposición de la actitud y deseo de los agentes, sino que se vuelven con un carácter de obligatoriedad.

Por su parte, en el trabajo *Dilemas de la Inclusión y Discapacidad en la Educación Superior* de Judith Pérez-Castro (2022a), se presentan diversas estrategias para atender a estudiantes con discapacidad en la educación superior:

1. Pruebas de selección adaptadas: La realización de ajustes de accesibilidad a los exámenes de ingreso de las instituciones de educación superior, esto para asegurar que estudiantes con discapacidad puedan mostrar sus habilidades y conocimientos y, por

- ende, su lugar en alguna institución.
2. **Evaluación:** En algunas instituciones el enfoque de evaluación tiende a ser más integral en el sentido que considera necesidades y capacidades de la diversidad de los estudiantes, por lo que cuestiona la estandarización de las pruebas.
 3. **Apoyos específicos:** Estas estrategias y acciones están enfocadas a proporcionar asistentes de escritura y lectura, materiales en braille, ajustes al tiempo tanto en los exámenes como en la diversidad de métodos y estrategias de evaluación.
 4. **Trabajo con equipos multidisciplinarios:** La atención a la diversidad implica no solo un trabajo sobre el propio estudiante, sus capacidades o habilidades, refiere además una cooperación entre diversos agentes y sus disciplinas, con la finalidad de garantizar que la atención pueda caracterizarse por ser integral. Un propósito es favorecer procesos autónomos y mejorar el desempeño de los estudiantes.
 5. **Adopción de políticas inclusivas:** La presencia y diseño de políticas con una perspectiva inclusiva también formó parte de algunas instituciones mexicanas. Dichos instrumentos pretenden garantizar el acceso a las universidades por medio de la realización de ajustes razonables que aseguren principios de justicia educativa como la equidad y la igualdad.

Perera et al. (2022), en el texto *Prácticas Docentes para una Educación Inclusiva en la Universidad con Estudiantes con Discapacidad: Percepciones del Profesorado*, mencionan que las estrategias identificadas incluyen:

1. **Diversidad de perspectivas metodológicas:** Una de las estrategias refiere a la diversificación de la planificación y, con ello, de los recursos y actividades implementadas por los profesores, en torno a la atención a la diversidad y, en específico, a los estudiantes con discapacidad. Aquí se proponen metodologías activas, participativas, que atienden lo emocional y afectivo, lo cual se entiende como un facilitador del aprendizaje.
2. **Formación docente:** Esta estrategia está enfocada a los procesos áulicos, en donde se requiere la formación en el diseño de experiencias educativas que faciliten aprendizajes significativos, atendiendo la diversidad, por lo que se necesita la realización de ajustes razonables y una atención particular para los estudiantes, específicamente aquellos con discapacidad.
3. **Información y coordinación:** Aquí se atiende la gestión de la

información sobre los estudiantes con discapacidad, comunicando de forma oportuna a los profesores o, en su caso, a los agentes involucrados la existencia de estudiantes con discapacidad, lo cual favorece que se puedan trabajar las adaptaciones, ajustes y solicitar en tiempo y forma la existencia de los recursos necesarios para la atención de los estudiantes. Así, el propósito es la coordinación entre lo administrativo con lo docente. Esta actividad supera el elemento áulico e impacta formas administrativas y de gestión que son necesarias para la inclusión educativa.

4. Actitud positiva del profesorado: Hay elementos de orden actitudinal que también pueden funcionar como barreras. Tal es el caso de las actitudes que pueden tener los profesores frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad. La formación, en este sentido, puede facilitar la eliminación de esta barrera y la atención a los requerimientos y demandas de los estudiantes con discapacidad.
5. Reconocimiento: Otro elemento de orden formativo, pero que posee una dimensión simbólica, tiene que ver con la transformación representacional que los docentes tienen o han construido sobre la discapacidad, por lo que se hace necesario el cambio en la forma de mirarla y, por ende, atenderla.
6. Evaluación: Otro elemento importante que se encuentra nuevamente a nivel áulico está relacionado con los procesos de evaluación, donde se busca que los profesores sean receptivos a realizar ajustes en las pruebas de evaluación, utilizando diferentes modos para beneficiar a todos los estudiantes, no solo a aquellos con discapacidad.

El artículo *Inclusión Educativa del Alumnado en Situación de Discapacidad en las Universidades Públicas de Centroamérica y el Caribe. Perspectiva de Diversos Profesionales para Trabajar con Estudiantes con Discapacidad*, de Paz-Maldonado et al. (2024) menciona lo siguiente:

1. Políticas institucionales: Señala que las instituciones de educación superior han diseñado y aprobado políticas que impactan de forma positiva las problemáticas de orden estructural, donde destacan la infraestructura escolar, la conectividad y el uso de plataformas virtuales de aprendizaje, los materiales educativos accesibles y la formación del profesorado. Esta estrategia supera las cuestiones áulicas, señalando la relevancia del diseño de normativas que puedan ser sostenibles y duraderas en el tiempo.
2. Programas de atención a los estudiantes: Varias instituciones han

- diseñado programas de apoyo para estudiantes con discapacidad, lo cual ha implicado cambios en los presupuestos y diseño de políticas.
3. **Ajustes razonables:** Otra estrategia se ha centrado en la presencia de ajustes razonables tanto en los procesos de ingreso (adaptaciones en los procesos de admisión de pruebas), como la existencia de recursos tecnológicos y humanos que también garanticen la permanencia de los estudiantes con discapacidad.
 4. **Formación docente:** Procesos de formación del profesorado para el personal que debe atender a los estudiantes con discapacidad.
 5. **Apoyos institucionales:** Diseño y creación de instancias y unidades de atención que promuevan o sirvan como redes de apoyo en beneficio de los estudiantes con discapacidad.
 6. **Recursos:** Existencia de recursos tecnológicos adaptativos como impresoras braille, ascensores, intérpretes, etc.

Las estrategias identificadas en el texto *Universidad y Discapacidad: La Estrategia Básica es la Perseverancia* de Oviedo y Hernández (2020), para trabajar con estudiantes con discapacidad en las universidades incluyen:

1. **Programas de apoyo y acompañamiento:** Diseño e implementación de programas como el Programa de Inclusión Estudiantes en Situación de Discapacidad (PIESD), en donde se brinda apoyo académico, técnico y económico.
2. **Adaptaciones en la infraestructura:** En algunas universidades, se han realizado algunas adaptaciones en las infraestructuras físicas, las cuales incluyen la construcción de rampas, ascensores y baños accesibles, aunque se reconoce que estas iniciativas son insuficientes y no siempre cumplen con los requerimientos técnicos necesarios.
3. **Tecnología y recursos diversos:** Muchas instituciones de educación superior han adquirido diversas tecnologías y recursos adaptados para facilitar el acceso a los contenidos por parte de los estudiantes con discapacidad.
4. **Formación y sensibilización:** Hay un reconocimiento a la formación continua que debe tener el profesorado, la cual no es completa si no va acompañada de procesos de sensibilización que garanticen una atención a la diversidad de los estudiantes.

En el documento *Programa de Intervención Online en Tiempos de Pandemia para Alumnado Universitario que Presenta Discapacidad Visual* de Martínez y Martínez (2022), se mencionan estrategias como:

1. **Digitalización de programas de intervención:** La adaptación de programas presenciales de orientación psicoeducativa a un formato virtual, utilizando tecnologías de la información y comunicación (TIC) para brindar una intervención continua durante la crisis sanitaria y distanciamiento social. Aquí se ha hecho énfasis en el potencial tecnológico, sin embargo, es necesario identificar que no todos los estudiantes tienen acceso a dichos recursos.
2. **Planificación y evaluación:** Las transformaciones y estrategias también deben realizarse sobre las formas en que se planifican y evalúan tanto las intervenciones de los docentes con estudiantes con discapacidad, como en programas de mediano alcance o, más bien, institucionales, los cuales buscan ofrecer una experiencia educativa que pueda caracterizarse como inclusiva. Por ejemplo, el paso de lo presencial a lo virtual no solo implica un deslizamiento de modalidad, sino que, además, requiere una reflexión (planificación y evaluación) constante para ver su viabilidad y adecuación con la diversidad de los estudiantes.
3. **Interacciones activas y autorregulación:** Esta estrategia refiere la creación de un ambiente de aprendizaje que, aun siendo en línea, permita interacciones activas entre los docentes y los estudiantes, ayudando de forma constante en procesos autónomos y de autorregulación que les brinden herramientas como habilidades interpersonales y comunicativas.
4. **Teleasistencia y uso de recursos virtuales:** Implementación de teleasistencia para superar barreras geográficas, temporales y físicas, y uso de recursos de comunicación síncronos y asíncronos como Skype y Google Drive.
5. **Apoyo psicoeducativo integral:** Atención a los elementos curriculares y socio-afectivos desde una perspectiva humanista y dialógica, integrando al modelo social de discapacidad para fomentar la igualdad de oportunidades y la inclusión.
6. **Colaboración y formación del profesorado:** Esta estrategia implica el involucramiento de los docentes, el personal administrativo y servicios diversos en el uso de las TIC y de estrategias didácticas que sean inclusivas.

En el texto *Autodeterminación y Éxito Académico de Personas con Discapacidad Visual* de Figueroa y Pérez-Castro (2023), se identifican diversas estrategias para trabajar con estudiantes con discapacidad:

1. **Cursos de capacitación y actividades diversas:** Modificación de exámenes, su resolución, así como aumento de procesos autónomos y de autorregulación.

2. Estrategias de planificación centradas en los estudiantes con discapacidad: Utilización de diferentes formatos que faciliten el aumento de la autonomía académica de los estudiantes con discapacidad.
3. Trabajo colaborativo: Esta estrategia es importante, pues no aparece de forma constante como una posibilidad. Por lo regular, las acciones se encaminan a lo que el estudiante con discapacidad puede realizar y no así de los apoyos humanos que pueden servir de ayuda. Aquí, se rescatan las comunidades de aprendizaje y trabajo institucional entre pares, tanto para los procesos de planificación académica como en los propios de trabajo directo con los estudiantes.
4. Comités estudiantiles, consejos asesores y cuerpos colegiados: Diseño de programas de atención para conocer de primera mano sus necesidades e intereses.
5. Competencias tecnológicas: Uso de software para organizar materiales, realizar trabajos, programas de lectura, escritura y exámenes, así como asistentes digitales. Además, contar con un especialista que asesore en la selección de programas más adecuados.

Las estrategias identificadas en el artículo *Análisis y Valoración de la Plataforma de MS Teams en Atención a Estudiantes Universitarios con Discapacidad Auditiva: Estrategia Digital Adoptada Durante el Confinamiento por la Covid-19* de Cortés y Cortés (2022) refieren ciertos ajustes que implican un trabajo directo con los estudiantes con discapacidad:

1. Colocación de alumnos con discapacidad auditiva: Posicionamiento de estudiantes en el aula, a manera que pueda acceder fácilmente al contenido y la dinámica de la clase.
2. Lengua de señas: Acompañamiento a los estudiantes, combinando la lengua de señas y el lenguaje oral, esto con la finalidad de desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes.
3. Lectura labial: hablar de manera clara y moderada para permitir que los estudiantes puedan leer los labios de forma sencilla y ágil.
4. Diversos recursos visuales: Utilización de dibujos, planos, mapas, fórmulas, tablas y fotografías que faciliten la comprensión de los contenidos vistos en el aula.
5. Dactilología: Representar letras en el aire para favorecer las representaciones ortográficas y la comprensión de los estudiantes.
6. Tecnologías adaptativas: Implementación de estrategias y herramientas tecnológicas que faciliten la accesibilidad y el aprendizaje de los estudiantes.

El documento *Un Panorama Sobre la Cobertura Educativa a Nivel Superior en México para Personas con Discapacidad* de González et al. (2021), menciona lo siguiente:

1. Programas gubernamentales de apoyo: Análisis y evaluación de programas gubernamentales que buscan reducir las desigualdades educativas tales como el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE), el cual destina recursos económicos a instituciones de educación superior para impulsar la inclusión. Esto implica una mirada estructural al problema, que supera visiones institucionales y áulicas.
2. Adaptaciones a la infraestructura institucional: Diseño e implementación de ajustes y adaptaciones arquitectónicas, tales como rampas, elevadores y señalización en braille para facilitar el acceso y la movilidad de estudiantes con discapacidad.
3. Capacitación y formación docente: Aseguramiento de la capacitación y formación continua del profesorado en temas de inclusión educativa y atención a estudiantes con discapacidad, con el objetivo de mejorar sus competencias y habilidades para trabajar en contextos diversos.
4. Programas especiales dentro de las universidades: Presencia de tutorías y apoyo académico que dé acompañamiento a los estudiantes con discapacidad.

En el texto de Sebastián y Lara (2020), titulado *Desafíos de la Inclusión en la Educación Superior: Reflexiones Internacionales sobre Prácticas Transformadoras*, se pueden destacar las siguientes estrategias:

1. Transformación del ambiente educativo: Las cuales refieren a la adaptación del entorno físico, portales web, procesos selectivos, prácticas educativas, comunicaciones y evaluaciones para hacerlos accesibles a todos los estudiantes con discapacidad.
2. Legislación específica y políticas públicas: En Brasil la Constitución Federal y la Ley de Directrices y Bases de la Educación aseguran el derecho a la educación para todos, sin distinción, por tanto, se implementan políticas afirmativas como la Ley de Reserva de Plazas y el Programa “Universidad para Todos” (PROUNI) que reservan un porcentaje de becas para personas con discapacidad en universidades privadas.
3. Servicios de apoyo y recursos: Creación y desarrollo de servicios y recursos necesarios para proporcionar igualdad de oportunidades, incluyendo tutoría y orientación personalizada, adaptaciones de pruebas

- de acceso y reservas de matrículas para estudiantes con discapacidad.
4. **Barreras y desafíos: Identificación y superación de barreras físicas, pedagógicas, arquitectónicas, comunicativas, emocionales y actitudinales para fomentar un ambiente inclusivo y accesible.**
 5. **Participación activa y colaboración: Involucrar a organizaciones representativas de personas con discapacidad en el desarrollo y avance de las legislaciones y fomentar la corresponsabilidad individual y grupal para garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes. Estas estrategias se basan en el reconocimiento y atención a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad, promoviendo así una educación inclusiva y de calidad.**

Análisis de las estrategias

Como se pudo identificar en el apartado anterior, son diversas las estrategias que las instituciones de educación superior han realizado en el marco de la crisis sanitaria. La inclusión educativa responde a una necesidad de revertir el aumento de los procesos de vulneración social y escolar que se vieron intensificados con la presencia de la crisis sanitaria. Así, las estrategias se pueden clasificar, por un lado, en todas aquellas acciones que impactan las prácticas didácticas que se realizan, mayoritariamente en las aulas de las instituciones.

Metodologías de enseñanza y aprendizaje inclusivas y adaptadas

- Diversidad de estrategias metodológicas, uso de métodos activos y participativos que consideren aspectos afectivos y emocionales (Pereda et al., 2020).
- Lengua de señas y estrategias comunicativas diversas: Utilización de lengua de señas acompañada de lenguaje oral y estrategias claras para facilitar la lectura labial y la comunicación entre los sujetos (Cortés y Cortés, 2022).

Uso de TIC y recursos tecnológicos

- Accesibilidad y digitalización de programas de intervención, adaptación de programas presenciales a formatos virtuales utilizando TIC para asegurar la continuidad educativa (Martínez y Martínez, 2022).
- Tecnologías adaptativas: Implementación de herramientas como software de lectura y escritura, impresoras braille y laboratorios de computación adaptativa (Paz-Maldonado et al., 2024).

Formación y sensibilización del profesorado

- Formación continua: capacitación de los docentes en estrategias inclusivas y metodologías que favorezcan la participación de todos los estudiantes, atendiendo a su diversidad (Pereira et al., 2020).

La formación y capacitación continua de los docentes es central para asegurar una educación inclusiva. Perera et al. (2022) enfatizan el imperativo de capacitar a los profesores en prácticas inclusivas y en el uso de tecnologías para poder dar atención a los estudiantes con discapacidad. La capacitación de los docentes no solo debe enfocarse en el uso de tecnologías, también debe favorecer competencias didácticas y pedagógicas que promuevan un ambiente de aprendizaje justo, es decir, equitativo y accesible para todos los estudiantes. Lo anterior implica la sensibilización sobre las barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad y la adopción de estrategias pedagógicas flexibles y adaptativas (Oviedo y Hernández, 2020).

Es visible cómo la pandemia impulsó la utilización y presencia de las TIC al interior de las instituciones educativas. El tránsito de lo presencial a lo virtual promovió toda una gramática y alfabetización digital. Sin embargo, se identificaron algunas limitaciones que permitieron reflexionar sobre el alcance de las mismas. Por ejemplo, que el empleo de recursos tecnológicos no es capaz de producir ambientes inclusivos, pues pueden seguir afirmando formas tradicionales de relación pedagógica, por lo que es necesaria una mirada que favorezca un diseño universal y la utilización de ajustes diversos.

Por ejemplo, Cortés y Cortés (2022), analizaron la efectividad de la plataforma de MS Teams para estudiantes con discapacidad auditiva, destacando el uso de subtítulos automáticos y recursos visuales como herramientas clave. Además, se ha observado un aumento en el uso de software de lectura y escritura, impresoras braille y otras tecnologías adaptativas que permiten a los estudiantes con discapacidad acceder a los materiales educativos de manera más efectiva. Estas tecnologías han sido cruciales para asegurar la continuidad educativa durante el confinamiento y han demostrado ser una herramienta valiosa para la inclusión a largo plazo (Martínez y Martínez, 2022), siempre y cuando sean flexibles y adaptables a las particularidades de los estudiantes, esto incluye también el que puedan ser seleccionables.

Por otra parte, la implementación de ajustes razonables y de recursos específicos son cruciales para la inclusión. Paz-Maldonado et al. (2024), destacan la importancia de adaptar las infraestructuras como la instalación de rampas y ascensores, al tiempo de proporcionar tecnologías adaptativas como impresoras braille y software especializado. Los ajustes razonables incluyen también la flexibilización de los métodos de evaluación y la adaptación de los contenidos curriculares para asegurar que todos los estudiantes puedan demostrar sus conocimientos y habilidades de manera equitativa. Además, es esencial proporcionar recursos adicionales como tutores y asistentes personales para apoyar a los estudiantes con necesidades específicas (Cortés y Cortés, 2022).

Otro ámbito de atención está centrado a nivel institucional, donde el énfasis es puesto en las transformaciones que pueden realizarse al interior de los centros educativos:

- Programas de acompañamiento y apoyo continuo: Creación de programas de apoyo académico, técnico y económico para estudiantes con discapacidad (Tenorio y Ramírez, (2021).
- Trabajo colaborativo y comunidades de aprendizaje: Fomento del trabajo en grupo y la creación de comunidades de aprendizaje para facilitar la adaptación y la planificación académica (González et al., 2021).
- Compromiso institucional: Promoción de una cultura inclusiva mediante políticas institucionales específicas y programas de formación continua para el profesorado (Oviedo y Hernández, 2020).

Los programas de apoyo y acompañamiento son fundamentales para el éxito de los estudiantes con discapacidad. Oviedo y Hernández (2020), destacan el “Programa de Inclusión Estudiantes en Situación de Discapacidad” el cual ofrece apoyo académico, técnico y económico. Este programa también incluye asesoría psicológica y orientación profesional, lo cual es crucial para la adaptación y el bienestar de los estudiantes con discapacidad.

Por otra parte, en algunas universidades se han creado oficinas especializadas que coordinan los esfuerzos de inclusión y brindan apoyo personalizado a los estudiantes con discapacidad. Estas oficinas trabajan en colaboración con docentes y personal administrativo para asegurar que

las necesidades de estos estudiantes sean atendidas de manera integral (Figueroa y Pérez-Castro, 2023). Otra dimensión importante está en el ámbito de las políticas. La inclusión educativa se refiere a la práctica de asegurar que todos los estudiantes independientemente de sus habilidades o discapacidades tengan acceso a una educación de calidad en un entorno que los apoye y valore. Según la UNESCO (2008), la inclusión no sólo beneficia a los estudiantes con discapacidad, sino que enriquece a toda la comunidad educativa al promover la diversidad y la equidad. Por tanto, en un primer momento, es necesario identificar las barreras que impiden el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes y, en concreto, aquellos que presentan alguna discapacidad.

Las barreras pueden ser físicas, actitudinales, pedagógicas o tecnológicas. Estas barreras limitan la participación y el éxito de los estudiantes con discapacidad y deben ser identificadas y abordadas mediante ajustes razonables y políticas inclusivas (Izuzquiza & Rodríguez, 2016). En este sentido, el diseño universal para el aprendizaje (DUA), propone un enfoque flexible para el diseño de programas educativos que puedan ser utilizados por todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades. Esto incluye múltiples formas de representación acción y expresión e implicación asegurando que todos los estudiantes puedan acceder y participar plenamente en el entorno educativo.

Por otra parte, se encontró que algunas universidades han implementado diversas políticas institucionales para mejorar la inclusión. Según Tenorio y Ramírez (2021), algunas instituciones en Chile han adoptado políticas específicas que aseguran la participación y apoyo a estudiantes con discapacidad, con lo cual promueven una cultura inclusiva y de respeto por la diversidad. En México, las políticas institucionales también han buscado promover la inclusión, aunque con variaciones en su efectividad. La implementación de políticas de accesibilidad física y tecnológica ha sido clave en algunas instituciones, mientras que otras han desarrollado programas de formación para el profesorado en prácticas inclusivas (Pérez-Castro, 2022b).

En general, en este marco, algunos trabajos han señalado recomendaciones puntuales para poder revertir, de forma sostenida, el impacto negativo de la pandemia. Por ejemplo:

- Plataformas que sean accesibles. El llamado a las instituciones de educación superior es el desarrollo y diseño de plataformas de aprendizaje que sean accesibles para todos los estudiantes y, en específico, enfocados en quienes enfrentan mayores barreras para el aprendizaje y la participación. Lo anterior incluye formatos de audio, lectura fácil y otros formatos aumentativos y alternativos (Pérez-Castro 2022b).
- Por otra parte, es vital la formación y capacitación de todos los docentes y demás agentes educativos en el uso de las tecnologías y en el diseño de estrategias pedagógicas y didácticas que se caractericen por ser inclusivas, con el propósito de mejorar la trayectoria de los estudiantes con discapacidad (Brognna, 2020).
- Constitución de un sistema de apoyos. Las universidades deben proporcionar una serie de apoyos, no sólo pedagógicos, sino relacionales y técnicos, los cuales permitan a los estudiantes poder participar en igualdad de condiciones en las diversas actividades universitarias (Cruz, 2021).
- Trabajo colaborativo. Es importante la promoción de la colaboración en varios niveles. Por un lado, entre las instituciones y organismos tanto gubernamentales como de la sociedad civil. También entre los agentes educativos y estudiantes (Pérez- Castro 2022a).
- Diseño de políticas de equidad y justicia social. La existencia de políticas educativas e institucionales son vitales para que los cambios que tornen hacia una inclusión educativa serán sostenibles y duraderas en el tiempo (Cruz, 2023).

Conclusiones

La utilización de estrategias metodológicas diversas y participativas ha demostrado ser efectiva para incluir a estudiantes con discapacidad. Estas estrategias no sólo mejoran el aprendizaje de estos estudiantes, también benefician al resto del alumnado al promover un entorno educativo más dinámico y equitativo (Perera et al., 2022). La diversificación de métodos de enseñanza incluye el uso de tecnologías digitales, actividades colaborativas y enfoques pedagógicos centrados en el estudiante. Estos métodos permiten una mayor flexibilidad y adaptación a las necesidades individuales de los estudiantes, promoviendo una mayor inclusión y participación activa en el proceso educativo (Moriña et al., 2020).

Por otra parte, la formación del profesorado en temas de inclusión y discapacidad ha sido un factor determinante en la implementación de prácticas inclusivas efectivas. Los docentes formados están mejor

preparados para realizar ajustes razonables y utilizar tecnologías adaptativas, lo que resulta en una mejor experiencia educativa para los estudiantes con discapacidad (Oviedo y Hernández, 2020).

La formación docente debe ser continua y adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes y las demandas del entorno educativo. Esto incluye no sólo la capacitación técnica, sino también el desarrollo de capacidades emocionales y sociales que permitan a los docentes crear un ambiente de apoyo y respeto para todos los estudiantes (Perera et al., 2022).

Por otra parte, los programas de acompañamiento y apoyo continuo han demostrado ser esenciales para asegurar la permanencia y éxito de los estudiantes con discapacidad en la educación superior. Estos programas brindan apoyo académico técnico y emocional, facilitando la adaptación de los estudiantes al entorno universitario (Tenorio y Ramírez, 2021). Además, los programas de acompañamiento a menudo incluyen talleres y actividades de desarrollo de habilidades para la vida que son fundamentales para la autonomía y el éxito académico de los estudiantes con discapacidad. Estos programas también fomentan una mayor integración social y participación activa en la vida universitaria (Oviedo y Hernández, 2020).

También, el uso de tecnologías adaptativas ha permitido superar muchas de las barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad. Herramientas como los subtítulos automáticos, software de lectura y escritura y dispositivos adaptativos, han facilitado el acceso a la información y la participación en clases (Cortés y Cortés, 2022). La integración de tecnologías adaptativas en el entorno educativo ha demostrado ser una estrategia eficaz para promover la inclusión y mejorar los resultados académicos de los estudiantes con discapacidad. Estas tecnologías no sólo facilitan el acceso a los materiales educativos, también permiten una mayor personalización del aprendizaje adaptándose a las necesidades y capacidades individuales de cada estudiante (Martínez y Martínez, 2022).

En concreto, las estrategias implementadas han mostrado ser efectivas en varios aspectos, especialmente en la mejora del acceso a la información y la participación activa de los estudiantes con discapacidad. La diversificación de métodos de enseñanza y la capacitación docente son elementos clave que han contribuido a estos logros. La creación de políticas institucionales específicas para la inclusión ha permitido a las universidades desarrollar marcos de

acción claros y coherentes que abordan las necesidades de los estudiantes con discapacidad de manera integral. Estas políticas han sido fundamentales para establecer una cultura inclusiva y asegurar la continuidad de las prácticas inclusivas a largo plazo (Tenorio y Ramírez, 2021).

A pesar de los avances existen áreas de mejoras significativas, la falta de políticas institucionales claras y la necesidad de una mayor coordinación entre las unidades administrativas, son desafíos persistentes. Además, es crucial asegurar la sostenibilidad de estas estrategias a largo plazo, mediante la integración de prácticas inclusivas en las políticas institucionales permanentes. Otra área de mejora es la necesidad de una mayor inversión en tecnologías adaptativas y recursos educativos accesibles. La brecha digital sigue siendo un desafío importante y es necesario asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a las herramientas y recursos necesarios para su éxito académico (Oviedo y Hernández, 2020).

Finalmente, es esencial continuar con el desarrollo de programas de formación docente que aborden no sólo las competencias técnicas, sino las habilidades emocionales y sociales necesarias para crear un ambiente educativo inclusivo y de apoyo. La formación continua y la sensibilización son clave para asegurar que los docentes estén preparados para atender a la diversidad de estudiantes en el aula (Perera et al., 2022).

En este marco, Pérez-Castro (2022b) argumenta que las estrategias de inclusión deben ir más allá de los ajustes técnicos y tecnológicos y centrarse en una transformación cultural dentro de las instituciones educativas. Este enfoque holístico es fundamental para crear un entorno verdaderamente inclusivo donde todos los estudiantes se sientan valorados y apoyados. Destacando la importancia de involucrar a las familias y comunidades en el proceso educativo. Especialmente en el contexto de la educación inclusiva, la colaboración entre la universidad, la familia y la comunidad es esencial para asegurar que los estudiantes con discapacidad reciban el apoyo necesario tanto dentro como fuera del aula.

En este sentido, Brogna (2020) subraya la necesidad de adoptar una perspectiva de derechos humanos en la educación inclusiva. Esto implica reconocer la diversidad como un valor fundamental y asegurar que las políticas y prácticas educativas respeten y promuevan los derechos de todos los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidad.

En concreto, universidades en América Latina han implementado diversas estrategias para mejorar la inclusión de estudiantes con discapacidad después de la pandemia. Las metodologías de enseñanza adaptadas, el uso de tecnologías adaptativas, la formación docente y los programas de apoyo han sido fundamentales para estos esfuerzos. Sin embargo, es necesario continuar fortaleciendo estas prácticas y asegurando su integración en las políticas institucionales para garantizar una educación inclusiva y equitativa para todos los estudiantes. En este sentido, es fundamental que las universidades adopten un enfoque integral y sostenible para la inclusión educativa que incluya políticas claras, recursos adecuados y programas de formación continua para el profesorado. Además, es crucial fomentar la colaboración entre todas las partes interesadas, incluyendo a los estudiantes y sus familias, los docentes y el personal administrativo, esto para crear un entorno educativo verdaderamente inclusivo (Pérez-Castro, 2022b; Cruz, 2020; Brogna, 2020).

No obstante, lo central antes de iniciar un proceso de toma de decisiones sobre las estrategias a seguir, primero, es necesario siempre tomar en cuenta el conocimiento de los propios estudiantes, cuestionar sobre sus necesidades y demandas de tal suerte que los ajustes realizados respondan de forma situada en todo momento.

Referencias

- Brogna, P. (2020). La educación inclusiva y las personas con discapacidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(87), 433-450.
- Castel, R. (2000). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Coord.) *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 55-86). Gedisa.
- Cortés, E. y Cortés, A. (2022). Análisis y valoración de la plataforma MS Teams en atención a estudiantes universitarios con discapacidad auditiva: estrategia digital adoptada durante el confinamiento por la Covid-19. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13, e1419. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1419
- Cruz, R. (2020). La inclusión educativa en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 15-30.
- Cruz, R. (2021). Inclusividad, pandemia y educación en México: Reflexiones, retos y realidades. En F. Muñoz Vidal, N. Araneda Garcés, y J. Parra Díaz (Eds.), *Educación e Inclusión en Pandemia* (pp. 62-81). Nueva Mirada Ediciones.

- Cruz, R. (2023). El dispositivo de la vulnerabilidad educativa en los procesos de inclusión en la educación superior en México. En D. Y. Ramos Estrada, M. A. Sotelo Castillo, y S. B. Echeverría Castro (Eds.), *Inclusión Educativa y Social: Avances y Retos en el Contexto Universitario* (pp. 29-43). Editorial Fontamara.
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2022). *Ley General de Desarrollo Social*. <https://bit.ly/4enM5xT>
- Díaz, C. y Pinto, M. (2017). Vulnerabilidad educativa: un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis Educativa*, 21(1), 46-54. <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>
- Figueroa, E. y Pérez-Castro, J. (2023). Autodeterminación y éxito académico de personas con discapacidad visual. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14, e1643. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1643
- García, M. E., Schwartz, S. y Freire, G. (2021). *Inclusión de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe: Un camino hacia el desarrollo sostenible*. Banco Mundial. <https://bit.ly/4emchZN>
- Galtung, J. (1990). La violencia: Estructural, cultural y directa. *Journal of Peace Research*, 27(3), 391-305. <https://bit.ly/3TMzGes>
- González, J. A., Zúñiga, A. y Arce, P. O. (2021). Un panorama sobre la cobertura educativa a nivel superior en México para personas con discapacidad. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, e1171. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1171
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2021). *Encuesta para la Medición del impacto COVID-19 en la Educación (Encovid-ED)*. <https://bit.ly/3N8WnWG>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2023). *Encuesta Nacional de Discriminación (ENADIS) 2022*. <https://bit.ly/3N7JprX>
- Martínez, R. y Martínez, D. (2022). Programa de intervención online en tiempos de pandemia para alumnado universitario que presenta discapacidad visual. *Hachetetepé. Revista Científica de Educación y Comunicación*, 24, 1-16. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2022.i24.1206>
- Moriña, A., Perera, V. y Melero, N. (2020). Estrategias para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. *Revista de*

Investigación Educativa, 13(2), 1-25.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021). *El derecho a la educación inclusiva en América Latina: Documento en lectura fácil*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2011). *Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad [SIRIED]. Propuesta metodológica*. <https://bit.ly/3ZNXK4q>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. <https://bit.ly/3TsemnT>
- Oviedo, M. del P. y Hernández, A. (2020). Universidad y discapacidad: La estrategia básica es la perseverancia. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 395-422. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-9618>
- Paz-Maldonado, E., Trejos Z. S., Carvajal V. B. y Gasparico L. O. (2024). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en las universidades públicas de Centroamérica y el Caribe. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 32(123), 1-23. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204291>
- Perera, V., Melero, H., & Moriña, A. (2022). Prácticas docentes para una educación inclusiva en la universidad con estudiantes con discapacidad: Percepciones del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(87), 433-450. <https://bit.ly/4dsYvDj>
- Pérez-Castro, J. (2022b). La pandemia como factor de exclusión de los estudiantes con discapacidad en la educación superior. *Perfiles Educativos*, 44(175), 132-149. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.60179>
- Pérez-Castro, J. (2022a). Dilemas de la inclusión y discapacidad en la educación superior. *Perfiles Educativos*, 44(175), 132-149. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.60179>
- Pérez-Castro, J. (2021). La pandemia como factor de exclusión de los estudiantes con discapacidad en la educación superior. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(2), 470-495.
- Pérez-Castro, J. (2020). Acceso a la educación y factores de vulnerabilidad en las personas con discapacidad. *Voces de la Educación*, 5(10), 59-74.

- Red Regional por la Educación Inclusiva [RREI]. (2019). *El derecho a la educación inclusiva en América Latina*. <https://bit.ly/47S9vci>
- Sebastián, E. y Lara, P. (2020). Desafíos de la inclusión en la Educación Superior: Reflexiones internacionales sobre prácticas educativas transformadoras. *Revista Educação Especial*, 33, 1-18. <https://doi.org/10.5902/1984686X48224>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023). *Principales cifras educativas 2022-2023*. <https://bit.ly/4gEDok6>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2020). *Orientaciones para apoyar el estudio en casa de niñas, niños y adolescentes. Educación preescolar, primaria y secundaria*. <https://bit.ly/3Y84Sq7>
- Solís, P. (2017). *Discriminación estructural y desigualdad social. Con casos ilustrativos para jóvenes indígenas, mujeres y personas con discapacidad*. <https://bit.ly/3BnUTVD>
- Tenorio, S. y Ramírez, M. J. (2021). Universidad pública y discapacidad: El caso de Chile. *Perfiles Educativos*, 43(172), 144-159. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.172.59721>

Capítulo 5

LA COVID-19 EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: VICISITUDES ENFRENTADAS Y RETOS FUTUROS PARA LOS DOCENTES

Marcela Hernández González
Edith Linares Alemán
Rosario Maldonado Torres

Introducción

A partir de marzo del 2020 la realidad educativa de millones de estudiantes cambió drásticamente. El cierre físico de las escuelas, como consecuencia de la pandemia de la Covid-19, dejó fuera de las aulas tanto a los más pequeños como a quienes cursaban la educación superior; sometió las metodologías de trabajo de los docentes y convirtió en desiertos aquellos lugares que días atrás eran ejemplo de bullicio y convivencia.

Las repercusiones de esta situación no tardaron en hacerse visibles. En uno de los primeros análisis que se hicieron en el país, Díaz Barriga (2020) señalaba la necesidad de reflexionar sobre la escuela como “un espacio perdido”, que en una de sus interpretaciones hacía referencia a “la pérdida de los estudiantes de su espacio de encuentro, de intercambio y de socialización” (p. 25). Otro efecto significativo fue el que se reflejó en los aprendizajes. Así, la UNESCO planteaba que esta pandemia “causó una disrupción global en el aprendizaje con una gravedad sin precedentes” (2021, p. 11). A su vez, distintos investigadores del área educativa hacían mención de la gran brecha en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se había originado (Novella García & Stigliano, 2023) y se cuestionaban sobre “si los estudiantes alcanzarán los resultados de aprendizaje declarados en los planes de estudio” (Estrada y Paz Delgado, 2022, p. 57).

Sin embargo, a pesar de que la pandemia tuvo efectos en toda la humanidad, fueron los sectores más desprotegidos, los más vulnerables, los que vivieron las peores consecuencias de esta problemática. Así lo denunció en su momento Boaventura de Sousa Santos (2020), al inicio del confinamiento mundial, al puntualizar que “la cuarentena no solo hace más visibles, sino que también

refuerza la injusticia, la discriminación, la exclusión social y el sufrimiento inmerecido que provocan” (p. 59). Estas asimetrías causaron más dolor y muerte entre quienes las padecían. Y el ámbito educativo no fue la excepción.

Los estudiantes más vulnerables padecieron situaciones como pérdida en materia de aprendizajes a corto y largo plazo, abandono escolar y la limitación en el alcance de competencias necesarias para participar de forma eficaz en la sociedad. De tal forma se hizo evidente que la pandemia agravó “las disparidades educativas preexistentes al reducir las oportunidades que tienen muchos de los niños, los jóvenes y los adultos más vulnerables para continuar con su aprendizaje” (ONU, 2020, p. 2). El presente texto se centra en el análisis de lo que ocurrió en este momento histórico, y lo hace con la mirada puesta en los procesos de formación de profesores de nivel secundaria. Las vivencias, experiencias y aprendizajes que se tuvieron como estudiantes normalistas o como docentes practicantes fueron distintas, pero tuvieron el común denominador de cimbrar certezas y plantear cuestionamientos ante un panorama convulsionado.

A través de la propia narración de los futuros maestros se analiza el impacto del COVID-19 en los procesos de aprendizaje, en el quehacer docente en las secundarias y las aportaciones para la formación del profesorado. Todo ello a través de un estudio de caso centrado en la Escuela Normal Superior de Michoacán.

Revisión de la literatura

Los aprendizajes durante el período de pandemia

El confinamiento, producto de las medidas sanitarias para prevenir los contagios, trajo consigo una ruptura de la cotidianidad de las escuelas; incidió de forma integral en la vida de los escolares, afectando multidimensionalmente sus personas. Esta misma situación influyó también en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, pero esta afectación no fue consecuencia de una sola causa, sino que convergieron en ella diversas situaciones que se desprendieron de la emergencia sanitaria.

Un primer elemento que se hizo presente fue la brecha digital. Esta hace referencia a las desigualdades existentes entre personas conectadas y desconectadas a las tecnologías y en los que hay tres niveles: el acceso a estas, las habilidades para su uso y el tener resultados a partir de su empleo (Torres Vargas, 2024). En muchos hogares hubo dificultades para contar

con los dispositivos o tuvieron que compartirlos con otros miembros de su familia (computadoras, teléfonos, tabletas), con el fin de conectarse a las clases o entrar a las plataformas virtuales durante el confinamiento.

Otra problemática que se enfrentó fue el acceso a internet, pues en amplias zonas no había la cobertura suficiente. Además de ello, en diferentes contextos se reconoció una falta de competencia digital, la carencia de habilidades para el uso de las TIC en actividades educativas tanto de los estudiantes como de los profesores, y un desconocimiento por parte de las familias del modelo de enseñanza remota de emergencia, por lo que se sentían incapaces de ayudar a sus hijos en las tareas de enseñanza online de este tipo de educación (Fernández-Río et al. 2022).

También se presentó el reclamo de que fueron insuficientes los recursos tecnológicos puestos a disposición de los profesores para llevar a cabo sus actividades docentes y las desventajas que tuvieron las escuelas públicas en comparación a las escuelas privadas respecto a los equipos, recursos y formación tecnológica de su personal. Todo ello incidió en los procesos de aprendizaje de los estudiantes en este periodo.

También dentro de este rubro tecnológico existen investigaciones que señalan que quienes anteriormente a la pandemia asistían a clases de manera presencial y posteriormente tuvieron que incorporarse a la modalidad virtual se sintieron sin el apoyo previo que los preparara para esta transición. Percibieron una falta de control y autoeficacia, y un incremento de ansiedad generado por el cambio radical de la modalidad educativa (Ruiz Carrillo et al., 2022). Sin embargo, no todo fue negativo en cuanto al uso tecnológico, pues algunos profesores reconocieron la capacidad de adaptación de sus estudiantes al entorno virtual (Mateus et al., 2022) y también un incremento en la percepción, tanto de docentes como alumnos, sobre su competencia digital (Gómez-Gómez et al., 2022).

Otro elemento que incidió fueron las condiciones sociales poco favorables en las que se buscaba que se construyeran los aprendizajes. Las políticas para prevenir los contagios trajeron consigo aislamiento, y con ello también situaciones como:

La pérdida de referentes del aula, la privación del clima de respaldo social, la falta de apoyo de los compañeros, mayores dificultades para ser atendido por los profesores, pérdida de la oportunidad de resolver dudas de manera inmediata como ocurría en las clases presenciales, etc. (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2021, p. 665)

De esta forma se vieron afectados procesos sociales relacionados con “los ámbitos expresivos de la escolaridad, entre ellos con el papel de la socialización escolar en los procesos de integración y participación en la vida colectiva” (Gómez-Navas y Marín-Rivas, 2023, p. 859), lo que también permeó en la función integradora de la escuela y la necesidad de revisión de los procesos de convivencia entre los pares. Estas condiciones sociales se interrelacionaron también con cambios significativos en los estados emocionales y la situación cognitiva del estudiantado.

En cuanto a la condición emocional, parece haber coincidencia en que se “ha empeorado el estado de ánimo del profesorado y alumnado” (Gómez-Gómez et al., 2022, p. 11) con un aumento del estrés en el que también intervinieron las problemáticas personales que se estaban atravesando debido al riesgo que la enfermedad representaba. Esta condición emocional tenía variación en cuanto a sus manifestaciones acorde a la edad de los estudiantes. Así, se encontró que en los estudiantes de primaria y secundaria prevalecieron los cambios en el estado de ánimo, la aparición de síntomas somáticos, malestar emocional y en casos más graves hubo ideación suicida o se llegó al suicidio consumado (Fuster Plomer, 2022).

Por otra parte, en los estudiantes universitarios se encontraron sentimientos como el miedo a infectar a algún miembro de su familia y la tristeza, donde “estos sentimientos alarmantes se fueron cristalizando a partir de diversos matices: confusión, aburrimiento/monotonía, ansiedad o ira” (Cruz-González et al., 2022, p. 596), junto con otros más como la impotencia y el desasosiego.

En la misma sintonía, las dificultades de orden cognitivo también hicieron su presencia durante esta pandemia, influyendo en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En consecuencia, se reportaron problemáticas como “el deterioro de los procesos relacionados con la apropiación de conocimientos” (Gómez-Navas y Marín-Rivas, 2023, p. 859). Para otros investigadores la ansiedad que provocó el confinamiento, el cambio obligado a una enseñanza virtual y la sobrecarga de trabajos ocasionó un estado elevado de burnout académico. Este trastorno se caracteriza por un estado mental negativo en el que el sujeto se autopercebe con una reducida competencia hacia los estudios o el trabajo, poca motivación y actitudes disfuncionales hacia sus actividades. También se encuentran otras manifestaciones como actitudes frías y distantes hacia su quehacer escolar y una sensación de encontrarse exhausto, agotado. Y las consecuencias en su actividad serían una concentración pobre, la poca participación escolar, el sentirse insatisfecho con la enseñanza que está recibiendo, un limitado rendimiento académico y una alta posibilidad de abandono escolar (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2021).

Para concluir el contexto donde diversos factores se conjugaron para trastocar los aprendizajes de los estudiantes, se pueden citar la inseguridad alimentaria, la inestabilidad económica y el aumento de la violencia contra niñas y mujeres como algunos de los efectos en cadena que ocasionó el cierre físico de las escuelas (ONU, 2020). La inseguridad alimentaria se produjo porque millones de niños ya no pudieron tener acceso a las comidas que recibían en las escuelas, junto con otros servicios psicosociales y de salud.

La inestabilidad económica se vincula con los cierres de las escuelas en que dificultó el cuidado de los menores, lo que afectó la capacidad de muchos padres de familia para trabajar. En este sentido, la Covid-19 demostró que el hecho de cerrar las instituciones de educación “... conllevan un mayor riesgo para las mujeres y las niñas, dado que son más vulnerables a múltiples formas de abuso, como la violencia en el hogar, las relaciones sexuales transaccionales y los matrimonios precoces y forzados” (p. 11). Estas son sólo algunas de las realidades que se hicieron presentes en la pandemia, en donde se requirieron visiones multidimensionales, en un momento en que la incertidumbre y la indeterminación se posicionaron en la vida de la humanidad y, por ende, en el campo de lo educativo.

La vivencia de la docencia en el confinamiento

Algo que caracterizó a las maestras y los maestros durante la pandemia es que nuevamente volvieron a plantearse la necesidad de aprender, fortaleciendo esta tarea, quizá ya relegada por algunos, para poder hacer frente a las exigencias que la educación virtual les demandaba. El aprender a usar herramientas digitales –o mejorar su uso, en caso de ya emplearlas– fue una constante en los docentes de todo el mundo. Así lo comenta un profesor cuando reflexionaba sobre la pandemia y las posibilidades existentes: “Como educadores algunas veces olvidamos que también somos aprendices; aprendemos sobre nosotros mismos y aprendimos de los otros. Y aprendemos acerca de lo que es importante y de lo que no lo es” (Young et al., 2022, p. 472).

Se debió replantear la metodología de trabajo, lo que conllevó a buscar alternativas para presentar los contenidos, para evaluar, para favorecer las participaciones de los estudiantes, para motivarlos y favorecer la construcción de sus aprendizajes, todo ello a través de las tecnologías y las redes sociales. Por ello, una de las tareas fundamentales del profesorado en este contexto y momento histórico fue el “autoaprendizaje (de) nuevas formas tanto en la dinámica de trabajo como de interacción, habilidades en el uso de las TIC, a usar diferentes plataformas virtuales, las redes sociales como recurso académico y, finalmente, aprender a usar los recursos tecnológicos” (Rodríguez Correa et al., 2023, p. 1070). De esta forma, surgió la necesidad de explorar e

instruirse respecto a los medios digitales, se incrementó el hábito de la investigación, se favoreció el autoaprendizaje o el aprovechar las opciones de formación que los gobiernos y las instituciones ofrecían a los docentes, convirtiéndose estas en la mejor forma de resolver los problemas educativos que los maestros encontraron.

¿Cuáles fueron las repercusiones personales y profesionales que el confinamiento y la educación en línea tuvieron en el magisterio? ¿Cómo asumieron los docentes su labor en este periodo? La pandemia ofreció al profesorado una oportunidad para reflexionar sobre el valor de su quehacer educativo y la importancia del trabajo que realizan con sus estudiantes; también les permitió percibir su autoeficacia profesional y cuestionarse sobre la mejor forma de realizar su tarea.

A este respecto se indagó en distintos contextos por la forma en la que los maestros experimentaban el sentido social de su profesión. Orrego (2023) encontró que un poco más del 80% de los docentes encuestados señalaron sentir igual o más de lo habitual que estaban “jugando un papel útil en la vida”. Respecto a su autoeficacia profesional, entendida como la capacidad de hacer frente a las circunstancias actuales y confianza, la misma investigadora encontró que tres de cada cuatro profesores señalaba sentirse igual o más que lo habitual “capaz de tomar decisiones” y también acerca de “hacer frente a los problemas” (p. 598). Todo ello se relaciona con otra de las características que se le han reconocido al profesorado en este periodo: el deseo de superar las adversidades y continuar con la educación de sus pupilos.

De tal forma, se ha llegado a expresar que “los docentes han logrado altos niveles de resiliencia” (Mateus et al., 2022, p. 17) como en el caso latinoamericano. Esta resiliencia se fortalece con ciertas condiciones como cuando el maestro tiene mayor autonomía sobre su trabajo, cuando se favoreció un clima de confianza, cuando hubo el reconocimiento de las capacidades y aportes de los profesores por parte de las autoridades educativas, o en los momentos en los que se registraron actitudes flexibles y empáticas para enfrentar la demanda laboral (Villalobos Vergara et al., 2024).

Lograr esta resiliencia no fue tarea fácil para el profesorado. Al igual que en los estudiantes, las repercusiones personales en la figura del docente fueron considerables. En el ámbito emocional se registraron emociones como frustración, ansiedad, estrés, tristeza y pena, derivadas de experiencias displacenteras relacionadas con el trabajo en el contexto de pandemia (Gallardo Jaque et al., 2024). En otros contextos, como el del país Vasco, se reportó que “casi se han duplicado los niveles de frustración con respecto a condiciones normales, lo que indica que se sienten desanimados, irritados, estresados o molestos en el desempeño de su trabajo” (Bilbao-Quintana

et al., 2023, p. 876). Algunas otras manifestaciones que los docentes presentaron durante este periodo de pandemia fueron la sobrecarga de trabajo mental y una disminución del rendimiento; asimismo, dificultad para dormir, menor disfrute de las actividades normales, desbalance entre la vida personal y el trabajo, repercusiones en sus relaciones personales y laborales y sobrecarga de tareas académicas. Todo ello permite hablar de una especial vulnerabilidad de los docentes, en particular de las profesoras (Orrego, 2023), para lo cual se sugieren sistemas de acompañamiento emocional en las condiciones laborales del profesorado, a fin de disminuir el estrés y el desaliento docente (Castillo Vega y Neubauer, 2024).

Finalmente, se hace relevante pensar cuáles características o cualidades los docentes consideraron más valiosas en su labor educativa durante la pandemia. Al respecto, Kim et al. (2022) señalan que se les cuestionó a un grupo de profesores en Inglaterra: “¿Qué hace a un gran profesor(a) durante la pandemia?”. Los docentes hicieron referencia a dos características: “el preocuparse por el bienestar de los estudiantes y el lidiar con la incertidumbre” (p. 130).

Ambos rasgos también fueron muy valorados en otras partes del mundo. Por ejemplo, en Chile se planteó en algunos ámbitos “el construir un horizonte común: el bienestar de los estudiantes a través de los procesos de enseñanza aprendizaje” (Villalobos Vergara et al., 2024, p. 90). O en Perú, donde los profesores se propusieron el trabajo de gestión de emociones para “de forma más empática, llegar al estudiantado y acompañarlo” (Rodríguez Correa et al., 2023, p. 1074). En cuanto al segundo rasgo, relacionado con “lidiar con la incertidumbre”, también hay ejemplos de esta percepción en los docentes de otras latitudes. Baste citar el caso de los maestros noveles en Escocia, de quienes “se sugiere que gestionaron su respuesta inmediata al COVID-19 sorprendentemente bien” (Carver y Shanks, 2021, p. 119). Con lo que se infiere que tuvieron la capacidad de adaptarse al cambio —en especial al cambio rápido— y adaptarse a un futuro incierto.

Necesidades de formación docente a considerar a partir de la pandemia

“... La pandemia nos muestra que hay que replantearnos las formas de construcción de la enseñanza y del proceso de aprendizaje del alumnado” (Lalama & Núñez, 2023, párrafo 7). A partir de las experiencias que tanto los maestros como los estudiantes vivieron durante el confinamiento y la emergencia sanitaria, surgieron nuevas reflexiones sobre los aprendizajes que deberían ser considerados como necesidad para la formación de las siguientes generaciones del profesorado, así como la construcción de la enseñanza en estos ámbitos.

Congruente con una de las características que se señalaron debería tener un gran profesor durante la pandemia (Kim et al., 2022), un primer y amplio elemento que destaca para considerar en la formación profesional docente: saber favorecer el cuidado y bienestar de los estudiantes. En este se encuentra el cuidado emocional, el desarrollo de la resiliencia, la atención a los estudiantes vulnerables y el desarrollo de competencias de cuidado de salud física y mental.

En cuanto al cuidado emocional, se plantea que los futuros profesores aprendan estrategias para “el apoyo emocional y acompañamiento de los estudiantes en los momentos en los que no están presentes” (Cruz-González et al., 2022, p. 598) y el formar maestros que se preocupen por sus estudiantes, que puedan “crear y consolidar lazos emocionales, de fomentar emociones positivas, que sirvan de pegamento, de factor de protección y de dique frente a todos los factores de riesgo que perviven con los estudiantes” (Sanz Ponce y López Luján, 2022, p. 220) para desarrollar procesos de atención y apoyo.

Respecto a la resiliencia, se señala la necesidad tanto de formar docentes resilientes como el que ellos mismos se constituyan en tutores de resiliencia para sus estudiantes. La pandemia fue un momento crucial en el que se pudo reconocer el valor de tener docentes que, independientemente de la complejidad del momento, superaran situaciones adversas y continuaran trabajando para propiciar los aprendizajes de sus menores. Pero también cobró relevancia que los docentes tengan los recursos internos y las habilidades para convertirse en esa figura de referencia afectiva a la que los estudiantes puedan acudir cuando están en crisis, para poder crecer y sobreponerse (Ceberio, 2023).

La necesidad de atender a los estudiantes vulnerables se visibilizó en la pandemia al reconocer las asimetrías que producen desigualdad y exclusión de la vida académica. Así, se convierte en una prioridad de la formación el “identificar a los alumnos con mayores probabilidades de abandono para diseñar estrategias viables que los retengan en la institución y no representen trayectorias truncadas” (López Ramírez y Rodríguez, 2020, p. 108), y que puedan atenderles “mediante estrategias como las tutorías académicas de acompañamiento para prevenir la deserción” (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2021, p. 682).

Un elemento más es el que en los programas de formación docente se “trabajen las estrategias para poder tener una buena salud mental y emocional” (Fuster Plomer, 2022, p. 549) como parte de las políticas educativas que articulen medidas de autocuidado del personal docente (Orrego, 2023) con medidas de cuidado hacia los otros. El segundo gran componente que se señala para incorporar en los planes y

programas se refieren a *currículum y metodología*. En ello se encuentra el desarrollo de las competencias docentes digitales en los nuevos profesores, la racionalización del currículum y la transformación de las metodologías didácticas.

El dominio de las competencias digitales fue un reto para el profesorado en tiempos de pandemia. Aunque hubo avances en su logro e incrementó la percepción de los docentes sobre su competencia digital (Gómez-Gómez et al., 2022), aún es necesaria una mayor y más específica formación en este rubro. Como señalan Acuña-Gamboa y Pons Bonals (2024) hay poblaciones de docentes que “cuentan con niveles de competencia digitales básicos/intermedios que no logran ser suficientes para la óptima adecuación de los escenarios educativos virtuales a las características del estudiantado” (p, 342).

La racionalización del currículum se plantea como una necesidad en la formación de docentes que implique la revisión del plan de estudios y sus contenidos, reconociendo si estos son aún vigentes y trascendentes para la vida personal y profesional del futuro maestro (Sanz Ponce y López Luján, 2022). O como lo propone una connotada maestra universitaria mexicana:

Es un momento que obliga a repensar el sentido de la institución escolar y del currículum formal, de los contenidos disciplinarios alejados de la realidad ... La escuela como la conocemos (desde educación básica hasta superior) deberá cambiar para asumir los retos que planteará la sociedad que surja de esta contingencia sanitaria. (Barrón Tirado, 2020, p. 69)

Finalmente, aunque es muy probable que surjan más aspectos a recuperar dentro de la formación docente, se encuentra el favorecer que los futuros profesionales de la educación cuenten con metodologías diferentes a las tradicionales que despierten el interés de sus futuros alumnos, que los motiven a pensar y a encontrar el sentido de los aprendizajes; que, por ejemplo, con el fin de potenciar el pensamiento crítico y las habilidades intelectuales, superen prácticas tendientes a la memorización y la repetición. Esto implica que los nuevos docentes puedan “salvar” a los educandos y a las escuelas de lo que Díaz Barriga (2020) señala como una realidad de la educación actual:

La escuela que se ha olvidado que su tarea es educar y formar, pues se ha centrado en cumplir un horario, en completar todos los rituales de ingreso al salón de clase, en estar en el pupitre, en tomar los apuntes, traer las tareas y presentar los exámenes. A eso se ha reducido la escuela de nuestros días. Ya no es el espacio donde el alumno conoce y analiza los problemas de su realidad, ni donde intercambia ideas con sus pares, presenta argumentos, razona, discute e indaga. (p. 25)

Metodología

Las preguntas que orientaron la realización de la presente investigación son: ¿Cuáles fueron las principales vicisitudes que enfrentaron los normalistas en su proceso de convertirse en docentes durante el confinamiento del Covid-19? ¿Cuáles fueron las diferencias significativas entre los normalistas que recién ingresaron a la escuela formadora y quienes ya cursaban el último grado y realizaban prácticas intensivas en la educación secundaria?

De estos cuestionamientos se desprenden los siguientes objetivos:

- Reconocer la forma en la que los normalistas entendieron y se enfrentaron a la incertidumbre, las principales problemáticas vividas, las estrategias que utilizaron para enfrentar las dificultades y el impacto que se tuvo en sus aprendizajes.
- Contrastar los procesos que realizaron los normalistas que se encontraban cursando el último grado, haciendo sus prácticas intensivas en las secundarias, con los normalistas del primer grado que recién ingresaron a la institución para estudiar la licenciatura.
- Identificar los principales desafíos que el Covid-19 marcó en los procesos de formación de docentes de secundaria.

El método de trabajo que se utilizó se corresponde con un estudio de caso. El desarrollo del estudio integra métodos de investigación cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio, enfoque conocido como métodos híbridos o mixtos de investigación “mixed methods research” (Creswell, 2003; Tashakkori & Teddle, 2010). De acuerdo con los objetivos que guiaron el proceso de investigación, se consideró oportuno utilizar esta metodología híbrida o mixta (Molina, 2012); es decir, combinar métodos cuantitativos y cualitativos en el mismo trabajo.

En esta línea, el estudio de caso que aquí se presenta muestra la lógica de la combinación de métodos, así como la obtención e interpretación, tanto secuencial como simultánea, de datos cualitativos y cuantitativos. De acuerdo a Morse (1991) se ha utilizado para la parte cuantitativa el prefijo “quan” y para la parte cualitativa el prefijo “qual”, con predominio de la metodología “qual” y desarrollo secuencial, como queda dicho, con un estatus dominante, como se ha informado, del enfoque cualitativo.

Método CUAL: Se establece un estudio de caso basado en la redacción y análisis de narrativas de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria de la Escuela Normal Superior de Michoacán.

Método CUAN: Se realiza un estudio descriptivo basado en el análisis de una escala de autopercepción de las competencias adquiridas del perfil de egreso, Plan 1999, a través del programa estadístico *IBM SPSS Statics* en su versión 20.

Participantes

La investigación se realizó con dos grupos de estudiantes. El primero estuvo constituido por los estudiantes normalistas de la generación 2016-2020 quienes durante el semestre de febrero a junio del 2020 cursaron el octavo semestre de la Licenciatura en Educación secundaria, y realizaron prácticas intensivas en las escuelas. Esta población, integrada por 16 normalistas, se consideró importante de recuperar porque experimentaron, de primera mano, el cierre de las escuelas por la pandemia y utilizaron la educación virtual para trabajar con los adolescentes. Este grupo tuvo la experiencia como practicantes durante la contingencia, y plasmaron estas reflexiones en su documento recepcional.

El segundo grupo estuvo constituido por 30 estudiantes de la generación 2020-2024, quienes durante el ciclo 2020-2021 estuvieron en el primer grado en el periodo de pandemia, y cursaron su licenciatura de manera virtual. Este grupo de normalistas tuvieron la experiencia como estudiantes durante la contingencia; para plasmar sus reflexiones, se les pidió la construcción de una narrativa.

Instrumentos de investigación

Se trabajaron dos instrumentos. El primero fueron narrativas que se solicitaron a los estudiantes normalistas donde pudieran expresar su vivencia durante la pandemia, ya sea como maestros (con los de la generación 2016-2020) o como estudiantes (con la generación 2020-2024). En el primer caso, estos textos se integraron como parte de las reflexiones finales del documento recepcional; en el segundo caso, se les solicitó ex profeso para esta investigación. Por otra parte, para el segundo de los grupos, se aplicó la Escala de Autopercepción de las Competencias Adquiridas (instrumento construido ex profeso para esta investigación), donde el estudiante normalista evaluaba el nivel de logro que consideraba tenía de cada una de las 28 competencias del perfil de egreso del Plan 1999. Para conocer la fiabilidad de este instrumento se empleó el programa estadístico *IBM SPSS versión 20*, y se obtuvo un alfa de Cronbach de .934. Con estos datos se procedió a continuar la aplicación.

Tabla 1. Alfa de Cronbach de la Escala de Autopercepción de Competencias

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Nº de elementos
.934	.938	28

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Generación 2016-2020

Se presenta el análisis de las narrativas de los normalistas como practicantes en el rol de docentes de secundaria durante su último semestre de formación. Fueron 16 narrativas revisadas, una por cada normalista que se estaban acompañando en el último grado de estudios. Precisar el total de narrativas desde las cuales se realiza. Las categorías que se construyeron para este estudio son forma de afrontar la incertidumbre, problemáticas enfrentadas, estrategias utilizadas y aprendizajes:

Incertidumbre

La pandemia generó cuestionamientos en los practicantes acerca de lo que podría ser su estancia en las escuelas secundarias y su quehacer al respecto:

¿Estaba preparada para esto? ¿Cómo enseñaría en un contexto tan incierto como el que se me presentaba? ¿Qué herramientas y estrategias utilizaría para que los aprendizajes llegaran hasta los hogares de quienes serían mis alumnos? ¿Podrían aprender sin la presencia física de un profesor y más aún, sin la interacción y convivencia de sus iguales? Estas fueron algunas de mis preocupaciones en un inicio, ya que me causaba incertidumbre no saber con exactitud qué sucedería... (Normalista practicante no. 13).

Problemáticas enfrentadas

Existieron problemáticas de diversos tipos: algunas referidas al uso de las tecnologías, por ejemplo, a la conexión de internet; otras vinculadas con la falta de trabajos de los estudiantes en esta modalidad y la preocupación en torno a si realmente construirían aprendizajes; unas más centradas en las actitudes de los padres de familia, y algunas relacionadas con el impacto de la pandemia en la vida de los estudiantes de secundaria. A continuación se presentan algunos fragmentos de estas:

Uso de la tecnología

En cuestión a la práctica con los alumnos, uno de los principales inconvenientes a los que me enfrenté fueron la poca accesibilidad que tenían los jóvenes

a internet, pues la mayoría compraba datos móviles para conectarse a sus clases y eran pocos los que contaban con este servicio en sus hogares. Esta situación me llevó a limitarme en cuanto a la oportunidad que tenían los alumnos para consultar material adicional en clase como era el revisar videos sobre el tema que se estaba abordando o visitar enciclopedias virtuales para buscar determinada información. (Normalista practicante no. 5)

Problemas derivados de los padres de familia hacia la educación de los adolescentes

Hubo tambien casos en los que, debido a las condiciones en las que estaba trabajando y las pocas oportunidades de los alumnos, los padres de familia decidieron dar de baja a sus hijos argumentando que esperarían a que todo volviera a la normalidad para que estos pudieran continuar con sus estudios básicos. (Normalista practicante no. 6)

Condiciones del trabajo en línea y disposición de los estudiantes

Los estudiantes no ponen la misma atención de manera presencial que a través de una pantalla... Limitaciones al momento de comunicarnos. (Normalista practicante no. 10)

... Considero que hay muchos distractores en sus hogares que no permiten que el aprendizaje sea llevado de una forma adecuada, en lo personal soy una persona muy organizada y el desorden es algo que me disgusta... teniendo más de un incidente durante las clases como el ruido, la falta de espacio, los distractores: principalmente el teléfono celular, las actividades del hogar, tareas de otras materias, cambios de residencia, entre otros ... (Normalista practicante no. 3)

Problemáticas derivadas de la crisis sanitaria

Hubo otro factor inesperado, el fallecimiento de familiares de estudiantes, hubo un par de casos que se llegó a perder comunicación tanto con padres de familia como con estudiantes, en algunos casos era porque el celular se rompía, pero en otros se dio el caso de diversos fallecimientos, por lo cual los estudiantes se hacían cargo de sus hermanos o velaban a sus familiares... (Normalista practicante no. 6)

Estrategias utilizadas

Con el objetivo de lograr los aprendizajes de sus estudiantes, los practicantes buscaron diversas estrategias para tener comunicación con quienes más se les dificultaba. Otra posibilidad fue aprovechar todo el apoyo que los titulares pudieran brindarles y aprender de ellos:

Asimismo, varios de los jóvenes no contaban con un dispositivo móvil, por lo que se asistía una vez por semana a la escuela a dejar fotocopias en el “buzón de tareas” sobre los ejercicios y las tareas que estos tenían que realizar. (normalista practicante no. 11)

La maestra me mostró desde su tablet el grupo de Facebook que había creado para darles clase a sus alumnos y me explicó los motivos por los que había decidido trabajar por este medio. En la conversación me habló también de los “en vivos” que hacía, el proyecto que estaban trabajando, los materiales que subía al grupo y las respuestas de los jóvenes con esta estrategia ... (Normalista practicante no. 3)

Impacto en los aprendizajes

Los practicantes en su rol de profesores aprendieron mucho de su experiencia durante el cierre de las escuelas y la aplicación virtual. Sus saberes se extendieron desde el plano metodológico (uso de las tecnologías, formas de trabajo, materiales, evaluación...) con lo que comprendieron su posibilidad de innovar. Y también les llevó a tener una mayor sensibilidad social y formas de trabajar con los adolescentes, en particular con los que tenían alguna problemática de cualquier tipo:

En lo personal la experiencia obtenida de este trabajo y de la manera en la que se realizó aprendí primeramente a dominar distintas plataformas y aplicaciones con las cuales se llevaron a cabo las clases semana con semana, así como a dominar y administrar las actividades y el tiempo asignado con cada grupo de manera que lo planeado saliera adecuadamente ... (Normalista practicante no. 9)

Si alguna vez dudé de si valían estas prácticas ahora pensaba que vaya que sí tenían la validación, sobre todo porque somos la generación que se enfrentó de lleno a esto y supo salir adelante... espero que en el siguiente ciclo escolar podamos volver a la anterior normalidad, sin embargo, estoy consciente de que esto puede volver a pasar, pero también reconozco que este gran acontecimiento nos preparó para volverlo a enfrentar ... (Normalista practicante no. 1)

Generación 2020-2024

En el análisis de las narrativas que vivieron como estudiantes de la Normal durante el tiempo de pandemia, se analizaron las mismas categorías revisadas en la generación anterior (forma de afrontar la incertidumbre, problemáticas, estrategias utilizadas y aprendizajes), es decir, fueron categorías preestablecidas en ambos casos. Esto con la finalidad de poder contrastar las vivencias que los normalistas tuvieron desde el rol de docentes de secundaria como de estudiantes de una escuela formadora. En este caso se revisaron las 30 narrativas, una por cada participante del grupo de primer grado:

Incertidumbre

La incertidumbre se hizo presente a lo largo de la pandemia. Un momento que se reconoció fue al inicio, relativo a la decisión de seguir o no estudiando de acuerdo a las condiciones existentes:

Al momento que empezó la pandemia fue muy difícil, ya que no sabía si seguir estudiando o perder un año ... (Normalista estudiante no. 6)

Problemáticas enfrentadas

Como estudiantes se vivieron problemáticas de distinto tipo. Entre las que destacaron fueron las vinculadas con las emociones, las relaciones sociales y el uso de la tecnología:

Emociones

El tema emocional me afectó mucho, tanto mi ansiedad como los cuadros depresivos se arraigaron más, lo que no me permitía concentrarme como hubiera querido en mis clases... (Normalista estudiante no. 5).
Al principio de las clases me sentía frustrada porque no conocía a nadie y nunca había utilizado las plataformas que se necesitaban para tomar clases... (Normalista estudiante no. 11)

Las emociones experimentadas fueron frustración y desesperación ya que algunos docentes no tenían las herramientas necesarias para impartir las clases... (Normalista estudiante no. 13)

Realmente lo menos en que pensaba era la escuela por la desmotivación causada por la depresión, por lo que era complicado ... (Normalista estudiante no. 18)

Mi experiencia durante la pandemia fue muy complicada y estresante para mí. Todo lo que veía en televisión y en las redes sociales me llevaron a adoptar una forma de vivir un tanto obsesiva-compulsiva por el hecho de querer mantener a salvo a mi familia y, por supuesto a mí. No estaba dispuesta a perder otro miembro de mi hogar ... (Normalista estudiante no. 22)

Cabe señalar que también hubo quienes no experimentaron ninguna problemática emocional:

La paz y la tranquilidad me embargó durante un tiempo, claro que no dejé de lado las noticias tristes, pero siempre manteniendo la calma ... (Normalista estudiante no. 30)

Relaciones sociales

En el ámbito de las relaciones sociales hubo problemas de aislamiento, donde se buscó la interacción a través de las redes sociales:

Me sentía sola tomando mis clases, sin poder interactuar mucho con mis compañeros, ya que en clases virtuales siempre eran como tres los mismos que participaban, casi no los conocía ... (Normalista estudiante no. 15)

Fue muy frustrante el haber pasado un año de pandemia, pues en mí, me hizo pasar por muchos procesos como depresión, me hizo bajar mis habilidades sociales y trajo algunas repercusiones en mí... (Normalista estudiante no. 17).

También afectó de manera social, ya que al no estar conviviendo con mis compañeros no había ese sentido de pertenencia con el grupo, no había interacción más que las participaciones que había durante las clases ... (Normalista estudiante no. 23)

Cuando terminó la pandemia y nos reincorporamos a las clases no nos saludábamos porque no teníamos esa confianza de dialogar o simplemente no nos conocíamos, únicamente por llamada de las clases virtuales... (Normalista estudiante no. 26)

Uso de la tecnología

Los problemas de uso de la tecnología variaron, desde la conexión, el uso de los dispositivos, hasta el trabajo virtual que se buscaba realizar en las sesiones de clase:

Me enfrenté a ciertos problemas con el uso de la tecnología porque no conocía y no entendía acerca de las apps Meet y Zoom, además el internet, en ciertas ocasiones, llegaba a fallar y con tantito que fallara era perderme

de algo que quizá pudiera ser importante. Aún recuerdo la sensación y tener que enviarle mensaje a mi grupo de amigas: “si el maestro me pregunta algo directamente dile que se me fue el internet, ¡por fa! (sic)”. (Normalista estudiante no. 14)

En diversas ocasiones no todos estábamos presentes en la videollamada, pero debíamos activar la pantalla de la computadora, por lo que en diversas ocasiones no entrábamos a clase, únicamente justificábamos la presencia ... (Normalista estudiante no. 17)

Estrategias utilizadas

Durante este periodo se registraron diversas estrategias que los normalistas implementaron para seguir aprendiendo, o para hacer frente a los problemas emocionales por los que se estaba atravesando:

Recordando acerca de todas esas emociones y pensamientos negativos que invadían mi mente he de confesar que pude salir adelante gracias a psicoterapia, tratamiento psiquiátrico, ejercicio en casa y yoga guiada por el poderosísimo YouTube ... (Normalista estudiante no. 6)

Las actividades que me ayudaron a realizar las tareas de clase fueron ver videos y sobre el tema, buscar mucho material digital y alejarme de las redes sociales para concentrarme ... (Normalista estudiante no. 27)

Al realizar los trabajos no me quedaba únicamente con lo explicado en clase, sino que trataba de investigar más acerca de los temas que veíamos, porque a veces sí me quedaba con varias dudas ... (Normalista estudiante no. 30)

Impacto en los aprendizajes

Los aprendizajes fueron otra área en la que los normalistas encontraron que tuvieron dificultades. Esto lo expresaron de la siguiente manera:

Fue una experiencia complicada para desarrollarme, no se podía trabajar de forma satisfactoria, me atrasé demasiado y muchos temas se vieron de rápido y muchos se perdieron y tardé en ponerme al corriente ... (Normalista estudiante no. 2)

Las clases eran aburridas y no se prestaba la atención adecuada, no se aprendió como se tuvo que aprender y por eso muchas cosas básicas de la carrera no las aprendí, sino hasta el momento de realizar mi tesis ... (Normalista estudiante no. 8)

Durante la etapa de pandemia lo logré aprender de forma adecuada, ya que las formas de enseñanza no eran tan agradables, los maestros no tenían estrategias didácticas que favorecieran el aprendizaje virtual ... (Normalista estudiante no. 14)

Comencé tomando clases en línea pero como era algo nuevo me sentía muy tensa, porque mis pensamientos eran sobre “no estás aprendiendo lo suficiente”, “¿y si no estás haciendo las cosas bien?”. Fue una constante duda y lucha. (Normalista estudiante no. 20)

... Se dejaron muchos programas inconclusos, a lo que refiero parte de la deficiencia académica de mi generación. (Normalista estudiante no. 9)

También hicieron referencia a las dificultades para la retroalimentación de sus trabajos y sus aprendizajes:

Y a eso sumarle el ser autodidacta, el realizar una actividad y no saber si estaba bien o mal, el tener que estudiar en las noches para mejor paz, generando un rezago a nivel educativo con interacciones por llamadas que generalmente siempre salían mal por temas de audio o conexión ... (Normalista estudiante no. 21)

Y no todo fueron experiencias negativas. También hubo quienes aprendieron sin dificultades:

Creo que a diferencia de muchos, para mí estudiar durante la pandemia fue muy cómodo, tuve la posibilidad de tener los recursos necesarios para tomar las clases en esta modalidad y eso fue una ventaja, pero además, me permitió conservar mi empleo, podía jugar un poco con los horarios e incluso tenía más actividades que hacía desde casa ... (Normalista estudiante no. 21)

Pero siento que fue el año donde aprendí más. Porque no tenía vida social y la pandemia no nos dejaba salir, así que tenía todo el tiempo del mundo para aprender ... (Normalista estudiante no. 30)

A través de estas narrativas, tanto de los practicantes como de los estudiantes, se reconoce el impacto que ambas poblaciones experimentaron a lo largo de la pandemia y el confinamiento. Brevemente se pueden hacer dos consideraciones (debido a que se profundizará más en el último apartado del texto). La primera tiene que ver con el rol que, en ese momento, desempeñaban los normalistas: quienes eran practicantes tuvieron problemáticas relacionadas en relación con los padres de familia,

por ejemplo; quienes solo vivían sus problemáticas como estudiantes, se ubicaron en aspectos como la relación con sus compañeros de clase.

La segunda consideración es la importancia de las diferencias individuales. Ejemplo de ello es la forma en la que algunos estudiantes señalan que aprendieron sin dificultades (al no tener que salir y contar con todos los recursos necesarios), mientras que para otros este aprendizaje fue un proceso difícil por la imposibilidad de contar con retroalimentación y el abordar los contenidos de forma más exhaustiva.

Por otra parte, también con el grupo de normalistas practicantes se aplicó un instrumento más, el cual fue denominado “Escala de Autopercepción de las Competencias Adquiridas”, elaborado por las investigadoras, el cual se menciona en el apartado de Instrumentos, y cuyo Alfa de Cronbach fue de .934 en el programa estadístico SPSS versión 20. La finalidad del mismo fue reconocer los aprendizajes que esta generación consideraba que había logrado en los cuatro años de su licenciatura.

Escala de Autopercepción de las Competencias Adquiridas

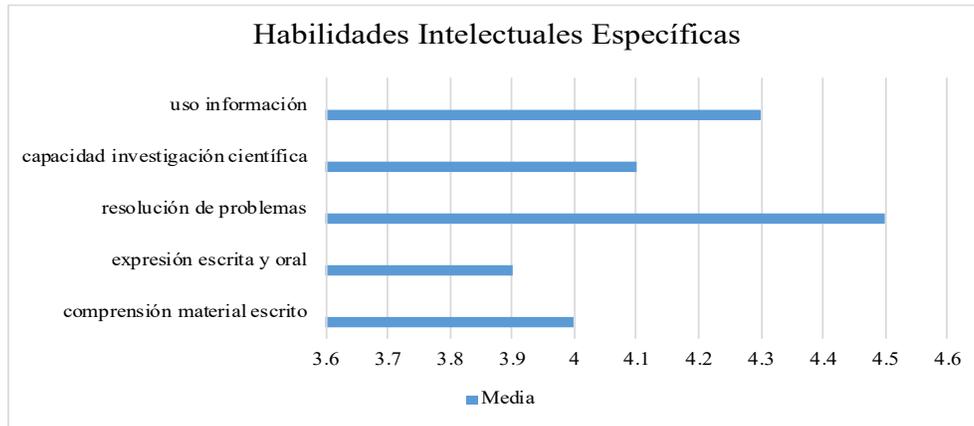
La escala indagó sobre las 28 competencias del perfil de egreso del Plan 1999. Este perfil de egreso se encuentra dividido en cinco grandes rubros:

- a Habilidades intelectuales específicas
- b Dominio de los propósitos y contenidos de la educación secundaria
- c Competencias didácticas
- d Identidad profesional y ética
- e Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

La autopercepción que tienen los normalistas del logro obtenido de las competencias del perfil de egreso son las que se presentan en la Figura 1. De las cinco habilidades de este primer rubro se destaca el “plantear, analizar y resolver problemas, enfrentar desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de los conocimientos y experiencias. Es capaz de orientar a los alumnos para que estos adquieran la capacidad de analizar situaciones y resolver problemas” (con una media de 4.5) como la mejor evaluada. Y la “expresión de las ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral, en especial, el desarrollo de las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar” como la que tiene menor ponderación (con 3.9). Es posible que haya incidido que en el momento que se les cuestionó estaban por concluir la redacción de su

documento recepcional; de igual forma, las dificultades presentadas influyeron en la percepción de esta competencia.

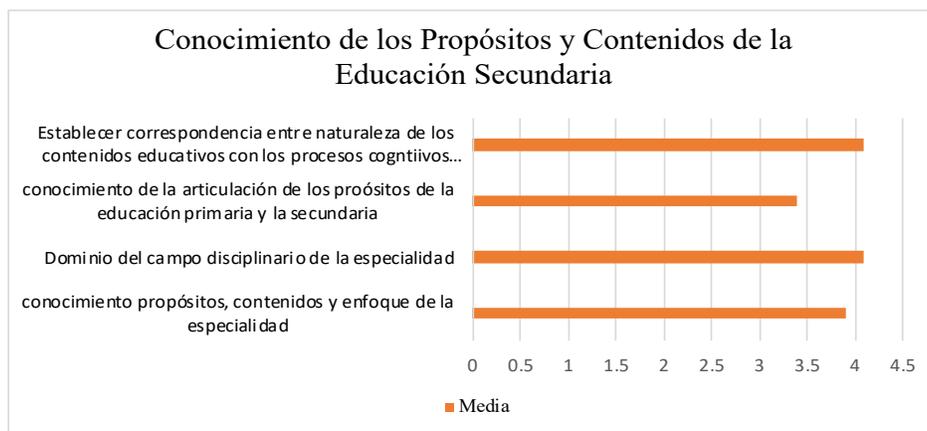
Figura 1. Autopercepción de las Habilidades Intelectuales Específicas



Fuente: Elaboración propia.

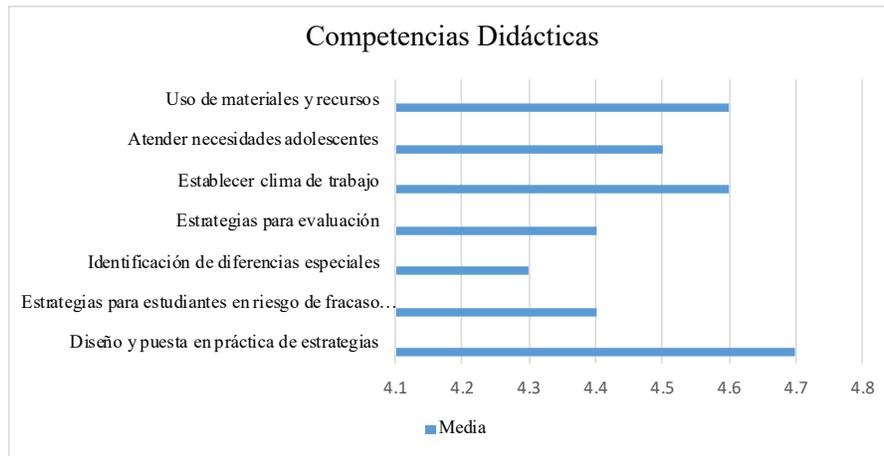
De este segundo campo de competencias (ver Figura 2), la que los normalistas señalaron como más lograda fue el “dominio del campo disciplinario de la especialidad para manejar con seguridad y fluidez los temas del programa de estudio, y reconozco la secundaria de los contenidos de los tres grados de educación secundaria” (con una media de 4.15). Y la menos trabajada es el “reconocer la articulación de los propósitos de la educación primaria y la educación secundaria” (con un 3.45 como media).

Figura 2. Autopercepción del conocimiento de los propósitos y contenidos de la educación secundaria



Fuente: Elaboración propia.

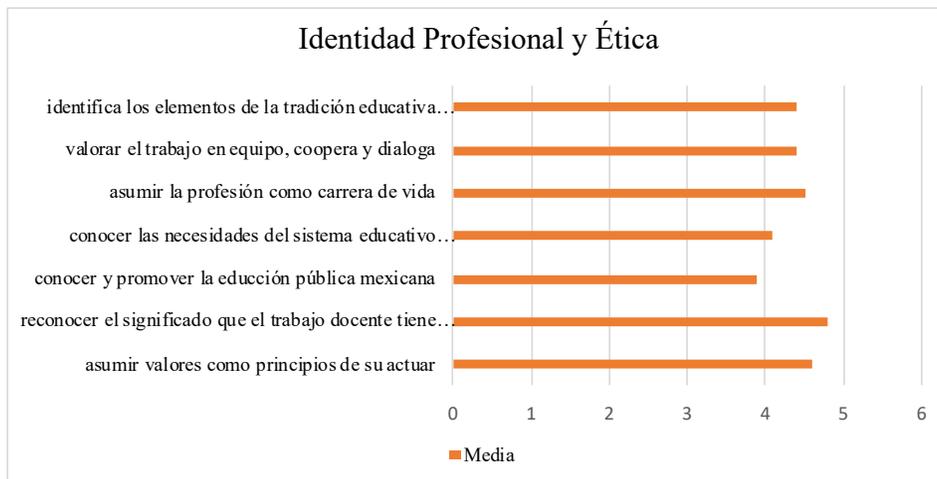
Figura 3. Auto percepción de las competencias didácticas



Fuente: Elaboración propia.

De las siete competencias didácticas (ver Figura 3), la que sobresale en reconocimiento de logro es el “diseño y puesta en práctica de estrategias y actividades didácticas adecuadas a las necesidades, intereses y formas de desarrollo de los adolescentes” (con una media de 4.7). Y la que señalan tener menos desarrollada es la “identificación de necesidades especiales de la educación que pueden presentar algunos alumnos, los atiendo mediante propuestas didácticas particulares” (con una media de 4.3).

Figura 4. Auto percepción de la Identidad Profesional y Ética



Fuente: Elaboración propia.

El cuarto rubro se refiere a las competencias que integran la identidad profesional y ética del docente de secundaria. De estas siete, la que salió con un mayor puntaje en cuanto a su logro por los normalistas fue la de “reconocer el significado que mi

trabajo docente tiene para los alumnos, las familias de estos y la sociedad” (con una media de 4.85). Y la menos desarrollada fue “tener información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano, asumir y promover el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública” (con 3.95 de media).

Figura 5. Auto percepción de la Capacidad de Respuesta a las Condiciones Sociales



Fuente: Elaboración propia.

El último campo de competencias del perfil de egreso, dedicado a la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela, presenta al “aprecio y respeto a la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad y aceptar que esa diversidad estará presente en las situaciones en las que se realice el trabajo docente” como la competencia que se considera más desarrollada en los futuros docentes (con una media de 4.7). Y hay tres competencias que se encuentran empatadas como las menos trabajadas: el conocimiento y disposición para resolver los problemas de la comunidad, la promoción de la solidaridad y el apoyo de la comunidad a la escuela, y el valorar la función educativa de la familia (con 4.2).

Así, se puede reconocer que de las 28 competencias, la que se evaluó más alto por los normalistas, afirmando que consideran tenerla desarrollada, fue la segunda del rubro de la identidad profesional y ética: “reconozco el significado que mi trabajo docente tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad” (con 4.85 de cinco puntos, quedando en el nivel de “muy bien”). Y la competencia que resultó más pobremente evaluada fue la segunda del campo del dominio de propósitos y contenidos: “reconozco la articulación entre los propósitos de la educación primaria y la educación secundaria” (con un 3.4 de cinco puntos,

quedando en el nivel de “bien”). Para concluir el análisis de las competencias logradas en estos estudiantes se les cuestionó lo siguiente:

¿Crees que hay alguna otra competencia que debería estar en el perfil de egreso de tu licenciatura? (en particular después de la vivencia de la pandemia).

Las respuestas fueron:

- El uso de las estrategias y habilidades tecnológicas.
- El cuidado del medio ambiente y la salud (que si bien no son parte del Plan 1999 podrían tomarse en cuenta).
- Que se trabaje también las emociones con los estudiantes, ya que después de la pandemia hubo mucha depresión. El manejo de las emociones tanto del alumno como del docente. Empatía.
- El hacer que los padres de familia se interesen en la educación de sus hijos para que puedan apoyarlo si así lo necesitan.

Discusión y conclusiones

El cierre de las escuelas como consecuencia de la pandemia del COVID-19 incidió en los procesos de formación de docentes de secundaria. En particular, en la Escuela Normal Superior de Michoacán se percibió de forma diferenciada en los normalistas que apenas iniciaban su licenciatura –quienes tuvieron que tomar sus cursos de forma virtual– y en aquellos que estaban por concluir sus estudios y, a la vez, realizaban prácticas intensivas y servicio social en las escuelas secundarias.

En aquellos que apenas iniciaban la licenciatura se pudo constatar que, en su gran mayoría, la ratificación de la falta de aprendizajes que no se lograron del todo y contenidos que no se abordaron lo suficiente. En ello influyeron la brecha digital –desde el acceso a la conectividad, falta de dispositivos tecnológicos, falta de habilidades tanto de los docentes como de ellos mismos para la educación virtual–, el aislamiento social, así como la falta de relación con los pares, lo que trajo problemáticas emocionales que dificultaron estos procesos. Asimismo, hubo necesidad de buscar distintas estrategias para su atención y solución, las cuales versaron desde cambiar los hábitos de estudio –por ejemplo, en la noche, sin distracciones–, atender el problema emocional con psicoterapia o revisar tutoriales en plataformas como YouTube para compensar los conocimientos no adquiridos.

En este último rubro destacan los normalistas que señalan que los aprendizajes que no pudieron desarrollar en el cierre de los centros educativos tuvieron que ver con las visitas a las escuelas secundarias y el conocimiento de los contextos educativos (en el eje de práctica docente). También se considera relevante que en

la autopercepción que tienen ellos de sus competencias logradas se encuentran con bajas puntuaciones aquellas relacionadas con los espacios curriculares que revisaron durante la pandemia. Un ejemplo de ello es la materia de “Propósitos y Contenidos de la Educación Básica”, la cual se relaciona con la competencia que aborda el conocimiento de la articulación de los propósitos de la primaria y la secundaria. Y esta fue la competencia que más bajo puntaje de logro tuvo de las 28 analizadas.

En cuanto a los normalistas que estaban en su último semestre de la licenciatura y que tuvieron que hacer sus prácticas en el confinamiento, se puede señalar que fueron muchos los aprendizajes que adquirieron, quizá más de los que ellos esperaban. No sólo tuvieron que desarrollar sus habilidades tecnológicas, como la mayoría de los docentes del mundo, sino también redireccionar su metodología, cambiar sus concepciones de enseñanza y aprendizaje, superar la incertidumbre y desarrollar la innovación. Se reconoce que su autopercepción docente se modificó, al señalar en las narrativas que fueron capaces de superar el reto que se les planteó; asimismo, que ahora tienen mayores posibilidades de enfrentarse a las problemáticas educativas que encuentren en su vida profesional.

Sobre los procesos de formación docente se generan diversas reflexiones. Un primer punto se refiere al plan de estudios. En el momento de la pandemia, en Michoacán se cursaba el Plan 1999, esto debido a que por situaciones políticas y sindicales no se aceptaron los planes de estudio 2018 que provenían de la Federación. En el citado Plan no se incluían competencias en el perfil de egreso que pudieran apoyar para el trabajo docente que se realizó durante el confinamiento. Por ejemplo, en el rubro “Habilidades intelectuales específicas” se encuentra una competencia relacionada con el uso de fuentes de información. Sin embargo, esta competencia queda limitada al no considerar el uso de las tecnologías para adquirir conocimientos.

Otro ejemplo está relacionado con el rubro Competencias didácticas. En ella se plantea el conocimiento de los adolescentes y la búsqueda de evitar el rezago educativo; sin embargo, falta profundizar en temas como los aspectos emocionales de los jóvenes y la atención de casos vulnerables, no sólo centrado en el abandono escolar. También faltó incluir habilidades para lidiar con la incertidumbre y para que los docentes se convirtieran en “tutores de resiliencia” de los adolescentes.

Otra reflexión se centra en las metodologías a utilizar en la formación de maestros. La pandemia nos confrontó con nuestras prácticas educativas cotidianas, exigiendo que, desde estos espacios formadores, se buscara proveer a los futuros maestros de alternativas innovadoras, desafiantes cognitivamente y generadoras de cercanía y

creatividad. Es desde este tipo de instituciones donde deben iniciar los procesos de cambio educativos, al incentivar el egreso de profesores cada vez mejor preparados y más dispuestos a crear alternativas que den respuesta a las necesidades de sus educandos y del entorno.

Queremos cerrar este análisis considerando la necesidad de aprovechar la coyuntura que la pandemia trajo para revisar la función de las escuelas, para convertir esta crisis en una oportunidad de transformación, y no solamente dejarla atrás, donde sólo se haya cambiado la libreta por la computadora. Coincidir con la idea de que la pandemia pueda convertirse en un nuevo comienzo, en un repensar la escuela para que pueda hacer frente a los retos que la postpandemia nos trajo, la necesidad del cuidado de la Tierra, de la solidaridad humana y el cuidado de los otros.

Referencias

- Acuña-Gamboa, L. A. y Pons Bonals, L. (2024). Competencias digitales de docentes de Educación Especial en México durante la pandemia. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 327-346. <https://doi.org/10.17227/rce.num92-17206>
- Álvarez-Pérez, P. R. y 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. <https://bit.ly/3Y3gqdQ>
- Barrón Tirado, M. C. (2020). La educación en línea. Transiciones y interrupciones. En IISUE, *Educación y Pandemia. Una visión académica* (pp. 66-74). UNAM. <https://bit.ly/3JA9z2u>
- Bilbao-Quintana, N., Romero Andonegui, A., López de la Serna, A. y Garay Ruiz, U. (2023). Consecuencias de la COVID 19 en educación: niveles de carga mental del profesorado en el desarrollo de la enseñanza remota de emergencia. *Revista Complutense de Educación*, 34(4), 869-879. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.80218>
- Carver, M. & Shanks, R. (2021). New teachers' responses to COVID-19 in Scotland: doing surprisingly well? *Journal of Education for Teaching*, 47(1), 118-120. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1874821>
- Castillo Vega, J. M. y Neubauer, A. (2024). La profesión docente en Europa. Una mirada desde Eurydice. *Perfiles Educativos*, XLVI(184), 144-160. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.184.61265>

- Ceberio, M. R. (2023). Tutores de resiliencia no humanos: cuentos, historias, filmes como motivadores para salir de la crisis. *Revista ConCiencia EPG*, 8, 118-133. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/717/7174016010/>
- Creswell, J. W. (2003). *Research design. Cualitative Quantitative and mixed methods approaches*. Sage. <https://bit.ly/3BQ8QyG>
- Cruz-González, C., Mula-Falcón, J., Domingo, J. y Lucena, C. (2022). “And though our dreams may be shattered to pieces, I will resist”: Digital storytelling to analyse emotional impact of the pandemic on university students. *Revista Complutense de Educación*, 33(3), 589-599. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.76316>
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO. <https://bit.ly/4dIIskW>
- Díaz Barriga, Á. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En IISUE, *Educación y Pandemia. Una visión académica* (pp. 19-29). UNAM. <https://bit.ly/3JA9z2u>
- Estrada, L. y Paz Delgado, C. L. (2022). Enseñanza remota de emergencia. Estudio de satisfacción en estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19. *Perfiles Educativos*, XLIV(178), 46-62. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.178.60503>
- Fernández-Río, J., López-Aguado, M., Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D. y Manso-Ayuso, J. (2022). La brecha digital destapada por la pandemia del coronavirus: una investigación sobre profesorado y familias. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 351-360. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.74389>
- Fuster Plomer, C. (2022). Consecuencias del COVID-19 en la salud psicológica y emocional en escolares de primaria: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 33(4), 541-550. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.76326>
- Gallardo Jaque, A., Lagos San Martín, N., Aguilar Pulido, G. y Poblete Christie, O. (2024). Necesidades de naturaleza emocional de docentes en contexto de pandemia. *Revista Complutense de Educación*, 34(4), 809-820. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.80137>
- Gómez-Gómez, M., Hijón-Neira, R., Santacruz-Valencia, L., & Pérez-Marín, D. (2022). Impact of the Emergency Remote Teaching and Learning Process on Digital Competence and Mood in Teacher Training. *Education in the Knowledge Society*, 1-15. <https://doi.org/10.14201/eks.27037>
- Gómez-Navas, D., & Marín-Rivas, M. d. (2023). Educación en confinamiento en Colombia. Una mirada a las relaciones familia-escuela en tiempos

- de pandemia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(98), 837-862. <https://bit.ly/3YgdcVY>
- Kim, L., Oxley, L. & Asbury, K. (2022). What makes a great teacher during the pandemic? *Journal of Education for Teaching*, 48(1), 129-131. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1988826>
- Lalama, P. y Núñez, C. (2023, 30 de octubre). *Cuidar y cuidarse. Aportes a la sociedad*. <https://www.gaceta.unam.mx/cuidar-y-cuidarse-aportes-a-la-sociedad/>
- López Ramírez, M. y Rodríguez, S. (2020). Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia ¿continuar, interrumpir o desistir? En IISUE, *Educación y Pandemia: una visión académica* (pp. 103-108). UNAM. <https://bit.ly/3JA9z2u>
- Mateus, J. C., Andrada, P., González-Cabrera, C., Ugalde, C. y Novomisky, S. (2022). Perspectivas docentes para una agenda crítica en la educación mediática post COVID-19. Estudio comparativo en Latinoamérica. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, XXX(70), 9-19. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-01>
- Molina Azorín, J. F., López Gamero, M. D., Pereira Moliner, J., Pertusa Ortega, E. M. y Tarí Guilló, J. J. (2012). Métodos híbridos de investigación y dirección de empresas: ventajas e implicaciones. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 15, 55-62. <https://doi.org/10.1016/j.cede.2012.01.001>
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40(2), 55-62. <https://bit.ly/4823vh2>
- Novella García, C. y Stigliano, D. E. (2023). La emergencia educativa ante el desafío pandémico mundial. La brecha digital y la falta de oportunidades. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 617-627. <https://doi.org/10.5209/rced.79859>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. <https://bit.ly/4dGFopa>
- Orrego, V. (2023). COVID-19 y salud mental del docente. Diferencias en torno al sexo y el rol del cuidador(a). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(97), 587-609. <https://bit.ly/4h3pmZJ>
- Rodríguez-Correa, P. A., Valencia-Arias, A., Ureta Medrano, J. C., Benjumea-Arias, M. L. y Neyra Alemán, K. J. (2023). Aceptación de M-Learning en docentes universitarias (os) en el marco de la pandemia por COVID-19. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(99), 1055-1079. <https://bit.ly/3Yh6tLf>

- Ruiz Carrillo, E., Cruz González, J. L., Gómez Aguirre, C., García Corona, V. y Lemus Amescua, E. V. (2022). Comparación de la motivación en alumnos (as) universitarios (as) de modalidad virtual/virtual versus presencial/virtual desde el MSLQ. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XXVII(93), 369-386. <https://bit.ly/3U525g5>
- Sanz Ponce, R. y López Luján, E. (2022). Aprendizajes educativos como consecuencia de la pandemia COVID-19. ¿Qué papel debe jugar la escuela en el nuevo escenario mundial? *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 215-223. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.73928>
- Tashakkori, A. & Teddle, C. (2010). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Sage. <https://bit.ly/3YgflCd>
- Torres Vargas, G. A. (2024). Los nuevos desafíos de la brecha digital frente a la desigualdad e inequidad. En P. Hernández Salazar, *Desarrollo social: Investigación bibliotecológica, información y bibliotecas* (pp. 209-220). UNAM. <https://bit.ly/3Yt0iUN>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021). *What's next? Lessons of Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/697bc36e-en>
- Villalobos Vergara, P. V., Barria-Herrera, P. y Díaz Meza, R. E. (2024). La dimensión institucional de la resiliencia en profesores principiantes chilenos durante la pandemia. *Perfiles Educativos*, XLVI(183), 76-93. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61220>
- Young, A.-M., Ní Dhuinn, M., Mitchel, E., Ó Conalli, N., & Uí Choistealbha, J. (2022). Disorienting dilemmas and transformative learning for school placement teacher educators during COVID-19: challenges and possibilities. *Journal of Education for Teaching International Research and Pedagogy*, 48(4), 459-474. <https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2082274>

Luis-Alan Acuña-Gamboa

Doctor en Estudios Regionales. Docente investigador de la Facultad de Arquitectura, Campus I de la Universidad Autónoma de Chiapas. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores nivel I; Líder del Grupo Colegiado de Investigación *Estudios Educativos Regionales* adscrito a la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH-GCI-056); miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) A.C.; de la Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa; así como de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE). Correo electrónico: luis.gamboa@unach.mx

Leticia Pons-Bonals

Doctora en Sociología. Docente Universitaria; actualmente es docente investigadora del Centro de Investigación en Tecnología Educativa de la Universidad Autónoma de Querétaro. Investigadora del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores nivel II y miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Sus líneas de investigación son currículum, formación docente, educación intercultural, educación y cultura digital. Correo electrónico: leticia.pons@uaq.mx

Yliana Mérida-Martínez

Doctora en Estudios Regionales. Docente Investigadora de la Facultad de Arquitectura Campus I de la Universidad Autónoma de Chiapas. Las líneas de investigación se orientan al estudio de las desigualdades socioterritoriales, procesos urbanos y regionales. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores nivel Candidata, y del Sistema Estatal de Investigadores; del Grupo Colegiado de Investigación *Estudios Educativos Regionales* adscrito a la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH-GCI-056); del Consejo Municipal de Ordenamiento Territorial y Desarrollo Urbano del municipio de Tuxtla Gutiérrez; de la Asociación Mexicana de Arquitectas y Urbanistas, así como de la Red de Estudios e Investigadores sobre el Territorio de la Universidad Autónoma del Estado de México. Correo electrónico: yliana.merida@unach.mx

Janeth Rodríguez-Galván

Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) con especialidad en economía e innovación. Maestra en Política y Gestión del Cambio Tecnológico por el Instituto Politécnico Nacional (IPN). Se ha desempeñado como Docente-Investigadora en el Instituto Politécnico Nacional. Su área de investigación gira en torno al el Cambio tecnológico y sus efectos en la universidad, Economía de la educación y Educación superior y formación de habilidades en innovación para el desarrollo.. Correo electrónico: jyrodriquezg@ipn.mx

Juan Francisco Islas Aguirre

Candidato a Doctor en Ciencias Económicas, en la línea de Desarrollo Económico por el Instituto Politécnico Nacional. Profesor de asignatura en la Facultad de Economía de la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestro en Economía por el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE). Ha sido consultor en Métodos Estadísticos para la evaluación y monitoreo de programas en la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO). Entre sus líneas de investigación se encuentra la economía social en las vertientes de microeconomía agrícola, laboral, de la educación y de la distribución del ingreso. Correo electrónico: juanfia@economia.unam.mx

Georgette del Pilar Pavía González

Doctora en Educación. Profesora-investigadora de la Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás del Instituto Politécnico Nacional. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores nivel Candidata, así como de la RIIED del IPN. Autora de los libros Narrativa de la Revolución Mexicana; México y los mexicanos entérate de lo que sí pasó; Educación de Emergencia en y por la Comunidad: Tertulias Académicas desde la Virtualidad; Economía circular para teléfonos móviles, entre otros. Correo electrónico: gpaviag@ipn.mx

Oscar Barrón Ochoa

Doctor en Administración. Profesor-investigador de la Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás del Instituto Politécnico Nacional. Miembro de la RIIED del IPN y catedrático de los programas de licenciatura en el área de informática; participante activo en las investigaciones educativas sobre formación docente. Fue presidente de academia de las unidades aprendizaje de Taller de análisis de datos, Taller de manejo de datos y Taller de manejo de base de datos, también es miembro

de las celdas de investigación en la licenciatura de la ESCA UST. Correo electrónico: obarron@ipn.mx

Xóchiquetzalli Mendoza Molina

Doctora en Calidad y Procesos de Innovación Educativa. Profesora-investigadora de la Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás del Instituto Politécnico Nacional. Miembro de la RIIED del IPN; coordinadora de Investigación de Licenciatura de la ESCA UST, autora de libros: *Las reflexiones del profesorado universitario*, precursora de los *Estados del Conocimientos del COMIE*. Correo electrónico: xmendozam@ipn.mx

Rodolfo Cruz Vadillo

Doctor en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana. Maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Actualmente es Profesor-investigador en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) y profesor del Doctorado en Ciencias Aplicadas a la Educación especial de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores nivel 1. Además es miembro de la Red de participantes e investigadores sobre integración e inclusión educativa (RIIE) del cual es representante estatal, también forma parte de Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Sus líneas de investigación son las políticas educativas sobre inclusión educativa y discapacidad y procesos de formación docente. Correo electrónico: rodolfo.cruz@upaep.mx

Marcela Hernández González

Doctora en Modelos Didácticos y Aplicación de Nuevas Tecnologías a la Formación Inicial de Nuevos Maestros por la Universidad de Jaén, España y Doctora en Educación con Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento por la UNIVIM, México. Ha sido directora de la Escuela Normal Superior de Michoacán en dos periodos (2008-2010 y 2022-2024). Integrante del Padrón de Investigadores de Michoacán como Investigadora Estatal. Cuenta con el reconocimiento del Perfil Deseable PRODEP desde el 2010. Tiene 30 años de experiencia en la formación de docentes de educación secundaria. Es profesora en los niveles de Licenciatura y Posgrado en diversas instituciones. Integrante del CA Jurhénperi Erátansperi. Correo electrónico: marcelahernandez@ensmmich.edu.mx

Edith Linares Alemán

Doctora en Innovación Pedagógica y Curricular por la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo. Profesora-investigadora de tiempo completo de la Escuela Normal Superior de Michoacán e integrante del CA Jurhénperi Erátansperi, dentro del cual desarrolla la línea de investigación “Educación y Lenguaje”. Perfil PRODEP desde el 2013. La última investigación que realizó versó sobre la didáctica y el análisis literario, de la que derivó el capítulo “Perspectiva didáctica de la literatura. Aportes desde la experiencia normalista” integrado en el libro *Alternativas de formación docente, Reflexiones en torno a la formación de docentes de educación secundaria* (ENSM, 2022). Su publicación más reciente es el libro *Proyectos críticos interdisciplinarios, pensamiento crítico y formación docente* (2023). Correo electrónico: edithlinares@ensmmich.edu.mx

Rosario Maldonado Torres

Maestra en Pedagogía por el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación y Licenciada en Matemática Educativa por el CINVESTAV-IPN. Ha sido Directora de la Escuela Normal Superior de Michoacán y de la Escuela Normal para Educadoras “Serafín Contreras Manzo”, ambas instituciones formadoras del estado de Michoacán. Integrante del C.A. Jurhénperi Erátansperi. Cuenta con una experiencia de 50 años en educación y más de 35 años dedicada a la formación de profesores de matemáticas. Asesora de documentos recepcionales de la Licenciatura en Educación Secundaria en la especialidad de Matemáticas por varias generaciones. Su línea de investigación es la enseñanza-aprendizaje de las Matemáticas y el desarrollo cognitivo. Correo electrónico: rosariomaldonado@ensmmich.edu.mx



**LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESPUÉS DE LA PANDEMIA:
RECuento DE LOS DAÑOS EN MÉXICO**

Esta obra se terminó de editar en octubre de 2024
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS E INVESTIGACIÓN EN
CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES CECISOH AC

Este libro se erige como un trabajo conjunto de personas autoras a quienes les convoca un mismo objetivo académico: evidenciar los retos y áreas de oportunidad que deja consigo la COVID-19 para la educación superior mexicana. De esta manera, lo aquí expuesto es la recopilación teórica y empírica de líneas temáticas de relevancia nacional que aproximan a las personas lectoras al recuento de los daños en este nivel educativo, desde miradas plurales y críticas que la analizan desde campos disciplinares e interdisciplinares como los estudios educativos regionales; la tecnología, la inclusión y gestión de la educación; así como la preparación y formación docente.

***La Educación Superior después de la Pandemia: Recuento de los Daños en México*, es la oportunidad propicia para reflexiones críticas y rigurosas por parte de la comunidad académica, tomadores de decisiones, estudiantes y público en general interesado en la mejora del sistema educativo nacional y, en específico, de la educación superior de nuestro país, de cara al futuro social cada vez más cambiante a nivel internacional.**

