



La pandemia de la COVID-19 como oportunidad para repensar la educación superior en México

Políticas, prácticas y
experiencias

Maritza Alvarado Nando

Víctor Manuel Rosario Muñoz

Ma. Lucila Robles Ramos

Coords.

La pandemia de la COVID-19 como oportunidad para repensar la educación superior en México

Políticas, prácticas y
experiencias

La pandemia de la COVID-19 como oportunidad para repensar la educación superior en México

Políticas, prácticas y
experiencias

Maritza Alvarado Nando

Víctor Manuel Rosario Muñoz

Ma. Lucila Robles Ramos

Coords.

Universidad de Guadalajara

RED UNIVERSITARIA E INSTITUCIÓN BENEMÉRITA DE JALISCO

Ricardo Villanueva Lomelí
Rector general

Héctor Raúl Solís Gadea
Vicerrector

Guillermo Arturo Gómez Mata
Secretario General

CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS ECONÓMICO ADMINISTRATIVAS

Luis Gustavo Padilla Montes
Rector

José María Nava Preciado
Secretario Académico

Gerardo Flores Ortega
Secretario administrativo

José Luis Santana Medina
División de Gestión Empresarial

Sara Robles Rodríguez
Departamento de Recursos Humanos

La pandemia de la COVID-19 como oportunidad para repensar la educación superior en México
Políticas, prácticas y experiencias

Primera edición diciembre 2020
© Los autores

ISBN: 978-607-8408-57-3

 Amaya ediciones S de RL de CV

Impreso en México
Printed in Mexico

Diseño de la portada / Iriani Vargas
Cuidado de la edición / Maritza Alvarado Nando

El libro se publicó con fondos del presupuesto 2020 del Proyecto P3e 251312, número de partida 2012292, en apoyo a la productividad de los académicos del Departamento de Recursos Humanos.

Fecha de revisión: noviembre 2020

El contenido de la presente obra fue evaluado y dictaminado por un comité de pares mediante el método de doble ciego, por investigadores nacionales pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores e investigadores de instituciones internacionales, quienes valoraron con los siguientes criterios de calidad académica: originalidad, aporte al conocimiento, pertinencia de la obra y actualidad e interés del tema en los términos establecidos por las normas y prácticas institucionales de la investigación científica en México.

Comité Dictaminador

Ricardo Pérez Mora / CUCEA de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México
Horacio Ademar Ferreyra/ Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, Argentina
Mayté Barba Abad / TEC de Monterrey, Campus Cuernavaca, Morelos, México
Felipe Gertrudix Barrio / Universidad de Castilla-La Mancha, Toledo, España

Índice

- 11 **Presentación**

- 15 **CAPÍTULO 1. Una nueva forma de educar en educación superior. Desafíos para la continuidad**
Maritza Alvarado Nando

- 43 **CAPÍTULO 2. Salud mental, percepciones y preocupaciones de estudiantes de la Licenciatura en Recursos Humanos durante la tercera fase de la COVID-19**
Carlos Gerardo Torres Ceballos

- 63 **CAPÍTULO 3. Reconfiguración de la educación superior universitaria en México, en tiempos de pandemia por la COVID-19**
Víctor Manuel Rosario Muñoz

- 87 **CAPÍTULO 4. Autorregulación, autoeficacia y deserción de los cursos virtuales: un estudio de caso durante la coyuntura COVID-19**
Sara Robles Rodríguez, José Macrino Rodríguez González

- 103 **CAPÍTULO 5. COVID-19: Adaptaciones en los programas de lenguas extranjeras en la Universidad de Guadalajara**
Wendy Díaz Pérez, Yesenia Elizabeth Ruvalcaba Cobián

- 119 **CAPÍTULO 6. La realidad de las personas con discapacidad frente a la COVID-19 en Educación Superior**
Ma. Lucila Robles Ramos, Marisol Robles Ruelas

- 139 **CAPÍTULO 7. Respuestas institucionales e innovación docente para la formación socioemocional del alumnado universitario ante la “nueva normalidad”**
Elia Marúm Espinosa, Carmen Enedina Rodríguez Armenta

- 163 **CAPÍTULO 8. Cultura de paz, educación superior y ciudadanía activa**
Rosa Rojas Paredes

- 182 **Sobre las y los autores**

Presentación

La crisis mundial que enfrentamos actualmente desencadena una serie de replanteamientos sobre la prestación de servicios en todos los niveles educativos. La educación superior, no es la excepción. Ante la imperiosa necesidad de analizar los últimos acontecimientos relacionados con la pandemia por la COVID-19 que han impactado fuertemente al mundo entero y particularmente a México en todos los sectores, hemos decidido concentrar nuestros esfuerzos como integrantes del Cuerpo Académico UDG-CA-124 para analizar y profundizar en la problemática educativa que a partir de marzo de 2020 aceleró una diversidad de estrategias para no detener la docencia y continuar con los procesos formativos, más con incertidumbre que con certeza. En los últimos nueve meses se ha venido intensificando el uso de recursos tecnológicos con diferentes plataformas para el aprendizaje que han posibilitado las actividades de aprendizaje de manera no presencial, principalmente en casa por parte del alumnado como del profesorado. Un proceso disruptivo que requirió, en el camino, una replanificación curricular, la formación intensiva del profesorado para la educación a distancia en línea y la utilización de plataformas de comunicación para el trabajo colegiado e interacción con alumnas y alumnos.

La problemática que se generó a partir de tales circunstancias, no planificadas,

ni previstas por el sistema educativo, permitió el diseño de nuevas estrategias de cambio y transformación que se han visibilizado como propuestas innovadoras para continuar en una nueva normalidad sin perder la intención de la calidad de la formación en la educación superior universitaria.

Los argumentos formulados en la presente obra pretenden generar reflexiones y establecer algunas directrices de política pública que aporten al conocimiento científico sobre los cambios que se viven y profundizarán en los próximos meses del año 2021, sobre las actividades académicas de la educación superior. En efecto, se está en la antesala para construir un nuevo modelo educativo y reformular un pacto social en la educación superior más equitativo, igualitario e incluyente.

El método de trabajo desarrollado por los miembros de la coordinación de la obra, se centró en tres acciones a saber: la primera, referida a la iniciativa y comunicación entre los integrantes del cuerpo académico para que, desde la línea de investigación que se cultiva y los proyectos en curso, cada participante, problematizara y desarrollara una temática desde una perspectiva investigativa; la segunda, respecto a la socialización y comunicación de los avances mediante plataformas que posibilitaron la colegiación de los productos, con la

intencionalidad de articular los esfuerzos en torno a la línea de generación y aplicación del conocimiento *la calidad e innovación de la educación superior*; y una tercera, con relación a la relevancia del desarrollo de la temática, sus conclusiones y aportaciones y transitar al proceso de evaluación de cada capítulo para llegar a dictaminar la obra por pares académicos.

El libro se estructura en ocho capítulos: el primero denominado "Una nueva forma de educar en educación superior. Desafíos para la continuidad", Maritza Alvarado Nando describe los desafíos de la educación superior y propone modalidades para la enseñanza de carácter híbrido en donde se combinan los aspectos de clases presenciales con clases en línea. También se presenta la posibilidad de atender los temas transversales como las habilidades blandas (*soft skills*) y las competencias para el empleo del futuro, centrados en la perspectiva de la revolución digital. Se hace un análisis acerca del regreso a las aulas en el contexto de la crisis global generada por la COVID-19 y aporta lineamientos para la mejora de las escuelas y la necesaria reforma que garanticen pertinencia y calidad.

El capítulo dos "Salud mental, percepciones y preocupaciones de estudiantes de la licenciatura en Recursos Humanos durante la tercera fase de la COVID-19" de Carlos Gerardo Torres Ceballos, plantea el problema de la salud mental que ha provocado la pandemia en la tercera fase de la COVID-19. Concentra su presentación en el análisis de las habilidades socioemocionales del alumnado universitario en la licenciatura de Recursos Humanos en la que se realizó un estudio acerca de las percepciones y preocupaciones que los jóvenes enfrentan

para aprender. El estudio contextualiza el problema en las dificultades para el aprendizaje no presencial generado por la pandemia. Desarrolla los aspectos socioemocionales que entorpecen el aprendizaje y las dificultades psicológicas como falta de concentración, insomnio, depresión y estrés. Se aborda el resultado del estudio en donde el alumnado se percibe con menos riesgo de contagio que los demás y que su ajuste a prácticas preventivas, como el uso de cubrebocas y mantener una sana distancia, es moderado. Las principales preocupaciones reportadas por los estudiantes son relativas a la didáctica deficiente de sus clases en línea, demoras en su titulación y la falta de aprendizaje.

El tercer capítulo titulado "Reconfiguración de la educación superior universitaria en México, en tiempos de pandemia por COVID-19", Víctor M. Rosario M, plantea que las universidades e instituciones de educación superior se deben orientar hacia una reconfiguración de sus funciones sustantivas (docencia, investigación, difusión y vinculación) y adjetivas (servicios educativos complementarios y de apoyo) en el que el centro de esta transformación es el estudiantado. Se transita a un modelo de educación híbrida y a un cambio en el modelo de organización académica administrativa con la mediación de las tecnologías de la información y comunicación, en donde la modalidad escolarizada y el trabajo académico asumirán nuevas formas de realizarse, tanto en el saber conocer y saber convivir. Por consecuencia las comunidades universitarias tendrán que ingresar a un debate abierto, participativo e integral para iniciar las reformas necesarias lo que implica repensar a la universidad y a la educación superior como sistema.

Sara Robles y José Macrino Rodríguez desarrollan en el capítulo cuatro “La autorregulación, autoeficacia y deserción de los cursos virtuales: un estudio de caso durante la coyuntura COVID-19”, en el que escriben sobre la necesidad de aprovechar las TIC para reducir barreras de espacio/tiempo para el aprendizaje. Se exploran los factores, como la carencia de equipo y conectividad, que influyen en la desmotivación del alumnado universitario para cursar las unidades de aprendizaje en línea. Se plantean además algunos elementos relacionados con la docencia que explican las dificultades para hacer sinergia con los estudiantes en las clases en línea. Se describe la autorregulación, autoeficacia y deserción de los cursos virtuales como dificultad para lograr la formación de calidad que se requiere en las IES.

En el capítulo cinco se aborda el tema de “Las adaptaciones que se hicieron a los programas de lenguas extranjeras en la Universidad de Guadalajara, por la COVID-19” en el que Wendy Díaz Pérez y Yesenia Elizabeth Ruvalcaba Cobián plantean cómo, a partir de la pandemia, el problema que enfrentaron las IES y los docentes de todos los sistemas educativos en el mundo, asumieron una diversidad de situaciones no esperadas, al transitar al mundo no presencial en el transcurso de poco tiempo. La realidad del cambio abrupto debido a las consecuencias globales llegó, y el profesorado no estaba preparado para enfrentarlas del todo. Las autoras recuperan los primeros momentos del tránsito a la virtualidad, las limitaciones y visiones de los docentes, así como los problemas que tuvieron en los programas pilotos, y las actividades extracurriculares de lenguas extranjeras

en la red de centros universitarios de la Universidad de Guadalajara.

En el capítulo seis, Ma. Lucila Robles Ramos y Marisol Robles Ruelas abordan la temática referida a “La realidad de las personas con discapacidad frente a la COVID-19 en Educación Superior” en el que analizan la inclusión de las personas con discapacidad (PCD) en educación superior ante la pandemia. Hacen un recorrido por el panorama mundial acerca de la situación que presenta este colectivo así como la accesibilidad a recursos y la respuesta de las universidades para atenderlo. Finalmente se enumeran las recomendaciones de organismos nacionales e internacionales para atender a esta comunidad.

Elia Marúm Espinosa y Carmen Enedina Rodríguez Armenta desarrollan el capítulo siete titulado “Respuestas institucionales e innovación docente para la formación socioemocional del alumnado universitario ante la nueva normalidad”. Las autoras argumentan sobre los elementos de la innovación docente en el marco de la gestión e innovación institucional para el desarrollo y fortalecimiento de habilidades socioemocionales o habilidades blandas (*soft skills*). Éstas conforman un componente básico en los actuales y futuros perfiles profesionales del alumnado universitario. Analizan los resultados de las encuestas: “acciones realizadas por las Instituciones de Educación Superior para mantener los servicios educativos ante la COVID-19, así como contribuir a la salud y bienestar de la sociedad”, llevadas a cabo por la ANUIES y la Subsecretaría de Educación Superior (SES) e infieren sobre su capacidad de respuesta a las nuevas necesidades que plantea la actual pandemia.

Finalmente, Rosa Rojas Paredes plantea en el capítulo ocho “Cultura de paz, educación superior y ciudadanía activa” un análisis sobre la educación superior como derecho fundamental para el desarrollo profesional y personal, requisito, además, para el desarrollo de los países. Este planteamiento se traduce en un derecho humano y como tal, un marco conceptual indispensable para incorporar una cultura de paz y formar profesionistas de alta calidad con una visión solidaria e incluyente. También se describen las limitaciones y retos que enfrenta la educación superior derivados de la crisis de salud producida por la COVID-19.

En el marco de las aportaciones por el grupo de investigadoras e investigadores del cuerpo académico se aporta, indudablemente, a una visión colectiva y colegiada y abre diversas posibilidades para generar proyectos de investigación que continúen con la problematización de la relación entre la educación superior universitaria en tiempos de pandemia.

Una verdad se asoma, en el horizonte de las universidades e instituciones de educación superior, acelerada por la pandemia: la necesidad de repensarlas desde otros referentes epistemológicos, sobre la razón histórica y función social en la configuración de profesionales comprometidos con las transformaciones que se fraguan hoy en día. Ya no puede ser para mañana.

Maritza Alvarado Nando

Víctor Manuel Rosario Muñoz

Ma. Lucila Robles Ramos

CAPÍTULO 1

Una nueva forma de educar en educación superior. Desafíos para la continuidad

MARITZA ALVARADO NANDO

Resumen

El presente capítulo tiene como propósito fundamental describir la pandemia de COVID-19 como un proceso disruptivo para el cual no estábamos preparados en las universidades del mundo pues afectó de un día para otro a 1,570 millones de estudiantes según los datos de la UNESCO (2020). Este tema se aborda con base en los problemas que generó y se describen las diversas soluciones que tomaron algunos países, particularmente las decisiones que definió México con respecto a la continuidad de la educación.

Se plantean las posturas y políticas educativas de la educación superior que se orientan a enmarcar los nuevos modelos educativos que se requerirán ante una crisis de salud que ha obligado al planeta a detener su actividad en todos los sectores. Se esbozan las principales discusiones sobre lo que implica una docencia del y para el futuro así mismo se establecen directrices en torno a los principales desafíos que ha enfrentado el profesorado universitario para la implementación de nuevas prácticas y se diseñan otras estrategias para la enseñanza que marquen el rumbo de la continuidad ante la nueva normalidad. El capítulo se centra en tres componentes: en la problematización de la docencia universitaria y los aspectos de la misma que se han visto impactados por la falta de la presencialidad en las aulas que de manera tradicional han permeado en la enseñanza; en la explicación de algunos problemas relacionados con la necesidad de cambiar a otras formas de enseñar desde el panorama de la revolución Digital y en la reconstrucción y diseño de nuevos modelos (presenciales y virtuales) para la enseñanza universitaria.

La educación mundial en crisis ante la COVID-19

En la segunda década del milenio nos ha sorprendido en todo el planeta una pandemia por el virus de la COVID-19, sus efectos han agitado las estructuras socioeconómicas a nivel global pues desde la confirmación de su existencia en los meses de enero y febrero del 2020 las medidas para detener su propagación han implicado grandes esfuerzos y un costo inimaginable a los sistemas de salud.

La pandemia ha afectado diversos sectores como el de la energía, la agricultura, el empleo y otras áreas más de la economía mundial.

La economía mundial se enfrenta a grandes cambios vistos únicamente en épocas anteriores provocadas por los conflictos bélicos o por las depresiones económicas internacionales. En este caso, las medidas dictadas en los diferentes países para desacelerar la propagación del virus como el distanciamiento social dieron lugar a el cierre temporal o definitivo de las microempresas que no estaban preparadas para afrontar las nuevas formas de vender y comprar en un comercio cerrado y con cláusulas estrictas para los pequeños y grandes empresarios.

El impacto que esta crisis mundial tendrá en el futuro de la economía es trascendental. Ante este hecho el Departamento de Asuntos Económicos

y Sociales (DAES) de Naciones Unidas pronostica que la pandemia por la COVID-19 “podría generar reducciones importantes en la economía global, aproximadamente del 1% a finales del año 2020” (ONU, 2020:15). De la misma manera la Organización Internacional del Trabajo (OIT) estima un “incremento en el desempleo en todo el mundo de entre 5,3 millones y 24,7 millones” (OIT, 2020:7). Por otro lado la Organización Mundial del Comercio (OMC) considera un “declive en el comercio mundial de entre 13% y 32%” (OMC, 2020: 21).

Como es de esperarse tal situación y a partir de una recesión económica afectará por supuesto el desarrollo educativo de todos los países.

El escenario futuro es impredecible aún después de 9 meses de confinamiento social y no está por demás mencionar que otro gran problema que se ha identificado y priorizado es la salud emocional de los ciudadanos.

Ante este panorama de crisis los sectores de la economía y de salud enfrentan grandes desafíos y la educación no ha sido la excepción. Las universidades, las instituciones de educación superior (educación secundaria y terciaria) también se encuentra en crisis con un gran impacto a nivel internacional. Se señaló (UNESCO, 2020) que 138 países del mundo habían cuadruplicado en los primeros meses de la pandemia la cantidad de alumnado fuera de las aulas hasta alcanzar 1.370 millones, lo que representó más de 3 a 4 niños, niñas, jóvenes en todo el mundo. De la misma manera alrededor de 60.2 millones de maestros en el mundo se encontraban atendiendo sus clases desde el hogar, fuera de las aulas. Para los meses de octubre y noviembre señala la

UNESCO (2020) que es de más de 1.500 millones a nivel mundial, de los cuáles el 50% carecían de un computador. En lo que respecta a México se contribuye a dichas cifras con la suspensión temporal de actividades de 40.7 millones de personas que estudian y laboran (37.7 millones de estudiantes; 2 millones de docentes) en los diferentes tipos y niveles educativos, lo que representa un 32.3 %de la población nacional (Subsecretaría de Educación Superior, 2020).

Los problemas en materia de educación y economía la crisis está afectando de manera exponencial. En el caso de la educación superior, en los meses de junio y julio se visualizan problemas como: la reducción en las oportunidades de empleo para el alumnado egresado de las diferentes carreras profesionales que intenten incorporarse al mercado de trabajo; falta de pago de impuestos académicos; incapacidad de los gobiernos para cumplir los compromisos institucionales en materia de financiación pública. Lo anterior se observó claramente en los comunicados institucionales que se envían de las diferentes instituciones y universidades de educación superior del mundo para ajustar las estrategias de mercado ante el cierre de fronteras y deslinde de actividades económicas y de intercambio académico, el Informe ICEF Monitor hace algunos planteamientos y aclara que “si la pandemia sobrepasa tres meses tendrá severas consecuencias a corto y largo plazo” como por ejemplo la caída de pagos de matrículas y reducción de pagos en las tasas académicas (ICEF, 2020).

La educación superior enfrenta una perspectiva hipotética en donde se pronostica, a corto y largo plazo una crisis

en todas las áreas, particularmente; en la planificación institucional y escolar de largo plazo, en la implementación de proyectos y acciones de desarrollo académico, en la gestión de alianzas con otras instituciones educativas internacionales y nacionales, en la movilidad del estudiantado y de los académicos, en los procesos de gestión de la tecnología y la comunicación e internacionalización para la innovación educativa y tecnológica. Un caso para ejemplificar lo dicho anteriormente es el sondeo que realizó el Instituto de Educación Internacional (IEI) sobre la movilidad estudiantil entre Estados Unidos de Norteamérica y China en el que se llegó a la conclusión de que el impacto de la pandemia está afectando de manera negativa en el intercambio académico del alumnado al reducir el número de jóvenes que salen a otro país a estudiar así como los que llegan del extranjero a otro país. Esta afectación, señalan en el análisis, también afectará a los países con economías emergentes puesto que su oferta se orienta a los países con un menor nivel de ingresos. Lo más predecible es que la crisis afectará por mucho tiempo, las formas en las que las IES “piensan y actúan acerca de la educación en el extranjero” (Tripathi, Shiv K., Wolfgang C. Amann, 2020).

La crisis por la COVID-19, muestra un panorama que no es nuevo, con múltiples carencias y deja ver con mayor agudeza la desigualdad que existe entre los sistemas educativos de todo el mundo. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) señala que los gobiernos están reconstruyendo su economía y desarrollando vías para la subsistencia de la población por lo que enfatiza que el gasto en educación deberá ser una prioridad que garantice que todos

los niños, niñas, adolescentes y jóvenes tengan las mismas oportunidades para continuar con los estudios, sean exitosos y desarrollen las competencias necesarias para la vida y contribuyan a la sociedad. La organización manifiesta, en el informe *Education at a Glance 2020* que ante la incertidumbre por el impacto de la crisis sobre el gasto en educación los gobiernos deberán desafiarse decisiones, como nunca lo habían pensado, incomparables para “la asignación de fondos públicos a medida que el crecimiento de la economía se desacelere, el ingreso fiscal disminuya y los costos de atención de la salud y bienestar aumenten” (OCDE, 2020: 2). En el mismo informe se presentan datos sobre el gasto público total en educación primaria y terciaria del año 2017 que como porcentaje promedio del gasto gubernamental total fue del 11% en todos los países de la OCDE a diferencia de Grecia con el 7% y Chile 17%.

En este tenor Ángel Gurría, secretario de la organización mencionó que se deben emprender todo tipo de acciones para solventar la crisis y que es momento que el mundo entero construya como un legado, “una sociedad más resiliente” (OCDE, 2020:3). Con base en los planteamientos anteriores el reto para el financiamiento de la educación para el 2021 es trascendental pues de ello dependerá la solidez y la continuidad de la formación escolar de calidad.

El año 2020 ha sido caótico e incierto para la educación en el mundo y México no se encuentra fuera de esta situación. Si bien aún tenemos dudas sobre el futuro y es difícil diseñar nuevos escenarios para planificar la educación, es elemental visionar nuestro camino y continuar con la formación de los millones de niños y

niñas, adolescentes y jóvenes que esperan las directrices gubernamentales para continuar su formación educativa a pesar del vago panorama que tienen frente a ellos. El alumnado sin excepción advirtió su afectación, independientemente de su nacionalidad, su nivel educativo, sus ingresos o género; incluso los que provienen de contextos económicos altos y de entornos privilegiados se vieron arrastrados a un confinamiento social sin precedentes. En el caso de la población estudiantil vulnerable por sus condiciones económicas, culturales y sociales, ante el cierre de las escuelas sobrellevó mayor impacto pues no tuvieron acceso a la institución ni a los recursos tecnológicos para continuar conectados con su educación. Esta población además carente de apoyos relacionados con los sistemas de redes, internet, computadoras para una educación a distancia, aunado a lo anterior también sobrellevó la falta de apoyo de sus padres y su propia desmotivación para aprender.

La educación es un tema sustancial y no podemos perder de vista las necesidades que se están presentando en el contexto escolar cada día que se pasa fuera de las aulas.

La pandemia ha sobresaltado a la Educación Superior (ES) al obligarlas a cerrar sus puertas, sus bardas y veredas así como los países cerraron sus fronteras. Lo anterior generó además de la falta de continuidad del aprendizaje, la desvinculación con los sectores sociales y los entornos de la comunidad universitaria para el involucramiento del alumnado que se forma fuera de las aulas y en los diversos espacios de aprendizaje. Los procesos de evaluación se han visto afectados y en muchos de los casos ha

disminuido el avance de los estudios e interrumpido las trayectorias escolares por la dificultad de iniciar, continuar o concluir las prácticas profesionales (confinamiento social). Parecería que la percepción de los investigadores educativos coincide en señalar que el primer semestre del año 2020 resultó ser para muchos jóvenes un cierre sin productos tangibles y sin satisfacciones personales con relación a su aprovechamiento escolar.

En nuestro país en la mayoría de las universidades se dispusieron iniciativas acordes con las necesidades que se enfrentan, se puede citar para el caso la sustitución inmediata de las clases presenciales con el aprendizaje en línea así como la rapidez con la que se diseñaron plataformas y nuevos formatos para impartir clases a distancia.

LOS CAMINOS Y DERROTEROS HACIA LA CONTINUIDAD

A pesar de las medidas de confinamiento social implementadas ante la crisis de salud y de la interrupción de la enseñanza convencional presencial que se ha prolongado por más de 40 semanas en la mayoría de los países de Latinoamérica las instituciones emprendieron iniciativas para dar continuidad a la educación y la mayoría de los alumnos y alumnas de los diversos niveles educativos están incorporando nuevas estrategias para el aprendizaje a distancia y casi de manera individualizada y con sus propias habilidades han perseverado en el propósito de su educación: aprender sin los profesores y profesoras y fuera de las aulas y su recinto escolar.

De la misma manera, el proceso de aprendizaje y enseñanza no se ha

detenido y millones de maestros en el planeta están recurriendo a la búsqueda de otras estrategias que se superponen a las ya arraigadas en la enseñanza presencial. Se puede decir que de la noche a la mañana nos enfrentamos con una escuela diferente que requería atender a un alumnado sin estar en las aulas, y no solo verlos sino que debíamos continuar con la enseñanza para abordar los contenidos de aprendizaje planteados en el currículo escolar. Al inicio de la pandemia el horizonte educativo era desalentador para muchos docentes ya que había que migrar al uso de plataformas que en la mayoría de los casos se desconocían (o sí se conocían pero nunca se habían utilizado). De manera maquinal e intuitiva gran parte del profesorado de todos los niveles educativos (Educación inicial, Preescolar, Primaria, Secundaria, Bachillerato, Licenciatura y Posgrado) intentaron entender los sistemas y recursos tecnológicos para generar contenidos de aprendizaje y estrategias pedagógico-didácticas para sus diferentes grupos y continuar con lo programado en el grado y nivel que atendían para concluir el ciclo escolar de la mejor manera posible.

En casi todo el mundo las medidas de distanciamiento social propiciaron un contexto de digitalización forzada que obligó en el caso de la educación básica y educación superior orientar la pedagogía escolar a la educación "remota" y a la "teleeducación" para garantizar de alguna manera su funcionamiento y sostenibilidad. Cabe mencionar que a este respecto el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y Universia Banco Santander realizaron un encuentro llamado "Diálogo virtual con rectores de universidades líderes de América Latina" (Vicentini, 2020). El propósito de este evento fue la

discusión sobre los retos y desafíos en las universidades de la región a partir de la crisis mundial generada por la pandemia. Se plantearon y discutieron aspectos importantes de la educación superior así como las diferentes estrategias que cada IES ha implementado para atender a la población universitaria y las soluciones que han sido consideradas clave para la continuación de la formación de los millones de jóvenes que por la emergencia sanitaria permanecen en confinamiento social. También se pusieron sobre la mesa de discusión los mecanismos de la transformación digital que están siendo la parte fundamental del proceso educativo. En nuestro país, la educación a distancia parecía ser la única opción para continuar con el proceso educativo de los millones de estudiantes del Sistema Educativo Nacional (SEN).

En los países del mundo se han analizado las políticas educativas y se ha tomado conciencia respecto a la necesidad de dar continuidad a la educación¹.

Como se ha visto los países hicieron un despliegue de soluciones de enseñanza a distancia, ahora se requiere centrar la atención también hacia el apoyo a los maestros y las familias. Hoy "más que nunca, es necesario acompañar a los alumnos tanto en el plano académico como en el emocional". "Este es un llamado de alerta para que los sistemas educativos pongan un esfuerzo dedicado a las habilidades socio-emocionales

1 Se conformó un grupo especial tras la primera reunión en línea de ministros de educación organizada por la UNESCO con 11 países de todas las regiones: Costa Rica, Croacia, Egipto, Francia, Irán, Italia, Japón, México, Nigeria, Perú y Senegal.

- empatía y solidaridad”². También se planteó la necesidad de apoyar a directivos, docentes, alumnos y padres de familia para mantener la motivación, como lo señaló Lucia Azzolina ministra de educación de Italia, así como para utilizar las herramientas de las redes sociales y procurar la vinculación e interacción entre todos por la falta de presencialidad y porque según dijo textualmente: “No podemos sustituir la presencia de los docentes y las relaciones pedagógicas”. Por su parte el Ministro de Educación en México, Esteban Moctezuma Barragán mencionó que las plataformas virtuales y la televisión abierta se ha implantado en muchos países del mundo tanto para la impartición de clases como para la capacitación del profesorado. “solo el 60% de los estudiantes tienen Internet, por lo que tuvimos que ofrecer una combinación de educación a distancia con televisión abierta para llegar a todo el mundo”. Entre los diversos temas que se abordaron al inicio de la pandemia ya se sostenía la necesidad de contar con los apoyos gubernamentales necesarios y la transformación de los estilos de gobernanza para hacer más eficiente el sistema con las resoluciones pertinentes para enfrentar la crisis educativa. Tarek Shawki, ministro de educación de Egipto invitó a que se adopten medidas de gobernanza sobre el “océano digital de materiales que no están acreditados por el Ministerio ni por ninguna institución creíble” ante la creciente expansión de la enseñanza a distancia. En otro sentido existe el apremio de una colaboración

mundial en torno a la reglamentación apropiada de los consignatarios de la enseñanza digital para “garantizar la observancia de las normas sobre la reunión, gestión y utilización de datos, especialmente los datos personales de los niños y los jóvenes” según comentó Jean-Michel Blanquer Ministro de Educación de Francia.

Desde las políticas educativas internacionales se destaca la postura asumida por la oficial nacional de educación, de la Oficina de UNESCO en Guatemala quien plantea sus reflexiones acerca de cómo deberá darse el regreso a las aulas y cómo la crisis global generada por la COVID-19 resulta ser una oportunidad para mejorar la escuela y modificarla a la luz de una reforma educativa que reoriente a la educación lejos de regresar al mismo sistema que no ha generado los niveles de calidad esperados. Esta situación se ve interconectada entre la mayoría de los países pues consideran que los grandes desafíos que deberán enfrentar los sistemas educativos del mundo se refiere a la falta de presencialidad del alumnado en el aula.

En los meses más críticos de la pandemia, junio y julio los funcionarios de educación en el mundo comienzan a preocuparse por las estrategias que deberán de implementarse para dar solución a los problemas de la salud y de la educación, entre otros sectores productivos. La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), realizó un *webinar* “Centroamérica y los retos de la educación pos- COVID con la participación de ministros y altos representantes de Educación de Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá que tuvo como propósito abogar por la

2 Palabras de Stefania Giannini, Subdirectora General de Educación de la UNESCO durante la inauguración de la reunión para el establecimiento de una Coalición Mundial para la Educación COVID-19.

multilateralidad y el trabajo conjunto con los gobiernos de Centroamérica despuntó el trabajo de organismos internacionales como el SICA o la OEI, que apuestan por la integración y la cooperación para mirar hacia adelante y superar la crisis. Por su parte, Vinicio Cerezo advierte que la crisis ha puesto de manifiesto la necesidad de contar con sistemas educativos híbridos entre lo presencial y lo virtual, puesto que, “este fenómeno en la región podría representar un proceso formativo más débil con al menos 15% de pérdidas en el aprendizaje”³.

En el mundo se percibe la gran incógnita acerca de: ¿cómo seguir educando? Con qué sistema o modalidad educativa se resuelve la no presencialidad? Las respuestas no se tienen pero estamos ciertos que millones de niñas, niños, adolescentes y jóvenes del mundo se encuentran en confinamiento y las brechas de acceso a la educación están en riesgo de acrecentarse, pero venturosamente ya despuntan estrategias que se ponen en marcha y que a manera de “prueba y error” se implementan en el ánimo de avanzar.

En síntesis, se puede decir que las modalidades no escolarizadas, a distancia o virtuales se están utilizando en diversas naciones de nuestro planeta y aún los países más desarrollados presentan serias dificultades para que todos y todas tengan acceso a una

educación no presencial a través del uso de plataformas digitales. En México la realidad muestra que un gran porcentaje de la población rural, en edad escolar de la educación básica no ha tenido acceso a los sistemas y plataformas digitales fuera de la televisión. El reto es hacer llegar los contenidos a través de la tecnología y contar con un profesor o profesora que oriente de manera precisa al alumnado en todos los momentos del aprendizaje. Por otro lado también en educación superior los retos que se enfrentan tienen que ver con el acceso a la educación, la igualdad y la equidad además de la dificultad del acceso a la tecnología y los recursos tecnológicos para toda la población de jóvenes que se encuentran dentro y fuera de las universidades. Pero también se debe reconsiderar que la educación centrada en épocas antiguas de pensar la enseñanza y el aprendizaje como un proceso meramente escolarizado, de transmisión de conocimientos, con contenidos ubicados en un currículo rígido y difícil de implementar, basado en una cultura homogénea ajena a la diversidad cultural, en pocas palabras, difícilmente exitoso; pues como reportan las evaluaciones internacionales de PISA (2019) nuestros resultados son negativos y por debajo de la media internacional para toda la región lo que deja ver que seguimos fallando en el propósito de educar con aprendizajes significativos y de calidad como es el caso de las matemáticas y el lenguaje. Tal vez sea el momento indicado para repensar la educación para la resolución de problemas, para pensar críticamente y saber tomar decisiones oportunas y diversas ante la complejidad de un mundo integral y no solo para repetir conocimientos ya previstos. Un nuevo paradigma deberá romper otros ya utilizados y comprobados

3 La OEI realizó el pasado jueves, 18 de junio de 2020, el webinar titulado Centroamérica y los retos de la educación pos- COVID, contó con la presentación del secretario general de la organización, Mariano Jabonero y el secretario general del Sistema de Integración Centroamericana, Vinicio Cerezo. Otto Granados, exsecretario de Educación Pública de México y actual presidente del Consejo Asesor de la OEI como moderador.

con bajo nivel de éxito para aspirar a grandes transformaciones integrales e innovadoras, que fomenten el cambio y la mejora de la calidad de la educación actual.

Revolución digital y educación a distancia

LA CUARTA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL

La adopción masiva de las tecnologías digitales originadas en la última década del siglo XX, como Internet y los teléfonos móviles inteligentes, junto con el crecimiento extraordinario de la computación y la capacidad de almacenamiento a un costo menor, así como otras tecnologías digitales exponenciales, están transformando radicalmente el mundo, cambiando profundamente los patrones de las relaciones personales, las organizaciones empresariales y, en general, la forma en que se crea el valor económico.

A partir de la primera década del milenio se puede decir que inicia la Cuarta Revolución Industrial que resulta de la combinación de los avances de las tecnologías digitales y dinámicas socioeconómicas variadas y que forjaron 3 grupos de grandes transformaciones: un nuevo consumidor con características peculiares (*millennials*); la incursión de tecnología representada por la movilidad y la hiperconectividad, la explotación de los datos, la inteligencia artificial y el desarrollo de nuevas infraestructuras como la computación en la nube (*blockchain*); el acaecimiento de modelos de negocio, emergen del mundo digital con menores costes y sin controles obsoletos y regulatorios para el empleado

(González-Páramo, 2016). La Cuarta Revolución Industrial, también conocida como Revolución Digital o Industria 4.0, tendrá un efecto disruptivo sobre el empleo, aunque es pronto para predecir con precisión la escala del cambio en los últimos años hacia el futuro. Empero, no cabe duda que los robots, el Internet de las Cosas, la inteligencia artificial y el *big data* desplazarán a muchos trabajadores actuales en una diversidad de actividades pero las nuevas actividades proporcionaran la generación de empleos diferentes asociados a las nuevas tecnologías. Tales actividades y empleos tendrán relación con los cambios de los que estamos ya participando como el *marketing digital*, *community manager*, especialista en seguridad, diseñador de páginas WEB, diseñador de aplicaciones móviles, responsable de ventas digitales, diseñador de experiencia de usuario, científico de datos, oficinas virtuales, organización de eventos y monitoreo de compras y ventas, responsable de tráfico digital. (Mokyr, J., 2014).

Es de conocimiento común que las personas vivimos más años y en mejores condiciones de salud por lo que se podría pensarse que sectores como la salud, los cuidados personales, la educación, la industria del ocio y turismo y los servicios a las familias y a las personas son probables supervivientes en este nuevo entorno. Lo anterior se confirma con la aparición de las plataformas digitales como *Cabify*, *Uber*, *Airbnb* o *Upwork*, que permiten obtener ingresos sin tener un empleo tradicional por cuenta ajena, son un ejemplo de esta tendencia y la economía colaborativa pues son elementos que están pautando al mundo en el sector laboral. Los economistas señalan que la actividad económica

se está trasladando hacia multitud de emprendedores individuales y trabajos por encargo. Los actuales empleos a tiempo completo se podrían dividir en tareas y proyectos, provocando un aumento de la fuerza laboral autónoma, que no es otra cosa que la *gig economy*. Este término se refiere a las actuaciones cortas que realizan los grupos musicales (jerga musical) pero aplicado al mundo laboral alude a trabajos ocasionales (*freelance* o autónomo) con duración corta en donde el contratado se responsabiliza de una labor dentro del proyecto. Todo lo anterior plantea preocupaciones relacionadas con la calidad del empleo y la protección social, ya que los puestos se ubican en dos frentes, el trabajo autónomo y el empleo por cuenta ajena, que no se sostienen totalmente desde el esquema de la legislación y normativas laborales vigentes en los diferentes países. El *blockchain* se caracteriza por ser una tecnología con numerosas aplicaciones y que aún se están desarrollando pero podría ser una solución de seguridad y control para garantizar la transparencia entre las personas y los servicios implicados; como las plataformas para transacciones económicas entre cliente y empleado o para búsqueda de empleo como *Ethlance* o *Coinlancer* en ambas plataformas los proyectos se remuneran a través de criptomonedas (CL tokens y Ether). Un caso interesante, respecto a la educación a distancia se refiere al *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) que recientemente lanzó una plataforma, a través de la tecnología *Blockchain*, que consiste en la validación de las credenciales para obtener títulos y documentos para acreditar los estudios y formación en el MIT, y en los países que participan de su formación educativa. En

el mismo tenor se tiene a CLIC que es una plataforma que se desarrolló para certificar habilidades transversales. Se sabe que los jóvenes cuando egresan del sistema educativo poseen habilidades que resultan de poco interés para el mercado de trabajo o no son las habilidades requeridas para desempeñar algún puesto. Generalmente tienen poca relación con una formación de sujetos creativos, con compromiso para seguir aprendiendo lo que justifica contar con esta plataforma para validar y comunicar sus habilidades. Es una iniciativa disruptiva pues pretende impulsar un ambicioso cambio cultural en la formación. Resulta calificarlo de ambicioso porque se trata de migrar de la lógica de los documentos, constancias, títulos y diplomas a una lógica de la certificación de habilidades. CLIC es una plataforma que acompaña al alumnado a lo largo de toda su vida para conectarlos con nuevas oportunidades de desarrollo pero también podrá apoyar a la diversidad como a poblaciones de "mujeres, grupos étnicos, personas con discapacidad y otros grupos poblacionales. En este sentido, la tecnología ofrece la posibilidad de conectar a los desconectados de la información con la formación relevante y de calidad, así como con las oportunidades laborales y de desarrollo personal existentes (Mateo, M., 2019). Cabe mencionar que ya en 2020 y con las dificultades para la formación presencial algunas ofertas de capacitación docente ha llegado por vía de la certificación como *Google for education*.

En el periodo 2015-2019 la transformación tecnológica y digital, a través de un sinnúmero de eventos, congresos, foros y sitios web aperturó un intenso debate acerca de sus efectos sobre el empleo y el Estado de Bienestar.

Las opiniones al respecto están divididas. La evidencia de los últimos años indica que la robotización y la inteligencia artificial destruyen empleos mientras se crean otros y aumenta la productividad, con efectos muy heterogéneos por industrias, ocupaciones y países (González-Páramo, 2017). En pleno siglo XXI no es posible continuar con la idea de que todo lo que sea producto de la tecnología es malo o no sirve; por lo que también es irónico estar en contra de la digitalización cuando nuestra vida gira en torno a la comunicación móvil, el trabajo en ordenadores y la prestación de servicios virtuales. En la diversidad de escritos sobre el tema, la cuarta revolución debe centrarse en la utilización de la tecnología para mejorar y crear un mundo mejor con bienestar y seguridad en vías de una nueva ciudadanía; como lo señala acertadamente Levy y Murnane "se trata de que los robots complementen nuestra capacidad única de creatividad, de pensamiento no estructurado y sináptico, de empatía, de conversación compleja, de trato con personas y de identificación de patrones. Habremos tenido pleno éxito cuando seamos capaces de bailar con los robots" (2017: 32).

En plena pandemia y con un año 2020 incierto en todos los sectores queda por reflexionar el papel de la tecnología en el mundo y reconsiderar el reto que significa para los ciudadanos, empresas y gobiernos. Tal reto consiste en potenciar y aprovechar de manera inclusiva todas las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías en términos de bienestar y prosperidad. Es necesario un cambio de percepción en todos los ámbitos sobre los robots, la inteligencia artificial y el *big data*. Para afrontar la era tecnológica es necesario un rediseño profundo de las políticas de empleo, la educación y todas

las medidas que garanticen la igualdad de oportunidades y la inclusión social. A nuestra sociedad y sus instituciones toca ahora iniciar su transformación a medida que progresa la tecnología, para que sus efectos disruptivos sean netamente positivos y se pongan al alcance de todos las oportunidades de esta nueva era pero además explotar al máximo sus potencialidades en un planeta que se encuentra en confinamiento social y se continúa el riesgo de contagio lo que causa un retardo para vencer el aislamiento social que repercute en todos los aspectos de la economía.

Finalmente se puede decir que no todo es afortunado y que los cambios y las transformaciones no requieren de un proceso de transición pues se estaría cayendo en un laberinto sin salida. Se requiere conocer a profundidad la transición a un nuevo escenario para el trabajo en la era digital puesto que nos enfrenta con una serie de cuestionamientos que van desde el futuro de las profesiones, la desigualdad y los fenómenos de polarización, hasta la presión de estos desarrollos sobre las políticas públicas, particularmente sobre las estructuras del Estado del Bienestar (González-Páramo, 2017).

La digitalización y el auge de la inteligencia artificial suponen, sin duda, una gran oportunidad para aumentar la productividad de las empresas, abaratar los costes de producción, y aumentar el poder adquisitivo, la variedad y la calidad de los bienes y servicios al alcance de los consumidores. Idealmente, las oportunidades de esta nueva era deberían beneficiar a todos de forma equitativa, tanto por los principios éticos hasta por la estabilidad de las instituciones sociopolíticas. Pero a nadie

escapa que esta transición eficiente y equitativa supone un reto formidable para ciudadanos, empresas y gobiernos. Se entrevé un desafío para adelantarnos a lo que se espera en, al menos 10 años con la intención de considerar todos los escenarios posibles para identificar las soluciones y las medidas más pertinentes.

La inteligencia artificial entrará a su mayor apogeo y la mayoría de las profesiones, trabajos y puestos podrían ser suplantados por máquinas y robots, con lo que millones de empleos de países en vías de desarrollo dejarán de existir y aumentará probablemente la pobreza sin la visión necesaria para invertir en formación e innovación. Lo anterior dejaría como secuela un aumento de la desigualdad global entre países desarrollados (acceso a la tecnología), contra los países emergentes no innovadores, con mano de obra poco cualificada (acceso limitado a la tecnología).

Cabe considerar que desde un enfoque economicista y social el "incremento de la desigualdad que se atribuye a la globalización y el avance tecnológico, es el auge del proteccionismo. Este movimiento se refleja en una mayor presencia de partidos populistas en los parlamentos de casi todos los países desarrollados, y su influencia puede suponer un riesgo para la estabilidad económica y social, y dar origen a riesgos geopolíticos" (González-Páramo, 2017: 48). Lo más rescatable desde esta perspectiva será no dejar sin opciones de crecimiento y desarrollo a aquellas personas cuyos empleos pueden quedar obsoletos por la penetración de la Cuarta Revolución Industrial e incorporarlas con "políticas inclusivas de fomento y no a través del proteccionismo comercial o tecnológico, siempre empobrecedor" (Ibíd., 2017: 50).

EDUCACIÓN A DISTANCIA, EN LÍNEA Y MODELOS HÍBRIDOS

La educación a distancia antes de la era del Internet contaba con características deseables para la actualidad en la formación del alumnado, pues el alumno tenía un aprendizaje pasivo y dependiente en el aula, se transformaba en un estudiante responsable de su aprendizaje a distancia. En sus orígenes, el alumno recibía el material que el instructor le enviaba por correo a su casa, se estudiaba en lo individual el contenido y se comprometía con aprender de manera autónoma, posteriormente presentaba un examen para valorar su aprendizaje y ser acreditado o no. Otro aspecto se refería a los tiempos y horarios ya que cada participante de este modelo decidía su horario acorde a su disponibilidad de tiempo.

En la década de los 60's, se impulsó la educación a distancia en diferentes países del mundo, en el caso de Inglaterra, se fundó la *Open University* cuyo propósito era llevar educación con apoyo de la tecnología (radio y televisión "universidad del aire"). En la actualidad la *Open University* de Londres ofrece programas que van desde adquirir competencias vocacionales para el trabajo, licenciaturas y maestrías en distintas áreas del conocimiento. En los 70's en Estado Unidos la educación a distancia se perfiló hacia una población específica que no contaba con los medios para asistir a la universidad. Para el año de 1980 ya se tenía en México la experiencia de una Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (TEC de Monterrey).

La educación a distancia ha sido un parteaguas en la educación. Ha mostrado,

al paso de más de un siglo, su importancia para resolver aspectos de la formación que no se podrían cubrir por la vía de la presencialidad. En México, la educación a distancia favoreció la enseñanza y fue pertinente su implementación para atender a la educación rural en la modalidad de telesecundaria que ha sido un servicio educativo que cada vez más va incorporando otros recursos tecnológicos para lograr la formación de los jóvenes en situación vulnerable.

La educación a distancia tiene muchas ventajas y se ha visto alrededor del mundo que logra desarrollar los aprendizajes de manera autónoma. Un caso relevante para este tema fue la creación de la Universidad Pedagógica Nacional como una opción para formar a los jóvenes en carreras educativas y que ha mantenido una eficiencia terminal aceptable. Por otra parte, la Universidad de Guadalajara también se comprometió con este tipo de formación a través de la Universidad Virtual que ha sido punta de lanza en la formación y actualización docente y disciplinar con un alto porcentaje de participantes que logran diplomarse en los diferentes temas.

La experiencia de este tipo de modalidades a lo largo del fin del siglo pasado y primeras décadas del siglo XXI muestran una gran apertura y aceptación. Las universidades Élite expresan su transformación y adaptación para diseñar nuevas formas de enseñar y captar una población diferente que demanda otras formas no convencionales para aprender con mayor rapidez y ocupar los nuevos puestos que ofertan las empresas y servicios públicos y privados.

La educación superior viene analizando desde hace dos décadas la influencia de internet en los procesos educativos

de las instituciones. Ha cobrado mayor auge en los últimos diez años la generación de modelos pedagógicos para la enseñanza superior que han obligado a las universidades a valorar la necesidad de hacer cambios en algunas carreras profesionales que se apoyan en sistemas abiertos o sistemas a distancia. La creación de los *Massive Open Online Course* (MOOC) son un ejemplo de estos modelos pedagógicos que implementan algunas universidades y ofertan su formación totalmente en línea como la *Universitat Oberta de Catalunya* (OAC), el *College for America* de la Universidad del sur de New Hampshire. También se recuperó información sobre el proyecto Minerva y algunas otras instancias como: *Teachable*, *Udemy*, *Khan Academy*, *Lynda.com*, *Skillshare*.

En este espacio se quiere enfatizar la posición a favor de una enseñanza que se sostiene y fundamenta en la educación a distancia pero con otra modalidad que puede ser útil para mejorar y hacer más atractiva la enseñanza, estamos hablando de los modelos híbridos. Un modelo híbrido pedagógico es la combinación de la enseñanza presencial con la instrucción en línea. Hablar de *Blended learning*, traducido a veces como aprendizaje híbrido, semipresencial o combinado, es un modelo de enseñanza que entrecruza algunos aspectos y elementos de las clases presenciales con apoyo de plataformas digitales para el aprendizaje en línea. La importancia de un modelo híbrido radica en la posibilidad y la oportunidad de la escuela para proporcionar al alumnado una educación centrada en el alumno y alumna, con base en una formación más personalizada y en sus necesidades reales de aprendizaje. El sitio BLU (*Blended learning Universe*)

del Instituto Clayton Christensen para la Innovación define al modelo híbrido como "programa educativo formal en el que el alumno realiza al menos una parte de su aprendizaje en línea donde pueda ejercer cierto grado de control sobre el tiempo, lugar, ruta o ritmo del mismo. Mientras que otra parte de su aprendizaje se lleva a cabo en un espacio físico distinto a su casa y con algún grado de supervisión. Ambas modalidades deben estar plenamente integradas en el curso de su aprendizaje" (CCI, 2019). Estos modelos pedagógicos, en su etapa de mayor apogeo han motivado la incorporación de nuevas formas de enseñar en el mundo y las universidades han reconsiderado la utilización de Internet para resolver problemas de distancia, de reconocimiento de sus programas educativos y de formación continua. En este tenor la Universidad de Tufts⁴ tuvo la iniciativa híbrida desde hace algunos años llamada "aulas conectadas" que permitía al alumnado y profesorado tomar cursos de otras instituciones del mundo. Universidades del país como el Tecnológico de Monterrey (TEC de Monterrey),⁵ campus Ciudad de México desde hace varias décadas recurrió a un modelo híbrido flexible y bajo este modelo se imparten 1300 sesiones de videoconferencias por día aproximadamente. De la misma manera otras instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Veracruzana, Universidad de Guadalajara,

entre otras, desde hace algunos años le han apostado a la educación en línea y crearon dependencias universitarias responsabilizadas de la educación abierta y a distancia, para algunas carreras y/o cursos cortos de actualización y capacitación para la comunidad universitaria y población en general. El modelo híbrido puede implementarse en la universidad destacando que cuando hablamos de aprendizaje híbrido, se hace referencia a un sistema del modelo educativo de la institución y que incorpora los canales a través de los que se imparte la educación. Las experiencias compartidas por las universidades mencionadas antes plantean las siguientes posibilidades de realización:

Rotación de estación. Los alumnos rotan en grupo dentro de una misma aula a través de distintas 'estaciones' en horarios fijos. En unas de ellas realizan aprendizaje en línea, en otras actividades colaborativas o clase con un maestro.

Rotación de laboratorios. Es similar a la estrategia anterior sólo que el aprendizaje en línea ocurre en un laboratorio de computación acondicionado para este fin específico.

Rotación individual. En este caso el horario de cada alumna o alumno está determinado por el docente o el algoritmo de una aplicación. Ellos no tienen que rotar por todas las estaciones, sólo las requeridas en su ruta personalizada.

Aula invertida. En esta estrategia el alumno aprende nuevos conceptos en casa mediante lecturas, videos y ejercicios, y aplica sus conocimientos realizando proyectos bajo supervisión de un instructor.

4 La Universidad Tufts es una universidad privada estadounidense. Está ubicada en Somerville, Medford, cerca de Boston, Massachusetts en Estados Unidos.

5 Redacción. "#YdaleTecCiudad. Un ejército de voluntarios brinda apoyo para clases CCM." CONECTA, 11 Oct. 2017, <https://conecta.itesm.mx/Paginas/noticia.aspx?idNoticia=6673>.

Apoyo e instrucción de la planta académica. Docentes con horario flexible y bajo demanda mientras el alumnado avanza a su ritmo en el contenido del plan curricular a través de una plataforma en línea.

A la carta. Le permite al estudiantado tomar un curso con un maestro en línea además de su carga académica presencial. Este modelo es útil para instituciones que por alguna razón no pueden proveer ciertas oportunidades de aprendizaje.

Modelo virtual enriquecido. Es una alternativa a la escuela de tiempo completo que permite a sus estudiantes completar la mayor parte de su trabajo en línea, pero requiere que cumplan con cierto número de horas de aprendizaje cara a cara con un docente. A diferencia del aula invertida la frecuencia de estos encuentros no necesita ser diaria.

Lo anterior se ajusta perfectamente a los planteamientos internacionales que surgen con respecto a la coincidencia existente entre los ministros de educación señalando que la crisis por la pandemia COVID-19 nos obliga a repensar y desarrollar nuevas ideas sobre la formación educativa. En los últimos seis meses se han generado avances insospechados con la enseñanza a distancia y digital que en la última década de este milenio. Tanto los ministros de Francia, Egipto y Japón se han posicionado a favor de las maneras en que deberá suministrarse la educación del futuro⁶. Finalmente, a manera de cierre se

puede decir que el auge en la educación en línea de estos meses del 2020 representó para los países del mundo la oportunidad de continuar los procesos de enseñanza y aprendizaje sin tener que estar presentes en un aula por las dificultades enfrentadas durante el confinamiento social provocado por la pandemia de la COVID-19 que a nivel mundial está sonando fuertemente en el sector educativo. La visión de un nuevo modelo de enseñanza (o cambio de estrategias) está por reorientar las nuevas formas de aprender y enseñar en los siguientes años en plena fase para la continuidad en la búsqueda de una forma diferente de educar, particularmente en México.

INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA ERA DEL AVANCE TECNOLÓGICO Y LA NECESIDAD DEL CAMBIO

Los países construyen su proceso de crecimiento y desarrollo con base en el conocimiento que tienen acerca del modelo educativo pues éste hace la diferencia entre el avance o atraso entre países, lo que determina la brecha en el conocimiento y puntualiza la diferencia entre países más desarrollados y productivos que otros, lo cual significa un reto a los gobiernos para el establecimiento de políticas públicas para promover la educación: la enseñanza y el aprendizaje. Actualmente como producto del avance del conocimiento y el desarrollo tecnológico, la calidad de vida ha mejorado, tanto que en algunas regiones y países adquieren lo básico con el producto de unas cuantas horas de trabajo. Stiglitz y Greenwald (2020) puntúan como principales determinantes del aprendizaje a las capacidades para aprender; el acceso al conocimiento; los catalizadores para el aprendizaje; la generación de una mentalidad creativa,

6 Los señalamientos se realizaron por los ministros de educación presentes en la reunión de Coalición Mundial para la Educación. Khassoum Diallo, de la Organización Mundial de la Salud, planteó que se debe hacer hincapié en la necesidad de adoptar enfoques intersectoriales para proteger a todas las personas que regresarán a las aulas en los próximos meses del 2021.

así como los contactos y el contexto en el que se desarrolla el aprendizaje. También mencionan que la actividad innovadora; la propiedad intelectual; la educación; deben planificarse como parte de un sistema que se enfoque en aprender a aprender y en el aprendizaje continuo y el desarrollo de políticas educativas, industriales, comerciales y financieras.

Con base en lo anterior, innovar en educación no es un tema nuevo pero sigue siendo una necesidad de todas las instituciones educativas de cualquier nivel particularmente del nivel profesional por lo mencionado en apartados anteriores. La "innovación es un cambio planificado y sistemático"; en este marco, se conceptúa como algo que demanda procesos de adaptación, en tanto que la participación local es definida como uno de los aspectos claves para el éxito. Dicho éxito en innovación depende de la capacidad para tomar en cuenta la dependencia recíproca en tres niveles: sistema social, sistema educativo y proyecto educativo innovador (Havelock & Huberman, 1980).

De acuerdo con los autores la diferencia central entre innovación y cambio radica en que la primera se planifica, situación que aumenta las probabilidades de lograr el cambio deseado. Cuanto más ambiciosos son los cambios, menos posibilidad de lograrlos o es más probable su exposición al fracaso. Según los autores, la combinación ideal es la planificación rigurosa de las innovaciones y, al mismo tiempo, contar con un alto grado de control. Entre los factores estratégicos más importantes para que la innovación se realice, se destaca la resolución de problemas con procesos participativos e involucramiento de toda la comunidad y la receptividad en materia de aportaciones.

La innovación educativa significa una batalla a la realidad tal como la vivimos, a lo rutinario, habitual y ordinario, a la fuerza de los hechos y al peso de la inercia. Es una apuesta por la construcción de nuevos escenarios posibles con base en el trabajo colaborativo, por la imaginación creadora, por la transformación de la realidad (Carbonell, 2015).

En el sistema educativo hace falta abrir la escotilla, una ventanilla para entrar ya que dicho sistema, ha disfrutado de un exceso de tradición, de costumbre, perpetuación y conservación del pasado. Desde esta perspectiva la innovación semeja a un determinado clima en todo el sistema educativo que, desde la administración a los profesores y alumnos, propicie la disposición a indagar, descubrir, reflexionar, criticar y cambiar. Conversar acerca de innovación educativa significa referirse a proyectos socioeducativos de transformación de nuestras ideas y prácticas educativas en una dirección social e ideológicamente legitimada, y que esa transformación merece ser analizada a la luz de criterios de eficacia, calidad y justicia, funcionalidad y libertad social (Alvarado, M; & Barba, M., 2016).

Cuando se habla de innovación en educación puede entenderse como un determinado posicionamiento crítico y reflexivo que dirige sus esfuerzos tanto a validar la educación como para transformarla al servicio de valores legitimados ideológica, social, cultural, política y educativamente hablando (Carbonell, 2015).

La innovación educativa es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones-problema de la práctica

educativa, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación (Imbernón, 2001).

Entonces, innovación es el conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes. La innovación es un proceso que contempla la vida en las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunidad educativa y la cultura profesional del profesorado. Su propósito es agitar la realidad vigente, al modificar concepciones y actitudes, conmovir los métodos e intervenciones, mejorando o transformando, según sea el caso, los procesos de enseñanza y aprendizaje (Carbonell, 2015).

El cambio y la innovación educativa son fenómenos técnicos que se mueven con determinados patrones y procedimientos de acción y desarrollo que se materializan en prácticas y/o tecnologías. La "enseñanza, los fenómenos escolares, no obedecen siempre a las leyes científicas, sino a las reglas sociales en función de las cuales el intento de cambiar será construido, institucional y personalmente, en el contexto de su realización práctica" (González & Escudero, 1987, p. 181).

En definitiva, podemos decir que el cambio educativo implica la producción de nuevos materiales, modificaciones estructurales para adecuar los cambios a la práctica, cambios conductuales y funcionales por parte de los sujetos involucrados, el conocimiento y comprensión de los materiales y los procesos integrados en el cambio por parte de personas inmersas en el mismo y la valoración positiva de la tarea innovadora.

Hay que reconocer que existen situaciones que influyen en los procesos y propuestas para el cambio. Fullan y Miles (citados en Escudero, 1992) llegan a identificar algunas razones por las cuales los intentos de cambio fracasan y se consideran las siguientes como las de mayor relevancia: Ausencia de un "mapa del cambio" de una dirección, para saber cuál es la meta a que se dirige el cambio; los cambios en educación son complejos, porque muchas respuestas aún no se poseen, "hay que desarrollar soluciones conforme se avanza" (1992, p. 746); la resistencia al cambio de los profesores. Las resistencias se entienden como una actitud negativa y pasiva a los cambios al culpar a docentes de las dificultades en su implantación; por último y no por ello menos importante se tiene el "desgaste de los pequeños éxitos" que hace referencia a las escuelas que han introducido cambios significativos, sea en una clase o toda la escuela, pero cuya durabilidad es limitada tanto por la estabilidad de los miembros, como por la estabilidad en los apoyos que reciben.

La manera como se dimensiona la innovación educativa y el cambio dentro de este apartado permite valorar la posibilidad de generar verdaderas innovaciones en la educación superior con el diseño de un nuevo escenario para la continuidad de la educación después de la pandemia. El cambio o innovación universitaria deberá contemplar un proceso de planeación institucional⁷ que integre la situación

⁷ La Universidad de Guadalajara se encuentra en pleno proceso de planeación institucional y ha diseñado su Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2020-2023. De dicho proceso se pueden generar líneas de trabajo y acciones conducentes a la mejora de la docencia universitaria y del aprendizaje integral del alumnado.

actual del año 2020 hacia la elaboración de proyectos estratégicos para atender la formación en las diferentes carreras y profesiones para el 2021.

No se trata solamente de introducir un modelo híbrido para la enseñanza (impartición de clases) sino atender a diversos ejes y líneas de acción referidas a aspectos centrales como: la administración escolar, la formación, actualización y capacitación docente, la reestructuración curricular y elaboración de planes de estudio, la vinculación con el mercado de trabajo, la búsqueda de recursos para eficientar el gasto público y de financiamiento para la infraestructura. La reducción de costos por profesor frente a grupo con la implementación de videoconferencias por medios virtuales particularmente en cursos de Tronco Básico Común que generalmente se ofertan para miles de alumnos según la carrera; así como contemplar la posibilidad de integrar algunos MOOC's de apoyo para la formación especializada lo que repercutiría en menos presencialidad en las aulas.

El profesorado debe ser atendido de manera integral con una formación diferente con base en las nuevas formas de trabajo que se han experimentado con la posibilidad de alcanzar una planta docente fortalecida y preparada para garantizar una educación de calidad. Cada profesor y profesora del mundo y de todos los niveles educativos ya experimentó su fase de educador virtual. Ya tiene algunas habilidades para el manejo de los recursos tecnológicos que fueron aprendidos sobre la marcha y bajo la presión de las autoridades, pero al final se logro vivir la experiencia. Se puede estar a favor o en contra de la educación a distancia pero

lo más importante aquí es asumir un compromiso institucional con los sujetos que son la razón de ser de nuestras universidades: los jóvenes.

Para finalizar este apartado vale la pena enfatizar que la conectividad ofrece mayor facilidad para intercambiar todo tipo de información y contenidos de aprendizaje entre personas situadas a distancia, se contrasta con el alto costo de trasladarse físicamente de un lugar a otro, lo cual representa una extravagancia del mundo globalizado en la actualidad.

Uno de los retos actuales es el aprendizaje en red mediante la interactividad en el uso de la tecnología, que favorece un aprendizaje en colaboración y de forma continua, al dar la posibilidad de acceder a recursos de aprendizaje de modo permanente. La interactividad ofrece el acceso a recursos didácticos, además de un aprendizaje autónomo y dirigido. La gestión de un ambiente de aprendizaje auténtico, significativo, cooperativo y con apoyo de los recursos tecnológicos es ahora una tarea básica del profesor, que impacta en el cambio de su rol como guía del aprendizaje y permite la autonomía y la dirección del propio alumno y alumna (Alvarado, M., & Barba, M. (2016).

Es posible lograr una construcción social del conocimiento en un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje (Wang, Sierra & Fólger, 2003, en Cleary & Marcus-Quinn, 2008) si el profesor incentiva la interacción entre los estudiantes de modo que haya un aprendizaje entre pares. Mediante el diseño instruccional es posible crear un entorno virtual de aprendizaje que, además de impartir conocimientos de facto, al mismo tiempo pueda desarrollar y fortalecer competencias.

La pandemia ha puesto en evidencia la brecha digital entre países y el desequilibrio entre la clase media, cambió nuestras vidas y la forma de convivir. Ha aumentado la pobreza junto con las economías que se han puesto en riesgo en todo el mundo.

Para enfrentar el confinamiento nos vimos dependientes de los servicios que nos ofrecen las agencias creadoras de tecnología. Se incrementó en el mes de marzo el uso de *Zoom*, *Google classroom*, *Microsoft Teams*, *VPN Super Unlimited Proxy*, *Hangouts Meet by Google* (por orden de mayor uso). Empero el impacto en el aprendizaje continua siendo de bajo aprovechamiento. Con respecto a las suscripciones de banda ancha fija, por cada 100 mil habitantes México, Chile y Colombia tienen un tercio de las suscripciones de Corea, Alemania y Reino Unido, según datos obtenidos durante el cuarto trimestre del 2019.

Las tareas más urgentes para la pos-COVID-19 se refieren a la conectividad para tener acceso a la educación, la salud y demás sistemas sociales. *Google* en su proyecto *Google's "loon" Project will Connect* ha logrado iluminar 50,000 kilómetros cuadrados, en su esfuerzo por apoyar a Kenya por ejemplo que tenía 3.700 millones de personas sin acceso a internet. Lo ha realizado por medio de globos aerostático⁸.

Para terminar basta señalar que a través de SPACE/GOOGLE/AMAZON se ha creado una constelación de satélites que giran en la órbita del planeta para mejorar la interconectividad y la comunicación.

Educación superior a futuro. Nuestro futuro en un entorno dinámico

Los cambios acelerados que vivimos actualmente caracterizan las sociedades del siglo XXI a nivel global. El entorno que habitamos fluctúa entre los avances tecnológicos, los movimientos migratorios, demográficos y climáticos. Ahora es sabido que contamos con una esperanza de vida cada vez mayor pero con carencias en el sistema productivo laboral lo que complica el crecimiento y la sostenibilidad de los sistemas de salud y bienestar social, ante este panorama mundial el orden social, económico y político se reconfigura día tras día.

Con base en los últimos informes la Educación para el Desarrollo Sostenible (ESD) es el nuevo marco que se centra en apoyar los esfuerzos de todos los países para que los jóvenes del mundo desarrollen sus conocimientos, habilidades, valores y actitudes que contribuyan en la construcción de un planeta justo, pacífico, inclusivo y sostenible tal como se planteó desde los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En la 74ª Asamblea General de las Naciones Unidas se le reconoció como "un elemento integral de los ODS sobre educación de calidad y un factor clave de todos los demás ODS y se reafirmó el papel de la UNESCO como organismo principal de la Educación para el Desarrollo Sostenible⁹.

La UNESCO ha elaborado una Hoja de Ruta que proporciona orientación a los Estados Miembros y otras partes interesadas para la aplicación de la ESD para 2030. Al suspenderse por la crisis de la pandemia, la Conferencia

9 Regional online launch of ESD for 2030 Roadmap: LAC región.

Mundial de la UNESCO sobre ESD en junio de 2020 a mayo de 2021, se están organizando eventos regionales en línea con la información sobre la hoja de ruta para 2030 y cómo será su aplicación en el marco de la ESD¹⁰.

Como país ¿estaremos preparados para afrontar todos los cambios que se avizoran para los próximos diez años y avanzar en los compromisos contraídos sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados desde la UNESCO y la Agenda 2030 a pesar de estar inmersos en la crisis más extensa que vive el planeta por la pandemia de la COVID-19?

Las respuestas pueden ser diversas, lo importante aquí es avanzar en el plano de lo que se podría hacer para lograr las metas no solo educativas sino también las relacionadas con una sociedad saludable con sujetos productivos y felices.

A pesar del confinamiento social por más de nueve meses el mundo se paralizó pero no totalmente en cuestión del desarrollo educativo ya que somos testigos de la incursión del profesorado y alumnado en otras formas y estrategias para aprender.

Tal situación planteó demandas e hizo evidente la necesidad de desarrollar realmente las competencias transversales que si bien ya se han incorporado en el currículo oficial de los diferentes niveles educativos no se estaban construyendo en la práctica, particularmente en la formación de los profesionales universitarios.

El Banco Interamericano de Desarrollo planteó para América Latina y el Caribe una iniciativa en donde se articula a distintos actores del ámbito público y privado para desarrollar una nueva ciudadanía fortalecida en habilidades transversales que les permitan crecer y prosperar más rápido y alcanzar mayores niveles de bienestar social (Mateo, M., et al; 2019).

Con base en este tema se sabe que tenemos a sujetos diferentes, con características específicas y que deben estar formados y preparados para enfrentar un mundo complejo y demandante.

Los jóvenes se deben preparar para vivir más años pero también para saber y comprender a las personas con las que interactúan de manera cotidiana durante su desempeño como profesionistas.

Estos jóvenes están en la actualidad desenvolviéndose en un entorno cambiante, dinámico, emprendedor, afanoso e incansable y están interactuando mucho más que hace diez años con la tecnología y empiezan a convivir con la inteligencia artificial lo que trae como consecuencia para ellos nuevos retos y desafíos tanto desde la aplicación práctica como ética y también les presentará problemas frente a los cambios climatológicos y medioambientales para adaptarse a nuevos hábitos de estilos de vida y consumo.

Sus habilidades de carácter eminentemente instrumentales ya no serán suficientes por lo que se hace imprescindible el análisis curricular, que se ha centrado en las habilidades técnicas para el mercado laboral; hoy se requiere más que nunca, dimensionar las demandas del mundo profesional enlazado

10 El nuevo marco de Educación para el Desarrollo Sostenible 2030 (2020-2030) tiene como base el Programa de Acción Mundial sobre ESD del 2015 a 2019, que siguió al Decenio de las Naciones Unidas sobre la ESD (2005-2014), se centra en la racionalización de la ESD en la Agenda 2030 para en diez años alcanzar los ODS.

a la inteligencia artificial para diseñar nuevos planes de estudio centrados en el desarrollo de competencias y habilidades transversales.

Las empresas, el mundo laboral y la empleabilidad están centrados en nuevos enfoques de orden transversal socioemocional en donde cobra relevancia contar con el desarrollo de las *soft skills* como: la creatividad, el pensamiento crítico, la flexibilidad tanto para la movilidad como para el cambio de empleo; y la comunicación. Otras habilidades blandas que son clave para lograr un empleo: resiliencia, responsabilidad, compromiso, motivación, curiosidad, autodisciplina, autocontrol y confianza en sí mismo.

Lo anterior tendrá efectos positivos sobre los diferentes ámbitos en los que conviven, desde el ámbito del bienestar y de la vida personal hasta el ámbito social.

El mundo después de la pandemia ya no será el mismo pero sí será el futuro que esperábamos para este siglo caracterizado por un entorno y sector laboral incierto no solo en lo económico sino en el tipo de empleos, el uso de tecnologías que se están creando y que tal vez faltan aquellos que se estarán inventando en diez años, tal es el caso de empleos totalmente virtuales, con oficinas virtuales, con personal existente solo en los servidores pero de manera continua y permanente en contacto con los clientes y servicios que se demandan, como ya existen en pleno 2020.

La figura que se muestra a continuación describe un modelo de formación para transformar y/o adaptar los modelos universitarios hacia el desarrollo de las *soft skills* tan relevantes en una revolución digital.

Figura 1. Competencias y habilidades blandas



En América Latina, según los informes de la OCDE (2019) y otros organismos como la OEI (2019) se observa que a pesar de las desventajas socioeconómicas hay países que logran avances para incorporar cambios en la educación superior y tienen potencial aunque no se está avanzando al ritmo que los cambios requieren. Si bien no se cuenta aún con gran desarrollo como el que se enmarca en la Revolución Digital, las instituciones educativas se acercan al conocimiento y desarrollo de las Tecnologías emergentes de impacto que se deslizan por los países desarrollados y otras regiones del mundo. Como se dijo en apartados anteriores de este capítulo, la enseñanza aún mantiene sistemas rígidos en el diseño del currículo pues siguen siendo planes de estudio tradicionales en alguna medida para las carreras profesionales del futuro, incluso para los estudios de posgrado. Los sistemas educativos para el año 2021 presentan varios desafíos en la formación de una nueva ciudadanía.

En lo que respecta a la educación superior el desafío es mayor y más complejo en el sentido de la responsabilidad social que compromete a las universidades a formar para la vida y el trabajo con base en las nuevas habilidades transversales del futuro. Es una prioridad que desde la universidad y para todas las áreas de administración de las mismas, se financien prototipos, modelos, pilotos con evaluación y medición de impacto para generar evidencias y llegar a generalizarlas y nutrir sistemas de bases de información para llegar a la mejora continua. Las instituciones de educación superior deben tener claridad para identificar intervenciones y programas que desde el currículum sean escalables, es decir que su formación no sólo se limite al

aprendizaje del conocimiento de frontera sino que llegue a permanecer activo y actualizado en tales conocimientos en bien de la humanidad y su bienestar. Desarrollar modelos realmente flexibles, en todos los aspectos para consolidar menús de opciones con carteras de programas para desarrollar diferentes habilidades flexibles a lo largo del ciclo de vida. Las posibilidades de desarrollar y moldear habilidades a lo largo de la vida es posible pero sabemos que las habilidades presentan ejes de oportunidad que resultan de mayor impacto de acuerdo a la etapa de vida por lo que resulta importante que la inversión financiera sea de fuerte desarrollo para la edad de los jóvenes universitarios sin descuidar que las habilidades desarrolladas interactúan entre sí y son clave para la acumulación de habilidades futuras.

En las universidades, se sabe que para admitir a nuevos estudiantes la institución realiza una serie de filtros para identificar las habilidades que los jóvenes poseen, sin embargo no todos demuestran sus logros y la calidad del logro durante el desempeño. Para ello es importante que se tomen el tiempo para registrar las habilidades identificadas y continuar con procesos de selección que en lugar de rechazar al aspirante de alguna carrera, le apoye a reconocer sus limitaciones. De esta manera los cursos propedéuticos o de inducción se deberán de centrar en el fortalecimiento de las habilidades que ya poseen y valorar los niveles de logro de otras habilidades que se requieren para cursar alguna de las diferentes carreras de manera preferencial, aunque se debe enfatizar que estamos proponiendo habilidades blandas y transversales que todo profesionista de cualquier carrera deberá poseer. La modificación de planes

de estudio para el caso de México están sujetos a la normatividad vigente y se requiere que por lo menos cada que egresa una generación de estudiantes se realice una evaluación curricular que será la base para la toma de nuevas decisiones y continuación de dicho plan. Es necesario que en las modificaciones que se llevarán a cabo en el año 2021 se considere la situación por la que estamos pasando con respecto a la crisis de salud y que deberá determinar los cambios en los ejes de formación básica y especializante e incorporar las habilidades transversales, en el caso de la Universidad de Guadalajara incorporar las competencias transversales como punto de ruptura con el currículum tradicional.

Según Mateo, M. (2019), cuando los jóvenes ingresan a la educación superior el currículo se propone:

1. Mantener la formación de habilidades transversales para que se actualice de forma continua.
2. Aplicar intervenciones repetidas o prolongadas para generar cambios o afianzar avances obtenidos.
3. Promover el desarrollo de habilidades transversales para apoyar a estudiantes en condición de vulnerabilidad y así mejorar el acceso, la permanencia y los resultados de los jóvenes en la educación terciaria.

Con respecto a las habilidades transversales para el desempeño profesional:

1. Trabajar junto con programas públicos de formación de habilidades que hagan parte del currículo oficial, priorizando aquellos que promuevan la coordinación interinstitucional

para garantizar la continuidad en la formación desde la política pública.

2. Colaborar activamente con el sector productivo para el diseño e implementación de programas de educación técnica a nivel secundario y superior

Las universidades no están preparadas en su totalidad para enfrentar nuestro futuro que ya está aquí, porque se requiere además de transitar curricularmente de las competencias a otras nuevas habilidades a desarrollar y el cambio para mejorar la formación implica a toda la institución, por demás está decir, del profesorado y toda la comunidad universitaria. El profesorado no debe ser únicamente el docente actualizado en el uso de tecnologías sino que al igual que el alumnado deberán de estar equipados con habilidades transversales que les permitan aprender y adaptarse a circunstancias cambiantes a lo largo de la vida e integrar la multiculturalidad que traen consigo, por ejemplo: los procesos migratorios e identificar oportunidades de crecimiento en las diferencias: Deberán de ser sujetos con competencias docentes digitales que no sean ajenas a lo humano, que tengan el compromiso de dejar un mundo mejor y más próspero para las nuevas generaciones.

La formación del profesorado, como sistema o programa debe atender a estos nuevos planteamientos y actualizar su oferta a partir de la creación y generación de programas integrales para la docencia universitaria. Sin el afán de polemizar se puede decir que la formación docente se ha venido desarrollando de forma descontextualizada, es decir, los cursos, los talleres, no siempre están articulados a

un eje formativo para el nivel en donde se va a aplicar. Cuando el docente considera atrayente la oferta de cursos de formación, pero con insuficiente practicidad, descarta dicha temática como objetivo de sus estudios (Bosco, Sancho & Sánchez-Valero, 2016). En algunas universidades predomina la capacitación docente con la impartición fuera del centro, de la universidad o institución y online, principalmente por motivos económicos pues a las instituciones educativas les resulta más barato impartirlo en el mismo tiempo a más participantes (Alonso & Gewerc, 2015). En el caso de México la formación se concentra en la propia universidad y con los mismos recursos internos en la mayoría de los casos.

Definitivamente, como señala Perrenoud, "...desarrollar seriamente competencias representa mucho tiempo, pasa por otro compromiso didáctico y otra evaluación y exige situaciones de formación creativas, complejas y diferentes a las sucesiones de cursos y ejercicios" (2007:174). Para ello, el maestro movilizará sus competencias de manera interactiva, utilizando una variedad de recursos educativos de aprendizaje (REA) para la enseñanza. Gestionar procesos innovadores en el aula y la escuela son importantes, el profesorado de educación superior debe conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos a enseñar y su traducción en niveles de desempeño y competencias a lograr. En este caso la competencia docente se refiere a la *organización y animación de la situación de aprendizaje*.

Los retos actuales de la docencia (2020) se volvieron más complejos debido a la multiplicidad de competencias para la formación humana e integral

de los jóvenes que debe desarrollar el maestro en su desempeño docente. Entre las principales competencias que el maestro debe desarrollar se refiere al dominio de los contenidos de enseñanza, del conocimiento de frontera de su especialidad, del currículo y que sea competente para desarrollar capacidades intelectuales y de pensamiento abstracto y complejo en los jóvenes. Así también, se espera que los docentes despierten la curiosidad intelectual del alumnado, fomentando en ellos el gusto por el conocimiento, el aprendizaje permanente y autónomo (aprender a aprender), poniendo en práctica recursos y técnicas didácticas innovadoras, cercanas a los enfoques pedagógicos contemporáneos y motivadoras del aprendizaje (ambientes de aprendizaje), incorporando los recursos tecnológicos de que se dispone en la red. Entre todos los retos, el profesorado se enfrenta con un cambio de enfoque pedagógico y metodológico en el que el alumnado no se encuentra presente, es decir, está a la distancia frente a una pantalla. ¿Qué se debe hacer? ¿Qué se debe cambiar? ¿Cómo? ¿Con qué?; son preguntas que parecen sencillas pero la mayoría de los profesores y profesoras no tienen una respuesta concreta ni clara. Desde hace varios años se ha potenciado en los diversos artículos y libros de difusión que el profesorado del siglo XXI debe de utilizar herramientas digitales y lograr capacidades básicas para la docencia, pero en este trabajo se quiere resaltar que tales capacidades son las prioritarias para atender al reto de educar a distancia y dejar atrás la presencialidad, por lo menos durante el periodo de confinamiento social que estamos viviendo en el planeta.

Entre otras, la más importantes son las siguientes¹¹:

1. Crear y editar audio digital
2. Utilizar marcadores sociales para compartir los recursos con/entre los estudiantes
3. Usar *blogs* y *wikis* para generar plataformas de aprendizaje en línea dirigidas a sus estudiantes
4. Aprovechar las imágenes digitales para su uso en el aula
5. Usar contenidos audiovisuales y videos para involucrar a los estudiantes
6. Utilizar infografías para estimular visualmente a los estudiantes
7. Utilizar las redes sociales para conectarse con colegas y crecer profesionalmente
8. Crear y entregar presentaciones y sesiones de capacitación
9. Compilar un e-portafolio para su autodesarrollo
10. Tener un conocimiento sobre seguridad online
11. Ser capaz de detectar el plagio en los trabajos de sus estudiantes
12. Crear videos con capturas de pantalla y video-tutoriales
13. Recopilar contenido Web apto para el aprendizaje en el aula
14. Usar y proporcionar a los estudiantes las herramientas de gestión de tareas necesarias para organizar su trabajo

y planificar su aprendizaje de forma óptima

15. Conocer el software de votación: se puede utilizar, por ejemplo, para crear una encuesta en tiempo real en la clase
16. Entender las cuestiones relacionadas con derechos de autor y uso honesto de los materiales.
17. Aprovechar los juegos de ordenador y videoconsola con fines pedagógicos
18. Utilizar herramientas digitales para crear cuestionarios de evaluación
19. Uso de herramientas de colaboración para la construcción y edición de textos
20. Encontrar y evaluar el contenido web
21. Usar dispositivos móviles como: *tablets* o *smartphones*
22. Identificar recursos didácticos online seguros para los estudiantes.
23. Utilizar las herramientas digitales para gestionar el tiempo adecuadamente
24. Conocer el uso de *YouTube* y sus potencialidades dentro del aula
25. Usar herramientas de anotación y compartir ese contenido con sus alumnas y alumnos
26. Compartir las páginas web y las fuentes de los recursos que ha expuesto en clase
27. Usar organizadores gráficos, online e imprimibles
28. Usar notas adhesivas (post-it) en línea para captar ideas interesantes
29. Usar herramientas para crear y compartir tutoriales con la grabación fílmica de capturas de pantalla

¹¹ Durante los meses de septiembre y octubre de 2020, en la Universidad de Guadalajara se ha capacitado, en este tema a más de 1000 profesores y profesoras con la intervención de *Google for Education*.

30. Aprovechar las herramientas de trabajo online en grupo/en equipo que utilizan mensajería
31. Buscar eficazmente en internet empleando el mínimo tiempo posible
32. Llevar a cabo un trabajo de investigación utilizando herramientas digitales
33. Usar herramientas para compartir archivos y documentos con los estudiantes

Las competencias son las mismas que requieren todos los ciudadanos del país y además las específicas derivadas de la aplicación de los recursos tecnológicos en su labor profesional para mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje y gestión de la universidad.

Los profesores necesitan una alfabetización digital que les permita utilizar de manera eficaz y eficiente los nuevos recursos tecnológicos en sus actividades profesionales (docentes, de investigación, de gestión) y personales. Necesita competencias instrumentales para usar los programas y los recursos de internet, pero sobre todo necesita adquirir competencias didácticas para el uso de todos estos medios en sus distintos roles docentes como mediador, orientador, asesor, tutor, prescriptor de recursos para el aprendizaje, fuente de información, organizador de aprendizajes, modelo de comportamiento a emular, entrenador de los aprendices, motivador, entre otros.

Con base en los formulaciones plateadas en párrafos anteriores es insoslayable presentar cómo antes de esta pandemia por la COVID-19, en años anteriores, la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública planteó que para el

año 2025 las instituciones de educación superior de México habrían de realizar transformaciones estructurales para su consolidación académica. La perspectiva actual es que integren un sistema de educación superior de alta calidad, con suficiente cobertura, que atienda a la diversidad, vinculado con la sociedad, que funcione con equidad y forme ciudadanos, profesionales creativos y científicos comprometidos con su país y de competencia internacional (ANUIES, 2019).

La visión de la educación superior se ha filtrado a todos los espacios educativos y han sido el eje sobre el cual se diseñan y construyen los cambios que se asoman al paso de cada año, periodo o época de gestión gubernamental y es en este periodo particular en el que debemos de reconsiderar las nuevas estrategias y planes de acción para formar una nueva ciudadanía con base en el impacto global de la crisis económica y social que se avecina en los próximos años como consecuencia de la crisis mundial de salud. Se sabe que la sociedad ha estado desvinculada de la educación desde hace mucho tiempo y que ya es momento de asumir un decidido impulso a la educación; la superior en particular, para mejorar el Bienestar de toda ella. Los cambios sociales, económicos, políticos y culturales que experimenta México en este 2020 deben orientarse a la transformación y fortalecimiento de las instituciones de educación superior así como a la necesidad de generar cambios e innovaciones educativas que coadyuven a la expansión del sistema educativo de calidad, incorporando las modalidades que sean necesarias de acuerdo a las demandas de la población estudiantil, que contribuya a la construcción de una

sociedad informada, tolerante con paz y equidad en nuevos marcos de libertad, democracia, justicia y sana convivencia. Con base en la visión del sistema de educación superior se han realizado en el último lustro, reformas académicas estructurales en las diferentes instituciones que configuraron la base de un nuevo enfoque educativo. El nuevo enfoque centrado en el desarrollo humano integral de los estudiantes atiende la formación en valores que lo enaltescen y la disciplina científica para la reconstrucción del conocimiento. El enfoque centra su atención en el desarrollo de habilidades para el desempeño profesional y el logro de competencias para su formación integral como ya se mencionó antes y el desarrollo de habilidades transversales aparejadas con la Educación para el Desarrollo Sostenible.

Según la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2019: 68) se avanza en varios ejes referidos a:

- a. Flexibilidad curricular en todos los programas de estudio que permiten a los estudiantes tomar decisiones propias para la integración de su programa formativo.
- b. Innovación constante en métodos y contenidos educativos.
- c. Menor actividad presencial del estudiante, mayor tiempo dedicado al aprendizaje y atención integral desde el ingreso hasta el egreso.
- d. Vinculación de la formación del estudiante con el campo de aplicación y con las actividades de desarrollo y generación del conocimiento.

- e. Utilización plena de las tecnologías de la comunicación e información.
- f. Coexistencia de entornos pedagógicos de educación escolarizada, abierta, semi-abierta, a distancia y virtual.
- g. Complemento de la oferta educativa con programas formativos novedosos de orientación general y carácter interdisciplinario que preparen para la vida.
- h. Movilidad de los estudiantes y profesores entre dependencias académicas de una misma institución y entre instituciones de educación superior del país y del extranjero.
- i. Tránsito fluido del estudiante entre la institución educativa y el mundo del trabajo y entre el pregrado y el postgrado.
- j. Un nuevo rol de los académicos como facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos, del trabajo en grupo y cuyo eje sea el desarrollo y apropiación del conocimiento.

Obsérvese que cada eje planteado por la ANUIES desde el año pasado mantiene una estrecha relación con las demandas que se están generando desde las diferentes asociaciones y organismos internacionales para planificar el espacio de formación que se requiere después de la pandemia. De la misma manera con base en ellos se puede decir que la meta para la educación superior es llegar a desarrollarlos con calidad, sin embargo es difícil saber hasta ahora cuáles serán los alcances para el 2025 después de la no presencialidad escolar y la enseñanza no presencial. En este tenor gran parte de la vida académica de las instituciones centran su preocupación por alcanzar las

metas y no se profundiza en los objetivos reales con posibilidades reales para mejorar la educación superior.

En lo planteado antes es factible considerar que las instituciones se encuentran en vías de lograr los propósitos institucionales dispuestos en los respectivos planes institucionales. Avanzar en ese sentido es la prioridad y para ello se deben transformar también otros aspectos que coadyuvan a lograrlos. Tales aspectos se refieren a la docencia universitaria y el desarrollo de la investigación educativa como punta de lanza para catapultar la calidad de la educación que se imparte en las instituciones de educación superior (IES). Al mismo tiempo la docencia implica atender todos los elementos adheridos al desarrollo del aprendizaje que si bien se sabe los niveles de aprendizaje del alumnado son mínimos con respecto a las capacidades intelectuales, habilidades, destrezas, actitudes, aptitudes, entre otras (OCDE, 2015). El reto para la educación superior después de la pandemia es resolver el problema de la conectividad (como aliada) de las escuelas, no será posible que los gobiernos de manera aislada resuelvan todos los aspectos relacionados con la continuidad, se trata de identificar alianzas con organismos encargados de brindar apoyo a todas las comunidades educativas del mundo, como son la UNESCO, ONU, el BID, OEI, SICA, Fundaciones, entre otros.

Referencias bibliográficas

- Aldama, C. & Pozo, J.I. (2016). How are ICT used in the classroom? A study of teachers' beliefs and uses. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14 (2), 253-286. DOI: 10.14204/ejrep.39.15062
- Alvarado, M. & Barba, M. (2016). *Gestión del talento humano e innovación de la enseñanza y el aprendizaje*. USA: Palibrio.
- ANUIES (2018). *Estado actual de las tecnologías de la información y de las comunicaciones en las instituciones de educación superior en México. Estudio 2018*. Ciudad de México. México: ANUIES-
- ANUIES (2019). <http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/PlanDesarrollo>.
- ANUIES (2019). *Conferencia Internacional*. [www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/CI 2019](http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/CI%2019).
- Alonso, A. & Gewerc, A. (2015). La formación permanente en TIC del profesorado en Galicia, ¿volvemos a tropezar con la misma piedra? *Innovación Educativa*. 25, 269-282. DOI: <http://dx.doi.org/10.15304/ie.25.2757>
- BID (2020). *El Banco Interamericano de Desarrollo y BID Inves anuncian áreas prioritarias de su apoyo a países afectados por COVID-19*. Comunicado de prensa. Marzo, 2020. Recuperado en: <https://www.iadb.org/es/noticias/grupo-bid-anuncia-areas-prioritarias-de-su-apoyo-paises-afectados-por-el-COVID-19>
- Bosco, A., Sancho, J.M. & Sánchez-Valero, J-A (2016). Teaching practice and ICT in Catalonia: Consequences of educational policies. *KEDI Journal of educational policy*. 13 (2), 201-220.
- Carbonell, S. J. (2015), Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa. *Educatio Siglo XXI*. Vol. 33 no. 2. 2015. Pp. 325-328. [Revistas.um.es](http://revistas.um.es)
- CCI. "What is *Blended learning*?" *Blended learning Universe*, Clayton Christensen Institute. Recuperado en: www.blendedlearning.org/basics/
- Cleary, I. & Marcus-Quinn, A. (2008). Using a Virtual Learning Environment to Manage Group Projects: A Case Study. *International Journal on ELearning*, vol. 7, núm. 4, pp. 603-621.
- Dobbs R., Manyika, J., y Woetzel, J. (2015), *No ordinary disruption: The four global forces breaking all the trends*. McKinsey Global Institute. New York: Public Affairs. cap. 8.
- Escudero, J.M. (1992). *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. España: Arquetipo.

- González, M., & Escudero, J. (1987). *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. España: Humanitas.
- González-Páramo, J., (2017). *Cuarta Revolución Industrial, Empleo y Estado de Bienestar*. Real Academia de las Ciencias Morales y Políticas.
- Guerreiro, J., Rebelo, S., Teles, P. (2017). "Should robots be taxed?", *CEPR Discussion Paper*, DP 12238, Agosto.
- Havelock, R. G., & Huberman, A.M. (1980). *Innovación y problemas de la educación. Teoría y realidad en los países en desarrollo*. Ginebra: UNESCO.
- ICEF (2020). *Inteligencia de mercado para el reclutamiento de estudiantes Internacionales (ICEF)*. <https://monitor.icef.com/&prev=search&pto=aue> Publicado el 15 abril de 2020.
- Imbernón, F. (2001). *La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro*. España: Universitat de Barcelona.
- Levy, F., y Murnane, R. (2017). "Dancing with robots: Human skills for computerized work", en *Third Way/Fresh Thinking* (thirdway.org).
- Mateo, M., Buenadicha, C., Bustelo, M., Duryea, S., Heredero, E., Rubiño, M., Rucci, G., Becerra, L. (2019). *Habilidades del siglo 21. Santiago de Chile*: Banco Interamericano de Desarrollo. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/igo/legalcode>
- Mokyr, J., (2014). "Secular stagnation: Not in your life", *VoxEU*, Agosto.
- OCDE (2020). *Informe Panorama de la educación 2020*. Recuperado en: Education at a Glance 2020 <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>
- OEI (2020). Presentación del secretario general de la organización, Mariano Jabonero, y el secretario general del Sistema de Integración Centroamericana (SICA) Vinicio Cerezo y Otto Granados exsecretario de Educación Pública de México y actual presidente del Consejo Asesor de la OEI ha ejercido como moderador. Junio 2020. Recuperado en: <https://www.oei.es/Oei/Noticia/oei-sica-y-los-ministros-de-educacion-de-centroamerica-ponen>
- PISA (2018). *PISA 2015-Resultados*. Recuperado en: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>.
- Shiv K. Tripathi, Director Ejecutivo en la Universidad Chandigarh, India, y Wolfgang C. Amann, Profesor de Estrategia y Director del Programa Académico en la sede de la Escuela de Estudios Superiores de Comercio (HEC París) en Qatar.
- Stiglitz, J.E. y Greenwald, B. C. (2020). *La creación de una sociedad del aprendizaje. Un nuevo enfoque hacia el crecimiento, el desarrollo y el progreso social: conceptos básicos*. Análisis editorial: Booket Paidós.
- Subsecretaría de Educación Superior (mayo, 2020). *Respuestas de las IES en México para enfrentar la crisis del COVID-19*. México. SEP.
- UNESCO (2020). *Educación en crisis. Desafíos del camino a seguir*. Recuperado en: <https://es.unesco.org/news/educacion-crisis-desafios-del-camino-seguir>
- UNESCO (2020). *Coalición Mundial para la Educación*. París: UNESCO. Recuperado en: <https://es.unesco.org/news/1370-millones-estudiantes-ya-estran-casa-cierre-escuelas-COVID-19-ministros-amplian-enfoques>
- Vicentini, I. C (2020). *La educación superior en tiempos de COVID-19: Aportes de la Segunda Reunión del Diálogo Virtual con Rectores de Universidades Líderes de América latina*. BID. <http://dx.doi.org/10.18235/0002481>

CAPÍTULO 2

Salud mental, percepciones y preocupaciones de estudiantes de la Licenciatura en Recursos Humanos durante la tercera fase de la COVID-19

CARLOS GERARDO TORRES CEBALLOS

Resumen

El presente capítulo tiene como propósito fundamental describir la salud psicológica, las percepciones y preocupaciones de estudiantes de la Licenciatura en Recursos Humanos de la Universidad de Guadalajara, México, durante la tercera fase de la COVID-19. Se aplicó el Cuestionario General de Salud de Goldberg de 12 ítems (GHQ-12) a 141 universitarios (82.27% mujeres y 17.73% hombres) y se encontró que 89.36% podría contar con dificultades psicológicas como falta de concentración, insomnio, depresión y estrés. Adicionalmente, se identificó que se perciben con menos riesgo de contagio que los demás y que su ajuste a prácticas preventivas, como el uso de cubrebocas y mantener una sana distancia, es moderado. Las principales preocupaciones reportadas por los estudiantes son relativas a la didáctica deficiente de sus clases en línea, demoras en su titulación y la falta de aprendizaje. Finalmente, resultó que consideran insuficiente, de mala calidad y dudosa la información que reciben sobre la pandemia por parte de los medios de comunicación, principalmente la televisión y las redes sociales (*Facebook*). Se comentan acciones que podrían ser pertinentes para apoyar al grupo de participantes.

Los problemas de salud psicológica por la COVID-19

La salud psicológica es el estado de satisfacción vital que se alcanza mediante el control del estrés, la productividad y la contribución a la comunidad. Sin embargo, existen factores biológicos (enfermedades físicas y genéticas), individuales (personalidad y estilos de vida insanos) y, socioeconómicos (dinámica social alterada, condiciones laborales desfavorables y falta de dinero) que pueden menoscabarla (Organización Mundial de la Salud, 2018).

Actualmente, por ejemplo, se atraviesa por una situación difícil a nivel mundial por el Síndrome Respiratorio Agudo Grave de Tipo 2 (SARS-CoV-2 o COVID-19), que se debe a un coronavirus altamente infeccioso asociado a síntomas como fiebre, tos seca, disnea, anosmia, dificultad

respiratoria y fallo multiorgánico, cuya propagación fue declarada como pandemia el 11 de marzo del presente año (Organización Mundial de la Salud, 2020).

Hasta la fecha, sesenta millones de personas se han contagiado y los fallecimientos ascienden a millón y medio a pesar de que los gobiernos han implementado medidas como la cuarentena domiciliar, suspensión de labores presenciales, cierre de espacios públicos y socialización de prácticas preventivas como el uso de cubrebocas y distanciamiento social (Cui, Li & Shi, 2019; *Google Noticias*, 2020; Serra, 2020). En el caso de la Universidad de Guadalajara las clases presenciales se suspendieron desde el 17 de marzo para evitar que la COVID-19 se extienda entre la comunidad. A partir de entonces, la formación académica del alumnado ha sido mediante plataformas digitales y conferencias interactivas por

internet. Otros procesos administrativos (titulaciones, exámenes de grado, constancias, inscripciones, entre otros) y académicos (servicio social, prácticas profesionales, tutorías, asesorías de tesis, entre otros) se han estado llevando a cabo en horarios variados e irregulares y bajo criterio de cada centro universitario. Aunque la atención se ha centrado en el impacto que la COVID-19 tiene en las vías respiratorias, los estudios emergentes indican que la salud mental también es afectada. Por ejemplo, en China un 70.00% de la población presenta síntomas obsesivo-compulsivos, hipersensibilidad emocional, fobias y/o psicoticismo; 53.80% padece depresión, estrés, ansiedad generalizada; y un 18.20% reporta baja calidad de sueño (Huang, Lei, Xu, Liu & Yu, 2020; Tian et al., 2020; Wang et al., 2020). En España, más del 50.00% de la ciudadanía presenta insomnio, estrés, desesperanza, depresión, ansiedad, preocupación exacerbada e incertidumbre laboral y económica (Sandín, Valiente, García & Chorot, 2020). En El Salvador, un 75.00% de los habitantes experimenta algún tipo de dificultad psicológica debido a la cuarentena y el temor a infectarse (Orellana & Orellana, 2020) y, en Cuba, 66.50% padece de estrés, depresión y ansiedad debido a la pandemia (Arias, Herrero, Cabrera, Chibás & García, 2020). Respecto a las percepciones de riesgo de contagio, un 90.00% de la ciudadanía china percibe que es mayor entre los integrantes de su familia que en ellos mismos. Sin embargo, un 98.00% utiliza cubrebocas y 96.40% procura una distancia social pertinente ya que ajustarse a estas prácticas reduce su estrés, ansiedad y depresión (Wang et al., 2020; Zhong et al., 2020). Los medios de comunicación han tenido un papel importante durante la

contingencia por COVID-19. Verbigracia, en España la sobre-exposición a la información sobre la pandemia agudiza los padecimientos psicológicos (Sandín, García & Cholot, 2020) y en Perú se percibe que las redes sociales y la televisión exageran la información y aumentan el miedo (Mejía et al., 2020). Se ha encontrado que la población menor a treinta años es la más vulnerable a desajustes psicológicos por la COVID-19: al menos un 40.40% tiene problemas emocionales y 14.40% síntomas de estrés postraumático. Además, padecen ansiedad y depresión desde el principio de la contingencia por la incertidumbre laboral, la sobrecarga de actividades y el tiempo excesivo que pasan frente al computador por el teletrabajo (Liang et al., 2020; Ozamiz, Dosil, Picaza & Idoiaga, 2020; Parrado & León, 2020). Dentro de este grupo de edad, las y los estudiantes universitarios se encuentran con mayor afectación. En China, un 22.30% cuenta con niveles patológicos de ansiedad, especialmente los que viven en zonas rurales, fuera del hogar familiar y no cuentan con ingresos económicos estables (Cao et al., 2020; Yang, Bin & Jingwei, 2020). En España, la mayoría de estudiantes reportan estrés por aspectos como retrasos en sus actividades académicas, metodologías didácticas deficientes de sus clases en línea e incrementos excesivos en sus horas de estudio y tareas. También les preocupa quedarse sin entrenamiento práctico en conductas básicas para sus profesiones debido a la cancelación de clases presenciales (Balluerka et al., 2020). En México la situación es similar. Las y los universitarios padecen insomnio (36.3%), estrés (31.92%), disfunción social (9.5%), enfermedades psicosomáticas (5.9%) y, depresión (4.9%), especialmente las

mujeres (Barraza, 2020). Adicionalmente, se ha encontrado que su práctica preventiva preferida es lavarse las manos continuamente y que se informan sobre la pandemia principalmente por medios de comunicación en internet (González, Tejeda, Espinosa & Ontiveros, 2020; Huang, Lei, Xu, Liu & Yu, 2020). La Universidad de Guadalajara ha demostrado atención a la salud mental de la comunidad estudiantil. Por ejemplo, se han llevado a cabo *webinars* sobre el tema y se han dispuesto líneas de atención de hospitales, centros psicológicos y psiquiátricos en la página web institucional. Además, los centros universitarios que antes de la pandemia contaban con servicios de salud psicológica para sus estudiantes han continuado con dichas labores, pero en modalidad virtual. Sin embargo, la disponibilidad de estos servicios no se ha difundido lo suficiente y no existe un diagnóstico sistemático del estado de salud mental del alumnado durante la pandemia. Debido a lo anterior, se considera relevante comenzar. Como primer paso, en el presente capítulo se presenta una aproximación a la salud mental de un grupo de alumnos de la Licenciatura en Recursos Humanos perteneciente al Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. Cabe señalar que las y los participantes gestionarán talento humano dentro de las organizaciones jaliscienses y es indispensable que cuenten con estrategias psicológicas para afrontar el impacto de fenómenos globales presentes y futuros. Además, el presente estudio puede ser un ensayo para llevar a cabo el diagnóstico institucional de salud mental entre la comunidad universitaria.

Acercamiento al estado de salud psicológica del estudiantado universitario

El estudio fue cuantitativo (se evaluó la salud psicológica mediante un instrumento validado estadísticamente), el método fue no experimental (no hubo manipulación de variables), descriptivo (se buscó describir el estado de salud psicológica de la muestra) y transversal (se examinó a los estudiantes en un lapso breve) (Salkind, 1999). La población consistió en estudiantes de la Licenciatura en Recursos Humanos, perteneciente al Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara, México.

Como en otros estudios sobre COVID-19 y salud mental (Huang & Zhao, 2020; Tian et al., 2020; Wang et al., 2020) el muestreo fue no probabilístico por conveniencia y la estrategia para su aplicación fue por bola de nieve (Salkind, 1999). Se utilizó la versión de 12 ítems del Cuestionario de Salud General de Goldberg (GHQ-12) cuyo objetivo es evaluar la salud mental. El test ha sido validado previamente entre la población mexicana y ha sido empleado en pandemias anteriores (Nickell et al., 2004; Solís, Meda, Jiménez & Juárez, 2016).

Cada ítem presenta cuatro opciones de respuesta, por ejemplo, *mucho más de lo habitual, bastante más de lo habitual, no más de lo habitual y, no en lo absoluto*. A cada opción de respuesta se le asigna una puntuación de cero a tres (0-1-2-3) por lo que se obtienen totales individuales que oscilan entre 0 y 36.

El punto de corte para detectar problemas en la salud mental es de 12 puntos o más. Por tanto, los participantes que obtienen 12 puntos o más podrían

contar con dificultades psicológicas y requerir evaluaciones a profundidad (Brabete, 2014). Además del GHQ-12, se incluyeron secciones con ítems de opción múltiple y de respuesta abierta para recabar datos generales, percepciones de riesgo de contagio, prácticas preventivas, problemáticas académicas durante la contingencia y opiniones sobre noticias de la COVID-19 en medios de comunicación.

El test fue transcrito a una plantilla de la herramienta *Formularios de Google* para su distribución. Se piloteó el instrumento con cinco estudiantes para ajustar aspectos de redacción y formato. Posteriormente, el *link* con la versión final fue distribuido por correo electrónico institucional.

En las instrucciones del cuestionario se especificó a los participantes que el propósito del estudio era conocer

sus percepciones y experiencias ante la COVID-19, que la participación era voluntaria y que los datos recabados serían estrictamente confidenciales, anónimos y únicamente con fines de investigación científica; sin efecto alguno en sus calificaciones. La aplicación tuvo lugar entre el 13 y 29 de abril de 2020, al inicio de la Fase 3 (ascenso rápido de casos) de la COVID-19 en México. Se presentan en el siguiente orden: datos generales de la muestra, percepciones sobre riesgo de contagio, prácticas preventivas, problemáticas y preocupaciones durante la contingencia y opiniones sobre la información en medios de comunicación. Finalmente, se presentan los resultados del GHQ-12: cantidad de estudiantes en riesgo de dificultades psicológicas y el análisis de las respuestas por cada ítem.

Tabla 1. Datos generales de la muestra (n= 141)

	f	%
Sexo		
Mujer	116	82.26
Hombre	25	17.74
Edad		
20 o menos	38	26.95
21 a 23	71	50.35
24 o más	32	22.69
Estado Civil		
Soltero	125	88.65
Casado	9	6.38
Unión libre	7	4.96
Situación laboral		
No trabaja	72	51.06
Trabaja	69	48.94

Nota. f= frecuencia, %= porcentaje.

PERCEPCIONES SOBRE RIESGO DE CONTAGIO

Se preguntó a los participantes sobre el riesgo de que personas de su entorno social inmediato se contagien. Para establecer un orden en las respuestas, se obtuvo el promedio y la desviación típica como se muestra en la Tabla 2.

Según la Tabla 2, los estudiantes perciben que el mayor riesgo de contagio es para sus profesores de la universidad y el menor es para ellos mismos. Posteriormente, se sondeó su percepción de riesgo hacia aspectos de la vida nacional (ver Tabla 3).

En la Tabla 3 se observa que el riesgo percibido para la economía del país es muy alto y para la salud mental y la salud pública es alto.

PRÁCTICAS PREVENTIVAS

Se exploró el grado en que los estudiantes han cambiado sus hábitos cotidianos y el grado en que se han ajustado a las medidas sanitarias preventivas (Tabla 4). Posteriormente, se sondeó cuales de estas medidas son las adoptadas con mayor frecuencia (Tabla 5).

Como puede apreciarse en la Tabla 4, el grado en el que los estudiantes dicen haberse ajustado a las medidas sanitarias es alto. En concordancia, sus hábitos de vida se han modificado en igual nivel. A continuación, en la Tabla 5 se muestran, en orden descendente de acuerdo a su frecuencia, las prácticas preventivas de salud adoptadas por la muestra.

Tabla 2. Percepción de riesgo de contagio en el entorno social inmediato

El riesgo de que...	Promedio	Desviación típica
sus profesores se infecten de la COVID-19 es:	3.24	0.89
sus familiares se infecten de la COVID-19 es:	3.02	0.88
sus compañeros se infecten de la COVID-19 es:	3.00	0.82
usted se infecte de la COVID-19 es:	2.34	0.83

Nota. Muy alto= 5, Alto= 4, Medio= 3, Bajo= 2, Muy bajo= 1.

Tabla 3. Percepción de riesgo hacia aspectos de la vida nacional

El riesgo que representa la COVID-19 para...	Promedio	Desviación típica
la economía del país es:	4.60	0.64
la salud mental de la población es:	4.09	0.75
la salud pública del país es:	4.07	0.77

Nota. Muy alto= 5, Alto= 4, Medio= 3, Bajo= 2, Muy bajo= 1.

Tabla 4. Ajuste a las medidas sanitarias preventivas

El grado en el que usted...	Promedio	Desviación típica
sigue las medidas para prevenir la COVID-19 es:	4.11	0.64
ha cambiado sus hábitos por la COVID-19 es:	4.04	0.75

Nota. Muy alto= 5, Alto= 4, Medio= 3, Bajo= 2, Muy bajo= 1.

En la Tabla 5 se puede observar que lavarse las manos con mayor frecuencia es la práctica preventiva más extendida entre los participantes. Usar cubrebocas y mantener una distancia de al menos 2 metros con otras personas (o sana distancia) son practicadas únicamente por la mitad de la muestra.

PROBLEMAS Y PREOCUPACIONES

Para esta sección, se recabaron respuestas abiertas sobre problemas percibidos en el presente (ver Tabla 6) y en el futuro (ver Tabla 7) y se categorizaron como se muestra a continuación.

En la Tabla 6 se observa que la principal problemática percibida en el presente es la didáctica deficiente de las y los profesores para impartir las clases en línea.

Tabla 5. Prácticas preventivas adoptadas por los estudiantes (n= 141)

Práctica preventiva	f	%
Lavarse las manos con mayor frecuencia	130	92.19
Toser tapándose con el codo en lugar de con la mano	128	90.78
Quedarse en casa	120	85.10
Mantener su domicilio ventilado y limpio	117	82.97
Utilizar alcohol en gel de forma más seguida para higienizarse	113	80.14
Desinfectar las superficies y utensilios de uso común	102	72.34
Usar cubrebocas	82	58.15
Mantener sana distancia con otras personas	79	56.02

Nota. f= frecuencia, %= porcentaje.

Tabla 6. Problemas presentes por la COVID-19 (n= 141)

Problemas presentes	f	%
Didáctica deficiente de las y los profesores para las clases en línea	88	62.41
Inadaptación propia a las clases en línea	13	9.21
Atraso en trayectoria académica	11	7.80
Falta de equipo para conectarse a las clases en línea	7	4.96
Desempleo	5	3.54
Ninguno	4	2.83
Dificultades económicas	4	2.83
Posposición de trámites administrativos	3	2.12
Dificultades familiares	3	2.12
Estrés	3	2.12

Nota. f= frecuencia, %= porcentaje.

Tabla 7. Problemas futuros por la COVID-19 (n= 141)

Problemas futuros	f	%
Titulación demorada	59	41.84
Falta de aprendizaje	50	35.46
Problemas económicos	10	7.09
Desempleo	8	5.67
Ninguno	8	5.67
Didáctica deficiente de las y los profesores para las clases en línea	4	2.83
Estrés	2	1.41

Nota. f= frecuencia, %= porcentaje.

La Tabla 7 muestra que la principal problemática que se percibe a futuro es la demora en la conclusión de la carrera y la falta de aprendizaje en las asignaturas.

OPINIONES SOBRE NOTICIAS

Se preguntó a los estudiantes por el medio de comunicación que consultan con mayor frecuencia para informarse sobre la pandemia y respondieron como se muestra en la Tabla 8.

Como puede notarse en la Tabla 8, la televisión es el medio de comunicación masiva más consultado, seguido de la prensa digital y *Facebook*.

Finalmente, los estudiantes opinaron sobre la cantidad, calidad y veracidad de la información de los medios masivos de comunicación (ver Tabla 9).

Tabla 8. Medios masivos de comunicación más consultados

Medio	f	%
Televisión	45	31.91
Prensa digital	41	29.07
<i>Facebook</i>	36	25.53
<i>YouTube</i>	11	7.80
Radio	3	2.12
Twitter	2	1.41
Instagram	1	0.70
Páginas de gobierno	1	0.70
Prensa impresa	1	0.70

Nota. f= frecuencia, %= porcentaje.

Tabla 9. Percepciones sobre la información de los medios de comunicación (n= 141)

Pregunta	Respuesta	f	%
¿Cómo considera la <i>cantidad</i> de información recibida de los medios de comunicación?	Mucha	65	46.09
	Regular	64	45.39
	Poca	12	8.51
¿Cómo considera la <i>calidad</i> de información recibida de los medios de comunicación?	Buena	24	17.02
	Regular	23	16.31
	Mala	94	66.66
¿Considera que la información recibida por parte de los medios de comunicación es <i>veraz</i> ?	Si	26	18.43
	No	24	17.02
	Tal vez	91	64.55

Nota. f= frecuencia, %= porcentaje.

En Tabla 9, se aprecia que los estudiantes perciben que la cantidad de información es mucha, de mala calidad y de dudosa veracidad.

Salud mental

El análisis de los puntajes del Cuestionario de Salud General de Goldberg (GHQ-12) indica que 89.36% (126 de 141 estudiantes) de la muestra obtuvo una puntuación igual o mayor a 12 y, por tanto, podrían estar atravesando por dificultades psicológicas (ver Tabla 10).

En la Tabla 10 se observa que la proporción de puntajes de 12 o más en el GHQ-12 es mayor tanto en mujeres como en hombres.

Adicionalmente, se contrastaron las calificaciones por condición laboral como se muestra en la Tabla 11.

En la Tabla 11 se puede observar que la proporción de puntajes iguales o mayores a 12 en el GHQ-12 es idéntica entre los que trabajan y los que no trabajan.

Tabla 10. Puntaje obtenido en el GHQ-12 por sexo

Sexo	Puntaje	f	%
Hombre	11 o menos	5	3.54
	12 o más	20	14.18
Mujer	11 o menos	10	7.09
	12 o más	106	75.17
Total		141	100.00

Nota. f= frecuencia, %= porcentaje.

Tabla 11. Puntaje obtenido en el GHQ-12 por condición laboral

Condición laboral	Puntaje	f	%
Trabaja	11 o menos	9	6.38
	12 o más	63	44.68
No trabaja	11 o menos	6	4.25
	12 o más	63	44.68
Total		141	100.00

Nota. f= frecuencia, %= porcentaje.

Posteriormente, debido a que el GHQ-12 hace referencia de manera general a la salud mental, se analizó cada ítem, como se presenta en las siguientes figuras.

En la Figura 1 se observa que 53.03% de mujeres y 76.00% de hombres consideran que se han concentrado menos que lo habitual o mucho menos que lo habitual en sus actividades durante la pandemia.

Según la Figura 2, el 62.06% de las mujeres y 48.00% de los hombres consideran que durante la pandemia sus preocupaciones les han hecho perder el sueño más que lo habitual o mucho más que lo habitual.

En la Figura 3, un 48.27% de mujeres y un 44.00% de hombres sienten menos que lo habitual y mucho menos que lo habitual que están desempeñando un papel útil en la vida.

Figura 1. ¿Ha podido concentrarse bien en lo que hace?

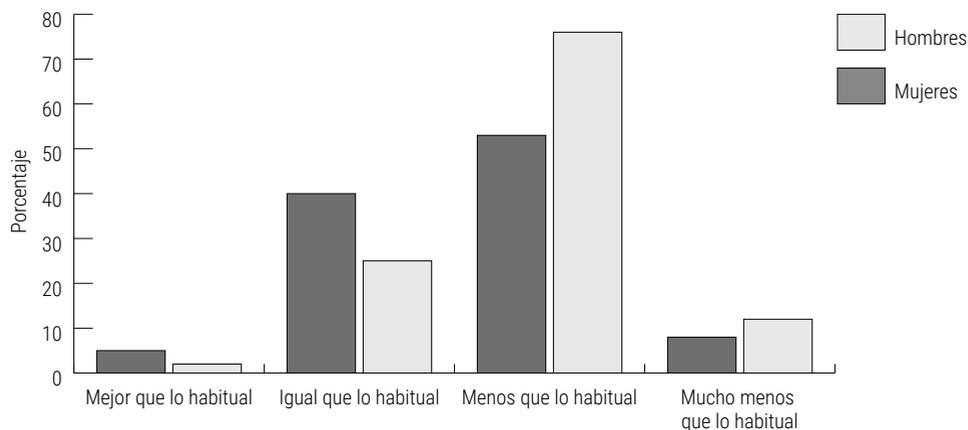


Figura 2. ¿Sus preocupaciones le han hecho perder mucho el sueño?

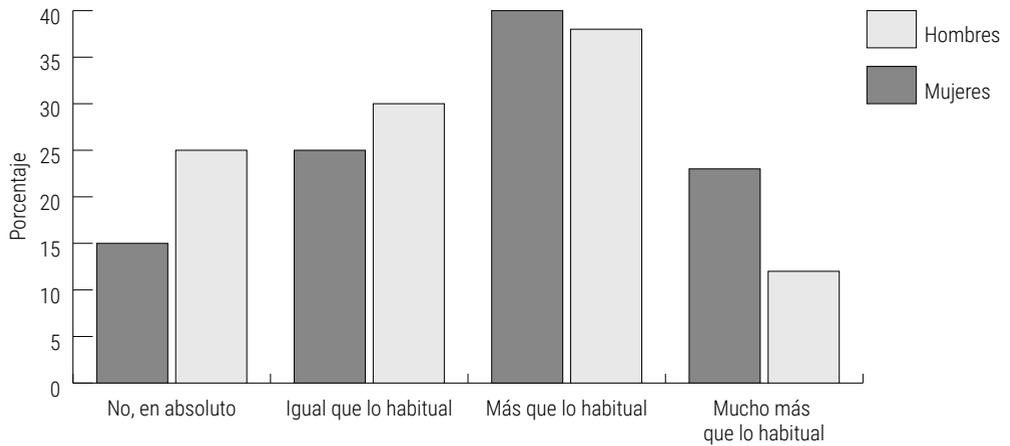
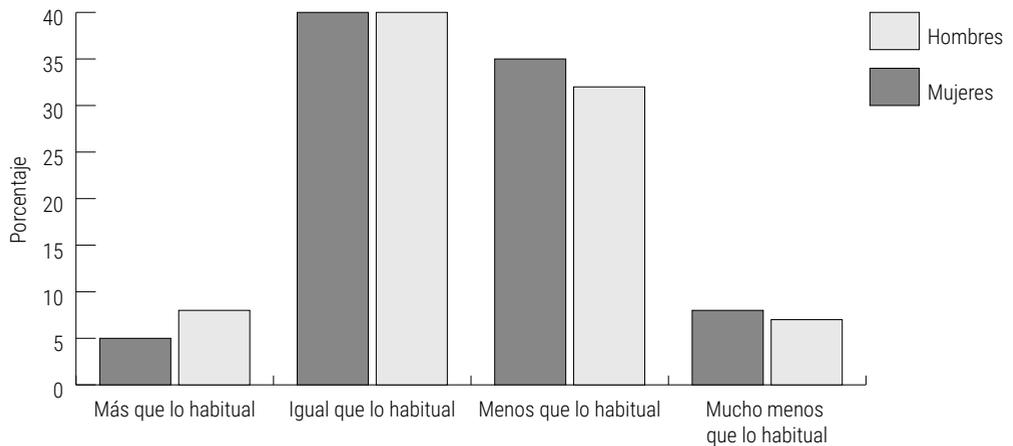


Figura 3. ¿Ha sentido que está desempeñando un papel útil en la vida?



Como puede observarse en la Figura 4, un 31.89% de mujeres y 36.00% de hombres se consideran menos capaces que lo habitual o mucho menos capaces que lo habitual para tomar decisiones.

Como puede observarse en la Figura 5, el 72.40% de las mujeres y el 68.00% de los hombres reportan experimentar agobio y tensión más que lo habitual y mucho más que lo habitual.

Figura 4. ¿Se ha sentido capaz de tomar decisiones?

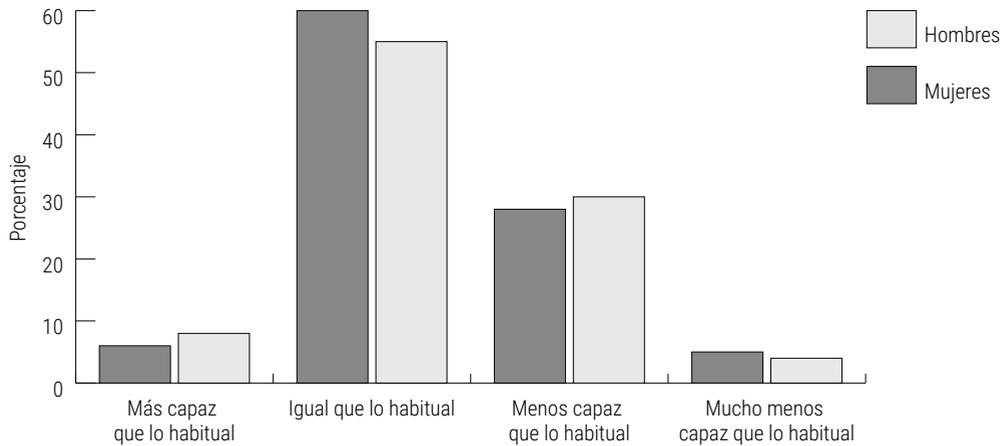
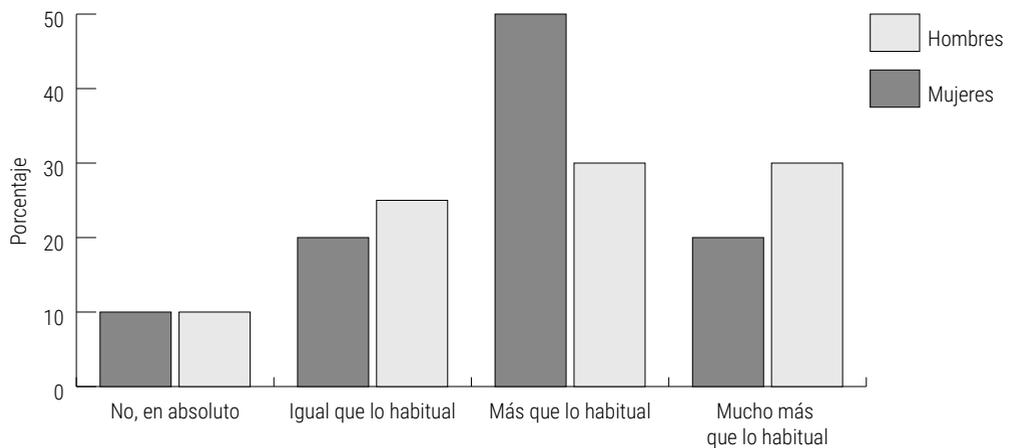


Figura 5. ¿Se ha sentido constantemente agobiado y en tensión?



De acuerdo con la Figura 6, un 37.06% de mujeres y 36.00% de hombres sienten más que lo habitual o mucho más que lo habitual que no pueden superar su dificultades.

Según la Figura 7, un 74.13% de mujeres y 64.00% de hombres señalan que su disfrute de las actividades cotidianas es menos que lo habitual o mucho menos que lo habitual.

Figura 6. ¿Ha sentido que no puede superar sus dificultades?

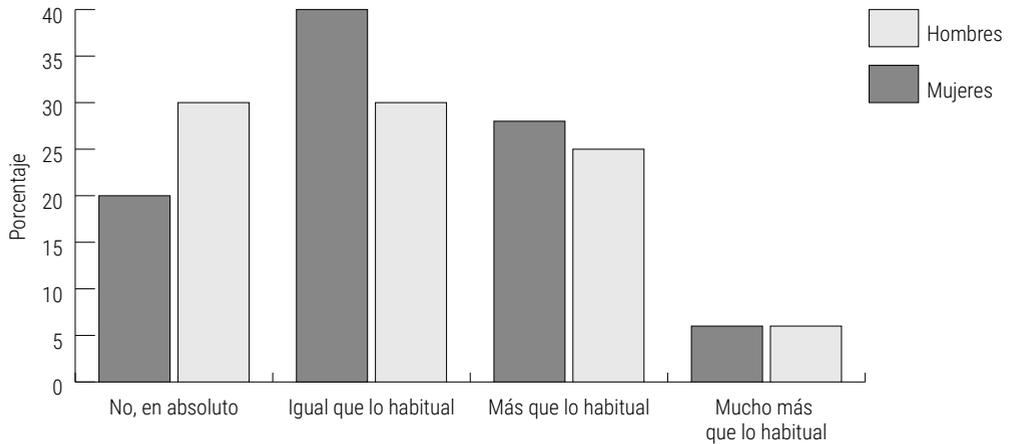
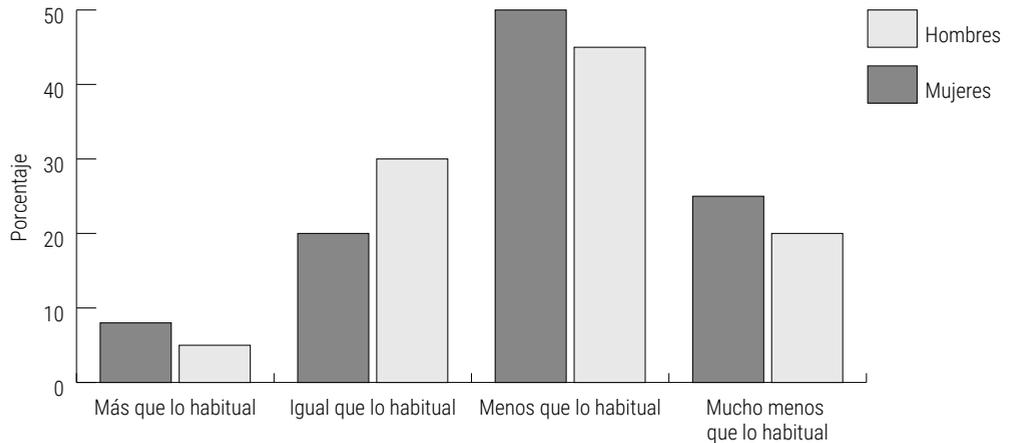


Figura 7. ¿Ha sido capaz de disfrutar de sus actividades normales de cada día?



Como puede observarse en la Figura 8, un 36.20% de mujeres y un 44.00% de hombres reportan que han sido menos capaces que lo habitual o mucho menos capaces que lo habitual para hacer frente a sus problemas.

De la Figura 9, se desprende que 54.30% de las mujeres y 44.00% de los hombres han experimentado poca felicidad o depresión más que lo habitual o mucho más que lo habitual.

Figura 8. ¿Ha sido capaz de hacer frente adecuadamente a sus problemas?

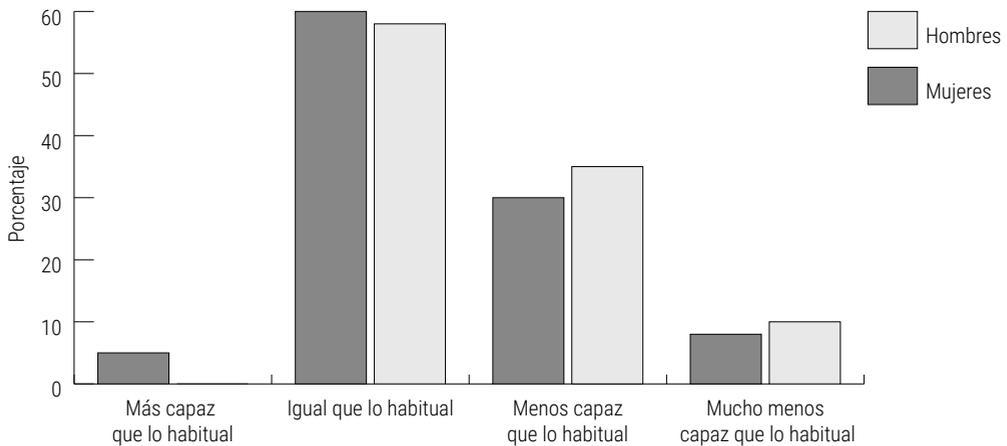
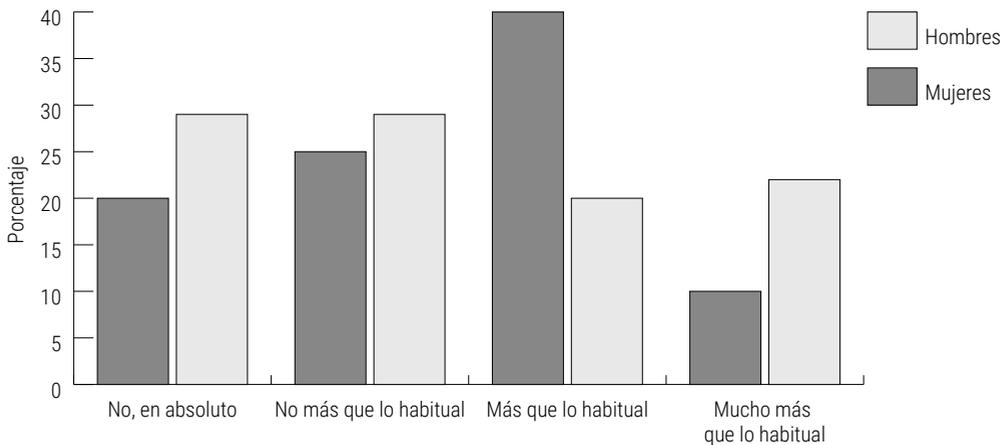


Figura 9. ¿Se ha sentido poco feliz o deprimido/a?



Como puede observarse en la Figura 10, un 25.86% de las mujeres y 32.00% de los hombres han perdido la confianza en sí mismos más que lo habitual o mucho más que lo habitual.

Como puede observarse en la Figura 11, un 7.75% de las mujeres y 8.00% de los hombres han pensado más que lo habitual o mucho más que lo habitual que es una persona que no vale para nada.

Figura 10. ¿Ha perdido confianza en sí mismo/a?

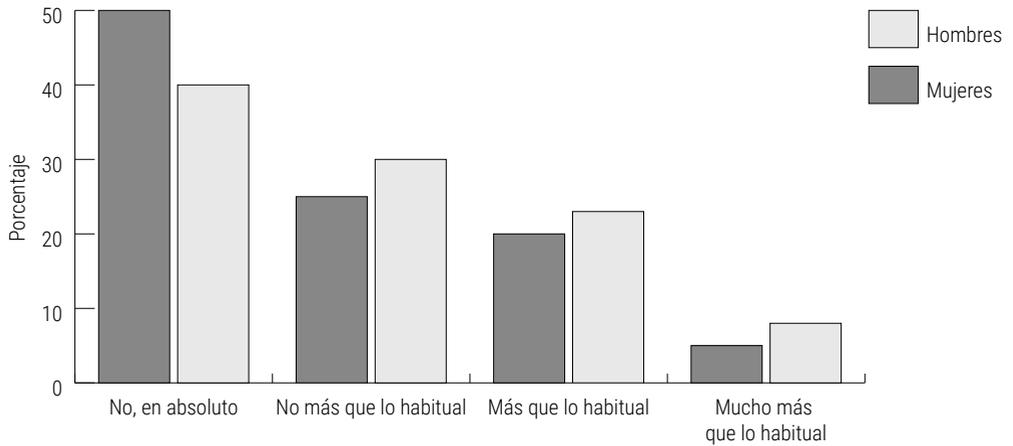
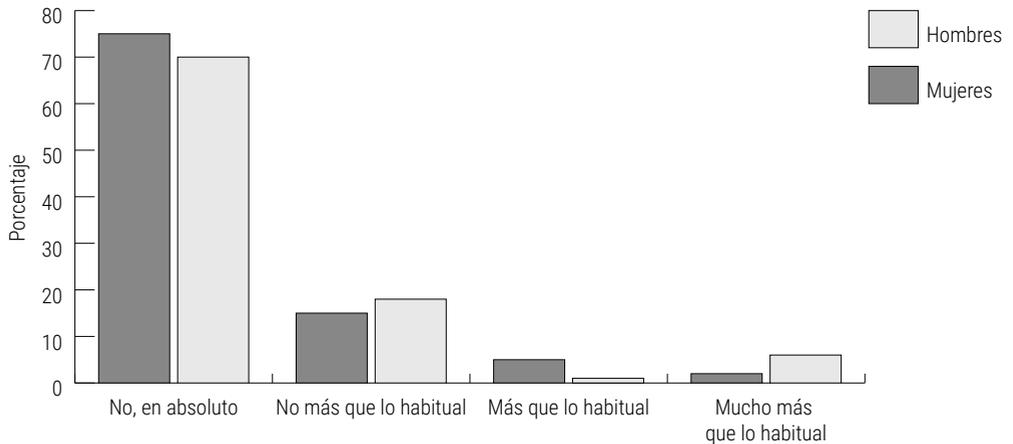


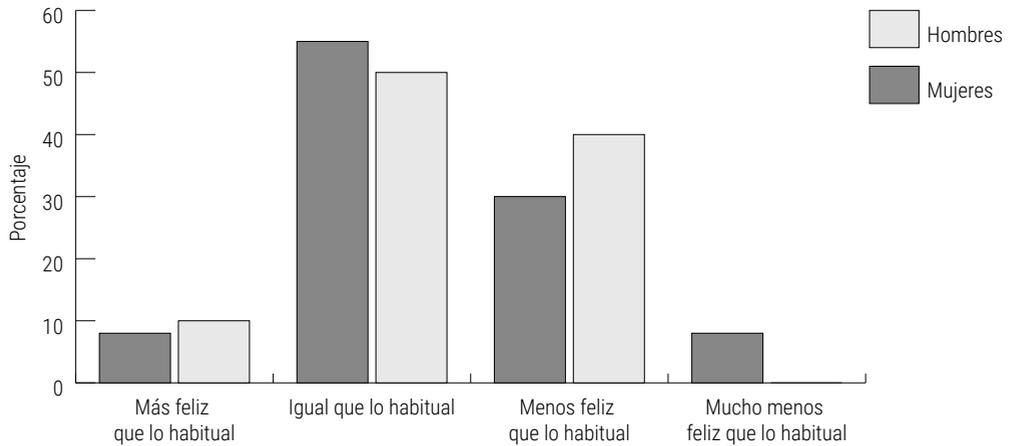
Figura 11. ¿Ha pensado que usted es una persona que no vale para nada?



Como se observa en la Figura 12, un 37.06% de mujeres y 40.00% de hombres se ha sentido menos feliz que lo habitual o

mucho menos feliz que lo habitual debido a la contingencia por COVID-19.

Figura 12. ¿Se siente razonablemente feliz considerando todas las circunstancias?



El papel de la universidad y propuestas de solución para la salud psicológica

Se realizó un estudio para evaluar la salud mental, percepciones y preocupaciones de las y los estudiantes de la Licenciatura en Recursos Humanos del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara, en México. Para tal finalidad, se aplicó el GHQ-12 validado para la población mexicana. En primera instancia, se encontró que los estudiantes perciben que el riesgo de contagio es bajo para sí mismos, lo cual podría explicarse por la *ilusión de invulnerabilidad*, un sesgo cognitivo por el cual una persona cree que tiene menos posibilidades de que le ocurran eventos futuros negativos en comparación con los demás. En el pasado, este sesgo ha obstaculizado la implementación de medidas de prevención para otras enfermedades contagiosas pues brinda una falsa

sensación de seguridad que auspicia conductas de riesgo (Rojas, Pastor & Esteban, 2015). Lo anterior coincide con que únicamente la mitad de la muestra del presente estudio utiliza cubrebocas y no mantienen una *sana distancia*, a pesar de las campañas de concientización que se han hecho al respecto. En este sentido, los alumnos perciben el mayor riesgo para la economía mexicana, dato similar a otros países en que los jóvenes también temen principalmente por el futuro laboral y económico a raíz de la pandemia (Sandín, Valiente, García & Chorot, 2020).

Respecto a los problemas presentes, el principal resultó la didáctica deficiente de las clases en línea pues, según el alumnado, las y los docentes han tenido dificultades para comunicarse y adaptar sus métodos de enseñanza a la modalidad virtual. En cuanto a la percepción de problemas a futuro, existen dos principales: demora en la titulación y falta de aprendizaje en las asignaturas.

Por otro lado, en relación a los medios de comunicación masiva durante la COVID-19, los más consultados resultaron la televisión, prensa digital y *Facebook*. Sin embargo, el estudiantado considera que la información, aunque mucha, es de mala calidad y poco veraz.

En el análisis por ítem del GHQ-12 se detectaron los posibles problemas mentales principales: falta de concentración, insomnio, depresión y estrés lo cual es similar a lo encontrado en otros países en muestras universitarias (Huang, 2020; Tian et al., 2020; Wang et al., 2020).

Con base en los resultados anteriores, se plantean algunas propuestas de solución. Entre las y los estudiantes se encuentra extendida la ilusión de invulnerabilidad de contagio ante la COVID-19. Una de la primeras medidas sería diagnosticar como se comporta este fenómeno aplicando instrumentos psicométricos *ad hoc*. Enseguida, las estrategias para la prevención de la salud podrían concientizar sobre las consecuencias inmediatas por incurrir en conductas de riesgo y por no ajustarse totalmente a las medidas preventivas, por ejemplo, demoras y dificultades en la trayectoria escolar, titulación, inserción laboral, obtención de ingresos económicos e independencia financiera. Adicionalmente, ante la posibilidad del regreso a clases presenciales, sería importante la actualización de reglamentos internos en cada centro universitario para el seguimiento de las prácticas preventivas por parte de la comunidad estudiantil, reforzar dichas conductas (con incentivos tangibles e intangibles) y, por ejemplo, capacitar al

alumnado para que elaboren sus propias mascarillas y material sanitario.

Otra de las preocupaciones principales reportadas es el futuro laboral y económico. Estas percepciones son justificadas ya que la Organización Internacional del Trabajo (2020) reporta que en el nivel mundial el 17.40% de jóvenes entre 18 y 24 años dejaron de trabajar debido a la pandemia, por cese de actividades o despido. Los que continúan activos experimentan una merma en la calidad de su vida profesional por el teletrabajo, horas extras y reducción de ingresos. En México, 354.1 mil jóvenes entre los 15 a 24 años se quedaron sin empleo durante el periodo de marzo - abril de 2020 siendo los de educación media superior y superior los más afectados (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020). Además, se ha observado que la oferta de nuevos trabajos ha disminuido, por lo que se especula que la inserción laboral después de la universidad y la re-inserción después de perder el trabajo serán prolongadas en la era post-pandemia. Lo anterior aumentará la cantidad de población que no trabaja y no estudia.

En términos generales, la COVID-19 aceleró transformaciones que se venían pronosticando en la dinámica laboral: teletrabajo, actividades a distancia, necesidad individual de reforzar y desarrollar habilidades blandas (liderazgo, autocontrol, trabajo en equipo), mantener el aprendizaje activo y continuo para adaptarse a los constantes cambios, desarrollar un perfil integral en el que se contemplen competencias especializadas y transversales y autogestión en el área personal como base para el desempeño eficiente y el control del estrés. Aunado a lo anterior, habilidades más especializadas

en el uso de tecnologías de la información (en el caso de recursos humanos, para realizar entrevistas, aplicar psicométricos, realizar evaluaciones conductuales).

El papel de las universidades podría ser responder a estas transformaciones renovando mecanismos de enlace entre sus egresados y los centros laborales y, actualizando sus planes de estudio para que los alumnos desarrollen las competencias antes mencionadas que les permitan integrarse de manera eficiente a un campo laboral que se ha transformado.

Un aporte relevante producto del análisis anterior, es que el alumnado percibe que la metodología didáctica de las clases en línea ha sido deficiente. Esta opinión no es exclusiva de las y los participantes ya que según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Tecnológico de Monterrey, 2020) únicamente en la mitad de los países del mundo los docentes estaban capacitados para desarrollar su trabajo en modalidad virtual y un 84% no contaba con las herramientas tecnológicas. En este mismo informe, se indica que los principales errores cometidos por las y los profesores consiste en querer replicar sus modelos de clases presenciales en las clases virtuales, sin considerar que la educación en línea maneja una diferente dinámica en la que se deben incluir actividades asincrónicas y sincrónicas, redefinir los tiempos de las clases y cursos, las actividades didácticas y las estrategias de evaluación. Además, considerar que intervienen otros factores como la disponibilidad de equipo, conectividad a la red y cansancio por la exposición a la computadora durante largas jornadas. Lo anterior también aplicaría para el alumnado, pues al igual que los docentes, requieren reconocer

que la modalidad a distancia implica otras habilidades y expectativas distintas a las clases presenciales.

En este sentido, es importante diagnosticar las prácticas exitosas docentes que se han venido presentando durante las sesiones virtuales hasta el momento. Otra estrategia podría ser continuar con la capacitación docente con base en un diagnóstico de necesidades sistematizado, una revisión de los horarios de clase (y su flexibilización) así como establecer normas institucionales claras para el trabajo en el aula y el uso de herramientas como el correo electrónico, *Google Meet*, *WhatsApp* y redes sociales.

Otro aspecto que preocupa a los participantes es la demora en su titulación. En este sentido, la Universidad de Guadalajara ha indicado que dará seguimiento a los procesos de titulación por lo que es pertinente que la información sobre el tema sea más abundante para los alumnos, sin dejar de enfatizarles su responsabilidad individual para la buena culminación de los procedimientos.

En cuanto a las prácticas profesionales, podrían programarse, en la medida de lo posible, aulas y simuladores virtuales para emular los aprendizajes que se dan en el salón de clases, laboratorios, talleres, entre otros. Por otra lado, sería relevante que a nivel institucional se brinden talleres dirigidos a la comunidad universitaria para distinguir la calidad de la información de los medios de comunicación mediante el análisis crítico de las fuentes de datos. Esto ayudaría a reducir la incertidumbre y el temor que pudieran generar dichas noticias, además de contrarrestar las *fake news*. Mediante el GHQ-12 se encontró que los estudiantes han experimentado dificultades de concentración, insomnio,

depresión y estrés. En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020) ha emitido consejos prácticos dirigidos a los estudiantes para favorecer su concentración: 1) tener los planes de estudio a la mano para tener claridad respecto a los temas de cada asignatura, su secuencia, tiempo para su preparación y criterios de evaluación; 2) definir prioridades y necesidades, es decir, planificar el trabajo estableciendo una jerarquía de importancia para cada actividad; 3) identificar sus dificultades y habilidades, invirtiendo más tiempo en los aspectos que resulten más complicados; 4) establecer una lista para las tareas, mediante una agenda que sea realista por día o por semana; 5) gestionar el tiempo, mediante estrategias como el principio de Pareto para evitar procrastinar; 6) apoyarse en recursos abiertos, tales como tutoriales, videos en *YouTube*, videoconferencias, etc., y; 7) hacer pausas, cada hora y acompañarlas con ejercicio, limitando el tiempo en las redes sociales. Con respecto al insomnio, lo recomendable es capacitar a los estudiantes para establecer un horario y una rutina de labores, reservar un espacio y cama confortable para dormir, mantenerse activo, alimentarse de manera saludable y evitar las siestas durante la jornada (Instituto Mexicano del Seguro Social, 2020).

En cuanto al manejo de la depresión y el estrés, se podrían implementar medidas como la mayor difusión de servicios de consultoría psicológica, brindar consultas a distancia por video llamada (incluso por *WhatsApp*), disponer en la página de la universidad un cuestionario diagnóstico (por ejemplo, el GHQ-12) para que la misma comunidad estudiantil pueda monitorear su salud psicológica. También

es recomendable apoyar la realización de actividades físicas y culturales en casa y programar horarios pertinentes y realistas para las actividades académicas. Cabe señalar que cualquier medida tendría que estar lista para su implementación pues, aunque la COVID-19 ceda y las clases presenciales se retomen, los rebrotes u otra pandemia permanecerán latentes.

Referencias bibliográficas

- Arias, Y., Herrero, Y., Cabrera, Y., Chibás, D., & García, Y. (2020). Manifestaciones psicológicas frente a la situación epidemiológica causada por la COVID-19. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 19, 1-13. <http://www.revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/3350>
- Balluerka, N., Gómez, J., Hidalgo, D., Gorostiaga, A., Espada, J., Padilla, J., & Santed, M. (2020). *Las consecuencias psicológicas de la COVID-19 y el confinamiento*. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia. https://www.ub.edu/web/ub/ca/menu_eines/noticias/docs/Consecuencias_psicologicas_COVID-19.pdf
- Barraza, A. (2020). *El estrés de pandemia (COVID-19) en población mexicana*. México: Centro de Estudios Clínica e Investigación Psicoanalítica S.C. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Coronavirus.pdf>
- Brabete, A. (2014). El Cuestionario de Salud General de 12 ítems (GHQ- 12): estudio de traducción y adaptación de la versión rumana. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 37(1), 9-27. <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645433002.pdf>
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 1-5. 10.1016/j.psychres.2020.112934
- Cui, J., Li, F., & Shi, Z. (2019). Origin and evolution of pathogenic coronaviruses. *Nature Reviews Microbiology*, 17, 181-192. <https://doi.org/10.1038/s41579-018-0118-9>
- González, N., Tejeda, A., Espinosa, C., & Ontiveros, Z. (2020). Impacto psicológico en estudiantes universitarios mexicanos por confinamiento duran-

- te la pandemia por COVID-19. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.756>
- Google Noticias. (20 de mayo de 2020). *Coronavirus (COVID-2019)*. Recuperado de <https://news.google.com/COVID19/map?hl=es-419&mid=%2Fm%2F01btyw&gl=MX&ceid=MX%3Aes-419>
- Huang, L., Lei, W., Xu, F., Liu, H., & Yu, L. (2020). Emotional responses and coping strategies in nurses and nursing students during COVID-19 outbreak: A comparative study. *PloS one*, *15*(8), 1-12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237303>
- Huang, Y., & Zhao, N. (2020). Generalized anxiety disorder, depressive symptoms and sleep quality during COVID-19 outbreak in China: a web-based cross-sectional survey. *Psychiatry Research*, *288*, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112954>
- Instituto Mexicano del Seguro Social. (03 de junio de 2020). *Para evitar malos hábitos de sueño, IMSS recomienda no usar por periodos prolongados equipos móviles o televisores*. Recuperado de <http://www.imss.gob.mx/prensa/archivo/202006/365>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (01 de junio de 2020). *Resultados de la encuesta telefónica de ocupación y empleo (ETOE) cifras oportunas de abril de 2020*. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/enoe_ie/ETOE.pdf
- Liang, L., Ren, H., Cao, R., Hu, Y., Qin, Z., Li, C., & Mei, S. (2020). The Effect of COVID-19 on Youth Mental Health. *The Psychiatric Quarterly*, *91*(3), 841-852. <https://doi.org/10.1007/s11126-020-09744-3>
- Mejía, C., Rodríguez, J., Garay, L., Enríquez, M., Moreno, A., Huaytan, K., Huancahuari, N., Julca, A., Álvarez, C., Choque, J., & Curioso, W. (2020). Percepción de miedo o exageración que transmiten los medios de comunicación en la población peruana durante la pandemia de la COVID-19. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, *39*(2), 1-20. <http://www.revibiomedica.sld.cu/index.php/ibi/article/view/698>
- Nickell, L. A., Crighton, E. J., Tracy, C. S., Al-Enazy, H., Bolaji, Y., Hanjrah, S., Hussain, A., Makhlof, S., & Upshur, R. E. (2004). Psychosocial effects of SARS on hospital staff: survey of a large tertiary care institution. *CMAJ: Canadian Medical Association Journal*, *170*(5), 793-798. <https://doi.org/10.1503/cmaj.1031077>
- Orellana, C. I., & Orellana, L. M. (2020). Predictores de síntomas emocionales durante la cuarentena domiciliar por pandemia de COVID-19 en El Salvador. *Actualidades en Psicología*, *34*(128), 103-120. 10.15517/APV34I128.41431
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (12 de julio de 2020). *Coronavirus: 7 consejos prácticos de la Unesco para estudiar en casa y prepararse para exámenes durante la cuarentena*. Recuperado de <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/COVID-19-education-alc/medios>
- Organización Internacional del Trabajo. (27 de mayo de 2020). *Más de uno de cada seis jóvenes se encuentra sin trabajo a causa de la COVID-19*. Recuperado de https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_745883/lang--es/index.htm
- Organización Mundial de la Salud. (11 de marzo de 2020). *Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020*. Recuperado de <https://www.who.int/es/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-COVID-19---11-march-2020>
- Organización Mundial de la Salud. (30 de marzo de 2018). *Salud Mental: fortalecer nuestra respuesta*. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Ozamiz, N., Dosil, M., Picaza, M., & Idoiaga, N. (2020). Niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del brote de la COVID-19 en una muestra recogida en el norte de España. *Cadernos de Saúde Pública*, *36*(4), 1-10. <https://doi.org/10.1590/0102-311x00054020>
- Parrado, A., & León, J. (2020). COVID-19: Factores asociados al malestar emocional y morbilidad psíquica en población española. *Revista Española de Salud Pública*, *94*, 1-16. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/18350/COVID-19.pdf?sequence=2>
- Rojas, C., Pastor, Y., & Esteban, J. (2015). Ilusión de invulnerabilidad, estereotipos y percepción de control del SIDA en universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, *6*(1), 28-38. <https://www.redalyc.org/pdf/2451/245132933004.pdf>
- Salkind, N. (1999). *Métodos de Investigación*. México: Prentice Hall.

- Sandín, B., Valiente, R., García, J., & Chorot, P. (2020). Psychological impact of the COVID-19 pandemic: Negative and positive effects in Spanish people during the mandatory national quarantine. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 25(1), 1-22. <https://doi.org/10.5944/rppc.27569>
- Serra, M. (2020). Infección respiratoria aguda por COVID-19: una amenaza evidente. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 19(1), 1-5. Recuperado de <http://www.revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/3171>
- Solís, P., Meda, R., Moreno, B., & Juárez, J. (2016). Estructura factorial del Cuestionario de Salud General GHQ-12 en población general de México. *Salud & Sociedad*, 7(1), 62-76. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2016.0001.00004>
- Tecnológico de Monterrey. (26 de octubre de 2020). *La capacitación docente, el gran reto de la educación en línea*. Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/capacitacion-docente-COVID>
- Tian, F., Li, H., Tian, S., Yang, J., Shao, J., & Tian, C. (2020). Psychological symptoms of ordinary Chinese citizens based on SCL-90 during the level I emergency response to COVID-19. *Psychiatry Research*, 288, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112992>
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate Psychological Responses and Associated Factors during the Initial Stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) Epidemic among the General Population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1-25. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>
- Yang, H., Bin, P., & Jingwei, A. (2020). Opinions from the epicenter: an online survey of university students in Wuhan amidst the COVID-19 outbreak. *Journal of Chinese Governance*, 5(2), 234-248. [10.1080/23812346.2020.1745411](https://doi.org/10.1080/23812346.2020.1745411)
- Zhong, B. L., Luo, W., Li, H. M., Zhang, Q. Q., Liu, X. G., Li, W. T., & Li, Y. (2020). Knowledge, attitudes, and practices towards COVID-19 among Chinese residents during the rapid rise period of the COVID-19 outbreak: a quick online cross-sectional survey. *International Journal of Biological Sciences*, 16(10), 1745-1752. <https://doi.org/10.7150/ijbs.45221>

CAPÍTULO 3

Reconfiguración de la educación superior universitaria en México, en tiempos de pandemia por la COVID-19

VÍCTOR MANUEL ROSARIO MUÑOZ

Resumen

Las consecuencias de la pandemia por COVID-19 para la educación superior universitaria son de carácter estructural por lo que el regreso a la nueva normalidad será diferente a la de antes del mes de marzo del 2020 cuando se declara oficialmente por las autoridades dicha emergencia sanitaria. Lo anterior exige para las universidades e instituciones de educación superior una reconfiguración de sus funciones sustantivas (docencia, investigación, difusión y vinculación) y adjetivas (servicios educativos complementarios y de apoyo) en el que el centro de esta transformación es el estudiantado. Se transita a un modelo de educación híbrida y a un cambio en el modelo de organización académica administrativa con la mediación de las tecnologías de la información y comunicación en donde la modalidad escolarizada y el trabajo académico asumirán nuevas formas de realizarse, tanto en el saber conocer y saber convivir. Por consecuencia las comunidades universitarias tendrán que ingresar a un debate abierto, participativo e integral para iniciar las reformas necesarias lo que implica repensar a la universidad y a la educación superior como sistema.

Introducción

El Sistema de Educación Superior en México, no será el mismo después de la pandemia de COVID-19 provocado por el virus SARS-cov2, puesto que ha desestructurado la vida cotidiana en el mundo, con una disrupción inédita para todos los actores de las universidades e instituciones de educación superior (IES). En el caso de la formación universitaria se ha trastocado el paradigma por excelencia para educar, la escolarización cuyo ambiente natural es la presencia en el aula como espacio esencial del proceso educativo. Esto ha generado nuevas prácticas y escenarios puesto que se ha acelerado la implementación, de otras modalidades educativas en las actividades docentes e institucionales e iniciado nuevas lógicas para innovar en la docencia, las cuales, serán significativas en el marco de su integración para crear

nuevos ambientes, modelos y estrategias para el aprendizaje.

Lo anterior impacta en las estructuras organizacionales de las universidades e instituciones de educación superior. Se ha generado una transición con ruptura.

En el mundo educativo existen diferentes modalidades institucionalizadas en la educación superior como en los programas educativos para generar aprendizajes: escolarizado, semiescolarizado, a distancia, abierta, en línea, intensiva e híbrido. Cada una de estas formas también suelen combinarse, lo que representa diversas posibilidades que tiene el estudiantado para acceder y redescubrir saberes cognoscitivos, procedimentales y actitudinales. Todo ello con el soporte de las tecnologías de la información y comunicación.

En este capítulo se trata de problematizar y comprender las transformaciones que vienen para la universidad y las IES las cuales se ubican en la lógica metodológica de la transformación – innovación que determinará la generación de nuevos modelos académico organizacionales para la educación superior universitaria, así como para las prácticas académicas como planteamientos que implicarán nuevas visiones en el trabajo académico institucional,

EL PROBLEMA

La llegada intempestiva de la pandemia por la COVID-19, brote iniciado en el mes de diciembre de 2019 en la provincia china de Wuhan, se empezó a considerar como un problema sanitario a escala mundial en el mes de enero de 2020 puesto que ya se reportaban casos en 18 países, advirtiéndose por parte de la OMS su propagación acelerada, la inexistencia de un tratamiento específico para el nuevo coronavirus y las manifestaciones epidemiológicas diversas del virus apenas identificado. La OMS determina en su evaluación que la COVID-19 puede caracterizarse como una pandemia. (OMS, 2020)

En efecto, con el conocimiento parcial de las consecuencias epidemiológicas ocasionadas por el virus SARS-CoV-2, se trastocaron las prácticas sociales, políticas y educativas y se aceleró la caída del producto interno bruto y de las economías de la región latinoamericana. La CEPAL estableció que la pandemia del coronavirus (COVID-19) impacta a las economías de América Latina y el Caribe a través de factores externos e internos cuyo efecto conjunto conducirá a la peor

contracción que la región ha sufrido desde 1914 y 1930. Previó una contracción regional promedio de -5,3% para 2020, “La interrupción de las cadenas de valor producida por la pandemia impactará con mayor intensidad en las economías brasileña y mexicana, que poseen los sectores manufactureros más grandes de la región”. (CEPAL, 2020)

En el contexto de una pandemia que, en el caso mexicano, llega al mes de diciembre del 2020 con más de 110 mil muertos, se ha complejizado la realidad social y sobre todo la educativa, lo que determinó que en el caso mexicano, se tomaran las decisiones cuyo eje vertebral fue el retiro de las personas de los centros educativos, para confinarlos en sus domicilios con una diversidad de consecuencias materiales, socioemocionales y laborales. En el ámbito educativo la decisión fue continuar las actividades educativas, con el reencuentro en la nueva vida cotidiana con una diversidad de problemas y retos que se tuvieron que enfrentar los sujetos de la educación.

Esta circunstancia se encontró con la ausencia de políticas públicas educativas para responder a estas condiciones de emergencias, en suma, el Sistema Educativo Mexicano, no tenía en su escenario estrategias visionarias a partir de posibles cambios o rupturas estructurales en materia educativa.

También se suma una ausencia de políticas gubernamentales transversales y por regiones para hacer frente a esta pandemia, el gobierno federal estableció algunos criterios técnicos en donde se privilegia para el caso de la educación básica y de la educación media superior la participación de las televisoras privadas

y estatales como la columna vertebral del modelo pedagógico. Se decidió por la información más que por la formación.

En el contexto de esta pandemia, donde priva la incertidumbre ciudadana, no es tan mecánico el proceso para la movilización de millones de estudiantes en un país marcado por diferencias en los datos, respecto a los contagios, número de contagiados y capacidad hospitalaria, así como de las brechas estructurales de la sociedad mexicana en relación a los niveles de pobreza, acceso a los servicios básicos y dispersión geográfica. En efecto, se trata de reconocer que, con la indefinición respecto al regreso del estudiantado a los centros educativos, nos encontramos con tareas institucionales para una reingeniería educativa, y redefinición de los modelos pedagógicos para continuar con las trayectorias escolares.

Una verdad inobjetable es que la historia explicará la realidad antes de la pandemia y describirá los cambios estructurales en la época de la pospandemia. Algo que ha sorprendido al mundo es la rapidez del campo científico para producir una vacuna puesto que las primera aplicaciones ya autorizadas iniciarán en el mes de diciembre de 2020 y enero del 2021.

En los sistemas educativos ha propiciado una hecatombe por las decisiones urgentes que se implementaron y por la reconfiguración inédita, no tanto por la modalidad a distancia generalizada como la opción para continuar con los programas educativos, sino por sus efectos en los sujetos de la educación, la visibilización de las grandes diferencias, desigualdades, inequidades y brechas en los segmentos sociales más pobres del País.

Una de las consecuencias inmediatas que habrá que atender son los datos que reporta de entre un 20 a 30 por ciento de estudiantes que ya no regresarán a las instituciones de educación superior universitarias. (UNAM, 2020)

Un primer acercamiento al problema, exige una revisión de las políticas públicas en educación para su rediseño, dirigidas a una realidad social y educativa pospandemia con nuevas prácticas, formas de actuación, pero lo más importante, nuevas reglas para convivir. Con ello se deberá reconstruir una nueva ética ciudadana en cuanto a que los esquemas axiológicos antes de la pandemia determinaban una forma de ser y de pensar en el mundo. Hoy, no nada más es el tema sanitario, sino volver a repensar las nuevas reglas tanto en las organizaciones como en la vida de las personas. Habrá que preguntarnos, ¿cómo será la existencia del mundo pospandémico?, ¿qué tanto se reconfigurará en todos los ámbitos del desarrollo humano?

Uno de los planteamientos problemáticos que se vuelven una oportunidad para innovar en educación ha sido, sin duda, las nuevas directrices para arribar a un estado de pospandemia que demanda el replanteamiento de los modelos educativos por lo menos en once puntos centrales: 1. Una reconceptualización epistemológica del acto de educar, de pasar de una vida cotidiana de la presencialidad, estructurada en tiempos y movimientos de los sujetos de la educación, a una nueva concepción de educación, ¿porqué? y ¿para qué?; 2. El diseño de nuevos modelos académicos; 3. Rediseño de las políticas públicas en educación, con calidad, equidad y responsabilidad social; 4. Asumir la conclusión de

la escuela como la conocemos para dar entrada al concepto de escuela con menos presencialidad y más robusta en infraestructura tecnológica y lineamientos para hacer educación; 5. Instaurar, como prioridad, a la educación a distancia mediante el modelo híbrido; 6. El cambio del rol del profesor y del alumnado respecto a nuevas formas de comunicación para el aprendizaje, como el replanteamiento mediacional para hacer educación; 7. Nuevos paradigmas para la formación del profesorado; 8. Desarrollo de contenidos educativos generalizados para cada uno de los programas educativos mediante *webinars*, *moocs*, conferencias TED, foros en línea...; 9. Creación de nuevos e innovadores ambientes para el aprendizaje y la evaluación; 10. Frente a los nuevos escenarios pospandemia, fortalecer los programas socioemocionales para la comunidad universitaria y desarrollar con mayor significancia los valores derivados de los objetivos 2030 del desarrollo sostenible; 11. Repensar los conceptos de calidad y equidad por lo que el diseño de las políticas públicas deberá considerar las condiciones de vida de los segmentos menos favorecidos.

En este marco problemático y de retos para la Educación Superior, en enero de 2019, Ángel Gurría, Secretaria General de la OCDE establecía que para el ciclo 2017-2018 se tenían inscritos 4.5 millones de estudiantes en la Educación Superior con una cobertura promedio del 38.4 % de los jóvenes cuya edad oscila entre los 18 y 22 años. (OCDE, 2019) de los cuales para el caso mexicano entre un 14 y 18 % de los estudiantes están inscritos en programas de educación a distancia. (Francesc Pedró, 2020)

Los resultados sugieren que, a escala global, las principales preocupaciones son el aislamiento social, las cuestiones financieras, la conectividad a internet y, en general, la situación de ansiedad relacionada con la pandemia. Asimismo, la UNESCO ha documentado las respuestas institucionales como lo es el sanitario, el ajuste a los calendarios escolares, la contribución desde la investigación y el desarrollo a mitigar la pandemia, la garantía de continuidad de actividades formativas por medio de la educación a distancia, y el apoyo en recursos bibliográficos y tecnológicos y también socioemocional a la comunidad universitaria. (IESALC. 2020. p.16)

El Sistema Educativo Mexicano no será el mismo después de la pandemia del Coronavirus. Se ha trastocado el paradigma de la escolarización. Esto genera nuevos escenarios optimistas puesto que se acelerará la instalación, por fin, de otras modalidades educativas en la vida cotidiana de las actividades docentes e institucionales, que serán sumamente importantes en el marco de su integración para crear nuevos ambientes para el aprendizaje. En las universidades no es la excepción, y se tiene la oportunidad para innovar en educación.

En la educación superior si bien ya hay programas educativos con un soporte tecnológico y desarrollo en diversas plataformas (*Moodle*, *classroom*...) con trabajo en línea, también es importante reconocer que la modalidad híbrida que combina la presencialidad con el trabajo en línea tendrá un avance significativo en las trayectorias escolares del estudiantado. Uno de los valores que debe impulsarse como una política pública es el autoaprendizaje como una opción que

cobra relevancia puesto que, junto con las modalidades educativas, representa la carta de navegación que en los próximos años tendrá el estudiantado para el logro de sus objetivos formativos.

¿Cuál es el reto de la educación superior universitaria?

...“en los últimos años han proliferado augurios sombríos (sobre la universidad) su capacidad de sobrevivir a los enormes cambios que vivimos. Hay expertos, como Dan Levy, de Harvard, que pronostican incluso el inevitable cierre de muchas en un plazo relativamente corto. ¿Debemos creerles? Rehuendo el catastrofismo, es notorio que la globalización y la disrupción tecnológica, combinadas, impulsan tendencias de fondo que desafían la propuesta de valor que las universidades vienen trasladando a la sociedad y cuestionan el alcance y la validez de su contribución a las finalidades colectivas”. (Longo, 2018)

El debate se centra alrededor de una pregunta: ¿Qué oportunidades deja la contingencia para llevar a cabo reformas universitarias para el desarrollo académico desde la perspectiva de otras modalidades no escolarizadas y en la idea de incorporar en el debate categorías impostergables como la inclusión, equidad, e igualdad para el acceso a la educación superior universitaria?

Dan Levy (2017) expresaría que las universidades que seguirán funcionando son “las que se repiensen a sí mismas en la sociedad digital.”

Se intentarán algunas respuestas bajo las circunstancias de una contingencia disruptiva que aleja al estudiantado de los centros educativos.

1. La pandemia de COVID-19 ha mostrado las debilidades de la educación superior universitaria derivado de su historia y prioridad para un trabajo casi exclusivamente

de tipo presencial y una organización universal caracterizada, desde hace siglos, por un monismo educativo. Esto es, no es un sistema académico blindado, tanto en su organización estructural como en el tema de la continuidad de las actividades de las funciones sustantivas, es decir, un blindaje estructural tanto en el aspecto de infraestructura como en el cultural, para asumir la vida académica a partir de contingencias, fuera de los campus universitarios y pasar a un trabajo en confinamiento y desde casa, con una forma de comunicación en línea y virtual. En este contexto se abre la necesidad de repensar a la universidad, de iniciar un proceso de transformación que denominaremos Regénesis Universitaria.

2. Frente a la disrupción de la pandemia el profesorado universitario no termina de incorporar a sus prácticas académicas otras opciones educativas o herramientas tecnológicas que le permitan, en estas circunstancias, crear y diversificar la construcción de aprendizajes y modelar ambientes para el logro de saberes que garanticen procesos de mayor conocimiento en el estudiantado en las modalidades educativas a distancia y en línea. Su formación inicial, trayectorias escolares y su actualización como formador, poco han incidido en el rompimiento del paradigma de la escolarización.
3. Las universidades mexicanas, siguen en su mayoría, ancladas al sistema escolarizado como la modalidad educativa por excelencia. No han establecido en sus prioridades y diseñado políticas académicas que impliquen la movilidad e innovación

de la práctica educativa, de tal manera que los planes de clase puedan reconfigurarse de acuerdo al perfil del estudiantado y mediante diversas modalidades educativas. Además, se ha identificado la incorporación de las unidades o sistemas de educación virtual o a distancia en la estructura organizacional, no desde la transversalidad formativa de los programas educativos, sino como entidades y acciones separadas estructuralmente de los centros e instituciones de educación superior.

En el primer supuesto se reconoce que la Universidad se estacionó al modelo de comunicación y de diseño de las actividades académicas a la esencia emanada de los claustros del medievo y de un modelo educativo que pregona que el centro del proceso para la formación y socialización de los saberes es el espacio institucional físico, denominado campus o escuela, y el docente o académico, es el que establece y diseña los escenarios por donde transitan y actúan quienes poseen los saberes científicos, profesionales y determinan el discurso educativo protagónico. En esta lógica, que por siglos se ha sucedido, la Universidad se ha modernizado de afuera hacia adentro, es decir, los cambios se han establecido no desde su núcleo que le ha dado sentido social o la razón de ser para las sociedades en cualquiera de sus épocas, sino que los “cambios fachada” han sido los que han prevalecido y han reconfigurado lo que hoy conocemos como universidades e instituciones de educación superior. Así tenemos en el tiempo, las diferentes concepciones teóricas sobre la organización y administración; los principios teórico metodológicos sobre el aprendizaje y la formación universitaria;

la diversidad de concepciones sobre la calidad educativa, el rol de los actores universitarios, los cambios y su pertinencia de las funciones sustantivas, en suma, a través del tiempo se ha debatido sobre los principios filosóficos, intenciones, métodos, materiales, técnicas y herramientas educativas. Estas tareas y andamiaje parece que han sido insuficientes frente a las rupturas debido a la pandemia de COVID-19.

Con relación al segundo principio, cobra relevancia las brechas que existen en el profesorado universitario respecto a la forma en que se concibe como docente, el rol que le asigna al estudiantado y la forma unívoca para hacer educación, en donde él o ella se convierten en protagonistas para los montajes del proceso de aprendizaje en el aula. La paradoja es que mientras se avanza en el reconocimiento de que la diversificación de las mediaciones para el aprendizaje, representan la oportunidad para enriquecer los caminos para la construcción de saberes, la verbalización del acto docente, sigue como el medio privilegiado para la exposición de la información, mediante una forma de comunicación de carácter unidireccional, lo que no garantiza necesariamente, saberes fundamentales para el logro académico del estudiantado.

Se tendrán que valorar los resultados de las políticas nacionales de los últimos 18 años para la formación del profesorado de educación superior y las específicas en cada universidad respecto a las acciones de formación y actualización docente, que permita visualizar los impactos o resultados en la mejora del profesorado y de sus actividades docentes. Hay una riqueza, sin duda, en la formación y actualización docente, entre otros campos,

sobre las tecnologías de la información y comunicación, sin embargo, se tiene una distancia importante respecto a su incorporación cotidiana en la planificación e implementación de las actividades docentes, sobre todo en escenarios diferentes al escolarizado. Es decir, no ha sido suficiente la incorporación de carácter urgente de plataformas tecnológicas o la utilización de dispositivos educativos, para su internalización en la práctica docente universitaria en tiempos de pandemia.

Con respecto al tercer supuesto, las universidades deben plantear políticas de gran calado respecto a las nuevas tareas del profesorado universitario, en la función sustantiva de docencia. Lo anterior, en la visión de formar recursos humanos de alto nivel, lo que exige conceptualizar, a profundidad, la docencia como práctica profesional. Algunas de las tareas, no negociables, que enriquecerán la práctica docente universitaria son: dimensionarla en el marco de la nueva misión y visión de la educación superior universitaria y en el contexto de una reforma universitaria; una reestructuración curricular de los programas educativos de cara a una nueva ética para la formación. Lo relevante se ubica en los ejes curriculares de cada programa de licenciatura, maestría o doctorado a partir de los cuales se pueden determinar las líneas de investigación y por lo tanto proyectos específicos para el desarrollo del campo de conocimiento desde una perspectiva inter y transdisciplinar, así como las acciones de vinculación y difusión universitaria.

En este marco, la docencia va más allá del acto administrativo de un horario, un lugar, día y el protagonismo del profesor o profesora, como actores principales. Representa la posibilidad de generar una

de las intenciones fundamentales del acto de educar: aprender para transformar la realidad. Por lo tanto la docencia no es un acto supeditado a una función específica, puesto que guarda interrelación con la investigación de ida y vuelta, en donde ambas se potencian y comunican para la mejora integral y calidad de la vida académica de la institución.

¿En dónde se ubica el centro neuronal de la docencia como práctica? en la actitud del profesorado para dejar de hacer lo que ha hecho por años, dejar de decir lo que ha dicho y dejar de pensar lo que ha pensado en su perspectiva de ser profesor. Este planteamiento exige un rompimiento de la "comodidad" para hacer docencia, en la figura del cuadrado cuyas medidas se conocen a la perfección. Exige un compromiso para diseñar una nueva ética para el profesorado universitario, respetándose su historia e individualidad, que es la esencia de ser persona. Con estos constitutivos se asume a la docencia con el valor de la responsabilidad social, y absoluto respeto al estudiantado. Surge la movilización para confeccionar un plan de clase sustentable y vivencial, desde una práctica docente procedimental, con valores transversales, significativamente mediacional y diseñada en diversas modalidades educativas. Una práctica docente preparada para la contingencia y disrupción de la realidad.

Reconocer la gran oportunidad que se tiene respecto a la organización de las actividades docentes para una formación del estudiantado, con valor agregado, es situarse a la altura de los retos que hoy en día se exige a la docencia universitaria; no para la repetición, sino para la anticipación y transformación.

ALGUNAS IDEAS PARA LA RECONFIGURACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA

Si se trata de movilizar a la sociedad mexicana, es exigible una planeación estructural fincada en la realidad tan diversa, que debe ser incluyente y desde una perspectiva ética, reconociéndose como eje fundamental la diversidad y la promoción de nuevos saberes y valores sobre el autocuidado y la formación a distancia, asistida por diversas mediaciones o canales para la interacción con el alumnado mexicano.

En los últimos años se han planteado los retos estructurales para las universidades e Instituciones de Educación Superior respecto a la necesarias innovaciones permanentes en torno a las tecnologías de la información, en el que se reconocía que era un punto de quiebre en la aspiración de la sociedad rumbo a la internalización de una nueva cultura de la virtualidad. La incorporación a la vida cotidiana de una diversidad de mediaciones tecnológicas y de la forma cambiante de relacionarnos con las cosas, de determinar los retos inmediatos de la educación superior universitaria que deberá considerar el andamiaje estructural tanto en la organización, gestión, y las funciones sustantivas.

"Por otra parte, otros cambios como los esquemas organizacionales en donde la flexibilidad, la virtualidad, el rol de los docentes, la creación de nuevas formas de organización institucional innovadoras en atención a la complejidad de la realidad, de competencias transversales, delinearán el camino por el que transitará la nueva formación de recursos humanos, lo que exige, por consecuencia, que las reformas universitarias en América Latina se consideren como impostergables, urgentes y pertinentes". (Rosario, Marúm, Alvarado, 2018, p. 108)

Es innegable que la estructura actual universitaria está moldeada para una realidad que existió en el siglo XX, cuya expresión máxima fue responder al mercado, formar profesionistas para la adaptación al entorno productivo y privilegiar la perspectiva disciplinar en los programas educativos. La Universidad no puede seguir como una organización reactiva más que anticipatoria. Se reconoce, entonces que en este momento se exige una reflexión profunda y una nueva generación de políticas públicas para explicar y comprender los nuevos escenarios, impulsados por la pandemia, lo que exige a las comunidades académicas una movilización, un debate de las ideas sobre los nuevos escenarios universitarios para un mundo pospandemia.

Reconceptualizar a la universidad, rediseñar el nuevo modelo educativo como eje central de la gestión institucional, plantea el dilema de las nuevas formas para el aprendizaje, la investigación, la difusión y vinculación de una comunidad que enfrenta, ya, nuevas formas de comunicación y organización del trabajo académico. Los rituales pedagógicos manifestados mediante el control de docentes en el aula, exámenes estandarizados y rúbricas, la jerarquización de las decisiones de manera vertical, están en franca decadencia respecto la necesidad de afrontar los nuevos retos mediante estilos de gestión del conocimiento como el trabajo en red, la distribución del poder de manera horizontal, el aprendizaje entre pares y en una diversidad de ambientes de aprendizajes sostenidos por plataformas virtuales y trabajo en línea y a distancia.

Por lo anterior, acceder a un nuevo paradigma en la educación superior pos

COVID implica desestructurar un esquema de organización vertical, individual y de una gobernanza desde y para las élites, para transitar a un debate abierto con la intención de crear e innovar desde una concepción de universidad, organizada en red, plural, flexible, anticipatoria y participativa hacia un desarrollo sostenible. El involucramiento y compromiso social de sus comunidades académicas, se enmarca en una intensa vinculación local, nacional e internacional. Entre los cambios es innegables para una nueva educación superior universitaria, concretar un código de ética universitaria, internalizado por la comunidad para construir un nuevo tejido de actores universitarios comprometidos con la transformación estructural que la realidad actual ha planteado.

¿Cuáles son las transformaciones generales esperadas en los procesos formativos en la Educación Superior Universitaria y que fueron aceleradas por la pandemia de COVID-19?

- La pandemia en México ha generado nuevas formas y condiciones en la vida cotidiana de la sociedad, con una disrupción acelerada de las tecnologías de la información y comunicación.

Esta idea sugiere que los organismos federales y estatales de ciencia y tecnología, universidades públicas y privadas, entidades de la sociedad civil, deben movilizarse, mediante convocatorias de investigación, para develar los retos de las nuevas configuraciones sociales, las condiciones de lo que hoy se considera: ser familia o vivir en comunidad y en confinamiento. Representa un primer acercamiento a las nuevas realidades en donde las necesidades y los derechos de las personas tendrán que transitar en los caminos que ha dejado la pandemia

como acción inesperada y disruptiva, que trastocó el tejido social y las lógicas de una normalidad social que ya no va a ser como antes de la pandemia. Los resultados de estos estudios nos aportarían repuestas a preguntas tales como: ¿quiénes somos?, ¿dónde estamos?, ¿que tenemos?, ¿qué queremos?, ¿a dónde vamos?, ¿cómo configuro mi vida cotidiana? ¿cuáles son los retos inmediatos y futuros?. En efecto, se trata de develar las nuevas condiciones y situaciones estructurales que nos exige reaprender a saber convivir. Resultados que serían fundamentales para la formulación de nuevas políticas públicas.

1. Una reforma a la Educación Superior Universitaria debe enmarcarse en el contexto de una crisis, de salud, económica y psicosocial.

Esto significa la movilización de todos los actores y sectores sociales implicados en los diversos ámbitos productivos rumbo a la problematización en torno a la nueva misión y visión para la formación de profesionales en los diversos campos científicos y profesionales. La educación superior representa además de un derecho, una oportunidad para reorientar estratégicamente la participación generalizada de las universidades e IES agrupadas en la ANUIES. En esta línea se ubica el llamado a todos los sectores y actores económicos y sociales para unirse a la cruzada de aportar talentos y condiciones materiales para hacer posible los procesos educativos en todos los ámbitos geográficos, rumbo a una reforma de la Educación Superior Universitaria.

2. Los procesos de cambio estructural en la educación superior, en tiempos de pandemia debe conceptualizarse y resignificarse como un proceso humanista, integrador, totalizador,

multiámbitos, diverso, multitareas, mediacional y soportado en las tecnologías de la información y comunicación.

Se asiste a una versión más amplia y no menos compleja sobre el ser universidad. No se reduce a la relación unidireccional, técnica e instrumental entre las necesidades del cambio en las funciones sustantivas y la implementación vertical de las modificaciones estructurales. Este es el proceso que desde el medievo se desarrolla cuando la universidad llegó a organizarse en claustros en donde el centro lo representaba el maestro y el alumno era el aprendiz. Hoy nos ocupa repensar conceptos centrales como; el modelo educativo, el rol de los actores universitarios y el modelo académico y organizacional, los fines de la formación científica, profesional y transversal, en suma, educar ¿porqué y para qué?.

3. El tránsito a las modalidades no presenciales para los aprendizajes deben plantear una posición epistemológica sobre ¿qué es el conocimiento? ¿cómo se construyen los aprendizajes? Y establecer los lineamientos teórico metodológicos para que los docentes de la educación superior reconceptualicen ser docente en ambientes disruptivos.

La propuesta sustentada en la construcción de aprendizajes mediante diversas formas que puede asumir la práctica docente vivida, representa la oportunidad para superar, en tiempos de crisis por pandemia, la escolarización por antonomasia. Ya encarrilados en la posibilidad estructural para crear las condiciones materiales para acercar los bienes educativos, sobre todo a los dos últimos quintiles en condiciones

de pobreza y de extrema pobreza, se deberá implementar un sistema educativo incluyente y equitativo. La tarea institucional no se debe reducir a la transmisión de los contenidos educativos por las televisoras privadas y estatales, debe representar, también, la oportunidad para hacer realidad la infraestructura para todo el país como lo es, entre otros, la inversión para dotar de internet de banda ancha a los territorios que carecen de esta herramienta. Esta tarea requiere una gestión profunda mediante convenios con los principales proveedores de estos servicios tanto nacionales como internacionales.

4. La tutoría personalizada, presencial y asistida por las tecnologías y los círculos de estudio son herramientas significativas para una estrategia para el fomento de los aprendizajes del alumnado en la universidad e instituciones de educación superior.

La comunicación efectiva entre el profesorado y el alumnado no se puede perder, aún a pesar de las condiciones de confinamiento que ha ocasionado la pandemia. Es evidente que la Educación Superior Universitaria no estaba preparada para un cambio estructural en las formas y procesos educativos, marcados por la tradición, acciones estructuradas o instituidas de años y que rayaban en la repetición y mecanización. Algunas de estas actividades se ubicaban en los tiempos y movimientos pautados por la organización escolar, las formas de actuación y el ambiente escolar, por lo general, altamente reglamentado. Sin embargo, la escuela no volverá a ser la misma después de esta contingencia mundial. En este contexto, se tienen que visibilizar nuevas formas para la interacción

y comunicación entre profesoras y profesores, directivos, actores de los diferentes ámbitos productivos y otros sectores de la sociedad. La imaginación y creatividad del magisterio para configurar una estrategia es fundamental para que en los planes de clase se integren, no nada más, los contenidos sino la forma en que se desarrollarán los procesos para el aprendizaje y el fortalecimiento de valores tales como: saber convivir, el respeto mutuo, la prudencia, la inclusión, la diversidad, la cultura de paz. En este marco, cobran relevancia los círculos de estudio como los espacios de interacción entre profesoras y profesores con el estudiantado en el que se dialoga, se retroalimenta, se orienta, se dan pautas, se autoevalúa, para la valoración del logro de los aprendizajes.

5. La formación y actualización del profesorado se alzaría como una de las políticas eje para una educación a distancia, sobre todo en la modalidad mixta o híbrida, por lo que en esta estrategia se solicitaría el involucramiento de las instituciones de educación superior con experiencia en la formación de docentes.

Si bien es cierto que la llegada de la pandemia removió las estructuras del sistema educativo mexicano, desde la educación básica hasta la educación superior tanto de pregrado como de posgrado, también lo es el hecho de que, de manera urgente, se requiere identificar la expertiz institucional y los talentos para iniciar acciones de formación docente en los nuevos retos que enfrenta el profesorado de educación superior. No es cosa menor, se trata de viabilizar el acto de educar asumiendo como variables intervinientes la desigualdad, diversidad y dispersión territorial del

alumnado. Es una gran cruzada que requiere voluntad política y en donde los municipios son relevantes para ubicar y acercar a los jóvenes universitarios. Las universidades e instituciones de educación superior ya hacen lo propio, pero todavía es insuficiente. La meta se ubica en involucrar al magisterio de los diferentes niveles educativos a una educación continua, frente a los nuevos paradigmas para educar en los próximos años. La universidad como la conocemos, ha quedado atrás.

6. El regreso a una nueva normalidad pospandemia exige para las universidades e instituciones de educación superior, configurar estrategias para el seguimiento y retención del alumnado.

Diversos estudios consideran que habrá un abandono escolar altamente significativo, principalmente en los tránsitos de la secundaria a la preparatoria y a la licenciatura, amén de los que por razones económicas y familiares, desertarán para atender las necesidades básicas de subsistencia.

El impacto de la pandemia en las familias mexicanas se ubica en las dimensiones tanto de la salud y económicas. La pérdida del empleo y por lo tanto, las necesidades para la subsistencia se han registrado ampliamente por organismos gubernamentales como por entidades de la sociedad civil.

En síntesis, se requiere diseñar el programa nacional para el seguimiento, retención e incremento de la eficiencia terminal en el sistema educativo mexicano. Asumiría las particularidades en cada una de las entidades de acuerdo a sus realidades socioculturales y tendría recursos federales etiquetados para tal fin.

7. El impulso a la investigación educativa sobre los principales campos problemáticos emergentes en el sistema de educación superior derivado de la pandemia, representa una prioridad con el surgimiento de una nueva escuela y con la participación del profesorado como de directivos, lo que generará nuevas explicaciones, argumentos, así como la comprensión de las nuevas categorías de la realidad que se vive.

La función de la investigación aportará, durante la implementación de la nueva estrategia y de los criterios para el trabajo educativo, argumentos teóricos y metodológicos, para la toma de decisiones. En todos los casos, el profesorado deberá estar involucrado como sujetos y objetos de la investigación educativa. Algunos campos problemáticos sobre los cuales se pueden elaborar los proyectos de investigación son: débil integración y ausencia de saberes del profesorado sobre la educación a distancia; falta de diseño de políticas públicas para atender la nueva normalidad educativa y al estudiantado como el centro del proceso; baja o nula participación del profesorado en el diseño de las estrategias para la nueva normalidad educativa; graves diferencias nacionales respecto a las condiciones materiales para educar; débil profesionalización docente y de directivos para la educación a distancia y formación híbrida.

8. La nueva normalidad educativa requiere un modelo pedagógico en donde se consideren los constitutivos para hacer educación, en el que su diseño debe realizarse mediante la participación de los actores de la educación superior.

Un modelo pedagógico que contiene los elementos sustanciales o factores que harán posible el cumplimiento de las metas y el logro de las intenciones del tipo de persona que se aspira formar en su contexto y en base a los fines que se persigan. Es el paradigma al que se aspira y orienta las políticas públicas en todo lo que implica el desarrollo educativo. El nuevo modelo pedagógico contendría los siguientes constitutivos: planteamiento de los fines e intenciones de la educación; el modelo curricular y sus diferentes modalidades educativas; la formulación del rol del alumnado y del profesorado; los medios y procedimientos para educar; los criterios y parámetros para la evaluación; los lineamientos para la comunicación con los actores de la educación superior; la caracterización y desarrollo de la infraestructura y equipamiento para el soporte y apoyo de los aprendizajes; la estrategia de vinculación de la escuela con la comunidad y de otros sectores necesarios para su viabilidad y; el programa institucional por universidad o escuela para la formación y actualización de los docentes. El valor del autoaprendizaje será una de las intenciones que se deberá impulsar y fortalecer en toda la comunidad educativa mexicana. Finalmente, estas reflexiones, requieren de ambientes políticos, sociales e institucionales para arrancar y viabilizarlas. Se trata de la reconfiguración del sistema de educación superior educativo.

¿CUÁLES SON LOS EJES PARA UNA NUEVA REFORMA UNIVERSITARIA POSTPANDEMIA?

I. La inclusión como principio rector para el acceso a la educación superior.

La pandemia mostró una serie de rostros no visibilizados por la sociedad ni lo suficientemente identificados por los actores políticos, entre ellos la inclusión como uno de los valores de los que como derecho está planteado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. La inclusión es un estado de la persona subsumida en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Representa un reto para las universidades e instituciones de educación superior puesto que pretende terminar con los obstáculos que impiden la integración de las personas y su acceso a servicios que están garantizados por ley. Uno de ellos es la educación. En efecto, se trata de crear las condiciones para que respetando el origen del estudiantado, raza, credo, cultura, condición socioeconómica y de sus capacidades, no sea motivo para ser discriminado, de lo contrario se estaría faltando a una aspiración social como es la democratización de la educación y a una condición de igualdad de oportunidades para la formación y aprendizajes de calidad.

La pandemia le ha planteado a la educación superior universitaria, de manera disruptiva, la necesidad de que el estudiantado continúe con sus actividades de formación fuera de las escuelas y en confinamiento, en casa. A partir de ese momento se empiezan a develar una serie de problemáticas socioeducativas derivadas de las condiciones diversas de la población estudiantil: ausencia de condiciones materiales para lograr la conectividad requerida, la falta de habilidades digitales para el trabajo en línea, desconocimiento de trabajo y desarrollo de actitudes en plataformas, falta de disciplina para el autoestudio, problemas económicos familiares e impedimento para estar en las sesiones

en línea, entre otros. Como consecuencia se estima un abandono escolar en la educación superior en México de aproximadamente el 16 por ciento de la población estudiantil, según los últimos datos de la UNAM (INFOBAE, 2020).

Para el desarrollo de la inclusión como principio rector para una reforma universitaria y de la educación superior se problematizarían los siguientes campos:

- Redefinir y diseñar nuevos esquemas escolares para el ingreso más equitativo e igualitario del estudiantado, lo que significa eliminar el criterio estandarizado de las pruebas cuyos ingresos se da a partir de los más altos puntajes.
 - Incrementar los porcentajes de ingreso en el marco de la definición de una educación híbrida y ya no absolutamente presencial.
 - Articular una estrategia para que los grupos vulnerables, las comunidades indígenas, el estudiantado con discapacidad tengan acceso a la educación superior.
- II. Rediseño curricular flexible en diferentes modalidades educativas con perspectiva multicultural y de equidad.

La estructura curricular que se ha privilegiado en los últimos años en la educación superior universitaria es para el desarrollo de prácticas docentes de carácter eminentemente presencial. Esta modalidad educativa está anclada en el profesor como el centro del proceso de aprendizaje aunque el discurso curricular se ha movido hacia currículos semiflexibles y con la idea central de pensar en el estudiantado.

Se transitaría a diseños curriculares flexibles para implementarse en un sistema híbrido: presencial y en línea. Una de las decisiones en materia de política curricular es, sin duda, ubicar las unidades de aprendizaje tanto teóricas como prácticas. Por lo general se reconoce en los programas educativos de licenciatura y posgrado un núcleo, dentro de la malla curricular, de formación básica curricular y/o básica profesionalizante. Aquí se ubican las unidades de aprendizaje de carácter teórico, por lo que se formalizarían para trabajarse eminentemente en línea.

Un reto pospandemia es reconocer los cambios estructurales que han tenido los sectores productivos y por lo tanto las prácticas profesionales. Se encontró en el home office una alternativa para la continuación de las actividades laborales que resultó exitosa por lo que algunos sectores continuarán con dicha práctica. Se aceleró, entre otros aspectos, el surgimiento de nuevos perfiles profesionales, la mayoría, ligadas a las tecnologías de la información, la virtualidad, el desarrollo de aplicaciones para la gestión de actividades en los diferentes sectores y ámbitos de producción.

Los puntos a debatir para una reforma universitaria son:

- Diseño de una nueva oferta educativa a partir de los cambios pospandemia en el sector productivo.
- Reestructuración curricular de la oferta educativa que se ofrece hacia una flexibilidad pautada por las nuevas formas para las actividades docentes como lo es la estrategia del aula invertida.

- Formalización del trabajo colegiado para el desarrollo curricular.

III. Reconfiguración de la infraestructura educativa para una formación híbrida y soportada en medios y recursos para la virtualidad.

Una de las consecuencias del tránsito abrupto a un trabajo totalmente en línea permitió identificar las fortalezas y debilidades con relación a la infraestructura tecnológica de las instituciones educativas. La tradición en el sistema escolarizado no tenía como acción estratégica las unidades de aprendizaje en otras modalidades educativas como en línea y a distancia. Las respuestas generalizadas para responder al reto de continuar el trabajo académico en aulas virtuales fue, entre otras, la inversión en derechos para trabajo en plataformas como *Google classroom*, *Moodle*, *Zoom*, la utilización masiva del *whats app*, el correo electrónico, la formación intensiva del profesorado en didáctica para el aprendizaje en línea, diseño de cursos en línea y a distancia.

El profesorado tuvo que enfrentarse a la cultura digital en la cual estaba tan cerca de las redes sociales como lejos de su potencial para propósitos formativos, así como de las habilidades suficientes para el diseño de una educación formalizada en la modalidad a distancia y en formato virtual.

La realidad pospandemia transita, de manera innegable, a la institucionalización de una educación de tipo híbrido, en donde la presencialidad en las escuelas y campus universitarios, en la nueva normalidad, se reducirá, para dar inicio a una nueva educación flexible por aprendizaje abierto.

El debate en este tema para una Reforma Universitaria se centra en:

- Infraestructura tecnológica para la innovación educativa.
- Diseños arquitectónicos e interconectividad para el trabajo en grupos pequeños y acceso ilimitado a las comunidades universitarias independientemente del tamaño que se trate y del tipo de actividades académicas implicadas.
- Gestión y vinculación con los grandes corporativos tecnológicos nacionales e internacionales para la puesta a punto de la educación híbrida.

IV. Reestructuración organizacional de las universidades e Instituciones de Educación Superior desde una concepción multiprofesional y transdisciplinar.

La pandemia ha impactado a la organización interna de las instituciones educativas. Se han establecido nuevas formas de comunicación entre los sujetos de la universidad y los usuarios de la educación superior. Este cambio comunicacional se identifica en dos niveles: el primero referido a la relación de los administradores, funcionarios y el profesorado con la población estudiantil, proveedores y miembros de los sectores público, privado o social con los que se hace vinculación, gestión, difusión o extensión.

La escolarización y la movilidad de los actores en un formato de absoluta presencialidad en las escuelas y campus universitarios, derivó en la estructuración de rutas de comportamiento y de actuación

bien definidas. Con la contingencia se están formalizando nuevas rutas que implican formas diferentes de organización tanto académicas como administrativas. Esto derivará en nuevos protocolos, procedimientos administrativos no presenciales con alta digitalización, manuales de procedimiento con énfasis en la comunicación virtual y reconocimiento fedatario mediante firmas electrónicas y sesiones en línea. Llevará aparejado cambios normativos para la operación de estos procesos. En un segundo momento, la gestión e interacción entre los miembros de la comunidad universitaria. Esto es, la organización académica tiene sus principios también mediante interacciones cara a cara. Las sesiones de clase, las diferentes reuniones de trabajo académico, las actividades de cuerpos colegiados, grupos de investigación, así como las funciones adjetivas de tutoría, asesoría, consultoría, se materializan de manera in situ, en un aquí, en una hora y con personas concretas. Con la contingencia sanitaria se ha aprendido a trabajar de otras formas, mediante medios específicos y sobre objetivos y metas definidas sin contratiempo y con similares niveles de productividad. Esto ha potenciado las vías para la innovación y la creatividad en los procesos de organización académica de escuelas y campus universitarios. Las estructuras académicas deberán privilegiar la organización en red, el trabajo inter y transdisciplinar, la integración a la vida académica de nuevas figuras de trabajo virtual como los TED, el trabajo en laboratorios de fabricación digital, los webinar, la certificación de competencias y logro de objetivos de aprendizaje de unidades académicas no centrado solamente en el profesor responsable del curso, el reconocimiento de los

Mooc como cursos reconocidos por la universidad e instituciones de educación superior, con valor en créditos...

La discusión para una reforma universitaria se ubica en:

- Modelo educativo multiverso.
- Modelos académicos para una educación híbrida.
- La sociedad del aprendizaje: innovar y desarrollar nuevas modalidades.

V. Repensar los procesos de calidad y evaluación de las instituciones de educación superior universitarias.

En los primeros 18 años del siglo XXI la política educativa en materia de calidad de la educación superior, en México, tuvo avances importantes respecto a las finalidades para reconocer a los programas educativos por su calidad. Dicho proceso se llevó a cabo mediante dos entidades: el Centro Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior (CIIES) y el Consejo para la Acreditación y Evaluación de la Educación Superior (COPAES). Dichos organismos establecieron los mecanismos para que la Educación Superior ingresara, como lo fue, a procesos que reconocían los esfuerzos de las comunidades por crear las condiciones de infraestructura física y educativa, servicios administrativos y educativos, docencia, formación del profesorado, evaluación de los aprendizajes, seguimiento de egresados con los criterios y parámetros para considerarse de calidad. Todo ello generó una plataforma con las observaciones y cambios que las instituciones tendrían que realizar en tiempos específicos. Se propició un ambiente de mejoramiento

continuo, puesto que la política pública para la educación superior reconocía la calidad de los programas educativos como uno de los indicadores para acceder a recursos extraordinarios o participar en convocatorias para apoyo al desarrollo institucional.

A dos años de iniciada la presente administración federal se ha abandonado esta política, inclusive, de los programas de apoyo para el mejoramiento de la infraestructura y de ampliación de la matrícula. De la misma manera, hay menos recursos federales para el programa de estímulos al profesorado a partir de evaluar su desempeño. Ha quedado para cada institución de educación superior como a las universidades, el desarrollo de acciones institucionales para continuar y repensar las acciones de acreditación y evaluación de la educación superior.

Los puntos para una reforma universitaria son:

- Nueva generación de políticas públicas para la calidad y evaluación de la educación superior.
- La innovación y responsabilidad social como plataformas para la calidad de la educación superior.
- Las universidades e instituciones de educación superior y el desarrollo curricular transformador y los nuevos campos profesionales.

VI. Nuevas políticas de vinculación con los sectores público, privado y social a partir de los cambios derivados de la pandemia.

Uno de los temas pendientes y en permanente debate por sus débiles resultados para la educación superior

ha sido la vinculación con los diferentes sectores productivo sociales y se ha profundizado con la incertidumbre que ha provocado la pandemia.

El planteamiento que hoy se tiene en la lógica de la innovación como sistema es el hecho de vincular a la academia, no nada más con la industria y el sector público, lo que se conoció como triple hélice y que ha sido las rutas que las instituciones de educación superior han seguido desde sus propios programas institucionales. Lo anterior materializado mediante convenios. Poco se ha hecho en relación a otro sector como lo es la sociedad civil y que a partir de 2006 la Escuela de Negocios de la Universidad de Washington propuso incluir a los usuarios para mejorar el proceso de innovación, es decir, a la sociedad civil. Con esta incorporación la metáfora se convierte en la cuarta hélice. En esta ruta se sugiere camine la vinculación en la educación superior, como un proceso en cuatro líneas que, desde una concepción multidisciplinaria se dialogue y promueva el intercambio de profesionales, bienes y servicios. Para la educación superior, representan la oportunidad de recuperar y reconocer las necesidades y retos que plantea la sociedad civil en la búsqueda de soluciones a sus problemas cotidianos desde una perspectiva general, abarcativa a grandes segmentos de la población y no a entidades u organizaciones particulares y focalizadas. Los proyectos de investigación e innovación deberán ubicarse en esta perspectiva, inclusive para la financiación externa. Este planteamiento de la vinculación genera nuevos retos para la colaboración de las universidades e instituciones de educación superior en la formación de profesionales de alto nivel, puesto que

la revisión permanente de los currículos será una puesta a punto en la lógica de la anticipación a los cambios que vienen más que en un sentido de adaptación de la educación superior al entorno generados por los diversos sectores.

Una reforma universitaria asumiría los siguientes tópicos:

- La investigación y la innovación social para repensar a la vinculación en la educación superior.
- El soporte de los sectores de la cuarta hélice para el fortalecimiento institucional.
- El desarrollo de la vinculación de la educación superior desde el currículum de pregrado y posgrado.

VII. Pacto educativo con el profesorado universitario para nuevas políticas para la formación y actualización.

El profesorado es un actor clave para la transformación de la universidad y de las instituciones de educación superior. Su interpretación e implementación del currículum formal y su traducción en la práctica docente cotidiana, es potencialmente generadora de los aprendizajes pertinentes, pero también de contenidos que se configuran en el decir y hacer del profesorado y que son altamente significativos en la constitución del perfil de egreso, como lo es el currículum oculto.

Por su trascendencia, es fundamental recuperar su autobiografía como docente, en términos de Pinar (2014) en un proceso regresivo, progresiva, analítica y sintética, que exprese sus requerimientos desde su propia historia y experiencias vividas, como de los retos y proyectos profesionales en la institución

donde labora. En efecto, pasar del acto institucional de arriba a bajo de lo que necesita el profesorado a un acto horizontal de recuperar las necesidades de los usuarios de los programas institucionales de formación y actualización. Los ámbitos más explorados, por años, han sido la pedagógica y disciplinar, insuficiente hoy en día por la complejidad social y de los sectores productivo. Se transita a formar y actualizar sobre aprendizajes que son un reto para la formación universitaria como son las competencias genéricas transversales o para toda la vida, también denominadas blandas.

El contexto pospandemia ha planteado grandes retos y dilemas para el profesorado. No se trata de iniciar procesos de formación de carácter técnico o instrumental para una educación de tipo híbrido. Sí, de pasar a una formación y actualización rumbo al cambio de paradigmas en lo social, tecnológico, científico y profesional. Por lo que la propuesta debe construirse desde un marco estructural, humano con un alto contenido mediacional. La formación y actualización del profesorado debe tener congruencia con las intenciones que se persiguen en el estudiantado. Además de cursos cerrados, deberán promoverse propuestas formativas contextualizadas, enfáticamente innovadoras y contenidos con perspectiva de futuro.

La propuesta para una nueva reforma universitaria son:

- Formar y actualizar al profesorado en tiempos de incertidumbre: ¿Qué? y ¿Para qué?
- Formar al profesorado para la investigación e innovación de la propia práctica.

- Reconfiguración de las profesiones en el contexto de la pospandemia.
- Formar y actualizar al profesorado en los procedimientos, recursos, mediaciones y tecnologías para el aprendizaje y su evaluación.

VIII. Fortalecimiento de la investigación con prioridad a las necesidades nacionales desde una perspectiva grupal y responsabilidad social.

El paradigma desde el cual se realiza la investigación es directamente proporcional al campo o área de conocimiento que se cultive y al tipo de productos que se espera obtener. Asumir a la sociedad desde su complejidad es un inicio prometedor en tanto que las soluciones a los problemas nacionales no son del tipo lineal o unidireccional. En este sentido, la investigación alineada a esta concepción es la interdisciplinariedad puesto que la realidad puede ser analizada desde diferentes concepciones o métodos que cuando se integran, comunican sus resultados, se enriquece el horizonte de las problemáticas estudiadas. Esto significa que asumir y estudiar a la realidad desde la heterogeneidad y diversidad como principios rectores, representan una oportunidad pertinente en el contexto de la pandemia.

Durante la pandemia las y los investigadores han modificado sus sistemas de trabajo, inclusive aquellos que son responsables de laboratorios o cuyo enfoque y objeto de estudio realiza permanentemente trabajo de campo o estudios en el mundo social o natural. La incertidumbre causado por el cierre total de las escuelas y universidades, representó un reto en los programas de investigación. Desde una concepción ampliada y sin

precisar enfoque u objetos de estudio, en la etapa pospandemia no será la misma lógica de trabajo tanto en la investigación experimental en espacios cerrados, como en la investigación social. El campo de las ciencias biológicas y de la salud, durante la pandemia se ha visto enriquecido por parte de los centros e institutos de investigación que redireccionaron sus proyectos o profundizaron sus estudios sobre las enfermedades infecciosas por transmisión viral, lo que ha derivado en que una gran cantidad de grupos de investigación en las universidades, trabajan sobre los diversos horizontes del SARS-cov2 en el proceso salud – enfermedad. En el campo social, se observa la misma tendencia en cuanto a que se indaga, explica y comprende los fenómenos del ser humano en tiempos de pandemia. En suma, se ha advertido en medio de la pandemia que la comunidad científica se ha volcado a tratar de aportar desde una vacuna hasta poder apoyar las consecuencias educativas, psicológicas y sociales derivado de un confinamiento inédito. Por la virtualización se advierte más comunicación y colaboración entre profesores y grupos de investigación.

Las temáticas obligadas a considerar para una reforma educativa son:

- Redes de investigación pospandemia: nuevas reglas para la generación de conocimiento.
- Acceso abierto de resultados y avances de investigación para las universidades e instituciones de educación superior.
- Redefinir el papel de la investigación de la educación superior en su responsabilidad social.

IX. Actualización de la normatividad universitaria.

La pandemia ha propiciado una serie de cambios que han implicado una diversidad de ajustes a la normatividad universitaria secundaria que fundamenta y regula las funciones sustantivas y adjetivas, trabajo administrativo y operativo, así como todas las actividades para el funcionamiento de las escuelas y universidades. La regulación normativa de las universidades e instituciones de educación superior está diseñada y privilegia, la presencialidad, la gestión y comunicación cara a cara. Los responsables y fedatarios de las instituciones se vieron obligados a resolver vía acuerdos de consejos de escuelas, consejos universitarios o colegios de profesoras y profesores, es decir órganos de gobierno legalmente constituidos, para emitir acuerdos, circulares y otro tipo de documentos para fundamentar la toma de decisiones de las autoridades en todos los ámbitos del quehacer institucional.

Uno de los programas institucionales que se abren se refiere a la actualización normativa para una nueva realidad. Será necesario iniciar y continuar con los autoestudios institucionales para ajustar los preceptos reglamentarios, así como las adiciones a la normatividad primaria como son, leyes orgánicas, estatutos, manuales de procedimiento, programas operativos, entre otros, y articular la vida institucional pospandemia.

El trabajo académico virtual, los exámenes de titulación y de grado, la evaluación de las actividades de aprendizaje, y los administrativos como las sesiones de comités de compras, de consejos de escuela, departamentales, divisionales, entre otros, deberán tener certeza jurídica en la nueva realidad.

Los temas a abordar para una reforma universitaria son:

- La normatividad superior y los cambios obligados en tiempos de pandemia (Ley General de Educación Superior, Leyes Orgánicas, Estutos Orgánicos...)
- La educación universitaria híbrida y sus fundamentos normativos.
- Los principios de inclusión, equidad e igualdad como directrices de los derechos universitarios y educación superior.

X. Formulación de una política para el autocuidado y desarrollo sociemocional de la comunidad universitaria

El confinamiento, por la pandemia, ha trastocado las formas y maneras en que las personas conviven. Esta reconfiguración de la vida cotidiana en el círculo íntimo de las personas, en las familias, ha intensificado nuevas relaciones microsociales, que habrá que caracterizar y develar en futuras investigaciones. En este sentido, algunos aspectos para iniciar una problematización son algunas característica que se asumieron y comparten las personas respecto a las diferentes formas de continuar tanto con las actividades laborales como con las educativas. Sin embargo también hubo sectores de la población que por sus condiciones socioeconómicas y tipo de actividad laboral, les ha sido posible realizar el trabajo desde casa. Sin embargo, no se desconoce que también existe un segmento de población que por sus condiciones precarios y tipo de actividades productivas no pudieron mantenerse, en los primeros meses de la pandemia, confinados. Esto fue observado en los trabajadores con actividades informales y sobre todo los del sector de la construcción.

Los primeros estudios psicosociales han identificado una serie de problemas derivados del confinamiento, las exigencias derivadas para el autocuidado (cubre bocas, sana distancia y lavado de manos) y colectivo. El estrés y angustia derivado de los contagios generalizados y el posterior conflicto para el proceso de atención en las instituciones de salud, deberán recuperarse en la etapa de la pospandemia que permita comprender e interpretar las determinantes psicológicas y sociales en condiciones de pandemia.

"Inevitablemente, la pérdida de contacto social y de las rutinas de socialización que forman parte de la experiencia cotidiana de un estudiante de educación superior tendrán un costo. El aislamiento que va inevitablemente asociado al confinamiento tendrá efectos en términos de equilibrio socioemocional que dejarán huella, en particular, en aquellos estudiantes con problemáticas preexistentes en este dominio. A los estudiantes más vulnerables que participan en programas de nivelación y apoyo, el aislamiento les golpea aún más fuerte. Indicativamente, una encuesta realizada la última semana de marzo entre estudiantes de educación superior en Estados Unidos ha revelado que un 75% afirma haber experimentado ansiedad y depresión como resultado de la crisis". (IESALC, 2020 pp. 12-13)

Lo anterior representa retos inmediatos para las universidades e instituciones de educación superior puesto que demanda la necesidad de acompañar al estudiantado en sus trayectorias escolares. En este campo cobra relevancia los servicios educativos como lo es la tutoría académica, los gabinetes de apoyo psicológico, talleres sobre resiliencia y fortalecimiento de la autoestima. Estos servicios, en efecto, deberán plantearse tanto en formato virtual como presencial. El profesorado deberá formarse sobre las anteriores rutas para el apoyo

socioemocional al estudiantado como a los actores de la comunidad universitaria.

Algunas líneas para una reforma universitaria son:

- Servicios psicoeducativos para el estudiantado para una nueva realidad.
- Las emociones en la formación universitaria: una mirada desde el currículum.
- El desarrollo socioemocional de los miembros de la comunidad universitaria desde los diferentes ámbitos del quehacer institucional.

XI. Reconfiguración de las estrategias de financiamiento en el marco de la política gubernamental (2019-2024) de reducción de recursos económicos y eliminación de programas de apoyo a las universidades públicas y a la educación superior.

En los últimos años las universidades e instituciones de educación superior han sido sometidas a insignificantes incrementos presupuestales caracterizado, en el caso mexicano, en aumentos promedio del 3 por ciento que no compensa el rezago mucho menos los índices de la inflación. Los requerimientos para atender las necesidades sustanciales en la educación superior como son la mejora de la infraestructura educativa, modernización de las instalaciones de video, voz y datos, la eficiencia y calidad de la interconectividad, la atención e incremento de la matrícula y la creación de nueva oferta educativa, son algunos de los pendientes y del déficit financiero que arrastra año con año la educación superior universitaria.

Una de las opciones que tienen las instituciones para incrementar su viabilidad financiera es el incremento de la obtención de recursos complementarios a través de los servicios que ofrecen, en los diferentes campos del conocimiento de excelencia. Sin entrar en conflicto con la responsabilidad social de la educación superior y de las condiciones de inclusión, equidad e igualdad que deben prevalecer como ejes rectores. No se considerarían incrementos en matrícula, aranceles o servicios estudiantiles, siempre viabilizando al estudiantado de condiciones económicas precarias o de aquellos que requieren de becas para garantizar sus trayectorias escolares y egreso sobre todo en el nivel de licenciatura.

Las universidades e instituciones de educación superior deberán actualizar su normatividad en esta materia y cuidar la sensibilidad respecto a la lógica privatizadora que puede generar en algunos sectores de las comunidades universitarias. El debate abierto y horizontal, transparente y participativo con la inclusión del estudiantado y los sectores público, privado y social, puede representar una ruta para la generación de propuestas con alto nivel consensual.

Algunas fuentes de financiamiento y obtención de recursos son, entre otros: el incremento de proyectos con la industria, el sector público y la sociedad civil, acciones en materia de consultoría, cursos de educación continua, convenios de colaboración con entidades gubernamentales, concurso de proyectos de investigación e innovación en el ámbito nacional e internacional, la formación de recursos humanos de alto nivel para los sectores productivos y sociales.

Algunos elementos para una reforma universitaria son:

- Financiamiento de las universidades e instituciones de educación superior; nuevas políticas en tiempos de crisis y de pandemia.
- Los retos y dilemas en la generación de recursos propios.
- Transparencia y rendición de cuentas: construcción de nuevos paradigmas que generen percepción positiva y de valor agregado por parte de los usuarios y ciudadanía en general.

PARA NO CONCLUIR

La educación superior universitaria se encuentra en el camino para una gran transformación estructural. La crisis derivada de la pandemia lo ha acelerado. Por la respuesta gubernamental desde una visión integral, no se esperan políticas públicas para su fortalecimiento desde una posición país. Serán las propias universidades y las instituciones de educación superior las que inicien los procesos abiertos para el debate y el diálogo para una reforma universitaria pertinente y sustentada, como se ha explicado en este capítulo, en principios rectores que permitan el acceso a poblaciones de estudiantes en condiciones vulnerables, mayor equidad e igualdad.

Se tendrá que abandonar la educación escolarizada para implementar una educación híbrida en donde se tendrán que desarrollar y potenciar procesos de aprendizaje flexible y abiertos. El aula dejará de ser el espacio para formar. La educación a distancia y en línea en

combinación con los procesos educativos presenciales, será la lógica metodológica para el trabajo académico en las universidades e instituciones de educación superior. Los perfiles y competencias para la docencia y la investigación para el profesorado, cambiarán de acuerdo a los nuevos perfiles de egreso producto de una reestructuración curricular para una realidad postpandemia.

Son tiempos para una reforma universitaria y cambios en las instituciones de educación superior proporcionales al dinamismo de carácter exponencial de las ciencias, las disciplinas, las profesiones así como de los nuevos campos laborales, inclusive pensar perfiles para programas educativos que todavía no ofrecen las universidades e instituciones de educación superior. De esa dimensión son los cambios que vienen.

Referencias bibliográficas

- Barbosa, G.L. Fernanda. (2019). La cuarta hélice. Ciudadanía en el sistema de innovación. Riconfigure. Fundación del Consejo Danés de Tecnología. (Dinamarca)
- Blog. Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT) y Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Recuperado de: <http://ccs.upf.edu/la-cuarta-helice-ciudadania-en-el-sistema-de-innovacion/>
- Bárcena, Alicia. (2020). *Pandemia de la COVID-19 llevará a la mayor contracción de la actividad económica en la historia de la región: caerá -5,3% en 2020*. Comunicado de prensa. CEPAL. Abril. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/comunicados/pandemia-COVID-19-llevar-la-mayor-contraccion-la-actividad-economica-la-historia-la>
- Dirección de investigaciones. (2020). La investigación y las estrategias de investigadores en tiempos de pandemia. Página web: Los Libertadores. Fundación Universitaria. Colombia. Recuperado de: <https://www.ulibertadores.edu.co/investiga->

- cion-estrategias-investigadores-tiempos-pandemia/
- IESALC. (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. UNESCO. Recuperado de: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>
- INFOBAE. (2020). *UNAM estima que el 20% de su matrícula está en riesgo de deserción escolar*. Periódico en línea. Argentina. Editor:TXH Medios S.A Recuperado de: <https://www.infobae.com/america/mexico/2020/09/08/unam-estima-que-el-20-de-su-matricula-esta-en-riesgo-de-desercion-escolar/>
- Longo, Francisco (2018). Agenda Pública. Univer-sia. Recuperado de: <http://agendapublica.elpais.com/la-universidad-en-el-planeta-de-la-reina-roja/>
- Amiguet, Lluís. (2017). Entrevista a Dan Levy. La Vanguardia: "Muchas universidades van a cerrar porque no hacen falta". 07/09/2017. Madrid, España, Recuperado de: <https://www.lavanguardia.com/lacontra/20170907/431099520690/muchas-universidades-van-a-cerrar-porque-no-hacen-falta.html>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). Cronología de la actuación de la OMS. Declaración. Abril. Recuperado de: [https://www.who.int/es/news/item/27-04-2020-who-timeline--- COVID-19](https://www.who.int/es/news/item/27-04-2020-who-timeline---COVID-19)
- Pedró, Francesc. (2020). COVID-19 y Educación Superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. Fundación Carolina. Junio, Madrid, España. Recuperado de; <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-36.-2020.pdf>
- Pinart, F. William. (2014) La teoría del curriculum. Narcea editores.
- Rosario Muñoz, V.M., Alvarado Nando M. Marúm Espinosa, E. (2014). Repensar a la Universidad de Guadalajara a 20 años de la Red. *Revista de Educación y Desarrollo*, 31. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. Octubre-diciembre. México. Recuperado de: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/31/31_Rosario.pdf
- Rosario Muñoz, V. M., Marúm Espinosa, E. y Alvarado Nando, M. (2018). La reforma universitaria latinoamericana: el reto para la anticipación o la adaptación como lógica institucional. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9 (13), pp 105-117. Recuperado de: <http://www.saece.com.ar/relec/revistas/13/art9.pdf>
- Toscano, de la Torre. B. Angélica; Ponce, G. J. César; Cruz, Juárez. A. De los Ángeles; Zapién, de la Torre. América; Contreras, V. Gerardo; Pérez A. J. Carlos (2017). Análisis de la Inclusión en la Educación Superior en México. Una propuesta de Indicadores para los Organismos Acreditadores. Tecnología Educativa. *Revista CONAIC*. Volumen IV, Número 2, Mayo – Agosto. Recuperado de: https://conaic.net/revista/publicaciones/Vol_IV_Num2_2017/Articulo_3.pdf

CAPÍTULO 4

Autorregulación, autoeficacia y deserción de los cursos virtuales: un estudio de caso durante la coyuntura COVID-19

SARA ROBLES RODRÍGUEZ, JOSÉ MACRINO RODRÍGUEZ GONZÁLEZ

Resumen

Este trabajo explora si las habilidades de autorregulación del aprendizaje y los niveles de autoeficacia son diferentes entre dos muestras de estudiantes, una conformada por alumnos que renunciaron a continuar en uno o más de sus cursos, cuando estos pasaron a la modalidad virtual; la segunda integrada por quienes permanecieron en todas sus asignaturas hasta el cierre del ciclo escolar, 2020A afectado por la pandemia COVID-19. Se concluye que las respuestas otorgadas por los estudiantes que desertaron, indican que poseen bajas habilidades de autorregulación del aprendizaje y tienen un menor sentimiento de autoeficacia percibida.

Los problemas de la autorregulación y la deserción en la virtualidad

La contingencia derivada de la COVID-19, provocó que el ciclo escolar 2020 A (enero-junio) en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA), uno de los centros temáticos de la Universidad de Guadalajara (UdG), se viera ante la necesidad de interrumpir abruptamente las clases presenciales, a poco más dos de meses de haber iniciado. En ese momento se decidió que los cursos continuaran de forma virtual y a distancia, conceptos que se manejan como sinónimos porque ambos sistemas comparten la no presencialidad e intentan disminuir la deserción escolar al reducir las barreras de espacio-tiempo para aprender (Unigarro, 2004). Sin embargo, la educación virtual se sustenta en el uso del internet como herramienta de acceso a los contenidos y actividades educativas; la educación a distancia puede darse, independientemente que el estudiante tenga o no apoyo de la tecnología. A partir de esta puntualización, se concluye que

los cursos en la universidad debieron continuar de forma virtual.

Se asume que la educación virtual es un recurso que permite aprovechar las TICs para reducir barreras para aprender, aunque se sabe que hay que considerar los componentes personales, técnicos, académicos o económicos, tanto de estudiantes como de profesores para evitar o al menos minimizar posibles sentimientos de frustración que conllevan retraso académico y deserción (La Madriz, 2016; Vidal y Camarena, 2014). A pesar de suponer que los profesores y estudiantes del CUCEA, desde hace por lo menos una década utilizan plataformas educativas y comunicación electrónica en sus cursos, la reacción generalizada que se manifestó – tanto de forma verbal como en actitudes – ante la nueva forma de continuar el proceso de enseñanza aprendizaje fue de inquietud, ansiedad y estrés.

Uno de los aspectos que llamó la atención fue que algunos estudiantes desertaron de una o más de las asignaturas que cursaban hasta

antes de la suspensión de actividades presenciales, decisión que retrasa su trayectoria, con las consecuencias académicas, emocionales y económicas que esto representa. En la mayoría de estos casos, los estudiantes continuaron con sus cursos virtuales durante un lapso de tiempo y repentinamente abandonaron, esgrimiendo, entonces, causas laborales, falta de tiempo, no tener equipo de cómputo y/o acceso a internet, principalmente. Se ha demostrado que estos factores influyen en la deserción de los cursos virtuales (Zambrano, 2016); sin embargo, dado que no abandonaron desde el inicio de la nueva modalidad y además lo hicieron en unas asignaturas y en otras no, es importante explorar algunos otros factores que pudieron favorecer esta decisión.

Deserción y retraso académico, su conceptualización

Es sabido que el retraso académico y la deserción, son retos que deben enfrentar tanto la tanto la modalidad presencial como la virtual, sin embargo; para la segunda es un verdadero desafío, debido principalmente a la ruptura paradigmática respecto a la educación tradicional presencial. Dicha ruptura tiene como principal característica que el proceso enseñanza-aprendizaje se centra en el protagonismo del alumno y exige que éste se involucre activamente para que de forma más independiente que en la modalidad presencial, explore las relaciones entre los contenidos educativos que está estudiando y visualice los problemas de diferentes y significativas maneras (Gurgel 2016; La Madriz, 2016; Freire, 2008).

Los espacios virtuales de aprendizaje cada vez son más comunes y ahora más que nunca ha quedado demostrado, imprescindibles; pero para tener éxito en esta modalidad, se requiere de un esfuerzo adicional por parte del estudiante. Le exige responsabilidad para controlar su proceso de estudio; es decir, de establecer sus objetivos y estrategias a partir de la información disponible y de sus posibilidades individuales. (Rosales, Sánchez, Muñoz, 2019; Alqurashi, 2019; Moon-Heum, Yanghee, DongHo, 2017).

En las dos últimas décadas las Instituciones de Educación Superior (IES) han centrado el debate y el interés en mejorar la calidad de los aprendizajes y favorecer la formación integral así como en reducir los índices de retraso académico y deserción (Allgood, Risko, Álvarez, Fairbanks, 2000). En aras de tales objetivos, se han estudiado factores externos relacionados con el contexto social y económico; pero también se han analizado variables internas como las características de personalidad, las estrategias de aprendizaje (Cano, 2006; Tuckman y Monetti, 2003) o los aspectos motivacionales que condicionan el inicio, sostén y dirección del proceso de aprendizaje (Rosário, Mourao, Soares, Chaleta, Grácio, Simoes, Núñez, González-Pienda, 2005).

Los estudiosos de tema coinciden en que el estudiante universitario exitoso es un "estudiante autorregulado" (Rosales et al, 2019; Cerezo, Fernández y Amieiro, 2018, Fernández y Bernardo, 2011); es decir, aquel que pone en práctica una serie de estrategias cognitivas, metacognitivas, motivacionales y de apoyo, que le permite organizar sus conocimientos de forma constructiva; y, además, son

capaces de regular y controlar de forma intencional todo el proceso. Así mismo, los estudiantes autorregulados son conscientes de que el éxito académico depende fundamentalmente de su actividad y de la forma en que se implique en ella (Bandura, 1995; Zimmerman y Schunk, 2008), suelen ser más constantes, persistentes y logran evitar conductas de procrastinación, factores fundamentales para el éxito académico.

Pintrich (2004), sostiene que lo anterior solo es posible cuando el joven reúne al menos las siguientes características:

- a. conoce sus habilidades,
- b. identifica sus conocimientos previos,
- c. sabe qué hacer para aprender a partir de los contenidos,
- d. monitorea sus conductas de estudio y las ajusta con base en las demandas,
- e. está motivado por aprender y es capaz de regular su motivación.

Es importante destacar que existe relación entre la imagen que el alumno tiene de sí mismo, su compromiso con el aprendizaje y la resolución de las tareas académicas; y que el rendimiento académico adecuado requiere tanto de la existencia de habilidades, como de la creencia por parte del sujeto de que dispone de las cualidades necesarias y suficientes para utilizarlas. A dichas creencias, Bandura (1995:25) las denominó como autoeficacia percibida y las definió como "los juicios que cada individuo tiene sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado". La estimación de la autoeficacia

no depende tanto de los recursos de los que la persona dispone, como de la opinión que se tiene sobre lo que puede hacer con tales recursos, cualesquiera que ellos sean. La autoeficacia percibida responde a la pregunta ¿seré capaz? el convencimiento de que algo se puede lograr es decir, sentirse competente, es una de las variables más importantes en la motivación para estudiar y para que el alumno se implique en la actividad académica. Por lo tanto, se considera que un alto sentimiento de autoeficacia percibida es decisivo para el éxito o fracaso académico de una persona. (Rosário, Nuñez, Cerezo, Fernández, Solano y Amieiro, 2012; Cleary y Platten, 2013).

Es habitual identificar rendimiento académico con resultados, aunque se distinguen dos categorías: rendimiento inmediato y rendimiento diferido; el primero está determinado por las calificaciones y el segundo por la utilidad que la formación tiene en la vida social y en el proceso de incorporación al mundo laboral. De acuerdo con Tejedor (2003), el rendimiento académico inmediato se puede establecer a través de varios criterios:

- a. Rendimiento en sentido amplio: éxito, retraso, o abandono de estudios.
- b. Regularidad académica: tasa de presentación o no a los exámenes.
- c. Rendimiento en sentido estricto: calificaciones obtenidas por los estudiantes.

Vázquez (2008) refiriéndose específicamente a la educación virtual, clasificó en tres grupos las variables que favorecen la deserción; el primer grupo alude a la integración social y compromiso institucional e individual, el segundo

incluye la capacidad intelectual que se vincula con la capacidad de adaptación y la solución de problemas frente a los desafíos académicos, y el tercero habla de los factores socioeconómico, educativos y demográficos.

El interés de este trabajo se enfoca en los factores incluidos en el segundo y tercer grupos; específicamente aquellos relacionados con la de solución de problemas frente a los desafíos académicos y con algunos factores socio económicos. Ya que busca identificar la diferencia en habilidades de autorregulación del aprendizaje y el sentimiento de autoeficacia percibida, entre los estudiantes de la Licenciatura en Recursos Humanos: LIRH que desertaron de uno o más de sus cursos, cuando se transitó de la modalidad presencial a la modalidad virtual contra aquellos que no lo hicieron.

Se recogen también:

- Datos demográficos.
- Acceso a equipo y conectividad.
- Desempeño académico (a partir de las calificaciones).
- Número de asignaturas que se dieron de baja.
- Factores con los que relaciona esa baja.
- En una de las dos muestras el último dato es en relación:
- Factores con los que relaciona NO haber dado de baja ninguna asignatura.

El acercamiento al aprendizaje virtual

Este apartado se construyó con los resultados de un estudio exploratorio. Fue exploratorio porque analiza un problema para comprenderlo mejor y aunque no intenta proporcionar resultados concluyentes, si planteará líneas para profundizar en el tema. Se utilizó el método de estudio de caso (Stake, 2005) porque permite optimizar el entendimiento de los fenómenos del asunto a estudiar, que en este caso son la habilidades de autorregulación para el aprendizaje y los niveles de autoeficacia, en dos grupos de estudiantes del programa académico mencionado (LIRH). El acercamiento se inició en el CUCEA durante el ciclo lectivo 2020B; en este campus se ofertan 16 programas académicos de pregrado, además de diplomados, maestrías y doctorados, todos relacionados con las ciencias económico administrativas.

Se conformaron dos muestras, ambas no probabilísticas a conveniencia (Hernández, Fernández y Baptista, 2006) ya que los sujetos fueron elegidos esencialmente en función de que estuvieron dispuestos a ser estudiados (Creswell, 2014). Se denomina "primera muestra" a la que conforman los estudiantes de la LIRH, que dieron de baja una o más de las asignaturas cursadas durante el ciclo escolar 2020 A, al transitar de las clases presenciales a las virtuales a causa de la pandemia COVID-19. La designada como "segunda muestra" incluye estudiantes que en el mismo periodo e idénticas circunstancias, no renunciaron a ninguno de sus cursos. Los criterios de inclusión para la primera muestra fueron los siguientes:

- Voluntad de participar.

- Ser estudiante activo de la LIRH, durante el ciclo escolar 2020 A cuando a causa de la pandemia COVID-19, se transitó de la modalidad presencial a la virtual.
- Haber dado de baja una o más asignaturas durante el ciclo escolar 2020 A, cuando a causa de la pandemia COVID-19, se transitó de la modalidad presencial a la virtual.

Los criterios de inclusión para la segunda fueron:

- Voluntad de participar,
- Ser estudiante activo de la LIRH, durante el ciclo escolar 2020 A cuando a causa de la pandemia COVID-19, se transitó de la modalidad presencial a la virtual.
- No haber dado de baja una o más asignaturas durante el ciclo escolar 2020 A, cuando a causa de la pandemia COVID-19, se transitó de la modalidad presencial a la virtual.

Se identificó a todos los estudiantes de la LIRH que tramitaron su baja de uno o más cursos, inicialmente el universo

detectado fue de 63 sujetos y se decidió que la segunda muestra fuera con el número de participantes. Sin embargo, dado que no todos los estudiantes convocados respondieron, el número de participantes en el estudio se redujo a 50 sujetos; por ende, también el segundo grupo se cerró en ese número de participantes. La conformación final de ambas muestras se describe en Tabla 1.

Se utilizaron dos instrumentos, el primero es el Cuestionario sobre Autorregulación para el Aprendizaje Académico en la Universidad, de Torre (2007); éste consta de 20 ítems que evalúan cuatro dimensiones y se responde con una escala tipo Likert de cinco opciones, en la que 1 significa "nada que ver conmigo" y 5 "yo soy así".

Para la corrección del instrumento se toma en cuenta el valor a las opciones de respuesta en cada uno de los ítems, Un puntaje mayor manifiesta mejores habilidades de autorregulación para el aprendizaje y uno menor significa peores habilidades de autorregulación, ver Tabla 2.

Tabla 1. Configuración de las muestras

Primera muestra desertaron de alguna (s) asignatura (s)	Segunda muestra No desertaron en ninguna asignatura
N= 50 sujetos	N= 50 sujetos
Mujeres 33 (66%)	Mujeres 46 (92%)
Hombres 17 (34%)	Hombres 4 (8%)
Total 50 (100%)	Total 50 (100%)
Edad promedio 21.7 (18-28)	Edad promedio 22.7 (19-30)

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Cuestionario sobre Autorregulación para el Aprendizaje Académico en la Universidad

Dimensión	Ítems	Opciones de respuesta	Valor
Conciencia metacognitiva	3. Sé con precisión qué es lo que pretendo al estudiar cada asignatura	Nada que ver conmigo	1
	6. Cuando me pongo a estudiar tengo claro cuándo y por qué debo estudiar de una manera y cuándo y por qué debo utilizar una estrategia distinta		2
	7. Tengo confianza en mis estrategias y modos de aprender	Yo soy así	3
	8. Si me encuentro con dificultades cuando estoy estudiando, pongo más esfuerzo o cambio la forma de estudiar o ambas cosas a la vez.		4
	13. No siempre utilizo los mismos procedimientos para estudiar y aprender; sé cambiar de estrategia.		5
	20. Tengo mis propios criterios sobre cómo hay que estudiar y al estudiar me guío por ellos		Máximo posible: 200= mayor conciencia meta cognitiva
Control y verificación	1. Para mí, estudiar requiere tiempo, planificación y esfuerzo		Mínimo posible: 20= menor conciencia meta cognitiva
	2. Cuando estoy estudiando algo, me digo interiormente cómo tengo que hacerlo.		Punto de corte = 109
	4. Yo creo que la inteligencia es una capacidad modificable y mejorable		
	12. Cuando estoy estudiando una asignatura, trato de identificar las cosas y los conceptos que no entiendo bien.		
	14. Según voy estudiando, soy consciente de si voy cumpliendo o no los objetivos que me he propuesto		
	15. Cuando estoy leyendo me detengo de vez en cuando y mentalmente reviso lo que se está diciendo.		
	18. Cuando estoy estudiando me animo a mí mismo para mantener el esfuerzo		

	5. Por mi experiencia personal, veo que mi esfuerzo e interés por aprender se mantienen a pesar de las dificultades que encuentro
Esfuerzo diario en la realización de tareas	9. Después de las clases, reviso mis apuntes para asegurarme que entiendo la información.
	10. Estoy siempre al día en mis trabajos y tareas de clase
	11. Yo creo que tengo fuerza de voluntad para ponerme a estudiar
Procesamiento activo durante las clases.	16. Durante la clase verifico con frecuencia si estoy entendiendo lo que el profesor está explicando.
	17. Los obstáculos que voy encontrando, sea en clase o cuando estudio, más que desanimarme, me estimulan.
	19. En clase estoy atento a mis propios pensamientos sobre lo que se explica.

Fuente: Elaboración propia a partir de Torre (2007)

El segundo instrumento es la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer (1996), validada por San Juan, Pérez y Bermúdez (2000). Consta de 10 ítems que evalúa el sentimiento de competencia personal para manejar de forma eficaz situaciones estresantes. Las opciones de respuesta tipo Likert son tres y para la corrección del instrumento se toma en cuenta el valor de cada una de ellas; se considera que un resultado más cercano al máximo posible revela que el sujeto posee un mayor sentimiento de autoeficacia; por el contrario, un resultado cercano al puntaje mínimo posible, significa un menor sentimiento de autoeficacia. La escala se detalla en la Tabla 3.

Además de los instrumentos anteriores, se diseñó un cuestionario ad hoc para identificar datos demográficos, posibilidades de conectividad, rendimiento académico en función del promedio, el número de asignaturas a las que renunció y con cuál de tres opciones relaciona tal decisión.

Puesto que los participantes de la segunda muestra no dieron de baja ninguna asignatura, el planteamiento de la última sección fue modificado y también las opciones de respuesta. Ver Tabla 4.

Tabla 3. Escala de autoeficacia general

Ítems	Opciones de respuesta	de	Valores
Puedo encontrar la manera de obtener lo que quiero, aunque alguien se me oponga.	Me describe mucho	3	
Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.	Me describe poco	2	
Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta alcanzar mis metas.	No me describe	1	
Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados.			Máximo posible = 30: mayor sentimiento de autoeficacia
Gracias a mis cualidades puedo superar situaciones imprevistas.			Mínimo posible = 10 menor sentimiento de autoeficacia
Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles.			Punto de corte = 19
Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo.			
Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.			
Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer.			
Al tener que hacer frente a un problema, generalmente se me ocurren varias alternativas de cómo resolverlo.			

Fuente: Elaboración propia a partir de San Juan, Pérez y Bermúdez (2000)

Por medio de la coordinación de la LIRH, se identificó a los 63 estudiantes que realizaron el trámite administrativo para darse de baja en una o más asignaturas en el ciclo escolar 2020A; se les envió un correo electrónico preguntando su disposición para recibir el cuestionario y voluntad de participar en el estudio. 56 jóvenes accedieron, de los cuales solamente 50 respondieron el instrumento a través de la herramienta *Google Forms*:

formulario de *Google* que permite obtener datos de forma automática y ordenada.

Con los participantes de la segunda muestra se siguieron exactamente los mismos pasos, cerrando la posibilidad de recibir respuestas a través de la herramienta *Google Forms*, cuando se llegó a la cifra de 50 cuestionarios respondidos, para cerrar ambas en el mismo número de participantes.

Tabla 4. Cuestionario diseñado *ad hoc*

Factor	Ítems	Opciones de respuesta
Datos demográficos	Género con el que te identificas	Hombre Mujer
	Edad	Número cerrado
	Estado civil	Casado Soltero Vivo con mi pareja
	¿Trabajas?	No trabajo Unas horas a la semana Medio tiempo Tiempo completo
Conectividad	Tengo acceso a equipo de cómputo propio	No tengo Si tengo Lo comparto
	Tengo acceso a internet	No Si Con dificultad
Rendimiento académico	Cuál fue tu promedio al terminar el bachillerato	Número con decimales
	Cuál fue tu promedio al cierre del ciclo escolar 2019 B	Número con decimales
Número de asignaturas en que tramitó baja/ Con qué lo relaciona	Cuántas asignaturas diste de baja en el calendario 2020 A (el de la pandemia)	1 2 3 4 o más
	Haber dado de baja las asignaturas	El profesor. El contenido de la asignatura. El esfuerzo de mi parte. Carecer de internet y/o computadora. Mis exigencias laborales
Ítem modificado para la segunda muestra (no solicitaron baja en ninguna asignatura)		
Con qué relaciona, haber persistido en todos sus cursos	No haber dado de baja ninguna asignatura en el calendario 2020 A (el de la pandemia), lo relaciono más con:	El esfuerzo de mi parte. El apoyo de los profesores. Disponer de internet y computadora. Disponer de tiempo suficiente.

Fuente: Elaboración propia

Orientaciones y resultados del acercamiento a la virtualidad

Posterior a la aplicación de los instrumentos, éstos se corrigieron y se procesaron en hojas de cálculo de Excel, versión 2010.

Los resultados revelan una mínima diferencia de estatus civil entre ambas muestras, según se puede observar en la Tabla 5 ya que el número de solteros vs casados son prácticamente iguales 43 (86%) y 46 (92%). Estos resultados no coinciden con lo encontrado por Ruiz, Ayala y Zapata (2014), quienes identificaron que estereotipos de género influyen y una de las causas que más señalan como factor de la deserción tanto hombres como mujeres es "me casé"; ellas porque deben cumplir su rol doméstico, y el hombre su rol laboral.

En cuanto al tiempo de trabajo, según se observa en la Tabla 6, si hay diferencia entre quienes desertaron y quienes no lo hicieron. Son más del doble los estudiantes que de la muestra que permanecieron que dicen no trabajar 23 (46%);

Mientras que 31 estudiantes (52%) que abandonaron, responden que trabajan tiempo completo o medio tiempo.

No hay que olvidar que este estudio se realizó durante la crisis provocada por la pandemia COVID-19, cuando debido al confinamiento muchas empresas debieron cerrar y trabajadores perdieron el empleo, con los subsecuentes estragos económicos que esto provoca. Muchos estudiantes se vieron en la necesidad de combinar actividades educativas con el trabajo, como estrategia familiar ante circunstancias socioeconómicas difíciles.

Tabla 5. Estado civil

Primera muestra desertaron de alguna (s) asignatura (s) N= 50 sujetos		Segunda muestra No desertaron en ninguna asignatura N= 50 sujetos	
Solteros	43 (86%)	Solteros	46 (92%)
Casados	0 (0%)	Casados	1 (2%)
Vive en pareja	7(14%)	Vive en pareja	3 (6%)
Total	50 (100%)	Total	50 (100%)

Fuente: elaboración propia

Tabla 6. Tiempo de trabajo

Primera muestra desertaron de alguna (s) asignatura (s) N= 50		Segunda muestra No desertaron en ninguna asignatura N= 50	
Trabajan tiempo completo	16 (32%)	Trabajan tiempo completo	10 (20%)
Medio tiempo	15 (30%)	Medio tiempo	9 (18%)
Una horas a la semana	8(16 %)	Una horas a la semana	8 (16%)
No trabajan	11 (22%)	No trabajan	23 (46%)
Total	50 (100%)	Total	50 (100%)

Fuente: elaboración propia

En relación a lo anterior, Cruz, Vargas, Hernández, Hernández y Rodríguez (2017) encontraron que es mayor el número de estudiantes que deben trabajar cuando uno o ambos padres pierden su empleo, para suplir el ingreso económico y concluyen que, tanto el retraso académico como la deserción parcial tienen que ver con factores del contexto socioeconómico, principalmente cuando los jóvenes se ven en la necesidad de trabajar, ya sea para apoyar a la familia, o para costearse sus propios estudios.

Los datos observados en la Tabla 7 manifiestan que la diferencia en cuanto a tener computadora, aunque no es marcada, sí es más complicado para los estudiantes de la primera muestra que para los de la segunda. Lo mismo sucede en el acceso al internet, ya que son menos los integrantes del primer grupo que tienen acceso a internet 38 (76%) y más lo que lo tienen con dificultad 10 (20%). En este sentido, Zambrano, (2016); Cerezo, et al (2019); Fernández y Bernardo (2011)

y La Madriz (2016), enfatizan que en la realidad predominan las desigualdades para acceder herramientas como computadoras y en la capacidad de conexión y esto si es un factor que influye en la deserción, al señalar que el acceso a internet es uno de los requisitos para implementar un modelo educativo virtual.

Según la Tabla 8 en función del promedio, los estudiantes que no renunciaron a ningún curso tienen mejor rendimiento académico; se sabe que con frecuencia las evaluaciones bajas son una razón para que los estudiantes deserten, estos resultados coinciden con los reportados por Hernández y Camargo (2017), quien asume que el bajo rendimiento académico produce una sensación de excesivo tiempo invertido en el estudio que desanima al joven llevándolo a abandonar los estudios.

En la Tabla 9 indica que existe diferencia en las habilidades de autorregulación del aprendizaje entre ambas muestras, puesto

Tabla 7. Conectividad

Primera muestra desertaron de alguna (s) asignatura (s) N= 50 sujetos		Segunda muestra No desertaron en ninguna asignatura N= 50 sujetos	
Acceso a computadora			
Tienen computadora	25 (50%)	Tienen computadora	28 (56%)
La comparten	14 (28%)	La comparten	11 (22%)
No tienen computadora	11 (22%)	No tienen computadora	11 (22%)
Total	50 (100%)	Total	50 (100%)
Acceso a internet			
Tienen acceso a internet	38 (76%)	Tienen acceso a internet	42 (84%)
Lo tienen con dificultad	10 (20%)	Lo tienen con dificultad	2 (4%)
No tienen acceso a internet	2 (4%)	No tienen acceso a internet	6 (12%)
Total	50 (100%)	Total	50 (100%)

Fuente: elaboración propia

Tabla 8. Rendimiento académico en función del promedio

Primera muestra desertaron de alguna (s) asignatura (s) N= 50		Segunda muestra No desertaron en ninguna asignatura N= 50	
Al egresar del bachillerato	Al cierre del ciclo escolar 2019 B (inmediato anterior al de la pandemia)	Al egresar del bachillerato	Al cierre del ciclo escolar 2019 B (inmediato anterior al de la pandemia)
87 (76-97.6)	80 (6-90)	90 (76-99.08)	89 (80-98.5)

Fuente: elaboración propia

Tabla 9. Habilidades de autorregulación para el aprendizaje

Primera muestra desertaron de alguna (s) asignatura (s) N= 50 sujetos		Segunda muestra No desertaron en ninguna asignatura N= 50 sujetos	
Máximo posible 200= mejores habilidades para el aprendizaje		Máximo posible 200= mejores habilidades para el aprendizaje	
Mínimo posible: 20= peores habilidades para el aprendizaje	93.2 (66-196)	Mínimo posible: 20= peores habilidades para el aprendizaje	132.6 (83-200)
Punto de corte = 109		Punto de corte = 109	

Fuente: elaboración propia

que los estudiantes que perseveraron alcanzan un mayor puntaje (132.6) y están bastante por arriba del punto de corte. El promedio de quienes declinaron (93.2), está muy por debajo del punto de corte.

Rosario y cols. (2019) manifiesta que cuando los estudiantes controlan el aprendizaje de manera proactiva es más probable que persistan en sus estudios; otros muchos investigadores resaltan la importancia de ayudar a los estudiantes a comprender y desarrollar habilidades de autorregulación, para que estos permanezcan y concluyan exitosamente sus estudios universitarios (Cerezo et al, 2019; Rosário et al, 2019).

En lo que respecta al sentimiento de autoeficacia percibida; de acuerdo a lo observado en la Tabla 10, los estudiantes que renunciaron a uno o más cursos en promedio confían menos en sus habilidades (16.7), que aquellos que continuaron, ya que el promedio de estos últimos (26.5), está muy por encima del punto de corte. Se sabe que el sentimiento de autoeficacia se asume como un aspecto esencial en el proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios (Carot, Carranza, Olaz, y Ponce, 2012; Guerreiro-Casanova y Polydoro, 2011) y determina rasgos como el esfuerzo y la persistencia tanto para realizar sus actividades y tareas, como para no desistir de continuar sus estudios porque resisten más lo

Tabla 10. Sentimiento de autoeficacia percibida

Primera muestra desertaron de alguna (s) asignatura (s)		Segunda muestra No desertaron en ninguna asignatura	
N= 50 sujetos		N= 50 sujetos	
Máximo posible = 30: mayor sentimiento de autoeficacia		Máximo posible = 30: mayor sentimiento de autoeficacia	
Mínimo posible = 10 menor sentimiento de autoeficacia	16.7 (14-30)	Mínimo posible = 10 menor sentimiento de autoeficacia	26.5 (20-30)
Punto de corte = 19		Punto de corte = 19	

Fuente: Elaboración propia

fracasos y confían en que pueden mejorar (Huie, Winsler y Kitsantas 2014).

Por otra parte, la confianza en las propias habilidades influye en la autorregulación y motivación académica; como ya se ha enfatizado, la autoeficacia y la autorregulación están vinculadas al desempeño, evidenciando que los estudiantes con alta autoeficacia alcanzan con mayor frecuencia a concluir sus estudios en el tiempo previsto y de manera exitosa (Alegre, 2014).

En la Tabla 11, se describen algunos de los factores con los que el estudiante relaciona la decisión de haber renunciado a algunas de sus asignaturas. Se lee que un porcentaje importante de ellos 18 (36%), lo vinculan con el profesor. Estos hallazgos coinciden con lo encontrado por Saucedo, Herrera, Díaz, Bautista y Salinas (2014), quienes informan que el 49% de los estudiantes que han reprobado al menos una asignatura o desisten de continuar el curso, aluden a motivos relacionados con el profesor, tales como no entender sus explicaciones, su metodología o mala relación con él. Por su parte, Vidal y cols, (2014), también relacionan el aprendizaje con las creencias, las emociones,

actitudes y motivaciones de los profesores –sin olvidar las de los estudiantes–; en el mismo sentido es la conclusión de Carballo (2016), quien afirma que los profesores son la variable con más peso para que los estudiantes reprueben o deserten. Zambrano (2016), ha encontrado que entre las variables determinantes que afectan el desempeño y la retención de los estudiantes de la modalidad virtual, está la actitud del profesor, la calidad del curso, la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, la diversidad de la evaluación. Por el contrario, únicamente 8 (16%) de los estudiantes que continuaron con todos sus cursos, lo relacionan con el profesor, mientras que 32 (64%) lo relacionan con su propio esfuerzo; esto puede ser reflejo de buenos niveles de autoeficacia percibida que mostraron los participantes de este grupo.

También llama la atención que únicamente 2 (4%) de los estudiantes que desertaron, lo relacionan con el esfuerzo de su parte, lo que podría estar relacionado con cierta falta de conciencia del joven, sobre su forma de estudiar y de aprender (Rosario, et al, 2019; Cerezo, et al, 2019).

Tabla 11. Deserción o no de los cursos y algunos factores relacionados

N= 50	
Los integrantes de esta muestra, en promedio desertaron de 1.9 asignaturas (1- 4)	
Con el profesor	18 (36%)
Con el contenido de la asignatura	13 (26%)
Carecer de internet y/o computadora	11 (22%)
Mis exigencias laborales	6 (12%)
Con el esfuerzo de mi parte	2 (4%)
Total	50 (100%)
Con qué relacionan la decisión de NO haber dado de baja ninguna asignatura	
N= 50	
El esfuerzo de mi parte	32 (64%)
El profesor	8 (16%)
Tener computadora e internet	7 (14%)
Disponer de tiempo	3 (6%)
Total	50 (100%)

Fuente: elaboración propia

MODALIDAD VIRTUAL: DESERCIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Este trabajo compara los resultados de dos muestras de estudiantes, la primera conformada por estudiantes que renunciaron a continuar en uno o más de sus cursos, cuando estos pasaron a la modalidad virtual, la segunda integrada por estudiantes que permanecieron en todos sus cursos. En lo que respecta al estado civil, no hay diferencia entre ambas muestras, por lo que se puede concluir que no es factor relevante para que los estudiantes hayan renunciado a continuar con sus cursos. El tiempo dedicado al trabajo si puede influir considerablemente, puesto que los estudiantes que desertaron trabajan más tiempo que los que permanecieron. Tener computadora o no, marca una ligera diferencia entre ambas muestras; sin embargo, es más evidente la diferencia en lo que se refiere al acceso a

la red, por lo que se puede considerar que esto último sí puede haber favorecido la deserción de los cursos virtuales.

El rendimiento académico de los estudiantes que desertaron es más bajo que los que continuaron, lo que puede ser un reflejo de peores habilidades de autorregulación y menor niveles de autoeficacia.

Quienes dimitieron de uno o más cursos, presentan deficientes habilidades de autorregulación del aprendizaje y también tienen un menor sentimiento de autoeficacia percibida. Es posible concluir que estas características, favorecieron la decisión de renunciar a uno o más cursos.

Gran parte de los estudiantes que declinaron, relacionan esta decisión con el profesor y con el contenido de la asignatura; únicamente dos lo relacionan con el esfuerzo de su parte. Por el

contrario, la mayoría de los estudiantes que permanecieron lo relacionan con el esfuerzo de su parte y muy pocos con el profesor.

Una limitación de este trabajo es lo reducido de la muestra, puesto que ésta no es representativa del universo de estudiantes del CUCEA; sin embargo, si revela la importancia de las estrategias de autorregulación y el sentimiento de autoeficacia percibida, como factores de permanencia y éxito académico.

Es necesario investigar más a fondo esto atributos, teniendo en cuenta a los sujetos que intervienen en el proceso educativo; principalmente los docentes, quienes pueden favorecer su desarrollo, o bien, inhibirlos.

Referencias bibliográficas

- Alegre, A. (2014). "Autoeficacia académica, autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios iniciales". En: *Revista Propósitos y Representaciones* (2), 79-120.
- Allgood, W. P., Risko, V. J., Álvarez, M. C. & Fairbanks, M. M. (2000). "Factors that influence study". En R. F. Flippo y D. C. Caverly (Coord.), *Handbook of college reading and study strategy research*, NJ: LEA, pp. 201-219.
- Alqurashi, E. (2019). "Predicting student satisfaction and perceived learning within online learning environments". En: *Distance Education*, 40(1), 133-148.
- Bandura, A. (1995). "Exercise of personal and collective efficacy". En: Bandura, A. (Ed.), *Self-efficacy in Changing Societies*. EEUU: University of Cambridge.
- Cano, G. (2006). "Revolución, feminismo y ciudadanía en México, 1915 – 1940". En: DUBY, George y Michelle Perrot (ed.). *Historia de las mujeres*. Taurus. Madrid, pp. 749-762.
- Carballo, A. (2016). *Cuáles son los principales factores en la reproducción en matemáticas, nivel bachillerato*. Caso de Estudio: Escuela Preparatoria Lázaro Cárdenas del río, Municipio de las Margaritas, Chiapas. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 18 (06), 1-16.
- Carot, J., Carranza, E., Olaz, F., & Ponce, L. (2012). "Autoeficacia para la Investigación en Estudiantes Universitarios". *Revista Tesis*, 2(1), 61-77.
- Cerezo, R., Fernández, E., Amieiro, N., Valle, A., Rosário, P., & Núñez, J. C. (2019). Mediating role of self-efficacy and usefulness between self-regulated learning strategy knowledge and its use. *Revista de Psicodidáctica*, 24 (1), 1-8.
- Cleary, T.J. y Platten, P. (2013) Examining the correspondence between self-regulated learning and academic achievement: A case study analysis, doi: 10.1155/2013/272560, *Education Research International*, 18, 1-18
- Creswell, J. W. (2014). "Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods". SAGE Publications. Recuperado de <http://johnwreswell.com/books/>
- Cruz, R.; Vargas, E.; Hernández, A.; Rodríguez, O. (2017). "Adolescentes que estudian y trabajan: factores sociodemográficos y contextuales" En *Revista mexicana de sociología*, (79) 114-125.
- Fernández, E.; Bernardo, A. (2011). "Autoeficacia en la autorregulación del aprendizaje de estudiantes universitarios". En *INFAD Revista de psicología* (3), 201-208.
- Freire, P. (2008). "Cartas a quien pretende enseñar". Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Guerreiro-Casanova, D., & Polydoro, S. (2011). "Autoeficácia e integração ao ensino superior: Um estudo com estudantes de primeiro ano". En: *Revista Psicologia: teoria e prática*. 13(1), 75-88.
- Gurgel, G. (2016) Rupturas paradigmáticas y nuevas interfaces entre educación y salud. *Cad. Pesqui.* [online]. 2016, vol.46, n.162, pp.1172-1191.
- Hernández, A.; Camargo (2017) "Aprendizaje Autorregulado en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática". En: *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 146-160.
- Hernández, R., fernández, C.; Baptista, L. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc. Graw Hill.
- Huie, F., Winsler, A., & Kitsantas, A. (2014). "Employment and first-year college achievement: The

- role of self-regulation and motivation". En: *Journal of Education and Work*, 27(1), 110-135.
- La Madriz, Jenniz (2016). "Factores que promueven la deserción del aula virtual". En: *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 12(35), 18-40.
- López V. L. y Beltrán S.A. (2012). Causas de Deserción en Estudiantes de Educación Superior: el Caso de la Licenciatura en Contaduría. *Revista Electrónica "Pistas Educativas"*, num.100, págs. 112-125.
- Moon-Heum, C., Yanghee, K., & DongHo, C. (2017). "The effect of self-regulated learning on college students' perceptions of community of inquiry and affective outcomes". in *online learning. The Internet and Higher Education*, 34, 10-17.
- Perrot, M. (ed.). *Historia de las mujeres*. Taurus. Madrid, pp. 749-762.
- Pintrich, P.R. (2004). "A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students". En: *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.
- Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 157-182.
- Rodríguez, J.; Leyva, M Piña (2007) "La deserción escolar universitaria. La experiencia de la UAM. Entre el déficit de la oferta educativa superior y las dificultades de la retención escolar". En: *Revista El Cotidiano*, 22 (142), 98-111.
- Rodríguez, O. (2017) "Adolescentes que estudian y trabajan: factores sociodemográficos y contextuales". En: *Revista mexicana de sociología* (79),
- Rosales, R.; Sánchez, R; Muñoz, I. (2019). "Escala de aprendizaje autogestivo en estudiantes universitarios de la carrera de Psicología de un sistema en línea" <https://orcid.org/0000-0002-0605-1859>.
- Rosário, P, Mourao, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Simoes, F, Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (2005). "Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental". En: *Revista Psicologia em Estudo*, (10), 343-351.
- Rosário, P, Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Valle, A., Trigo, L., Guimarães, C. (2010). "Enhancing self-regulation and approaches to learning in first-year college students: A narrative-based program assessed in the Iberian Peninsula". En: *European Journal of Psychology of Education*, (25), 411-428.
- Rosario, P; Nuñez, J.C.; Cerezo, R.; Frenández, P; Almeida, N. (2019) "Propiedades psicométricas del cuestionario de evaluación del conocimiento sobre estrategias de autorregulación en universitarios (CEA-U)". En: *Revista de Psicología y educación* 14 (2) 144-156.
- Ruiz, R.; Ayala, M.; Zapata, E. (2014) "Estereotipos de género en la deserción escolar: caso el fuerte, Sinaloa". En *revista Ra Ximhai*, (10), 165-184.
- SanJuan, P.; Perez, A.M.; Bermudez, J. (200). "Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española". En *revista Psicothema* Vol. 12, Supl. nº 2, pp. 509-513.
- Saucedo, M., Herrera, S.C.; Dias, J.J., Bautista, S., Salinas, H. (2014) "Indicadores de reprobación: Facultad de Ciencias Educativas". En: *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 5 (9), 36- 45.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tejedor, F.J. (2003). *Un modelo de evaluación del profesorado universitario*.
- Torre, J. (2006). "La autoeficacia, la autorregulación y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios". Tesis doctoral, Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Tuckman, B. & Monetti, D. (2011). *Psicología educativa*. México, DF.: Cengage Learning.
- Unigarro G. (2004) segunda edición. *EDUCACIÓN VIRTUAL*. Encuentro formativo en el ciberespacio. Editorial UNAB 2004. Bucaramanga, Colombia. ISBN 9588166268.
- Vázquez, F. (2008) "La escritura y su utilidad en la docencia". En *revista Actividades Pedagógicas*. Enero-Julio (51) 101-114.
- Vidal, M.; Camarena B. (2014) Vidal Martínez, Ana Aurora y Camarena Gómez, Beatriz Olivia (2014). "Retos y posibilidades de los cursos en línea a partir de una experiencia concreta". En *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (44), 19-34.
- Zambrano Ramírez, Jimmy (2016). Factores predictores de la satisfacción de estudiantes de cursos virtuales. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 217-235.
- Zimmerman, B.J. y Schunk, D.H. (2008). *Motivation: An essential dimension of self-regulated learning*. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

CAPÍTULO 5

COVID-19: adaptaciones en los programas de lenguas extranjeras en la Universidad de Guadalajara

WENDY DÍAZ PÉREZ, YESENIA ELIZABETH RUVALCABA COBIÁN

Resumen

Los docentes de todos los sistemas educativos en el mundo tuvieron que enfrentar situaciones no esperadas al transitar al mundo no presencial en el transcurso de 24 horas. La realidad del cambio abrupto debido a las consecuencias globales llegó, y el profesor no estaba listo para enfrentarlas del todo. Este capítulo recupera los primeros momentos del tránsito a la virtualidad, las limitaciones y visiones iniciales de los docentes, así como los problemas que tuvieron que enfrentar y las fórmulas para adaptarlos a distintos programas de lenguas extranjeras en la Red Universitaria.

COVID y la educación en el mundo

En el mundo se sabía que pronto los seres humanos enfrentaríamos grandes retos de diversas índoles derivados de nuestra imposibilidad de convivir de manera equilibrada con la naturaleza. Quizás lo que no pudimos prever es que llegaría tan rápido una pandemia como la que se ha enfrentado en el año 2020 debido al virus SARS COV-2 y que ocasiona la enfermedad denominada COVID-19.

Dicha contingencia sanitaria ha forzado a todo el mundo a adaptarse a otras formas de convivir y llevar a cabo actividades en todos los ámbitos de la sociedad, incluido el nuestro, la educación.

Desde febrero de 2020, las instituciones educativas en Asia y Europa comenzaron a cerrar sus instalaciones y a priorizar la implementación de modelos de enseñanza apoyados en la tecnología debido a dicha emergencia sanitaria.

Un mes después tocaba el turno de América Latina y México. Algunas Instituciones de Educación Superior (IES)

se adelantaron a los gobiernos y tomaron las medidas sanitarias y académicas correspondientes, semanas antes e incluso sobre la marcha. Resulta importante señalar que, generalmente en todos los casos el cambio fue abrupto y sin un plan de acción previamente diseñado para las innumerables problemáticas que implicó este cambio, especialmente en zonas con menor acceso a la tecnología. No fue esta realidad única para este país, los múltiples estudios que se han desarrollado a raíz de este cambio coinciden en señalar que para todo el mundo académico, la pandemia y el cierre de actividades presenciales representó y aún representa un gran desafío. "El denominador común de los estudios realizados de esta situación apunta al hecho de que la educación a nivel global no estaba preparada para enfrentar una situación de esta magnitud para atender a los 1,570 millones de estudiantes afectados en 191 países" (UNESCO/IESALC, p.5).

El Informe de UNESCO sobre la COVID-19 y la educación superior (2020)

describe como una realidad que el cierre de las instituciones por la pandemia ha acelerado la búsqueda de soluciones de educación a distancia para asegurar la continuidad pedagógica. Sin embargo, ha enfrentado obstáculos como la baja conectividad, falta de contenido en línea que se encuentre alineado al currículum de los planes de estudio y, especialmente a docentes que no estaban preparados para la educación en la virtualidad.

Si bien desde hace tiempo ya se planteaba la necesidad de cambiar en las instituciones educativas derivado de la automatización del trabajo gracias a la robotización, la pandemia vino acelerar esa necesidad de cambio. El reporte de la Unidad de Inteligencia del Economist y Qatar Foundation establece que si bien la presencialidad se conservará, la exposición de los estudiantes al aprendizaje en línea aumentará como resultado de la COVID-19. Como ellos, otros también han ya pronosticado cómo podrían darse los cambios en las instituciones de educación superior en el mundo como nuevas formas de organización: universidades en línea, modelo clúster, instituciones de experiencia, universidades de artes liberales, modelos de asociación (The Economist Intelligence Unit, 2020).

En este mismo sentido Altbach y de Wit (2020) coinciden en señalar que si bien se han aprendido lecciones, las habilidades de los docentes han mejorado al aprender haciendo, las plataformas tecnológicas y el currículum en línea ha mejorado, para los autores es de dudarse que habrá en general una revolución tecnológica en la educación superior. Sin embargo, están de acuerdo en que después de la crisis habrá un aumento significativo del uso de tecnologías y educación a distancia y

los docentes seguramente se encontrarán menos renuentes a trabajar bajo modelos de educación híbrida.

En este sentido existen, como lo apunta Dodzi Amemado (2020), dos posturas sobre el futuro de la enseñanza en línea; los optimistas que creen que de ahora en adelante será la tendencia, y los escépticos que opinan que en realidad en el futuro no tendrá ese rol tan importante. Lo que es un hecho, siguiendo con Dodzi Amemado es que en el corto plazo la cuestión está en cómo hacer la educación en línea tan buena como sea posible, cómo maximizar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje y el nivel de satisfacción de los usuarios.

Y por otro lado, en el largo plazo cuando todo se normalice, las instituciones de educación superior deben considerar la educación en línea como parte regular de su oferta pedagógica.

Una de las preocupaciones principales se encuentra en los resultados de este experimento no planeado: "Ello significa que el semestre educativo en curso es y será irregular, dejando un saldo académicamente negativo de los aprendizajes de los alumnos, una porción de los cuales no transitará de ciclo o no culminará cuando lo esperaba" (Malo et al, 2020 p. 14).

Casi todos los estudios en principio dedicaron sus miradas hacia las instituciones y sus estudiantes; sin embargo, una parte fundamental de este proceso lo constituyen los docentes y sus problemáticas.

Así, la COVID-19 también puso en crisis a los docentes en sus esquemas de contratación, y especialmente en los procesos que han tenido que realizar hacia la virtualidad con o muchas veces sin

experiencia, falta de equipos de cómputo, internet, espacios adecuados para el trabajo desde casa, apoyos didácticos a la mano, plataformas adecuadas, entre otros. Los docentes han protagonizado el fenómeno del Coronateaching, definido como el "proceso de transformar las clases presenciales a modo virtual, pero sin cambiar el currículo ni la metodología" (UNESCO/IESAL, 2020, p.18). Otros evalúan los principales problemas pedagógicos que enfrentan los docentes cuando trabajan bajo estas modalidades sincrónicas o híbridas, durante la emergencia sanitaria, en la "Pedagogía de la Pandemia" (Marsh, 2020).

Este capítulo analiza las adaptaciones emergentes que se realizaron en los programas de aprendizaje de lenguas en la universidad, los retos enfrentados y las percepciones iniciales de los docentes de lenguas, en particular de tres programas extracurriculares de la Red Universitaria: FILEX, OLE y *Connect*.

Contexto institucional, experiencias y retos iniciales

La Universidad de Guadalajara es la segunda institución de educación superior en México más grande en cuanto a la cantidad de estudiantes (291 600), la cual se conforma como una Red Universitaria compuesta por un Sistema de Educación Media Superior (116 357 estudiantes) que tiene presencia en prácticamente todos los municipios del estado de Jalisco y así como 15 campus universitarios distribuidos en distintas regiones del estado (130 243 estudiantes); asimismo, cuenta con un Sistema de Universidad Virtual (3 808 estudiantes en nivel superior y 137 en media superior) con experiencia

en el aprendizaje en la virtualidad, especialmente no sincrónica (Universidad de Guadalajara, 2020 b).

El primer problema que una macrouniversidad encuentra en situaciones de emergencia de este tipo es su propia dimensión y la distribución de sus entidades tan dispersa como para dar cobertura efectiva de manera virtual; si bien se desarrollaron años atrás proyectos de conectividad para todas las regiones, (Bravo et al, 2018) éstas estuvieron limitadas por las propias capacidades de las regiones para conectarse y por la insuficiencia presupuestal para dar cobertura a todas con la misma calidad. De acuerdo con un estudio realizado por la Subsecretaría de Educación Superior se reporta que en promedio en las instituciones de educación superior del país 71% de alumnos pudieron ser atendidos para el mes de junio de 2020, lo que coincide con el hecho de que el 26% del estudiantado no cuenta con computadora o tablet y no tiene acceso a internet de manera constante en casa (Marúm y Rodríguez, 2020).

El 17 de marzo de 2020, el Rector General de la Universidad de Guadalajara dio a conocer la suspensión de las actividades presenciales debido a la pandemia, decisión que derivó de las recomendaciones internacionales y las recomendaciones de la recién instaurada "Sala de Situación en Salud por COVID-19". Este comité consultivo ha venido acompañando durante los 8 últimos meses desde su creación en la toma de decisiones de carácter mayoritariamente epidemiológico que sin duda ha desencadenado el diseño e implementación de protocolos y estrategias de apoyo a los programas y proyectos académicos de la institución.

Tal como se describe la situación a nivel mundial, a pesar de la instauración de dicho organismo consultivo, en general, ni los Centros Universitarios ni la comunidad universitaria se encontraban 100% preparados con los insumos, medios y lineamientos para transitar del modelo presencial al modelo enteramente en línea (a distancia, y enriquecido o no con la guía de un profesor).

Fue hasta julio de ese mismo año que se emitieron una serie de recomendaciones y premisas sobre las cuales se propuso transformar a la institución completa, al parecer no sólo durante la pandemia en un modelo híbrido, flexible y de aprendizaje activo (Universidad de Guadalajara, 2020).

En este sentido, y todavía sin las guías mínimas, la mayoría de los estudiantes y profesores tuvieron que definir las nuevas formas de trabajo apoyándose en recursos y herramientas digitales en el transcurso de pocas horas para el diseño de sus cursos, programas y proyectos.

COVID-19 Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL MUNDO

La enseñanza de lenguas extranjeras es uno de los tópicos en el que es común encontrar soluciones tecnológicas para el aprendizaje. Existe un mercado importante de plataformas con y sin costo que desde hace tiempo se han incorporado a los distintos programas. Este sin número de plataformas e interfaces para el estudio de idiomas en línea se ofrecen en diversas modalidades, enfoques y costos. Durante los últimos meses han sido las empresas de mayor renombre internacional aquellas que han ofreciendo acceso a sus plataformas de manera gratuita por al menos 1 a 2 meses, e incluso algunas de

uso libre por tiempo indeterminado, como la plataforma MINATO para el estudio de japonés, Cambridge Speak & Improve, Cambridge Write & Improve, Oxford Learners' Bookshelf para inglés, entre muchas otras.

Cuando el mundo se movió a la virtualidad, las asociaciones, congresos y seminarios especializados así como exposiciones y ferias de idiomas tuvieron que adaptarse a escenarios en línea transmitiendo sus eventos incluso a través de redes sociales.

En este sentido, los retos enfrentados por los organismos internacionales y asociaciones de maestros de inglés como FIID, ANUPI, MEXTESOL, TESOL, ACTFL, IATFL¹, entre otros, proporcionaron oportunidades positivas a docentes de idiomas de todo el mundo, demostrando estar a la vanguardia incluso con el uso de avatares virtuales para los usuarios en sus eventos anuales. Por ende, esta exploración e implementación de nuevas formas de llevar a cabo eventos académicos ante la contingencia por COVID-19 y en apoyo a la formación de docentes especialmente en inglés, propició un mayor tráfico de Recursos Educativos Abiertos (REAs) y Cursos Masivos Abiertos en Línea (MOOCs), además de constantes oportunidades a eventos en línea gratuitos como los *webinars*. Es de esperarse que se continuará observando este fenómeno en los próximos años dada la necesidad de la sociedad del conocimiento en la era digital

1 FIID: Feria Internacional de Lenguas, ANUPI: Asociación Nacional Universitaria de Profesores de Inglés, MEXTESOL: Asociación Mexicana de Maestros de Inglés, TESOL: International Association of Teaching English as a Second Language, ACTFL: American Council of Teaching Foreign Languages, IATFL: International Association of Teachers of English as a Foreign Language.

por aumentar el desarrollo tecnológico y elementos de fomento a la accesibilidad, conectividad y networking; que ya desde los últimos años habían estado avanzando pero que sin duda, la pandemia actual vino a catapultar la necesidad de innovar en las instituciones y organismos dedicados a la enseñanza de lenguas.

COVID-19 Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

En la Universidad de Guadalajara los estudios de lenguas extranjeras se realizan de manera curricular y extracurricular a través de diferentes programas. En el año 2016 se implementó por primera ocasión una Política Institucional de Lenguas Extranjeras en la universidad y un programa institucional manejado por una coordinación a nivel central de la red universitaria. En el momento del inicio de la pandemia, la institución pasaba por un proceso de reingeniería interna que, entre otras cosas transformó la Coordinación de Lenguas Extranjeras en una Unidad de Lenguas dependiente de la Coordinación General Académica y de Innovación. El Programa Institucional de Lenguas Extranjeras (FLIP) continuó sus operaciones aunque con reducciones presupuestarias y de operación.

Años atrás, la coordinación había desarrollado mediante sus distintas unidades un trabajo de armonización y cooperación con los distintos Centros Universitarios en cuanto a programas, certificaciones, evaluaciones y uso de tecnología siguiendo la política institucional antes mencionada.

Entre los programas que se implementaban en la entidad al momento

del cierre por la pandemia se encuentran la actualización del Programa de Formación Internacional por Lenguas Extranjeras (FILEX), el desarrollo en su fase final de Otras Lenguas (OLE) , el tercer año del proyecto *Connect* para estudiantes del Sistema de Educación Media Superior (SEMS) y, el más numeroso en cuanto a estudiantes, el programa de aprendizaje de inglés para estudiantes llamado Jobs. Se describen a continuación los mismos:

CONNECT

Con la finalidad de transformar la enseñanza del idioma inglés en el Nivel Medio Superior (Universidad de Guadalajara, 2018) y llevar a cabo la construcción de materiales y recomendaciones emitidas por expertos internacionales, en la segunda mitad del año 2018 se inició el pilotaje de materiales de apoyo con entrenamiento a profesores de 3 distintas preparatorias preparatorias utilizando PBL (*Project Based Learning*). Este proyecto se liga con el proyecto Ser Global, de internacionalización del currículum del nivel preparatoria iniciado en el año 2017 Nivel Superior (Marsh et al, 2019).

JOBS

Es un programa intensivo extracurricular para alumnos de los centros universitarios que opera regularmente en dos modalidades: intensivo y sabatino presencial, y el cual forma estudiantes de pregrado para funcionar en el mundo social y laboral utilizando el idioma inglés como segunda lengua a través de 900 horas totales de estudio impartidas a lo largo de 6 semestres o niveles, con la meta lingüística de B2 y el cual, hasta la primera mitad

del año 2020, beneficiaba a 5,700 alumnos del nivel superior. Subcontratado con la empresa parauniversitaria PROULEX, al proyecto se le da supervisión y seguimiento académico desde FLIP. (Universidad de Guadalajara, 2019b).

FILEX

Por otro lado, el Programa de Formación Internacional por Lenguas Extranjeras (FILEX) nació en 2005 con la finalidad de proporcionar a los estudiantes de la Red Universitaria un programa de 450 horas de estudio y una meta B1. Desde entonces ha sufrido al menos 4 actualizaciones (la última en 2020) y adaptaciones en sus planes y programas entre las cuales se encuentran las actividades apoyadas en el uso de la tecnología; actualmente FILEX beneficia a poco más de 3 mil alumnos de ambos niveles y público externo en algunas sedes. Se ofrece en diferentes campus universitarios (Universidad de Guadalajara, 2019A).

PROGRAMA DE OTRAS LENGUAS (OLE)

Este programa extracurricular se enfoca en ofrecer 480 horas de estudio y meta lingüística B1 para los idiomas chino, alemán, japonés, italiano y francés con programas diseñados de manera exclusiva para la institución y dirigidos a estudiantes, personal docente y administrativo de la Red. Se encontraba en su tercer año de implementación. (Universidad de Guadalajara, 2019c)

LOS DOCENTES Y LAS REACCIONES INICIALES

En el caso de los programas que coordina e implementa directamente el programa FLIP, un evento anecdótico en particular en el área de otras lenguas

(OLE) permitió reconocer antes los desafíos del aprendizaje sincrónico mediante plataformas como *Zoom*. Uno de los profesores estaba en Europa en el momento que estalló la crisis y a su regreso se confinó por 15 días en casa, mismos que comenzó a trabajar vía *Zoom*. Esto ocurrió justo tres semanas previas al cierre de instalaciones físicas en la UdeG, por lo que al menos en esos cursos hubo un aprendizaje previo que permeó en el resto de los cursos de este programa.

Sin embargo, para la mayoría los cambios especialmente de las primeras dos semanas de operación fueron abruptos. Al cabo de dos semanas se realizó por parte de las autoras un ejercicio de seguimiento con los profesores y los estudiantes sobre la experiencia del cambio y el efecto en los estudiantes.

Se realizó un levantamiento de información mediante un sistema de encuestas en línea que se envió a los docentes de los programas FILEX OLE y *Connect*. Los programas de FILEX se encuentran localizados en regiones del estado (Centros Universitarios en ciudades medias) y en caso de OLE en la zona metropolitana de Guadalajara; el caso de *Connect* es distinto pues se trata de nivel preparatoria que se localizan en zona metropolitana de Guadalajara (preparatorias 13 y San José del Valle en Tlajomulco) y el municipio de San Martín de Hidalgo con módulo en Buenavista.²

Se realizaron preguntas en las categorías de a) estado emocional, b) principales problemas enfrentados en las primeras dos semanas de virtualidad, c) herramientas tecnológicas utilizadas en

2 Un agradecimiento especial a University of Jyväskylä Group por el uso de su software de encuestas.

la emergencia, d) aprendizaje y docencia en la emergencia. En total contestaron 58 docentes ; 33 de FILEX, 13 de OLE y 12 de *Connect*.

Como era de esperarse la mayoría de los docentes manifestó tener sentimientos de preocupación e incertidumbre y estrés, pero también manifestaron estar motivados.

En cuanto a las principales plataformas que utilizaban en las primeras semanas de clases no presenciales, la plataforma *Google classroom* resultó tanto en FILEX como en *Connect* la que más se utilizaba; en OLE en cambio se utilizó mayormente *Zoom*. En el caso de *Connect*, siendo de nivel preparatoria, la segunda plataforma

más utilizada fue *Moodle*. Resulta interesante observar que los programas de pregrado utilizaban más herramientas como ligas de internet, *YouTube* y especialmente la plataforma que los libros de texto ya contemplan.

En relación a los principales problemas enfrentados algunos profesores parecen coincidir con los temas, mas no con la prioridad; así, mientras para los profesores de *Connect* la falta de acceso a internet y el hecho de que los alumnos no ingresen a sus cursos fueron en esas dos semanas sus dos problemas más importantes, los docentes de FILEX reportaron nula o baja participación de alumnos en clases sincrónicas, mientras OLE a la falta de

Tabla 1. Principales herramientas utilizadas durante las primeras dos semanas

FILEX	OLE	<i>Connect</i>
<i>Google classroom</i>	<i>Zoom</i>	<i>Google classroom</i>
Ligas de internet	Plataforma del libro	<i>Moodle</i>
<i>YouTube</i>	<i>YouTube</i>	
La plataforma del libro	Ligas de internet	
<i>Zoom</i>	Otros	

Fuente: Encuesta a docentes, elaboración propia.

Tabla 2. Principales problemas que han enfrentado los docentes por orden de importancia

FILEX	OLE	<i>Connect</i>
Los alumnos no participan	Falta tiempo para retroalimentar y revisar actividades	Falta de acceso a internet
Los alumnos no ingresan al curso	Otro	Los alumnos no ingresan al curso
Falta acceso a internet	Me falta destreza en el uso de herramientas tecnológicas	Falta tiempo para retroalimentar y revisar actividades
Falta tiempo para retroalimentar y revisar actividades	Falta de un espacio de trabajo adecuado	
Falta de un espacio de trabajo adecuado	Falta de acceso a internet.	

Fuente: Encuesta a docentes, elaboración propia.

tiempo para retroalimentar y revisar actividades.

Se reportaron además de los problemas principales algunos otros importantes como el que hay ciertas habilidades que son más complicadas desarrollarlas en línea, una marcada falta de materiales educativos en línea y la dificultad para observar a los alumnos. Estos últimos, conocidos como “niebla cognitiva” que se reportan también en la literatura pedagógica (Marsh, 2020).

Por último, se solicitó la opinión de los docentes acerca de los aprendizajes y las reacciones de sus estudiantes. En general, al inicio del cambio, los docentes parecen entusiasmados de utilizar la tecnología con un menor énfasis por parte de los docentes de preparatoria, quienes cuentan con menores recursos al igual que sus estudiantes; observan que sus estudiantes no han sido del todo

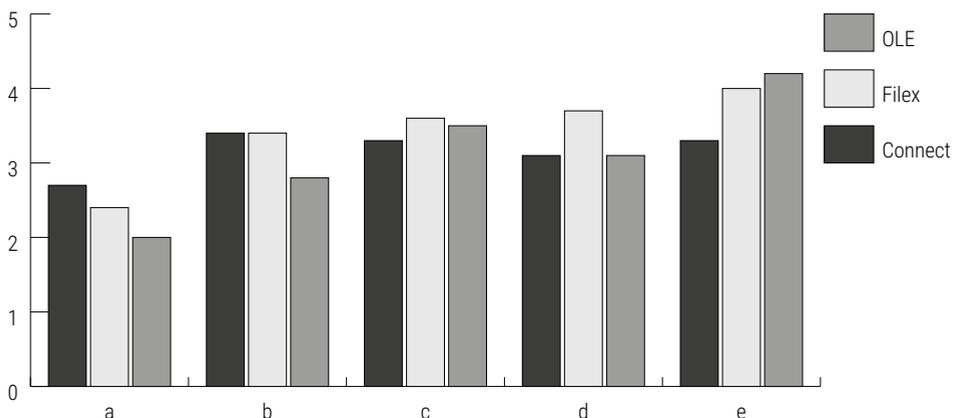
negativos en su actitud al tomar cursos de esta manera; perciben que han alcanzado sus objetivos de aprendizaje relativamente bien y no había hasta el momento problemas mayores con el aprendizaje; quizás en lo que casi todos coinciden es en la falta de tiempo para retroalimentar a los estudiantes de manera efectiva.

Se observa que entre los tres programas, el más débil, visto desde los profesores, es el proyecto de *Connect*, especialmente porque fue implementado, en particular una región de difícil acceso a internet, y un módulo de la preparatoria en donde no era posible siquiera localizar a los estudiantes.

ADAPTACIONES Y RETOS

A partir de las respuestas de los docentes y a los estudiantes, la universidad se dio a la tarea de adaptar modelos.

Figura 1. Percepciones docentes



Totalmente en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4. De acuerdo; 5. Totalmente de acuerdo.

Tabla 3. Descripción de las percepciones docentes

A	Considero que, durante esta emergencia, la reacción de mis estudiantes con respecto al cambio a la modalidad en línea ha sido negativa
B	El aprendizaje/desempeño de mis estudiantes se ha visto perjudicado debido al cambio del curso a la modalidad en línea
C	Siento que he logrado avanzar en los objetivos de aprendizaje programados para estas dos semanas sin contratiempos
D	Dispongo de tiempo suficiente para retroalimentar a mis estudiantes
E	Me entusiasma utilizar la tecnología durante esta contingencia para continuar con mis cursos

Fuente: elaboración propia

Afortunadamente, la familiarización de los Centros Universitarios (alumnos y docentes de inglés) con recursos digitales y aplicaciones móviles como Macmillan English Campus (MEC), Rosetta Stone Advantage Tell me More, Busuu, Education First, Oxford Online, Skills Program, y MYELT platform by Cengage Learning, entre otros, hizo posible que fuese relativamente más sencillo realizar la adaptación emergente y necesaria para fin de dar continuidad a sus programas (curriculares y extracurriculares) y los cuales vieron obligados a adecuar del modelo presencial al modelo enteramente en línea debido a la suspensión de clases presenciales por la enfermedad COVID-19.

CONNECT

El primer programa que tan pronto fue anunciada la suspensión de clases (marzo, 2020) buscó la adaptación de sus materiales físicos a cursos online apoyados en Moodle fue *Connect*. Al respecto, fue necesario establecer reuniones de trabajo y capacitación en el uso de la plataforma con los 9 docentes participantes en el proyecto. Ello resultó un trabajo arduo para todos los participantes, pero sin duda el espíritu de colaboración permitió sacar adelante

dicho proyecto. A su vez, la respuesta de los estudiantes fue favorable, toda vez que el proyecto era de carácter extracurricular y aún así, el 85% de los estudiantes pudo concluir satisfactoriamente los módulos planteados (Ruvalcaba, 2020).

En este sentido fue notorio que el ausentismo y deserción se debió en zonas metropolitanas mayoritariamente a la priorización del estudiante por materias curriculares, saturación de actividades y complicaciones de conectividad.

Cabe mencionar que, en regiones más lejanas como Tlajomulco y San Martín Hidalgo, el porcentaje de asistencia fue de aproximadamente el 70%, (Ruvalcaba, 2020) reportando casos de mayoritariamente problemas de acceso a internet y equipo tecnológico. Por otro lado, la carga de trabajo de los docentes y otras de sus actividades escolares, limitó el tiempo disponible para retroalimentar y realizar actividades en la plataforma. Se optó por dar en muchos casos, retroalimentación grupal a través de plataformas de comunicación sincrónica como *Zoom*.

JOBS

Cabe mencionar que, aunque este programa era mayoritariamente presencial, cierto porcentaje del syllabus además de tareas y actividades adicionales de refuerzo se llevaban desde hacía ya al menos 2 años por medio de la plataforma MYELT de la editorial Cengage Learning. Esta familiarización con los recursos digitales tanto por parte de los maestros como por parte de los docentes hizo probablemente más sencilla la adaptación del programa a un modelo 100% online. Sin embargo, ante los retos que esta nueva modalidad representaba, se adquirieron insumos para la implementación remota de clases al tiempo que se fortalecieron las competencias digitales de los docentes. De igual manera, al ser un programa intensivo (2 horas diarias o 5 en sábado) y extracurricular los motivos principales de ausentismo a clases sincrónicas fueron debidos a falta de equipo y conexión a internet. Asimismo, es importante señalar que de los 263 estudiantes que estuvieron ausentes a clases sincrónicas, el 26% si realizaba actividades en la plataforma MYELT, pero no contaba con las posibilidades de atender las clases. Esta situación hizo notar que, a pesar de la adversidad, al menos 70 de los 263 trataron de no rendirse en el camino. Para la segunda mitad del 2020 y dada la continuidad en la suspensión de clases por COVID-19, este programa se continúa llevando a cabo de manera virtual y la medición de indicadores se proyecta para finales del año, pero hasta ahora se sabe que la tendencia es muy similar (Ruvalcaba, 2020).

FILEX

Al igual que el programa JOBS, la motivación de los estudiantes FILEX por continuar estudiando la lengua meta fue un factor importante para la motivación de los docentes. Sin embargo, en las regiones del estado, así como en las más alejadas de la zona metropolitana de Guadalajara, se reportaron alumnos con baja o nula participación en clases sincrónicas vía *Google classroom* y *Zoom*, así como falta de internet.

Por otro lado, la Red Universitaria cuenta con programas institucionales de inglés en diversas modalidades, en algunos casos dichos programas operan sin una meta lingüística definida, pero con actividades y proyectos que incentiva en uso de lenguas a través de clubs y talleres, muchos de los cuales se continuaron llevando en línea incluso a través de redes sociales institucionales y oficiales y plataformas de comunicación sincrónica diversas.

OLE

Los programas de otras lenguas se encontraban ya inmersos en la modalidad presencial enriquecida con componentes y recursos en línea. Sin embargo, al igual que los programas anteriormente mencionados, la falta de destreza para el uso frecuente y diverso de herramientas tecnológicas hizo necesario la realización de al menos 2 *webinars* para la formación del capital humano. Asimismo, estrategias de acompañamiento docente y observación de clases fueron esenciales para detectar áreas de oportunidad e incidencias y lograr el evento de cierre de buenas prácticas en el que los 13 docentes involucrados compartieron

sus experiencias y enriquecieron sus prácticas. De tal forma que, para la segunda mitad del 2020, fue relativamente sencillo la continuidad del programa bajo el modelo virtual. Cabe mencionar, que el trabajo colaborativo en el primer semestre del 2020 fue esencial para trabajar sobre la priorización de contenidos y objetivos de aprendizaje a fin de lograr un balance entre los contenidos temáticos a cubrir y competencias lingüísticas a desarrollar por parte de los alumnos.

Sin embargo, a pesar de haberse generado una nueva dosificación de esta índole, los docentes refirieron al final del semestre no haber dispuesto de suficiente tiempo para retroalimentar, así como un espacio de trabajo adecuado. Por lo que para el segundo semestre del 2020, se realizaron trabajos previos para la definición de un calendario de actividades más equilibrado que les permitiera cumplir con este fin. De manera adicional, la actividad cultural semestral distintivo de este programa, se llevó a cabo a distancia por medio de plataformas de comunicación sincrónica y redes sociales institucionales.

APOYOS NO ESPERADOS, LAS EMPRESAS DE SOFTWARE DE APRENDIZAJE DE LENGUAS

La experiencia de la última década en el uso de apoyos tecnológicos de una buena parte de los programas de aprendizaje de lenguas en la institución representó una ventaja para la adaptación del momento. Sin embargo, programas de reciente creación y/o que no contaban con experiencia previa respecto al uso de herramientas digitales para el reforzamiento o aprendizaje del idioma, se encontraron con mayores retos para

realizar la adopción de un modelo virtual. Por lo que, en la mayoría de estos casos, los responsables de programas tendieron a revisar y priorizar los objetivos y metas de aprendizaje del idioma inglés para focalizar esfuerzos respecto a la creación de nuevos insumos, materiales y estrategias que permitieran dar seguimiento a estudiantes y docentes.

Adicionalmente, *Education First* y otros *stakeholders* como *Rosetta Stone*, y *National Geographic Learning* a través de la editorial *Cengage Learning*, el Consejo Británico, la Fundación Japón, se volcaron en apoyo a las instituciones de educación superior y en el caso concreto de la Universidad de Guadalajara, ofrecieran recursos gratuitos y académicamente valiosos como acceso libre a sus plataformas, libros y materiales digitales, capacitación en el uso de la tecnología para docentes del idioma inglés, asesoría respecto nuevos componentes en sus plataformas y sitios web, así como sitios que generados especialmente como repositorios de materiales de consulta y apoyo para docentes y alumnos; cuyo diseño derivó de las necesidades que se fueron presentando en el camino de las instituciones, no sólo en México sino a nivel mundial.

En el caso particular de la Universidad de Guadalajara, el beneficio de contar con licencias EF *English Live Solo* fue una alternativa que resultó benéfica para un total de 294 estudiantes de Nivel Medio Superior y Superior. Es importante señalar, que dicha oportunidad se lanzó de manera general a la Red Universitaria resaltando la característica de la inscripción voluntaria y sin costo por un periodo de 1 mes (de abril a mayo 2020).

Con resultados positivos, los estudiantes a quienes fue otorgada dicha licencia para el estudio del idioma inglés y que a su vez se inscribieron por voluntad propia, a menos de 1 mes de declarada la suspensión de clases, se distinguieron por un desempeño sobresaliente incluso en periodo vacacional, en donde el 75.8% fue constante y no dejó de utilizar dicho recurso. Asimismo, el 13.62% cumplió con su meta de estudio y realizó al menos 2 niveles (el curso *EF English Live Solo* se compone de 16 niveles de inglés general que van del A1 al C1 en un periodo de 9 a 12 meses, dependiendo del tiempo de exposición y la intensidad; por lo que 2 niveles en el periodo de 1 mes es un logro significativo). (Ruvalcaba, 2020)

De igual forma, es importante señalar que algunos insumos y materiales utilizados por 250 alumnos del programa de otras lenguas (OLE) y el programa PALE (Programa de Aprendizaje de Lenguas del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas) fueron proporcionados de manera gratuita por la aplicación británica Busuu que permitió a los estudiantes reforzar sus habilidades lingüísticas de manera gratuita por un mes (durante el verano) en donde los estudiantes realizaron 16,210 actividades, con un radio de activación del 93.6% y 65 certificados otorgados. Los idiomas más estudiados fueron el inglés, francés e italiano (Busuu, 2020).

Por último, y a manera de resumen, se realizaron en toda la red procesos de adaptación gradual y estrategias utilizadas en apoyo a responsables de programas, docentes y alumnos que se presentan en la Tabla 4.

El aprendizaje de lenguas extranjeras y la conectividad

Sin lugar a dudas los efectos de la pandemia por COVID-19 fueron devastadores para la población mundial que, por otro lado, representaron oportunidades de crecimiento, innovación, desarrollo y experimentación de nuevos modelos académicos apoyados en la tecnología no sólo para las Universidades, sino también para los organismos internacionales, editoriales de materiales y libros de inglés, asociaciones diversas, docentes y alumnos.

En el caso del aprendizaje de lenguas extranjeras en concreto, las empresas de software dedicadas al aprendizaje de estas materias en el mundo se encuentran en la vanguardia y ya ofrecían educación adaptativa con un muy alto grado de sofisticación. Estos software habían ya permeado en una buena parte de los docentes de lenguas de la Universidad de Guadalajara, especialmente de los programas extracurriculares.

Cabe mencionar que la influencia de las experiencias de los Centros de Aprendizaje Global (CAG) en la transición a modelos en línea (de cómo el hecho de que existieran los CAG, las licencias y la experiencia de docentes y estudiantes) contribuyó a una adaptación más sencilla dado que durante los últimos años los Centros Universitarios de la Red se han preocupado por incentivar el uso de herramientas digitales a fin de fortalecer la competencia de sus estudiantes respecto al uso y aprendizaje de la lengua meta por excelencia, el inglés.

Es decir, la ventaja de haber incluido el uso de tecnologías para el aprendizaje en algunos programas de lenguas permitieron

Tabla 4. Procesos y estrategias de apoyo

1	Análisis y reconocimiento de las áreas de oportunidad y necesidades de los programas ante la migración a modelos no presenciales.
2	Análisis de plataformas y materiales digitales para la creación de cursos, así como adopción de plataformas LMS como <i>Moodle</i> y <i>Google classroom</i> así como aquellos para la comunicación sincrónica (<i>Zoom</i> y <i>Google Meet</i>).
3	Formación docente especializada en manejo de tecnología para clase de lengua.
4	Priorización de enfoques para la planeación de las clases (Competency Based Education, Arguelles (2000) y Backwards Design, Wiggins &McTighe (2008) e impartición de clases bajo el modelo centrado en el alumno.
5	Adaptación de objetivos de aprendizaje, calendarios y dosificaciones.
6	Adaptación de mecanismos e instrumentos de evaluación (rúbricas, listas de cotejo, formatos de observación y acompañamiento docente).
7	Diseño y priorización de proyectos integradores Vs. exámenes escritos.
8	Desarrollo de actividades culturales apoyadas en la tecnología y desarrollo de actitudes positivas y valores apoyadas en el profesor.
9	Realización de <i>webinars</i> y reuniones para trabajo colegiado (eventos de buenas prácticas).
10	Realización de sondeos y valoración de las opiniones de alumnos y docentes (creación de fotografías con mensajes motivacionales para alumnos).
11	Análisis de alumnos potenciales a desertar o bien no aprobar las asignaturas o niveles (alumnos con calificación pendiente CP para fin de analizar sus casos particulares).
12	Constante promoción de los principios de flexibilidad y empatía entre responsables de programas y docentes hacia los alumnos.

Fuente: elaboración propia

que los procesos al menos en esta área fueran más fluidos y el nivel de retención de los estudiantes podemos decir, exitoso. A los programas de lenguas en donde no habían transformado previamente su programas y adoptado el uso de tecnología les resultó más complicado el proceso de adaptación.

En el nivel preparatoria se hizo evidente que los libros de texto utilizados no contaban con plataformas avanzadas como las de los textos utilizados en pregrado. Los problemas de conexión a internet y de acceso de los estudiantes, especialmente los que se encuentran en regiones más alejadas son mucho mayores, al grado de que quedaron excluidos de la formación por falta total de comunicación.

Por lo anterior, resulta vital reconocer los retos no sólo epidemiológicos, sino académicos que se han enfrentado a raíz de la enfermedad COVID-19 causada por el virus SARS COV-2. Retos que deben ser valorados y analizados desde la perspectiva de los responsables de programas, docentes, alumnos, padres de familia y sociedad civil, dado que no ha sido una tarea fácil para ninguno de ellos. Transitar a una nueva modalidad cuando los escenarios son disruptivos o adversos requiere muchas veces encontrar el balance entre una serie de factores como el socio emocional, económico, didáctico - pedagógico, cognitivo - motivacional, entre otros.

Adicionalmente, variables intervinientes adicionales a las anteriores, como la

apertura para la asimilación de los contenidos, el alto o bajo desempeño y rendimiento escolar, la accesibilidad, conectividad, equidad y autogestión del aprendizaje y otras cuestiones relacionadas con el contexto familiar, influyen de manera importante en la implementación y transición de modelos presenciales a virtuales.

En este sentido, la investigación - acción también resulta fundamental para continuar con el diseño de herramientas digitales que no requieran conexión a internet y permitan cerrar la brecha de conectividad en grupos vulnerables de niveles socioeconómicos más bajos o bien aquellos estudiantes que radican en zonas alejadas; dichos recursos también conocidos como offline son hoy caso de estudio y objetivo futuro del *ELT Research Team at Oxford University Press*, institución conocida internacionalmente que lanzó un estudio a docentes de inglés de todo el mundo para participar como revisores de un curso en línea con dichas características.

Sin lugar a dudas, la experiencia de la emergencia por COVID-19 nos deja claro que haber invertido en tecnologías y en la preparación de docentes respecto al uso adecuado de herramientas tecnológicas, marcó los resultados de los procesos de adaptación que debieron enfrentarse al inicio del cierre presencial de actividades en las universidades. Es claro que ciertos niveles y programas no estaban a la vanguardia y les resultó más problemática la adaptación. Los docentes tuvieron mayores dificultades para llevar a cabo sus cursos con relativo éxito. Queda aún mucho por diseñar y explorar en pro de los estudiantes y programas en la era digital.

Referencias bibliográficas

- Altbach, P. y de Wit (2020). Postpandemic Outlook for Higher Education in Bleakest for the Poorest. En *International Higher Education*, number 102, special issue, The Boston College Center for International Higher Education.
- Amemado, D. (2020), COVID-19: An Unexpected and Unusual Driver to Online Education, en *International Higher Education*, number 102, special issue, The Boston College Center for International Higher Education.
- Argüelles, A., & Gonczi, A. (2000). *Competency Based Education and Training: A World Perspective* (1st ed.; A. Argüelles & A. Gonczi, Eds.).
- Bowen, Ryan S., (2017). *Understanding by Design*. Vanderbilt University Center for Teaching. Recuperado el 29 de noviembre 2020 de: <https://cft.vanderbilt.edu/understanding-by-design/>.
- Bravo I., Rodríguez, Gutiérrez y Lozoya (2018), El futuro que hicimos nuestro. Historia de la educación superior en tecnologías de información y comunicación en la Universidad de Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- Bussu (2020). Reporte general UdeG, Bussu Piloto COVID.
- Malo S. y colaboradores (2020). Impacto del COVID-19 en la educación superior en México. En *IESALC-Revista de Educación Superior en América Latina*, Número 8, julio-diciembre. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index/oho/esal/>
- Marsh, D., Diaz, W., Escárzaga, M. (2019). Enhancing Language Awareness and Competence-building through Fusion of Phenomenon Based Learning and Language Integration, *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, pp. 55-120, vol 15 no. 1
- Marsh, D. (2020) Student Experience of Remote Learning due to COVID-19. Working Papers, EduCluster Finland, University of Jyväskylä Group
- Marúm, E. y Rodríguez, C. (2020). Los efectos en las políticas públicas del gobierno de la Cuarta Transformación en la educación superior en México. En *Universidades*, num. 86, octubre-diciembre 2020, UDUAL. DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.86>
- The Economist Intelligence Unit (2020). *New Schools of Thought: Innovative Models for Delivering Higher Education*, Qatar Foundation.

Ruvalcaba, Y. (2020). Retos y realidades de la enseñanza de idiomas en contextos virtuales, conferencia en el marco de la Semana de Humanidades 2020, Escuela de Humanidades y Educación Región Occidente, ITESM

Universidad de Guadalajara (2018). Elevando los niveles de dominio del idioma inglés en las preparatorias de la Universidad de Guadalajara: *Connect*, (recuperado el 30 de julio de 2020, <http://flip.cga.udg.mx/wp-content/uploads/2015/07/Connect-report.pdf>)

Universidad de Guadalajara FLIP (2019a). Diagnóstico del Programa de Formación Internacional por Lenguas Extranjeras, FILEX,(recuperado el 30 de julio de 2020 , <http://flip.cga.udg.mx/wp-content/uploads/2019/02/FILEX.pdf>)

Universidad de Guadalajara FLIP (2019b). Programa Jobs: A tres años de su implementación en la Red Universitaria, (recuperado el 30 de julio de 2020 <http://flip.cga.udg.mx/wp-content/uploads/2015/07/PROGRAMA-JOBS-270619.pdf>)

Universidad de Guadalajara FLIP (2019c). Diagnóstico de la enseñanza de otras lenguas en la Universidad de Guadalajara, (recuperado el 25 de noviembre de 2020, <http://flip.cga.udg.mx/wp-content/uploads/2019/04/Diagnostico-Lenguas.pdf>)

Universidad de Guadalajara (2020a). Guía con recomendaciones para la continuidad académica y mitigación de riesgos ante el COVID19: Hacia un modelo híbrido, flexible y de aprendizaje activo en la Red Universitaria.

Universidad de Guadalajara (2020b). Numeralia institucional, Coordinación General de Planeación y Evaluación, recuperado el 20 de noviembre de 2020, <http://www.cgpe.udg.mx/content/numeralia-institucional-0>

UNESCO-IESALC (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones.

CAPÍTULO 6

La realidad de las personas con discapacidad frente a la COVID-19 en educación superior

MA. LUCILA ROBLES RAMOS, MARISOL ROBLES RUELAS

Resumen

El presente trabajo analiza la inclusión de las personas con discapacidad (PCD) en educación superior ante la COVID-19, haciendo un recorrido por el panorama mundial, acerca de la situación que presenta este colectivo así como la accesibilidad a recursos y la respuesta de las universidades para atenderlo, se intenta dar cuenta sobre si las Instituciones de Educación Superior (IES) han realizado ajustes o algunas acciones encaminadas al apoyo de este colectivo, se han cubierto realmente las necesidades de las PCD en torno a esta crisis, y se enumeran las recomendaciones de organismos nacionales e internacionales para atender a esta comunidad.

El contexto problemático de las personas con discapacidad (PCD)

"La inclusión es una política sólo de afirmación, afirma la presencia del otro allí donde no estaba, pero no hay nada de su existencia, nadie pregunta cómo la está pasando, porque creen que lo que interesa es simplemente que esté allí". Carlos Skliar (2013)

Después de que la Organización Mundial de la Salud (OMS) el 11 de marzo de 2020 declarará una pandemia ocasionada por la COVID-19, los gobiernos de distintos países decretaron un estado de alarma y algunas medidas de contingencia para mitigar su propagación, estas han traído diversas y grandes repercusiones en la población, sobretodo en aquella perteneciente a grupos vulnerables incluyendo dentro de estos a las personas con discapacidad (PCD).¹

Dicha pandemia ha transformado también de una manera inmediata el acceso y la organización de la educación en todos sus niveles incluyendo educación superior por un tiempo indefinido, repensando la manera de impartir clases que, como afirma Bagnato (2020a):

Afecta al conjunto de la Institución porque estamos preparados sólo para la presencialidad. Si bien hay universidades que ya se han instrumentado a distancia desde su creación, en el caso de América Latina (AL), en general, la universidad es una institución de presencia en los espacios físicos, y por lo tanto afecta a los docentes, obviamente a los estudiantes, donde también el aprendizaje es un espacio social y es un espacio de contacto humano (p.56).

La transformación de estas prácticas educativas y de su transitar en esta nueva realidad ha evidenciado también las desigualdades que afrontan la comunidad estudiantil, desigualdades económicas, sociales y políticas que se han ampliado con la pandemia. Las personas con

¹ La discapacidad resulta "al interactuar con diversas barreras, que puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás" (ONU, 2006, p.4). Entenderemos entonces a la discapacidad como aquellas barreras ya sean físicas, sociales,

culturales que impidan a las personas el ejercicio eficaz de sus derechos.

discapacidad como parte de estos grupos vulnerables, se encuentran desde hace tiempo exigiendo el cumplimiento del derecho a ser incluidos/as en distintos ámbitos de la vida entre ellos la educación y como lo menciona Alba y Zubillaga (2012) ha constituido a: uno de los compromisos actuales más emergentes, y se ha convertido en punto de interés tanto a nivel público como privado...también ha cambiado la atención y las medidas puestas en marcha para lograr la igualdad de derechos efectiva de este colectivo en los diferentes ámbitos de la sociedad, siendo la educación uno de los sectores clave para ello (p.23).

Sin embargo, con la pandemia los y las estudiantes con discapacidad se encuentran enfrentados a situaciones excluyentes tanto dentro y fuera de la universidad que evidencia la necesidad de trabajar hondamente en una educación inclusiva para todas y todos, de calidad y equitativa que permita superar situaciones como la que se presenta actualmente, donde las estrategias y políticas educativas alcancen a la diversidad de estudiantes, donde principios como accesibilidad², diseño universal³ e inclusión sean considerados como parte de las herramientas indispensables en la creación de contenidos y recursos educativos dentro de las universidades.

2 Condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como objetos e instrumentos, herramientas, dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible. (ONCE, 2011, p.12)

3 La actividad por la que se concibe o proyecta desde el origen (...) entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, dispositivos o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor extensión posible(ONCE, 2011,p.12)

La crisis de esta pandemia ha afectado en distintos grados a este colectivo por lo que este documento trata de analizar la inclusión de las personas con discapacidad en las universidades frente al COVID-19, ofrece una mirada general acerca de la situación que presenta este colectivo a nivel mundial frente a esta crisis, y se intenta dar respuesta a si las IES han realizado ajustes o algunas acciones encaminadas a este colectivo, se han cubierto realmente las necesidades de las PCD en torno a esta crisis, y se enumeran las recomendaciones de organismos nacionales e internacionales para atender a esta comunidad.

Demostrando que aún hay una gran brecha entre la legislación, políticas y las prácticas para incluir a este colectivo que con la pandemia se ha recrudecido y visibilizado aún más. Suena sencillo pensar que atender lo que dicen las legislaciones, atender lo que se escribió, se firmó, se aprobó, es suficiente para identificar que las personas con discapacidad tienen todos los derechos como tú y yo. Sin embargo, su visibilidad sigue siendo poca y la atendemos cuando "nos toca" (Reyes, 2020, p1).

REALIDAD DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD ANTE LA COVID-19

En este apartado se recupera la realidad de las PCD que durante años han sido discriminadas, en un mundo en constante cambio y que está siendo puesto a prueba a través del surgimiento de una epidemia de enfermedad por el virus llamado COVID-19. Dicho virus surgió en la ciudad de Wuhan, China en noviembre de 2019, país que alerta a nivel internacional sobre la enfermedad que comienza a

propagarse significativamente, surgen contagios en Asia y Europa, en México no fue la excepción. La Organización Mundial de la Salud (OMS) al estudiar el avance de propagación del virus en el mundo, lo declara como pandemia.

En este marco, los países en acuerdo con las propuestas realizadas de organismos internacionales como la OMS para mitigar el impacto negativo de la pandemia, según Chertorivski, Córdova, Frenk, Narro, J., y Soberón, G. (2020) se implementaron medidas preventivas, entre ellas.

- Cierre de escuelas.
- Suspensión en áreas laborales.
- Cancelación de eventos públicos.
- Suspensión de transporte público.
- La directiva de quedarse en casa.
- Uso obligatorio del cubre bocas.
- El lavado continuo de manos y uso de gel antibacterial.
- El aislamiento social.

Con estas medidas efectuadas cabe preguntarse ¿Cuál es el contexto de las PCD ante una emergencia de cambio originado por la COVID-19 en todos los ámbitos en especial en la educación superior?, en el entorno mundial las afectaciones se visualizaron en los sectores de la salud, el educativo y el económico, entre otros. En este contexto, se puede decir que una medida principal llevada a cabo para proteger a la población –en especial a la comunidad estudiantil– de contagios y evitar que el virus no se propagara de manera acelerada, fue el cierre de las instituciones educativas y las actividades escolares a realizarse en

modalidad a distancia en casa, desde educación básica hasta la superior, con un -aislamiento social- y la –directiva de quedarse en casa- se vieron afectados a más de 1,200 millones de estudiantes en todo el mundo (CEPAL-UNESCO, 2020).

En este tenor, con base en los lineamientos a seguir para disminuir los contagios por la COVID-19, uno de los sectores del sistema educativo que recibió un gran impacto de las decisiones tomadas, fue el estudiantado, en 25 países de América Latina y el Caribe hasta agosto del 2020 afectó a más de 160 millones de estudiantes (UNESCO, 2020). En México con la implementación del programa sana distancia a través del distanciamiento social y siendo los Gobiernos Estatales y las IES quienes fueron proactivas y decidieron a partir del 12 de marzo la suspensión de las actividades de docencia, investigación y extensión como el Tecnológico de Monterrey (ITESM), y a partir del día 17 de marzo lo hicieron la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Iberoamericana (UIB), la Universidad Pedagógica (UP) y la Universidad de Guadalajara (UDG), entre otras, a nivel nacional se afectó a 38.7 millones de personas entre alumnos, docentes y trabajadores (Chertorivsky y otros, 2020), mostrando la vulnerabilidad de éste sector de la población.

No obstante, en el sistema educativo también está afectando los rubros de la inclusión y equidad para los grupos considerados vulnerables entre ellos las PCD. El Grupo de Trabajo de Educación Inclusiva de la Red de Acción Global sobre Discapacidad (GLAD) hizo un pronunciamiento y advierte sobre una creciente desigualdad en la educación

debido al impacto de la pandemia por COVID-19 y que afecta especialmente a las personas con discapacidad. Hace hincapié en que hay más de mil millones de personas con discapacidad en el mundo que se ven afectadas por factores socioeconómicos agravantes, de acceso a bienes y servicios esenciales.

El GLAD señala que desde la propagación de la COVID-19, se han incrementado las personas con discapacidad que se enfrentan a un mayor aislamiento y una mayor discriminación y que en el sistema educativo se ve disminuido su aprovechamiento escolar y de accesibilidad a las tecnologías de la información y comunicación (TIC's), que antes de la pandemia era uno de los sectores más vulnerables y que ahora su situación puede agravarse (2020).

Así también, la CEPAL (2020) considera que las PCD por ser de los grupos vulnerables tienen un mayor riesgo ante la COVID-19 debido a sus limitadas posibilidades de protegerse del contagio o de buscar diagnóstico y tratamiento por la falta de información sobre el virus en formatos accesibles y la falta de accesibilidad en los establecimientos de salud.

Más de 70 millones de personas con discapacidad (CEPAL, 2014) que residen en América Latina y el Caribe, antes de la pandemia experimentan discriminaciones múltiples y simultáneas –por género, condición– entre otras, y ahora con la crisis sanitaria, su condición de vulnerable profundizará su exclusión. La UNICEF (2018), estima que 7 de cada 10 niños y niñas con discapacidad no tienen acceso a educación, lo que representa 6.4 millones de niños y niñas. No hay datos acerca de la cantidad de niños, niñas y adolescentes

con discapacidad afectados por el cierre de escuelas (Meresman, S. y Ullmann, H. 2020, 23), misma condición sucede con información que nos indique el número de alumnado afectado en la educación superior.

En una encuesta dirigida a personas con discapacidad en América Latina y el Caribe con el objetivo de visibilizar la situación y dificultades que presentan las PCD en el contexto de la pandemia, permite profundizar en la problemática a las que son sujetos este colectivo.

Se destaca que las PCD no son consideradas para la toma de decisiones y el planteamiento de las medidas que requieren para enfrentar la pandemia, este colectivo no es tomado en consideración ni a sus familias para identificar sus necesidades educativas ni para apoyarlos en la elaboración de las actividades a realizarse en casa como se muestra en la Tabla 1.

Como se puede observar, ante un cierre de escuelas y la atención de las actividades escolares desde casa cabe hacerse el siguiente cuestionamiento ¿El estudiantado posee con las condiciones mínimas necesarias para llevar a buen término su aprendizaje en modalidad a distancia? En una encuesta realizada por el IESALC (marzo 2020) a coordinadores de cátedras UNESCO UNITWIN sobre la situación actual del estudiantado en América Latina, -no se advierte que las PCD hayan participado en esta encuesta- los resultados muestran que las principales dificultades que están experimentando los y las estudiantes de educación superior durante la pandemia están relacionadas con los siguientes factores: el aislamiento social, la conexión a internet, la comunicación con pares

Tabla 1. Problemática de las Personas con Discapacidad en América Latina

Cuestionamientos realizados a las PCD en el marco de la crisis del COVID-19	Respuesta negativa en %	Respuesta positiva en %
El gobierno a consultado a las PCD para la toma de decisiones e implementar medidas de respuesta	El 75,8 respondió que no	El 8,6 respondió que sí
La situación de las PCD está mejor o peor que antes	76,6 peor	4,7 mejor
Se ha consultado para identificar las necesidades educativas a las PCD y a sus familias en el marco del COVID	67,5 no	13,5 si
Apoyo a las familias para la elaboración de las actividades escolares en casa	55,7 nulo	3,5 satisfactorio

Fuente: Meresman, S. y Ullmann, H. (2020).

y profesores, el mantener un horario regular, las preocupaciones económicas y ansiedad general, problemáticas que afectan su rendimiento escolar.

Cabe hacer mención, que en el ámbito de la educación superior, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2020) establece que las universidades ante el distanciamiento social de los y las estudiantes han tenido que digitalizar el contenido curricular de forma acelerada en la modalidad a distancia y en línea y presentan desafíos importantes:

- Inequidad en la construcción de una infraestructura tecnológica: algunas universidades han dado una respuesta rápida mientras que otras han tenido dificultades.
- Carencia de instrumentos de evaluación y acreditación de los saberes del estudiante en un enseñanza virtual.
- Pocos profesores capacitados para la teleeducación y la importancia de la acreditación.
- Brecha digital y el acceso limitado a las tecnologías.

- El aspecto psicológico del confinamiento impacta la capacidad de aprendizaje del estudiante.
- La paralización de la investigación en el contexto de la pandemia.
- El riesgo de la sostenibilidad financiera universitaria.
- El riesgo de la salud económica de las universidades.

Ante la necesidad de las Universidades para que el contenido curricular de sus planes de estudio cuenten con una infraestructura tecnológica, dar continuidad a la formación académica y apoyar al confinamiento social, han tenido que realizar esfuerzos considerables. Como se ha mostrado con la información presentada las consecuencias obtenidas por contagio de la COVID-19 son bastantes, en la educación superior en América Latina afectó a 23.4 millones de estudiantes (IESALC, 2020), el impacto que ha tenido ésta medida de prevención no solo se ha dado en la trayectoria escolar, también en la vida social de las relaciones interpersonales, en la práctica de algún deporte y de las actividades recreativas de los estudiantes.

En México, las IES contribuyeron al apoyo de la estrategia de sana distancia con el distanciamiento social del personal académico, personal administrativo y la comunidad estudiantil, viéndose afectados 4,7 millones de estudiantes, 429,495 docentes, 188,646 no docentes y el número de IES que cerraron sus puertas fueron: 2,455 IES públicas y 3,949 IES particulares (Concheiro, 2020), esto da una idea de la importancia de la participación de la comunidad universitaria para hacer frente a la pandemia. Con base en el Instituto Nacional de Geografía y Estadística e Información (INEGI, 2019) en México hay 7.7 millones de PCD, de las cuales en el ciclo escolar 2018-2019 fueron 38,538 quienes estaban matriculados a nivel licenciatura, 3,802 se titularon, para posgrados había 1,740 matriculados, graduados 431 estudiantes con discapacidad. (ANUIES, 2019). Con esta información da idea clara de la importancia de considerar a esta población en las estrategias y acciones que se lleven a cabo para hacer frente a las nuevas condiciones que se presentan con la pandemia.

Como condición para que la comunidad estudiantil tenga las posibilidades de transitar en su formación académica de calidad se requiere el acceso a las TIC's e internet. Ya se ha explicitado el distanciamiento social indujo a que las instituciones educativas en todos los países efectuaran cambios en su forma de impartir clase, de una modalidad presencial a otra a distancia, en línea en plataformas educativas y de comunicación. Esto hace indispensable que los actores del sistema educativo en especial las y los estudiantes tengan acceso a internet y de equipo de cómputo. En países de América Latina la CEPAL (2020) manifiesta que en la región las y los educandos disponen

de menos equipamiento o recursos digitales (computadora personal de escritorio, computadora portátil y tableta), que en los países que son parte de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), que a pesar de que la mayoría cuenta con conectividad aún así hay muchos estudiantes excluidos, lo que puede ocasionar que su proceso de aprendizaje se vea afectado. En las PCD "existen brechas significativas en el acceso a las computadoras y a Internet así como limitaciones en las habilidades para su uso en los hogares con personas con discapacidad" (CEPAL, 2020, p.3), ya que el apoyo para su aprendizaje se traslada a sus familiares directos y que puede considerarse un reto si éstos no cuentan con las habilidades tecnológicas necesarias para el apoyo que requiere una PCD.

La exclusión que pueda sufrir un estudiante con discapacidad la CEPAL menciona puede deberse a una situación del contexto escolar, como a las tecnologías a las cuales pueda tener acceso, a las plataformas educativas que su diseño no incorpore contenido inclusivo, a los materiales de aprendizaje, a currículos no adaptados, y, sobre todo, a las barreras actitudinales de las y los profesores, estudiantes y los padres y madres de sus compañeros/as (2020b).

En México, en los estudiantes de 15 años hay brechas significativas de acceso a los recursos digitales en el hogar, entre los que pertenecen a un nivel socioeconómico y cultural más alto (cuartil IV) y los de un nivel más bajo (cuartil 1). Datos de la CEPAL (2020, p.6), indica que en "el 2018, el 66% de estudiantes del nivel más alto tiene acceso a una computadora personal de escritorio, el 78% tienen acceso a

una computadora portátil y una tableta, en comparación con los estudiantes con menos recursos económicos que representan el 11 y 13% respectivamente que tienen acceso a éstos recursos". Esto tiene un impacto considerable en cómo los y las estudiantes pueden cumplir con sus responsabilidades escolares a distancia, lograr su proceso de aprendizaje y concluir con su año escolar, sumado a esto hay que considerar si el estudiantado cuenta con los conocimientos del manejo de las plataformas virtuales educativas.

El apoyo de los recursos tecnológicos en específico y las herramientas pedagógicas que la comunidad estudiantil con discapacidades necesita no siempre están disponibles en la enseñanza a distancia y en línea por lo que los hace afrontar mayores obstáculos por su condición de vulnerabilidad. No hay información que nos permita identificar el acceso que las y los estudiantes con discapacidad tengan a internet o a una computadora en casa para saber la factibilidad de éxito o fracaso que puedan tener en su formación profesional o que estos recursos puedan ser un elemento de exclusión para hacer frente a la pandemia.

Otras dificultades que pueden tener los y las alumnas con discapacidad aparte del acceso a recursos tecnológicos es la falta de accesibilidad cognitiva de los entornos virtuales en los que se imparten las clases, es decir "con el contenido (la facilidad de comprender textos e imágenes a vídeos), como con la navegación (la facilidad de navegar por páginas web, instalar y usar aplicaciones o configurar una Tablet)" (Plena inclusión, 2020, p.7).

Los planteamientos vertidos nos muestra una clara situación que una PCD sufre una mayor brecha de acceso

a la educación, se advierte la necesidad del apoyo que la comunidad estudiantil con discapacidad requiere para lograr su tránsito por la Universidad que es un derecho. La necesidad de acceso a internet, el contar con los recursos digitales (computadora personal de escritorio, computadora portátil, tableta), de herramientas específicas, materiales adaptados, docentes preparados para su atención, aprendizaje del manejo de plataformas virtuales educativas, han puesto en evidencia el gran trabajo que se requiere hacer para que las PCD ejerzan su derecho a la educación.

Las personas con discapacidad y el derecho a una educación inclusiva

En los últimos años el sistema educativo ha cambiado basándose en un modelo de inclusión social que se toma a consideración a fin de ser una forma de demostrar responsabilidad ético-política ante las demás instituciones; es así como las instituciones educativas buscan una manera de reconfigurar sus prácticas en beneficio a la participación de todas y todos, generando un ambiente agradable y de igualdad, sin embargo, las personas con discapacidad siguen enfrentándose a la discriminación generada por la incapacidad de las instituciones y personas de realizar ajustes razonables (Smith, 2014), siendo blanco de trato desfavorable que genera un decaimiento y un acoso por parte de la sociedad.

El informe de Dakar en el Marco Mundial de Dakar en el año 2000 señalaba a la educación como una herramienta indispensable para construir una ciudadanía global, se expone que: "La educación es un derecho humano

fundamental, y como tal es un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones, y, por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI" (UNESCO, 2000, p.3).

Sin embargo, nos damos cuenta que aún existe una brecha que separa a tantas personas pertenecientes a grupos vulnerables de gozar de este derecho fundamental. Aún existen y predominan distintas concepciones de lo que ha de ser la educación y están determinadas por distintos fundamentos tanto políticos como sociales, en los que participan distintos agentes. Con el fin de poder seguir una ruta hacia el goce de este derecho se ha promovido el concepto de educación inclusiva como aquella destinada a ser para todas y todos.

La educación inclusiva según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en su Conferencia La Educación Inclusiva el Camino hacia el Futuro (Ginebra, Suiza, 2008), es aquel "proceso orientado a responder a la diversidad de todos los estudiantes incrementando la participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación" (UNESCO, 2008, p.7), es decir, está centrada en la comunidad estudiantil que asisten a la escuela haciendo énfasis en aquellos que de alguna manera han sido marginados por alguna condición. En este contexto la inclusión va más allá, es decir, su objetivo es asegurar la educación con calidad sin ningún tipo de discriminación en los ámbitos escolares, por lo que implica la reforma de políticas institucionales en todos los sistemas educativos, asegurando el derecho de las personas a recibir una educación

de calidad y con equidad, fomentando el mayor aprendizaje y desarrollo de capacidades y potencialidades de cada individuo (UNESCO, 2008)

Estas razones han sido los componentes que propiciaron el debate ante los desafíos que se tienen a nivel mundial entorno a la educación, y en los cuales a partir del 2015 los Estados han contado con nuevos referentes normativos que reorienten sus políticas educativas, nuevos compromisos que den pauta a la mejora en la toma de decisiones pertinentes; compromisos que han sido asumidos a través de los 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos en la Cumbre de las Naciones Unidas.

A la educación se ha referido el objetivo 4 "Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos". Que en su meta 4.7a se proyecta la necesidad de erigir y adecuar los espacios educativos a las necesidades de las personas con discapacidad, lo que incluye todas las adaptaciones necesarias ya sea en entornos físicos, materiales, currículo, tecnológicos.

Para poder otorgar a las personas con discapacidad este derecho se ha establecido la Convención Internacional sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad en 2006. El objeto de la convención es asegurar el pleno goce, y en condiciones de igualdad, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las PCD. La convención se asume como un tratado que protege contra la discriminación y al mismo tiempo proporciona herramientas para poder proveer de los derechos a las personas con discapacidad; trabaja sobre los principios de la no discriminación,

la participación plena e inclusiva. En cuanto a educación, en el artículo 24 "Los Estados Partes aseguran que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás (ONU, 2006, p.18), establece que los Estados partes deben hacer capacitación a profesores y maestros en el conocimiento de la lengua de señas y el braille para facilitar los ajustes necesarios en la inclusión de alumnos/as con discapacidad (ONU, 2006).

Con el fin de cumplir lo ratificado en la convención, México promulgó Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad en México (2011). Esta ley la rigen los principios de equidad, justicia social, igualdad de oportunidades, el respeto a la dignidad inherente, la participación plena y efectiva, la accesibilidad, la no discriminación, la igualdad entre hombres y mujeres, la transversalidad, en ella se destaca dentro del capítulo de educación, impulsar la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles educativos, promoviendo y proporcionando herramientas para que esto sea posible, así como, materiales y ayudas técnicas que apoyen su rendimiento académico; como incorporar a las y los docentes y personal a que intervengan directamente en la inclusión educativa e incorporarse al Sistema Nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional; como incluir la enseñanza del Braille y la Lengua de Señas Mexicana en la educación pública y privada. Esto mismo se establece en el Objetivo prioritario¹ en el Plan Sectorial de Educación 2020-2024 (2020, 8).

Se ratifica el derecho de las personas con discapacidad a la educación superior en la declaración de Yucatán por los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades, para que las personas puedan gozar plenamente de los derechos, dar la importancia de la accesibilidad al entorno físico, especialmente al disfrute de las instalaciones universitarias y sobre todo el de la educación. Se considera relevante propiciar que en las universidades se establezcan políticas y programas de prevención, protección de los derechos humanos.

Con la aprobación de leyes a nivel nacional e internacional, en la convención se visibilizan el esfuerzo realizado en materia para promover la equidad y la cohesión social de las personas con discapacidad, sin embargo, aun no han sido suficientes. Es necesario conocer el entorno educativo y de la mano de las PCD poder concretar y diseñar las herramientas correctas que permitan la inclusión de las personas con discapacidad, porque va más allá de ajustes razonables y materiales.

La pandemia ocasionada por la COVID-19 impulso cambios con impacto en todos los ámbitos de vida, en especial a las PCD, por esto se hace el siguiente cuestionamiento ¿Las PCD están siendo consideradas en los estudios y en el análisis sobre el impacto de la COVID-19 en todos los ámbitos? ¿qué acciones y respuestas se han dado? Aspecto a revisarse en el siguiente apartado.

Acciones, respuestas al alumnado con discapacidad y recomendaciones frente a la COVID-19

El cierre masivo de las escuelas en todos los niveles llevo a la modalidad a distancia a través de actividades mediante la utilización de distintos formatos y plataformas, el trabajo a distancia fuera en línea a través de la televisión abierta y radio, recalendarización de las actividades, el apoyo a la movilización del personal tanto administrativo como docente, la atención en salud y bienestar integral de la comunidad estudiantil (CEPAL, 2020).

Las Instituciones de Educación Superior han seguido con estas medidas para hacer frente a este virus, a través de lineamientos por parte de las autoridades educativas de los distintos países, las IES han tratado de llevar a cabo las actividades para que el aprendizaje y aprovechamiento de las y los alumnos sean de calidad y significativos. Ordorika (2020, p.1) menciona algunos de los datos recolectados a través de la encuesta internacional de la International Association of Universities, (IAU) de las tendencias de las IES a nivel mundial en respuesta al COVID-19 y su impacto:

“El 80% de las instituciones de educación superior (IES) que respondieron a la encuesta (señalan que la crisis de la COVID-19 tendrá un impacto importante en la inscripción de estudiantes nacionales e internacionales, con efectos negativos especialmente en las IES privadas.

Casi todas las IES reportan que la COVID-19 ha afectado la enseñanza-aprendizaje y que la educación en línea ha sustituido a la presencial. Este cambio ha planteado enormes retos tecnológicos, pedagógicos y de competencias.

60% reportan que se ha incrementado la movilidad virtual o alguna otra forma de

aprendizaje colaborativo en línea, como alternativas a la movilidad física.

Poco menos de la mitad (48%) indican que sus “gobiernos han tomado acciones de apoyo para mitigar los efectos de la crisis, en la educación superior, especialmente para completar el año académico”.

En este contexto, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) señala algunas de las acciones que las universidades han concretado para dar la oportunidad de que el estudiantado en educación superior logre concretar su formación, entre ellas:

- Algunas universidades ya contaban con la experiencia y con una infraestructura tecnológica en el desarrollo de una cultura digital y con el contenido curricular en línea, lo que les facilitó el tránsito a la modalidad a distancia.
- Por medio de *webinars* y tutoriales se han desplegado esfuerzos permanentes para ayudar a los profesores a adaptarse a la educación a distancia.
- Para reducir la brecha digital se han realizado encuestas a la población para identificar las necesidades de equipamiento tecnológico. Los recursos habilitados han sido tabletas y computadores portátiles, licencias de Zoom y de Webex para la virtualización de los cursos, tarjetas SIMS o módems para mejorar la experiencia educativa.

En los países de América Latina y el Caribe algunas de las medias implementadas para apoyar y llevar a buen término el desarrollo de la educación fueron: (CEPAL, 2020):

- La suspensión de las clases presenciales. Continuidad de los estudios en modalidad a distancia: con la implementación de estrategias de aprendizaje por internet, en línea y a distancia con el uso de plataformas virtuales educativas.
- El cierre de las instituciones educativas en todos los niveles
- Entrega y préstamo de dispositivos electrónicos (computadoras portátiles y tabletas)
- La capacitación docente en lo referente a herramientas para el uso y manejo de las tecnologías de la información y comunicación.

En México, en el ámbito de la educación superior se han realizado distintos programas para aminorar el impacto en la comunidad estudiantil a través de las recomendaciones de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) con el documento de los “Lineamientos para las Instituciones Públicas de Educación Superior” en donde se promueven las medidas necesarias para prevenir contagios y acciones hacia la comunidad universitaria, entre algunas de ellas:

- Diversas universidades del país crearon programas para disminuir la brecha tecnológica y de comunicación a través de la entrega de tabletas, laptops y asegurando el internet a sus comunidades estudiantiles.
- Se han generado capacitaciones y formación a las y los docentes para la adaptación de sus materias, recursos, evaluaciones a una modalidad en línea. Las capacitaciones versaron en apoyo para el manejo de plataformas educativas virtuales como

Classroom, Moodle, Google Meet, en el conocimiento de aprendizajes activos y de manejo del aprendizaje activo para una modalidad híbrida (educación presencial y a distancia).

- Otra de las acciones que se implementaron en las IES del país para apoyar a la comunidad estudiantil y evitar contagio, fue la suspensión de eventos masivos, entre ellos los impulsados por la academia (encuentros nacionales e internacionales, seminarios, congresos y otros), eventos que por su importancia en la actualización del conocimiento en todas las áreas son considerados primordiales, su coordinación y organización se trasladó a las plataformas virtuales como *Facebook, Google Meet, Zoom, Google classroom*, el diseño de páginas exclusivas, a este tipo de eventos se les ha llamado *webinar*.
- El utilizar los canales de comunicación y redes sociales disponibles como: *Facebook, WhatsApp*, correo electrónico, entre otros, como herramientas para dar a conocer a todos los integrantes de la comunidad universitaria (alumnado, trabajadores, profesores) los aspectos académicos, administrativos, de organización y gestión de las funciones de docencia, que son necesarias para el un mejor desarrollo de las actividades.
- Se puso a disposición del alumnado, profesores y público en general el acceso a los acervos bibliotecarios virtuales, sitios de revistas especializadas y a bases de datos nacionales e internacionales, como apoyo a las actividades de docencia e investigación.

Como se observa, estas acciones son similares y de manera general, estos esfuerzos han sido considerados dentro de las IES tanto en el resto del mundo como en México, con el objetivo de brindar una correcta atención y sobretodo aprendizaje significativo a las y los alumnos para poder atender todas y cada una de las necesidades que han surgido.

¿Y LA COMUNIDAD ESTUDIANTIL CON DISCAPACIDAD?

Como se mencionó anteriormente la pandemia ha puesto en evidencia muchas de las desigualdades que tienen distintos grupos vulnerables frente a la situación de la COVID-19, las personas con discapacidad que asisten a la universidad pueden encontrarse distintas dificultades y obstáculos en su transitar durante esta etapa – como ya se ha explicado sobre la realidad de las PCD–, y la pandemia ha profundizado dichos obstáculos, la interseccionalidad con la pobreza, género etc. pueden dar lugar a distintas discriminaciones, por lo tanto es de urgente necesidad que se apoye a esta comunidad en su transitar por la Universidad.

Con la pandemia las PCD “en condiciones de aislamiento derivadas de la COVID-19, este colectivo requiere mayores adaptaciones y ajustes para lograr su inclusión educativa ante las transformaciones sociales y económicas que ha generado la pandemia” (Peña, Soler, Bring y Domínguez, 2020, p. 1).

Con la educación a distancia la respuesta de las universidades y de las diversas instituciones a nivel internacional y nacional ha sido generalizada, es decir, sin incluir de manera activa las necesidades de estos grupos vulnerables, las PCD

necesitan de adecuaciones y ajustes razonables⁴ para lograr un aprendizaje.

Se tiene que garantizar que el derecho a la educación sea ejercido por esta población, adoptando medidas de acción afirmativa⁵ con el fin de ir más allá del discurso de inclusión, lo cual involucra el dar un trato diferenciado que no sea excluyente de ningún modo, que el conocimiento sea accesible para todas las personas proporcionando herramientas, recursos, materiales, apoyos, para estar en igualdad de condiciones que permita aprovechar y tener un aprendizaje significativo y de calidad. Las Universidades tienen el compromiso de asegurar que sus estudiantes no tengan barreras de ningún tipo que impida el acceso a la educación superior (Pérez, Fernández, Katz, 2013).

Las universidades a nivel internacional y nacional han hecho esfuerzos a través de sus comités y comisiones de atención a la discapacidad (aquellas universidades que tienen dichos organismos, ya que la mayoría aun no cuentan con ellas), sin embargo, la mayoría de acciones en respuesta y apoyo a esta comunidad estudiantil ha venido de las Redes de académicos, docentes, estudiantes con y sin discapacidad que albergan universidades, organizaciones civiles, colectivos que trabajan dentro y fuera de la universidad la inclusión de personas con discapacidad.

4 "Adaptaciones y modificaciones necesarias que no impongan una carga desproporcionada o indebida(...)para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio en igualdad de condiciones con lo demás"(ONCE, 2011, p.13)

5 Aquellas acciones positivas que reducen o eliminan prácticas discriminatorias contra sectores excluidos de la población (Begné, 2011,p.1)

Un ejemplo de ello es la Red Interuniversitaria latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, que alberga representantes de más de 16 países latinoamericanos y que han generado acciones para minimizar el impacto de la pandemia en las y los estudiantes con discapacidad, a través de reuniones a nivel latinoamericano en la que han participado cerca de 13 países. Donde se han organizado conversatorios y *webinarios* con la colaboración tanto de estudiantes y docentes con y sin discapacidad así como de organizaciones civiles.

Según Méndez (2020) integrante de la Red en Argentina y Coordinadora de la Comisión Asesora de Discapacidad de la Universidad de Lanús declaró que “se avanzó en la configuración de apoyos para derribar barreras comunicacionales y académicas en los entornos virtuales, a saber, algunas experiencias” (p.1)

Dichas experiencias han sido:

- Acompañamiento tanto al alumnado, como a docentes para realizar los ajustes razonables necesarios en las clases en línea.
- Realización de tutoriales para la generación de materiales y recursos accesibles para la educación virtual.
- Se han hecho procesos para que materiales bibliográficos puedan estar en formatos accesibles y ser leídos por los software de lectura.
- Se han incorporado intérpretes de lengua de señas.

Las organizaciones civiles y las comisiones de inclusión junto con estas redes han generado documentos para la atención e inclusión de las personas

con discapacidad. Documentos que les permitan tener acceso a la información disponible de la emergencia sanitaria de la COVID-19, ya que como menciona Bagnato (2020b) “El derecho a la participación y a la toma de decisiones, es uno de los derechos consagrados por la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, derecho que requiere contar con la información adecuada para tener conocimiento del tema y tomar las decisiones de autocuidado y de cuidado de los otros” (p.1).

La UNESCO en conjunto con el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (GLAD) han colaborado para sensibilizar acerca de la urgencia de aplicar estas estrategias y medidas para atenuar la repercusión del cierre de las escuelas en las y los estudiantes con discapacidad. Las recomendaciones han seguido los principios de igualdad y no discriminación, el derecho inherente a la dignidad, y derecho a la accesibilidad.

Enumerar varias consideraciones, y recomendaciones dentro de la educación destacan (GLAD, 2020:1):

- Aprovechar la oportunidad de incluir a todos los estudiantes, incluidos los alumnos con discapacidad, en las respuestas a la crisis de la COVID-19 mediante inversiones en educación. Fomentar el uso de principios de Diseño de Aprendizaje Universal en programas educativos y proporcionar adaptaciones razonables y apoyo individual a los estudiantes con discapacidades.
- Planificar la provisión de un acceso equitativo a la educación y el aprendizaje para todas las personas con discapacidad debe ser una parte

fundamental de la estrategia de reapertura de las escuelas.

- Apoyar a los educadores y a los desarrolladores de planes de estudio para que implementen una pedagogía inclusiva y utilicen diversos materiales didácticos accesibles virtuales o grabados e impresos y con perspectiva de género para el aprendizaje a distancia y la enseñanza por contacto, con el fin de ayudar todos los estudiantes a aprender, ahora y cuando vuelvan a abrir las escuelas.
- Apoyar a las familias y los estudiantes con diversas necesidades de aprendizaje mediante un apoyo personalizado y sesiones de seguimiento durante la enseñanza a distancia y mediante el apoyo personalizado y las sesiones de seguimiento durante el aprendizaje a distancia y la utilización del personal docente, los especialistas, los voluntarios.

La CEPAL para el caso de los países de América Latina y el Caribe, plantea recomendaciones a considerar por los países de apoyo a las personas con discapacidad ante la crisis por la COVID-19:

- Respetar los derechos fundamentales de todas las personas, independientemente de su situación de discapacidad(...).
- Asegurar la accesibilidad a toda la información relacionada con la crisis.
- Crear o ampliar los espacios de participación y consulta con las organizaciones de personas con discapacidad.

- Asegurar la continuidad de trabajo, la educación y prestación de servicios a través del uso de las tecnologías de la información y comunicación.
- Mejorar la información estadística recopilada durante y después de la crisis.

Se exploraron las páginas de internet de las universidades públicas mexicanas para identificar si contaban con algún documento en donde se plasmaran recomendaciones o acciones a los docentes para la atención al estudiantado en lo académico, si hay en lo general pero no en específico para las y los estudiantes con discapacidad. Solo se encontró en el caso de la UNAM.

En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a través de su Unidad de Atención para Personas con Discapacidad (UNAPDI), ha generado un documento donde recomienda a las y los docentes que tengan estudiantes con discapacidad, algunas de ellas:

1. Preguntar al estudiante directamente qué tipo de apoyo o ajuste requiere para su desempeño académico en esta contingencia COVID-19.
2. Permitir en las sesiones la asistencia de personas de apoyo de estudiantes con discapacidad (por ejemplo, para tomar notas).
3. Emplear medios electrónicos o digitales accesibles, que tengan la capacidad de reproducir información textual, visual o sonora alojada en el servidor mediante lectores de pantalla u otros dispositivos.
4. Preguntar si el estudiante con discapacidad requiere un tiempo

mayor para la entrega de tareas o realización de examen.

5. En caso de que algún/a estudiante tenga discapacidad auditiva o hipoacusia, pregúntele si puede leer los labios. De ser así, hablar directo a la cámara de la computadora. En caso de que algún/a estudiante tenga discapacidad visual, considere hacer la descripción de las imágenes y videos que tengas en la presentación hacia el grupo.
6. Dependiendo de la discapacidad del estudiante, los exámenes podrán ser de forma oral, se puede considerar examen escrito, en el caso de dificultades para comunicar o expresar.

Las IES tienen que tomar el compromiso y responsabilidad de otorgar estos apoyos a las y los estudiantes que lo requieran como elementos de los entornos de aprendizaje para garantizar la accesibilidad a todas y todos dentro de la comunidad universitaria, sin que sea considerado como hasta el momento se hace como un problema que solo es concerniente al "estudiante con discapacidad" (Alba y Zubillaga, 2012).

Aún se encuentran muchas barreras para este colectivo estudiantil, ya que no se ha considerado incluso antes de la aparición de la pandemia, se han identificado recomendaciones de las organizaciones nacionales e internacionales para garantizar los derechos de las personas con discapacidad llamando a los gobiernos y las instituciones para implementar medidas y estrategias que aborden las necesidades de este colectivo.

Se observa que las recomendaciones extendidas entorno a educación son derechos que desde hace tiempo las personas con discapacidad han solicitado y han trabajado para que las instituciones de educación se las brinde y no las deje fuera. Las universidades tienen el amplio compromiso de asegurar el aprendizaje en cada estudiante, así mismo el dar continuidad a esto después de la pandemia cuando el regreso a clases ya presencial o en línea no represente ningún obstáculo a ninguna persona.

La pandemia ha sido una oportunidad para visibilizar las deficiencias que aún se encuentran en las IES en atención a la diversidad y a este colectivo, que sus acciones han sido insuficientes para atender a cada una y uno de sus alumnos, cuestiones que han de ser analizadas y trabajadas a profundidad.

Para el análisis se busco y recolectaron datos existentes en defensa de los derechos de las personas con discapacidad, sin embargo, se observó que en la mayoría de los documentos entorno a educación superior y aquellos que arrojan estadísticas e información general de los impactos de la pandemia, no existen datos disponibles y específicos de las y los estudiantes con discapacidad vuelven a no ser visibilizadas.

DEL REGRESO A LA NUEVA NORMALIDAD. CONCLUSIONES

La pandemia ocasionada por la COVID-19 ha visibilizado en gran escala las situaciones que enfrentan las personas con discapacidad en todos los sectores, el entorno educativo no ha sido la excepción, se han generado respuestas que han resultado interesantes desde las

organizaciones civiles y desde la misma universidad, lo que abre un panorama de oportunidad para retomar la inclusión como base fundamental del ejercicio de las IES.

Esta contingencia nos ha mostrado lo importante que es la inclusión en todos los planes, programas, políticas y atención integral a las y los estudiantes con discapacidad, la toma de conciencia puede conducir a mejores respuestas ha emergencias como la suscitada en este año. Lo sucedido apunta a generar y proponer nuevas prácticas, identificar acciones fundamentales basadas en derechos humanos para la inclusión de personas con discapacidad a la educación superior.

La educación ha sido reconceptualizada y, por lo tanto, es necesario reinventar las instituciones de educación en todos los niveles, las dimensiones que las conforman y las dinámicas con las que interactúan, es decir, económica, social, y políticamente mediante una educación de calidad, que debe contemplar también la equidad y la inclusión como piedras angulares, es tal y como se menciona en la declaración de Incheon, reforzándose con el fortalecimiento de las tecnologías de la información y la comunicación, la ciencia y la innovación, repensando al mismo tiempo el rol del docente y del currículo. La agenda 2030 exige políticas integradas y multisectoriales para su aplicación (UNESCO, 2015)

A través de estas premisas Operti (2009) declara que para que la educación sea inclusiva tiene que partir de cuatro características principales que serán cruciales para la formulación de políticas, planes y programas; estas son:

1. Enfoque transversal, es decir, incluir las dimensiones, niveles y unidades, operando a través del desarrollo de políticas que atiendan la presencia, la participación y los logros de cada individuo.
2. La "Búsqueda ilimitada de mejores modos de responder a la diversidad" como procesos dinámicos para responder, entender y abordar la misma.
3. Facilitar y visibilizar las identificación, la comprensión, y la eliminación de barreras que impidan el correcto aprendizaje y participación de cada estudiante, barreras en todos los ámbitos: físicas, actitudinales, culturales etc.
4. Dar prioridad a las políticas y programas hacia los grupos que están en riesgo de ser discriminados -aquellos con bajos logros escolares-, ofreciendo oportunidades de aprendizajes para la diversidad.

La educación inclusiva cuenta con varias características principalmente: Diversidad, participación, equidad, pertinencia, calidad e interculturalidad, tomando esto en cuenta es necesario apuntar que para generar procesos reales de educación incluyente, las Instituciones de Educación Superior tienen la responsabilidad y compromiso de adoptar las características anteriores incorporarlas en el diseño de las políticas institucionales, currículo, estrategias, planes, programas que garanticen el acceso total de las personas con discapacidad con un enfoque de derechos humanos. A pesar de que hay avances, aun las IES requieren establecer líneas de acción para el seguimiento y aseguramiento de los

procesos educativos de la comunidad estudiantil con discapacidad, procesos que inician desde la solicitud de ingreso.

También se hace hincapié que las y los docentes juegan un papel fundamental pues en colaboración con el estudiantado con discapacidad son quienes logran crear procesos incluyentes, implementan estrategias pedagógicas buscando que las PCD adquieran un aprendizaje de calidad, por lo que la formación y capacitación en torno a discapacidad e inclusión es primordial para que las planeaciones de programas, clases etc. estén centradas en las personas, en sus potencialidades y capacidades, otro punto importante es la generación de procesos de concientización y sensibilización de toda la comunidad universitaria, que permita que ninguna persona dentro de la universidad sea excluida, y que cada persona que goce plenamente de sus derechos. (Zarate, Día, Ortiz, 2017)

El cambio brusco de una modalidad presencial a una modalidad a distancia es una oportunidad que las IES debe de aprovechar para transitar a un modelo en el que se fortalezca la docencia e investigación con actividades de aprendizaje presenciales y en línea, fortalecer los planes de estudio a través de cada una de las unidades de aprendizaje que lo conforman, el diseño de materiales educativos inclusivos, nuevas estrategias de aprendizaje, en donde el estudiante se vuelve el actor principal, hay una ruptura en el actuar del docente, entre otras, esto le permitiría a la universidad aprovechar al máximo su infraestructura física y tecnológica para ampliar su matrícula.

Las IES tienen que mirar hacia adentro ver a la discapacidad desde la diversidad, ver a la persona desde su contexto y no

bajo un modelo de asistencialismo para generar acciones con la participación de estudiantes con discapacidad, así como con los docentes, para alcanzar las transformaciones necesarias. Como hace mención Katz "generar nuevos encuentros, nuevos diálogos, poder darle contenido a la cultura inclusiva que la universidad proclama, propiciar una nueva cultura universitaria, donde se habitan los espacios, y cualquiera puede sentir que es parte, es ahí en ese construir diario, donde se construyen nuevos espacios, nuevas culturas institucionales" (2020,p.143).

Retomamos esta pandemia como el espacio que genere la reconstrucción y permita generar una universidad en donde todas y todos los que conforman la comunidad universitaria son capaces de conseguir logros de competencia personal, participación social y convivencia armónica logrando generar un ambiente importante en el entorno social.

Es indispensable crear un cambio de conciencia del valor sin discriminación de las personas, de acuerdo con Touraine (1992) "mediante el reconocimiento del otro como sujeto que trabaja para combinar su memoria cultural con un proyecto instrumental se dan los procesos de valoración de la diversidad cultural" (p.234)

Referencias bibliográficas

- Alba, C., y Zubillaga, A. (2012). La utilización de las TICs en la actividad académica de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 23-50. Recuperado de: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n1.39100
- Bagnato M (2020a) Desafíos para la educación inclusiva en la Enseñanza Superior. En N. Aranda, J. Parra, *Educación e Inclusión en pandemia*

- Repensando la educación en medio de la crisis*, (pp.52-62) Recuperado de: <https://multimedia.getresponse.com/getresponse-yRtSM/documents/ac75b5cc-8841-4907-ae54-e21df-d453ad6.pdf>
- Bagnato M (2020b), *Medidas y orientaciones para las personas en situación de discapacidad en tiempos de COVID19*. Recuperado de: <http://grupomontevideo.org/sitio/noticias/medidas-y-orientaciones-para-las-personas-en-situacion-del-discapacidad-en-tiempos-de-COVID19/>
- Begné, P. (2011), Acción afirmativa: Una vía para reducir la desigualdad. *Revista de Investigaciones Jurídicas de la División de Derecho, Política y Gobierno*,1(1), 11-16. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4216808.pdf>
- Cámara de Diputados (2011) *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de: http://www.sct.gob.mx/fileadmin/DireccionesGrales/DGAF/DGA_Normas/Terminales/2._Ley_General_de_Inclusi%C3%B3n_de_las_Personas_con_Discapacidad.pdf
- CEPAL-UNESCO (2020a) *La educación en tiempos de pandemia del COVID-19*. CEPAL-UNESCO. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-COVID-19>
- CEPAL-UNESCO (2020b). *Informe COVID-19. Personas con discapacidad ante la enfermedad por coronavirus (COVID-19) en América Latina y el Caribe: Situación y orientaciones*. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45491-personas-discapacidad-la-enfermedad-coronavirus-COVID-19-america-latina-caribe>
- CEPAL (2020). *Perspectivas económicas de América Latina 2020. Transformación digital para una mejor construcción*. OCDE/Naciones Unidas/CAF/CEPAL/Unión Europea. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46029-perspectivas-economicas-america-latina-2020-transformacion-digital-mejor>
- Chertorivski, S. Córdova, J. Frenk, J., Juan, M., Narro, J., y Soberón, G. (2020). *La gestión de la pandemia en México. Análisis preliminar y recomendaciones urgentes*. México: Consejo consultivo Ciudadano Pensando en México.
- DGAO (2020). *Recomendaciones a docentes para la atención a distancia a estudiantes con discapacidad*. México: UNAM, Recuperado de: <https://dgaco.unam.mx/pdf/recomendaciones.pdf>
- Fajardo, M. (2017). La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 171-197. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011>
- Gobierno de México. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. México: Gobierno de México. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019
- Katz, S. (2020) Cuerpos discapacitados en la UNLP En M. Scarnatto, F. Amilcar, *Investigar en Cuerpo, Arte y Comunicación, perspectivas e intersección en la producción de conocimiento*, la 135-144. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/90497/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1#page=135
- Méndez, M. (2020), *Estos tiempos de Pandemia reclaman transformaciones urgentes*, Recuperado de: https://formarnos.com.ar/nota.php?seccion=comunicacion&numero_notas=487
- Meresman, S. y Ullmann, H. (2020). *COVID-19 y las personas con discapacidad en América Latina. Mitigar el impacto y proteger derechos para asegurar la inclusión hoy y mañana*. ONU Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46278/1/S2000645_es.pdf
- Network Global Action on Disability (2020). *General Statement of the GLAD inclusive education working group in Response to the COVID-19 crisis*. Recuperado de: <https://gladnetwork.net/search/resources/general-statement-glad-inclusive-education-working-group-response-COVID-19-crisis>
- ONCE, COAM, F. A. (Eds.) (2011). *Accesibilidad universal y diseño para todos: arquitectura y urbanismo*. Fundación ONCE. Recuperado de: <https://bit.ly/2KtDNXe>
- ONU (2006). *Convención sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- ONU (2015) *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Objetivos del desarrollo Sostenible*. PNUD. Recuperado de: <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>

- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista De La Educación Superior*, 49(194), 1-8. Recuperado de: <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1120>
- Operti, R. (2009). La Educación Inclusiva, perspectiva Internacional y retos de futuro, En: *XV Coloquio de Historia de la Educación – La Educación Especial y Social del siglo XIX a nuestros días*, Sociedad Española de Historia de la Educación, España Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Simposio_Pamplona-09_presentacion.pdf
- Peña C., Vaillant M., Solerño, O., Bring, Y. Domínguez-Ruiz, Y. (2020). Personas con Discapacidad y Aprendizaje Virtual: Retos para las TIC en Tiempos de COVID-19. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 204-211. Recuperado de <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.165>
- Pérez, L., Fernández Moreno, A., y Katz, S. (2014). *Discapacidad en Latinoamérica. Voces y experiencias universitarias*. Buenos Aires, Argentina, Edulp, Recuperado de: <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/350>
- Plena inclusión (2020), *El derecho a la educación durante el COVID19. Análisis, propuestas y retos para la educación del alumnado con discapacidad intelectual o del desarrollo durante el confinamiento*, Recuperado de: <https://www.plenainclusion.org/informate/publicaciones/el-derecho-la-educacion-durante-el-COVID-19>
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Plan Sectorial de Educación 2020-2024*. México: Gobierno de México. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020
- Smith, R. (2014). Changing policy and legislation in special and inclusive education: a perspective from Northern Ireland. *British Journal Of Special Education*, 41(4), 382-402
- Touraine, A.(1992). *Crítica a la modernidad*, México: FCE
- UNESCO (2000) *Informe final Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Foro Mundial sobre Educación Dakar, Dakar, Senegal Recuperado de: https://www.oei.es/historico/quipu/marco_dakar.pdf
- UNESCO (2008). *La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro*. Cuadragésima octava reunión de la Conferencia Internacional de Educación, Una breve mirada a los temas de educación inclusiva: aportes a las discusiones de los talleres. Conferencia Internacional de Educación, Ginebra: Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf
- UNESCO (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- Zarate R., Díaz S., Ortiz L. (2017) Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas, *Revista Electrónica Educare*, 21 (3), Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1941/194154512014/html/index.html>

NOMENCLATURA

- BID Banco de Desarrollo Iberoamericano
- GLAD Global Action on Disability
- IES Instituciones de Educación Superior
- IESALC Instituto de Educación Superior de América Latina y el Caribe
- ITESM Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey
- OCDE Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico
- ODS Objetivos del Desarrollo Sostenible
- OMS Organización Mundial de la Salud
- PCD Personas con Discapacidad
- UAM Universidad Autónoma Metropolitana
- UDG Universidad de Guadalajara
- UIB Universidad Iberoamericana
- UNAM Universidad Nacional Autónoma de México
- UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- UP Universidad Pedagógica
- TIC's Tecnologías de la Información y Comunicación

CAPÍTULO 7

Respuestas institucionales e innovación docente para la formación socioemocional del alumnado universitario ante la nueva normalidad

ELIA MARÚM ESPINOSA, CARMEN ENEDINA RODRÍGUEZ ARMENTA

Resumen

La pandemia provocada por el virus denominado COVID-19 aceleró el uso de las TICs para sustituir la docencia presencial y áulica, en una emergencia donde las respuestas y las estrategias institucionales fueron variadas en niveles y opciones, con bases de información para impulsarlas que se fueron construyendo sobre la marcha, pero sin considerar en su gestión estudios sobre docentes ante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) y sin los elementos previos e innovaciones disruptivas que ya existían, tanto como propuestas y como proyectos con buenos resultados en la formación socioemocional de estudiantes, como el emprendimiento social, innovaciones que se han dado fuera de la formación institucional y requieren interiorizarse en la gestión.

En el presente capítulo se discuten los elementos de la innovación docente en el marco de la gestión e innovación institucional para el desarrollo y fortalecimiento de habilidades socioemocionales o habilidades blandas (*soft skills*) que conforman un componente básico en los actuales y futuros perfiles profesionales del alumnado universitario, sustentada en un nuevo modelo educativo cuyas premisas difieren radicalmente de las del modelo actual centrado en las habilidades del conocimiento racional y académico, habilidades duras (*hard skills*) como componente central de un modelo didáctico pedagógico estandarizante y centrado en el aula presencial o en modelos híbridos de aprendizaje (*blended learning*) que combinan la presencialidad con la virtualidad al incorporar el uso de las TICs, pero con la misma estrategia didáctica de la presencialidad.

Para conocer las respuestas institucionales se usan los resultados de las encuestas de "Acciones realizadas por

las Instituciones de Educación Superior para mantener los servicios educativos ante la COVID-19, así como contribuir a la salud y bienestar de la sociedad", realizadas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES de la RM) y la Subsecretaría de Educación Superior (SES) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), e inferir su capacidad de respuesta a las nuevas necesidades que plantea la actual pandemia.

Introducción

¿Lo mejor de la educación está por venir? o ¿el porvenir está en lo mejor de la educación? Tratándose de Zoom y enseñanza... mas es menos

Muchos son los desafíos que la actual pandemia del llamado COVID-19 presenta a la gestión de las instituciones de educación superior, sobre todo en el cambio abrupto del modelo educativo presencial y en el modelo híbrido que

lo sigue replicando, así como en sus estrategias formativas, y por ende en la gestión no solo de estos procesos, sino en la gestión institucional en general que ha llevado a las IES a replantear sus estructuras organizativas, sus formas de realizar procesos administrativos, procesos electorales, en general su gobernanza, pero sobre todo de armonizar el trabajo docente con las nuevas condiciones en las que se encuentran sus estudiantes.

La pandemia reforzó la visión sobre la grave crisis del sistema capitalista, crisis que toca a la educación pues es en ella donde se construyen los proyectos de nación, donde se forman los recursos humanos y la ciudadanía que el modelo económico-social requieren, pero es también desde ahí, y con un concepción no determinista, donde se puede cambiar y reconstruir, esto es rehacer, reiniciar y recrear al sistema, por ello es indispensable preguntarnos, ¿cómo hacer este proceso de innovación disruptiva, de re creación, de reinicio de la configuración y funcionamiento del sistema educativo?, esto es, ¿qué vendrá después de la pandemia para la educación? y mas aún, como acertadamente lo plantea Varoufakis (2020), ¿Qué vendrá después del capitalismo?, de este capitalismo utraneoliberal, depredador que está ya en medio no solo de una crisis económica y ambiental, sino de una profunda crisis civilizatoria

“La crisis civilizatoria es una crisis que atañe a los fundamentos del sistema económico capitalista neoliberal dominante en cuanto a patrón civilizatorio cancerígeno que lleva al crecimiento desbordado de una parte de la sociedad sobre la base de la sistemática destrucción del resto, una crisis que no depende solamente de la inviabilidad de un modelo socioeconómico, que a pesar de los

evidente límites del planeta, sigue explotando de forma indiscriminada los recursos de la naturaleza considerada como mero instrumento al servicio de las necesidades del capital (...), pero que, como se ha reconocido, pone ya un claro límite a la especie humana y el tiempo para cambiarlo se agota”. (Lander y Arconada, 2018)

Una primera cuestión que la pandemia sacó a la luz, es que las instituciones del nivel educativo más alto no conocen, o conocen poco a sus estudiantes, tanto en sus necesidades y aspiraciones, como en las condiciones personales, familiares y sociales en las que viven su cotidianidad, por lo que una de las respuestas institucionales fue buscar conocer algunas de estas condiciones, en especial los instrumentos con los que contaban para hacer frente a la educación no presencial, y en particular a la educación en línea o a distancia. Pero también reveló que hay poco conocimiento sobre el profesorado, no solo sobre las condiciones en las que trabajan fuera del ámbito institucional, sino de sus actitudes ante la innovación que implica el uso de las TICs.

Lo anterior muestra que si bien este tiempo de aislamiento social, de suspensión de clases presenciales y de la convivencia en tiempo y espacio virtual ha presentado desafíos enormes, también ha generado grandes oportunidades y posibilidades de innovación que de otra forma hubiera demorado tal vez muchos años en realizarse.

“La pandemia ha puesto en evidencia los graves problemas e ineficiencias de nuestros sistemas educativos. También puso de manifiesto que la solución no es volver a la situación previa a la crisis. La solución, es superar una inercia que nos llevaría de manera inevitable a perpetuar una tendencia decadente y con resultados inciertos” (Granados, 2020), y para ello es imprescindible transformar la gestión de la educación superior, transformar

el modelo educativo actual y sus estrategias didácticas para avanzar en el desarrollo de las habilidades que el presente y el futuro requieren para la formación de profesionistas, aprovechando las experiencias que ya han demostrado su potencial.

Formación socioemocional, componente básico en los actuales y futuros perfiles profesionales

Hasta ahora, los procesos educativos para formar profesionistas y posgraduados, y sin duda los de todo el sistema educativo mexicano han seguido la guía del modelo positivista, enciclopédico-memorista, centrado en el aula y en sus docentes, con procesos organizados de forma estandarizada y con estructuras y formas de gestión fordista-taylorista, esto es emulando la producción fabril en línea. En este modelo predominante hasta ahora, se busca desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje donde la enseñanza, la instrucción es lo central y las habilidades o capacidades que se promueven son básicamente las llamadas habilidades duras (*hard skills*) como el manejo de conocimientos académicos (científicos, tecnológicos y humanísticos), de metodologías y técnicas para comprenderlos y usarlos, en una formación para la certidumbre y la disciplinaria o multidisciplinaria, cuando lo que prevalece en el entorno es la incertidumbre y la transdisciplina.

Estas habilidades duras son sin duda necesarias, pero ya no son suficientes para la formación actual y futura de profesionistas y posgraduados, ni tampoco es suficiente ya la forma en que estas habilidades se desarrollan en los modelos educativos prevalecientes, por lo que las condiciones de trabajo docente

que ha impuesto la actual pandemia son una enorme oportunidad para realizar los cambios necesarios que las necesidades sociales están planteando.

Para empleadores de las industrias los rasgos centrales de las habilidades duras es que son específicas para la industria y a veces para una industria específica, se aprenden a través de la formación escolar formal y están basadas en conocimientos técnicos y académicos.

Pero también se ha reconocido que la crisis civilizatoria agravada por la pandemia de la COVID-19 que los empleos y las profesiones no solo se transformaran, sino que alrededor de la mitad desaparecerá o se reducirá a su mínima expresión en un horizonte muy corto, esto es en los próximos 3 o 4 años (WEF, 2020), lo que exige, tanto para enfrentar los nuevos empleos derivados de la llamada Revolución 4.0 o Revolución Tecnológica, como para aquellos que aún no sabemos cuáles serán ni cómo serán, así como para aquellos que sobrevivan a todas estas transformación o innovaciones disruptivas, se requieren y requerirán con más énfasis el desarrollo de habilidades blandas o habilidades socioemocionales. Algunos de los rasgos fundamentales de estas habilidades blandas que ubican empleadores del sector industrial, se identifican con que son útiles para todas las industrias, se trata de habilidades naturales relacionadas con la inteligencia emocional, pero también con una formación para la incertidumbre, donde existe en el entorno una tendencia, aunque leve aún, a la desescolarización (diversificación y flexibilización de la formación) y donde debe predominar el aprendizaje activo y vivencial que desarrolle además el pensamiento

complejo y crítico que se da en el trabajo en equipos con heterogeneidad etaria, de género, de niveles y de áreas de conocimiento, donde la transdisciplina es el campo para la resolución de problemas.

Las grandes corporaciones transnacionales y las grandes empresas de los países desarrollados estiman que alrededor del 40% de los trabajadores requerirán una capacitación de seis meses o menos y el 94% de ellas esperan que los empleados adquieran nuevas habilidades a las que actualmente tienen. "Las brechas de habilidades continúan siendo altas a medida que las habilidades que se demandan en los trabajos cambian y continuarán cambiando en los próximos cinco años. Los principales grupos de habilidades y destrezas que los empleadores consideran que están aumentando en importancia en el período previo al 2025 incluyen grupos como el pensamiento crítico y el análisis, así como la resolución de problemas y habilidades de autogestión como aprendizaje activo, resiliencia, tolerancia al estrés y flexibilidad" (WEF,2020). Estos cambios ya venía perfilándose desde 2019 (IFF/DELL, 2018) en los pronósticos de los impactos que las tecnologías tendrían en el mundo del trabajo y en la formación de trabajadores de alta calificación. Estos estudios de futuro no existen para México, por lo que es urgente realizarlos incluyendo la perspectiva de las necesidades sociales agravadas que dejará la pandemia, considerando las habilidades y formaciones profesionales para enfrentar los rezagos estructurales, la pobreza creciente, los cuidados, entre otros.

Una de las fuentes extranjeras más usadas por estudiantes y docentes, pero también por directivos y gestores de organizaciones empresariales,

gubernamentales y educativas es la Guía de Carreras de Indeed (Indeed Career Guide, 2020). Esta guía prioriza ahora la importancia de las habilidades blandas, pues afirma que "juegan un papel importante en la redacción de currículums, las entrevistas, el desempeño laboral y el éxito en la comunicación con las personas en el trabajo y en otras áreas de su vida. Las habilidades blandas a menudo son transferibles entre carreras e industrias" (Indeed Career Guide, 2020).

Esta guía señala tres grupos de habilidades blandas: 1. Habilidades de Comunicación, relacionadas con escucha activa; confianza; resolución de conflictos; negociación; hablar en público; escritura; comunicación no verbal; empatía; 2. Habilidades relacionadas con la resolución de problemas: creatividad; investigación; gestión de riesgos; trabajo en equipo; pensamiento crítico; análisis; toma de decisiones; ingenio; solución de problemas y 3. Habilidades de creatividad relacionadas con curiosidad; aprender de los demás; mente abierta; asumir riesgos calculados; innovación; experimentación; adaptabilidad, 4. Habilidades de adaptabilidad relacionadas: consistencia; organización; optimismo; flexibilidad; entusiasmo; cooperación; paciencia; mentalidad de crecimiento y 5. Habilidades de ética laboral relacionadas con atención a los detalles; integridad; persistencia; gestión del tiempo; organización; fiabilidad; motivación; perseverancia; orientado a resultados.

Pero la formación universitaria no se reduce sólo a las habilidades para la vida productiva y el empleo, la formación integral que mandata la Constitución Mexicana (Art. 3º.) obliga a formar integralmente, a formar para la vida y a lo largo de la vida, tanto para la vida individual

y familiar, como para el ejercicio de una ciudadanía responsable y activa, que promueva los cambios que su comunidad y la sociedad en general necesita para construir una realidad mejor, necesidades que en mucho son iguales a la de los países desarrollados, pero que también en mucho son diferentes, por lo que las habilidades blandas o socioemocionales no son solo indispensables para el empleo y la vida productiva, lo son también para la ciudadanía y el desarrollo integral, armónico y holístico de los individuos.

Por lo que a las habilidades que señalan las empresas y los organismos supranacionales, hay que agregar, para el caso de países como México que tienen casi 80 millones de pobre y de ellos más de 30 se encuentran en pobreza extrema (pobreza alimentaria, patrimonial, etc.), las habilidades de conciencia social, relacionadas con la empatía y la solidaridad social, con la igualdad en general pero con la igualdad de género en especial, con el respeto a los derechos humanos y al medio ambiente, con la creación de nuevas instituciones (reglas de organización, funcionamiento y convivencia), con el involucramiento de los grupos sociales y sus comunidades en la resolución de sus problemas y conflictos, lo que requiere de la innovación social, donde el emprendimiento social es una de sus vertientes.

En México, como en muchos países latinoamericanos y caribeños La economía social solidaria (ESS) con las recuperaciones de la popular y la del trabajo, las prácticas solidarias, han permitido a muchas personas sobrevivir en tiempos de crisis. No ha sido la inversión extranjera, el gran capital ni las grandes empresas quienes han dado de comer a

miles de compatriotas, sino las prácticas de ESS y las pequeñas y medianas empresas (PYMES) que generan alrededor del 80% del empleo formal, y en tiempos de pandemia (COVID-19 y las futuras) y post pandemia, son una gran alternativa para el empleo y la satisfacción de las necesidades de la sociedad.

Así lo establece el artículo 25 Constitucional "Al desarrollo económico nacional concurrirán, con responsabilidad social, el sector público, el sector social y el sector privado, sin menoscabo de otras formas de actividad económica que contribuyan al desarrollo de la Nación... la ley establecerá los mecanismos que faciliten la organización y la expansión de la actividad económica del sector social: de los ejidos, organizaciones de trabajadores, cooperativas, comunidades, empresas que pertenezcan mayoritariamente o exclusivamente a los trabajadores y, en general, de todas las formas de organización social para la producción, distribución y consumo de bienes y servicios socialmente necesarios".

En una conferencia en 2016, Antonio Samapaio da Nova, Rector de la Universidad de Lisboa, Portugal afirmó, "hoy en día la universidad ya no es un lugar a donde se va a tomar clases, es un lugar de ciencia, de conocimiento, de producción, de creación de empresas y proyectos de emprendimiento social, de creación y renovación cultural, un lugar donde se crean oportunidades y soluciones para la construcción de un mundo mejor, esto cambia la forma en que los estudiantes y la sociedad se relacionan con la universidad"

La economía de libre mercado como modelo hegemónico, no está resolviendo las necesidades de desarrollo sostenible de

México (ni del mundo), la sustentabilidad ya no es suficiente, se requiere la restauración del daño ambiental, pero también social y cultural (mas allá de la economía circular, economía azul, etc.), sin duda otra economía es posible, otro paradigma, otra forma de actuar e interrelacionar a los agentes económicos y otra forma de formar profesionistas. El Foro Económico Mundial (WEF,2020), máximo representante de las grandes empresas ha reconocido que Una empresa es más que una unidad económica generadora de riqueza, pues cumple las aspiraciones humanas y sociales como parte del sistema social más amplio, su desempeño debe medirse no solo en el rendimiento para los accionistas, sino también en cómo logra sus objetivos ambientales, sociales y de buen gobierno con lo que contribuye con el Objetivo de Desarrollo Sustentable (ODS) No.8, economía sostenible y empleo digno, objetivos que son vinculantes para el gobierno mexicano.

La Economía Social Solidaria, un campo de conocimiento en construcción. Algunos elementos constitutivos son: el medio ambiente como central; el bien vivir (economía de la felicidad), el foro social mundial (FSM), en contraposición con el Foro Económico Mundial (WEF); empresas sociales; las fábricas recuperadas; las cooperativas; el trueque; las comunidades tradicionales; las redes sociales de apoyo mutuo; la solidaridad social. En esta economía, el emprendimiento social juega un papel importante.

El emprendimiento social es un proceso mediante el cual las y los ciudadanos construyen o transforman las instituciones para avanzar en soluciones a problemas sociales como la pobreza, enfermedades, analfabetismo, inseguridad, desempleo,

etc., como una de las vertientes de la innovación social este emprendimiento es el proceso mediante el cual las personas (las y los ciudadanos) construyen o transforman instituciones o sistemas para resolver problemas sociales, siempre que sus beneficios recaigan principalmente en ella, más que en los intereses particulares del emprendedor o de la empresa, para lo cual identifican un equilibrio injusto que causa exclusión, marginación, o sufrimiento, identifican una oportunidad de cambiar esa situación injusta, creando valor social y generan un nuevo, equilibrio estable, que libera el potencial o alivia el sufrimiento del grupo relegado o excluido.

Por ello, el emprendimiento social ha mostrado no solo su alto potencial, sino su gran capacidad para construir habilidades blandas en el estudiantado, así como fortalecer de una nueva manera las habilidades duras.

La Educación Innovadora y Solidaria para una economía sustentable, reparadora y regenerativa, de progreso social en una sociedad solidaria, colaboradora e inclusiva se basa en habilidades blandas que le den sentido social y humano a las habilidades duras, se trata entonces de construir una Universidad formadora de seres humanos capaces de transformar positivamente la realidad. Por ello las instituciones educativas debemos impulsar el emprendimiento social, tanto para apoyar la transformación de la sociedad, para promover la generación de empleos y para fortalecer la formación en valores y capacidades transversales de nuestros estudiantes, además de que es ahora un elemento considerado en las acreditaciones de Programas de Estudios y será cada vez mas valorado, por lo cual la inclusión de la innovación y

el emprendimiento social en el currículum y la cultura de la formación universitaria es impostergable si se busca lograr un perfil de profesionistas y posgraduados con capacidad de resolver los rezagos estructurales y los graves problemas económicos y sociales que flagelan a nuestro país, para lo cual debe incluir a todo el currículum, perfiles de ingreso y egreso, plan de estudios y malla curricular, modelo didáctico-pedagógico, trayectorias formativas dentro y fuera de la educación formal, etc., pero debe ir mas allá del currículum, debe, como hemos señalado, transformar la gestión institucional, esto es sus estructuras, procesos y gobernanza, y será un potente impulsor para la vertebración social de las IES con los ecosistemas de innovación, no solo tecnológica y empresarial, sino también social.

Todo ello exige una transformación de la evaluación de la calidad educativa y de su acreditación, cuyos modelos actuales están ya superados pues se han vuelto rígidos, burocráticos, sustentados en el cumplimiento de indicadores de insumos y procesos que muchas veces existen solo en las evidencias documentales, por lo que es preciso avanzar hacia un sistema de acreditación que reconozca y que fomente la importancia del saber aplicado, de los resultados de aprendizaje no solo en la vida productiva y en el empleo, sino también en la vida social y ciudadana.

Las IES necesitan nuevos procesos de gestión alejados de los controles estandarizantes de los modelos de aseguramiento de la calidad; programas de estudio compartidos entre Programas Académicos y niveles, con funciones sustantivas integradas en ecosistemas, investigación, creatividad

y emprendimiento como estrategias didácticas centrales, nuevas categorías académicas en el nombramiento del profesorado, no solo Asistente, Asociado y Titular, con horas frente a grupo, sino Académico Supervisor de proyectos sociales; Promotor de emprendimientos; Mentor de Proyectos; Organizador de Concursos y competencias académicas y de arte, Docente artístico, Instructor de Vida Sana, Técnicos Académicos a buscadores y desarrolladores de referentes y materiales "Lecturas", Apoyo Tecnológico a la selección, adecuación y producción de materiales digitales, creación de repositorios, un nuevo contrato colectivo y acuerdos laborales flexibles y teletrabajo, transformación de las Facultades, Divisiones y Departamentos ya no acordes con las disciplinas, sino por niveles transdisciplinares, como Áreas Básicas, Áreas de Formación Vivencial, etc., integración y armonización de docencia y proyectos de investigación, pregrado, posgrado, cuerpos académicos, reingeniería de la Oferta Educativa, de las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento y trabajo en Red.

Pero no conocemos bien a nuestro estudiantado, lo que el emprendimiento social ha mostrado es que está motivado por dar soluciones a los problemas de comunidades desatendidas o para dar soluciones tecnológicamente innovadoras a las necesidades, tanto de la comunidad estudiantil como de grupos sociales, se organizan para el autoaprendizaje en comunidades formadas por compañeras y compañeros de sus mismas áreas de estudio, pero también de otras áreas y de otros países, forman grupos de estudio y trabajo y se integran y enlazan con otras comunidades, generan ecosistemas de emprendimiento social, de propuestas

novedosas a asuntos de alta tecnología. Estas comunidades han conformado ya un sistema paralelo al de las universidades creando una verdadera innovación disruptiva) que aún no está reconocida dentro del proceso formativo ni de los créditos que otorga.

Es entonces claro que las habilidades blandas no pueden impulsarse con la fuerza que requieren en los ambientes centrados en aula, en quien es docente y en instituciones cuya gestión responde a un modelo lejano ya a la realidad del entorno y a las necesidades futuras.

Acciones que se han implementado para la continuidad de clases en el sistema educativo mexicano

Si bien la pandemia de la COVID-19 ha afectado a los sistemas educativos en general, en las realidades de los países "encontramos distintos escenarios para el regreso a clases, determinados por la región, las fechas de contagio y el desarrollo del país. Aquellos países que han regresado a clases continúan con un estricto cumplimiento de medidas sanitarias y protocolos de actuación ante rebotes para toda la comunidad escolar. Los países que están iniciando en el mes de septiembre del presente 2020, de igual manera implementaron medidas rigurosas de higiene y trabajaron en coordinación con los sistemas de salud para actuar en caso de rebrote. Por otro lado, en la mayoría de los países latinoamericanos, aún no se tiene certeza del regreso presencial a las escuelas, sin embargo se está optando por fortalecer los sistemas educativos a distancia" (Dirección General de Educación Superior Universitaria, 2020).

"En todo el mundo existen marcadas diferencias en la forma en que se ha gestionado la pandemia, tanto por el éxito que han tenido los países en mantener la salud de sus ciudadanos y la economía como en la magnitud de las desigualdades que se muestran. Hay muchas razones para estas diferencias: el estado preexistente de la atención médica y las desigualdades en salud; la preparación de un país" (Stiglitz, 2020, p.17). Lo mismo aplica para la educación, las condiciones preexistentes en el sistema educativo mexicano y en el subsistema de educación superior compartían y comparten las desigualdades del país. Pero las IES son un factor estratégico para la sustentabilidad del desarrollo y son el nivel mas alto del aprendizaje de las y los jóvenes, por ello en América Latina y el Caribe se realizó una encuesta para valorar su aportación al aprendizaje. El objetivo de la Encuesta Global sobre la Contribución de las Universidades y otras Instituciones de Educación Superior al Aprendizaje a lo Largo de la Vida (ALV) (IIESALC-UNESCO,2020), es desarrollar una base de conocimientos sobre cómo y en qué medida las instituciones de educación superior (IES) contribuyen a la implementación del aprendizaje a lo largo de la vida (ALV), y también a su desarrollo como campo de investigación, en vista de que el ALV sigue siendo un área insuficientemente investigada a escala global, otra arista que las condiciones de la pandemia mostró con mayor énfasis.

"Existe una pedagogía propia de la educación a distancia y de la educación en línea que es en gran parte desconocida por los profesores universitarios. Estos tienden a reproducir por las vías tecnológicas las clases magistrales que suelen dar en las instituciones de educación superior, pero

con el agravante de que, sin la relación cara a cara con los estudiantes, el protagonismo de estos últimos se ve mermado. Además, las encuestas que se han elaborado han mostrado que los alumnos tienen serias dificultades para mantener la atención en las clases a distancia. Por otra parte, también aducen una sobrecarga de trabajos que dejan los profesores como forma de compensar la falta de presencia, lo que les deja poco tiempo para realizar otras actividades económicas, familiares o incluso de esparcimiento" (Schmelkes, 2020, p.82)

En la pandemia, pero también antes de ella, en aras de cumplir con los indicadores que solicitan los organismos acreditadores de la calidad en las IES donde deben existir cursos en línea, se ha buscado tecnologizar la obsolescencia, pues efectivamente, en muchos casos (la mayoría tal vez), se ha sustituido el aula y su docente por el *Zoom* o alguna otra plataforma virtual similar, donde el docente expone su clase, a veces compartiendo en la pantalla una presentación en power point, a veces simplemente exponiendo verbalmente, sus estudiantes permanecen pasivos o muy poco activos en ella. Aunque hay muchas excepciones, sin duda en los sistemas de universidad virtual o en las áreas de educación a distancia, pero al no existir un censo que determine las capacidades y motivaciones del profesorado respecto a las TICs se ha percibido que el profesorado tiene una buena actitud hacia estas tecnologías, pero no cuenta siempre con las cualificaciones tecnológicas que su manejo integral y cotidiano requiere, como para sustituir totalmente la presencialidad.

El estudiantado también ha enfrentado situaciones no del todo favorables a su

aprendizaje pues "muchos estudiantes no cuentan con el espacio adecuado para recibir las clases a distancia porque comparten el hogar con otros miembros, algunos de los cuales también deben conectarse para estudiar o trabajar. En algunos hogares hay enfermos de la COVID-19, y los estudiantes pueden haber experimentado decesos de personas cercanas. El propio confinamiento afecta anímicamente a los estudiantes que no pueden vivir su vida completa y que extrañan a sus compañeros en una edad en la que éstos son esenciales. Esta última condición (...) genera una situación altamente estresante que en ocasiones desencadena eventos depresivos y que deteriora las condiciones para aprender" (Schmelkes, 2020, p.83), por ello, el desarrollo y fortalecimiento de habilidades socioemocionales es vital, no solo para esta etapa especial, sino, como ya lo hemos señalado, para la formación profesional y a lo largo de la vida.

Ya algunos estudios lo han señalado enfáticamente, y vale la pena hacer una larga cita, "la educación superior se está atiborrando de *Zoom*. Es hora de seguir una dieta de enseñanza *Zoom*. Estoy hablando de *Zoom University*, o Clase *Zoom*, o como se llame la "estrategia" de instrucción de los reemplazos uno a uno de las sesiones de clases presenciales con reuniones de *Zoom*. La posibilidad de que los profesores cambien los horarios de clase programados en persona por los horarios de *Zoom* remoto programados no es algo que nuestra comunidad de aprendizaje en línea imaginó. Parece una idea tan espectacularmente mala insistir en que los estudiantes se sienten frente a una reunión web durante horas en un momento en que pocos de nosotros pensamos que esto llegaría a suceder,

parece que estamos viviendo en la cima de las malas ideas" (Kim, 2020). Este autor, y lo citaremos parafraseando, concluye que *Zoom* absorbe energía, participar en una clase en línea sincrónica no es como asistir a una clase física. *Zoom* es mucho más agotador. *Zoom* es malo para dar conferencias, la forma más rápida de perder la atención de los estudiantes en *Zoom* es hablarles. Los primeros 10 o 15 minutos de una clase en línea sincrónica son un buen momento para sintetizar información y repasar puntos. *ZoomU* puede ser bueno para el curso, pero *ZoomU* es malo para el alumno, para cada curso individual, en igualdad de condiciones, cuanto más tiempo de *Zoom*, más aprendizaje. El problema es que esta ecuación se rompe cuando todos los cursos (o casi todos los cursos) siguen esta estrategia centrada en *Zoom*. Lo que es bueno para el curso (mucho *Zoom*) se vuelve terrible para el alumno (demasiado *Zoom* en todos sus cursos).

La conclusión a la que llega Kim (2020) es lapidaria, "nadie va a aprender tanto este año como en años sin pandemia. Estamos en medio de una crisis mundial. La prioridad debería ser que todos atravesamos este período más o menos intactos: 2020 no es el año para optimizar para nada" y (...) cuando se trata de *Zoom* y enseñanza, menos es más.

El período especial que hemos vivido por la pandemia y los cambios radicales que hemos debido realizar nos han llevado a concluir que la innovación docente, los cambios en los procesos formativos que realizamos pasan y requieren de una transformación institucional, esto es, cambios estructurales y en las relaciones de poder relacionados con: a) cambios en la gestión, pasar de la gestión industrial a la

gestión del conocimiento; b) cambios en el gobierno: del gobierno vertical burocrático al gobierno horizontal adhocrático que transforme la gobernanza de las IES; c) la innovación institucional que comprende no solamente innovaciones tecnológicas radicales, sino también cambios en la organización, los procesos, la cultura, la conducta, las relaciones de poder y otros aspectos no técnicos. La pandemia ha mostrado la urgente necesidad de innovaciones educativas, pero sobre todo de innovaciones sociales.

ACCIONES REALIZADAS POR LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANAS PARA MANTENER LOS SERVICIOS EDUCATIVOS ANTE LA COVID-19. LAS HABILIDADES BLANDAS ORGANIZACIONALES

De las 845 instituciones de educación superior (IES) existentes (son 945 si se contemplan las 100 Universidades para el Bienestar Benito Juárez), en la encuesta de la ANUIES-SEP participaron solo 138 en la realizada el 8 de mayo y 582 en la realizada el 8 de junio. Esto podría explicarse porque al inicio de mayo se tenía escasamente un mes de haber suspendido las actividades presenciales, período mediado por las vacaciones de semana santa y pascua, por lo que seguramente muchas IES no estuvieron en posibilidades de responder la encuesta, pero para el 8 de junio, con un poco más de organización en paso a la virtualidad y con el panorama de la pandemia más claro, el número de instituciones que participaron en la encuesta se amplió a 582.

Las 6 regiones geográficas en las que la ANUIES divide el territorio nacional, tuvieron una participación diferenciada en dicha encuesta, aunque en todas aumentó

su participación en la encuesta del 8 de junio respecto de la del 8 de mayo. Las IES de las regiones centro-sur y sur-sureste tuvieron una participación mayor que las del resto de las regiones, aunque en la encuesta del 8 de junio la región centro-occidente aumentó su participación. Seguramente esto se explica porque las regiones del sur del país tienen rezagos estructurales y problemas de atención a la demanda muy altas y la encuesta fue una forma de manifestar estas limitaciones y necesidades (ver Figura 1).

La participación en la encuesta considerando las IES por tipo de subsistema también mostró un comportamiento diferenciado. Por ejemplo las escuelas normales y las universidades interculturales que no participaron en la encuesta del 8 de mayo si lo hicieron en la del 8 de junio y los Centros de investigación Conacyt redujeron su participación en este sondeo, lo cual puede mostrar

que las problemáticas y motivaciones institucionales se fueron presentando de forma diferenciada en los diferentes tipos de subsistemas de educación superior, situación que tendría que investigarse relacionando la naturaleza de estos subsistemas con el impacto de la situación inesperada y traumática que genera la pandemia.

La mencionada encuesta muestra también que las entidades federativas pudieron continuar con la actividad docente de manera no homogénea, ya que el porcentaje de atención fluctuó entre el 86 y el 60% dependiendo de la entidad, siendo 71% el promedio nacional, como se ve en la Tabla 1. Se esperaría que los estados del sureste presentaran una cobertura mayor por sus niveles de desarrollo y capacidad institucional, sin embargo, solo Oaxaca quedó entre las entidades con menor porcentaje de atención o continuidad

Figura 1. Participación en la encuesta por regiones

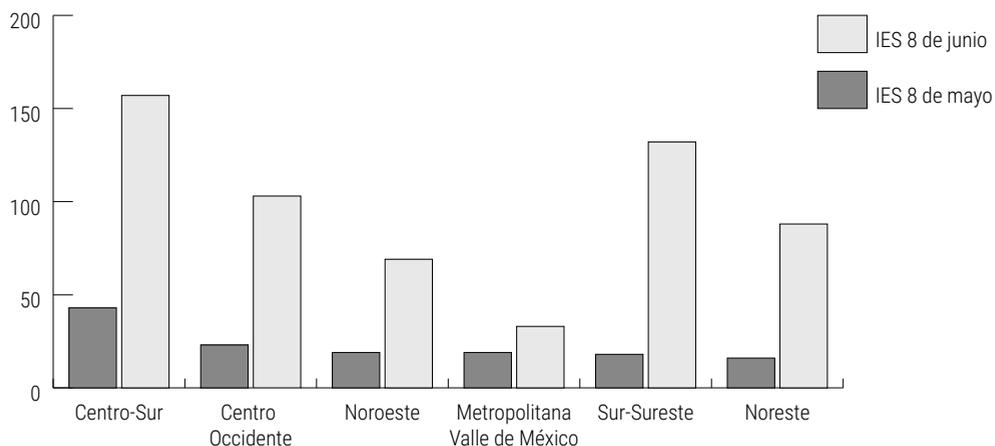


Tabla 1. Continuidad de la actividad docente no presencial

Entidad	Porcentaje de atención
Tlaxcala	86%
Colima	85%
Nuevo Leon	85%
Guerrero	78%
México	78%
Zacatecas	78%
Aguascalientes	75%
Campeche	75%
Morelos	75%
Guanajuato	74%
Tabasco	74%
Coahuila	73%
San Luis Potosí	73%
Puebla	73%
Hidalgo	72%
Chiapas	72%
Sonora	71%
Veracruz	70%
Durango	69%
Yucatán	69%
Michoacán	69%
Ciudad de México	68%
Jalisco	68%
Tamaulipas	65%
Querétaro	63%
Sinaloa	63%
Nayarít	63%
Oaxaca	62%
Baja California Sur	62%
Quintana Roo	60%
Baja California Sur	60%
Promedio nacional	71%

de la actividad docente, junto con Baja California Sur, Quinta Roo y Baja California, en tanto que Chiapas y Guerrero tuvieron porcentajes mayores al 70%. Estos datos merecen un análisis detallado de las condiciones específicas de cada entidad federativa, así como de sus regiones para poder encontrar explicaciones a sus capacidades de respuesta educativa ante la contingencia, lo que rebasa los objetivos de este trabajo.

La reacción ante la pandemia como evento inesperado y de dimensiones inusitadas hizo que la planeación institucional se viera rebasada en sus horizontes y que la gestión institucional pudiera reaccionar con la celeridad que

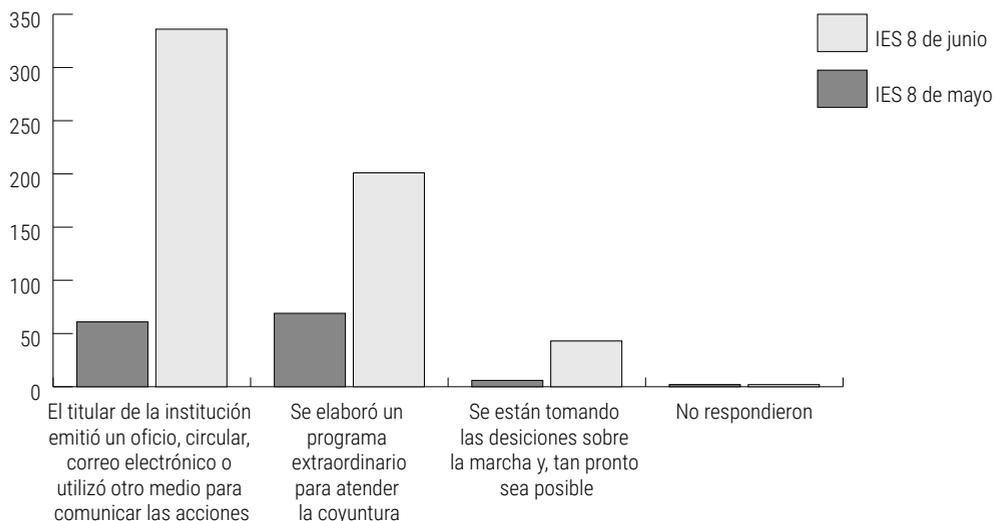
requería el caso. La encuesta ANUIES-SES (ver Figura 2) así lo refleja. En mayo, a escasos días de haberse suspendido el trabajo presencial, lo que sucedió a finales de marzo (recordemos que abril tiene dos semanas de período de asueto), fueron pocas las instituciones que pudieron responder que su titular comunicó las acciones que se realizarían, o que elaboró un programa extraordinario para atender la coyuntura, pero ya en junio fueron muchas más las que respondieron positivamente que estas acciones se estaban realizando, al igual que consignaron la toma de decisiones sobre la marcha, que obviamente no estaban planeadas, pero cuyo proceso se documentarían después. Es claro que en un mes las IES se

Tabla 2. Participación en la encuesta. IES por tipo de subsistema

SUB SISTEMAS	IES 8 DE MAYO	% 8 DE MAYO	IES 8 DE JUNIO	% 8 DE JUNIO
Universidades Públicas Estatales	31	22%	34	6%
Unidades Federales del Tecnológico Nacional de México	27	20%	127	22%
Instituciones Particulares	22	16%	57	10%
Universidades Tecnológicas y Politécnicas	18	13%	119	20%
Unidades Descentralizadas del Tecnológico Nacional de México	17	12%	121	21%
Centros de Investigación CONACYT	8	6%	8	1%
Otras Instituciones Públicas de Educación Superior	6	4%	17	3%
Universidades Públicas Estatales de Apoyo Solidario	5	4%	22	4%
Universidades Públicas Federales	4	3%	5	1%
Universidades Interculturales	0	0%	5	1%
Normales Públicas	0	0%	67	12%
TOTAL GENERAL	138	100%	582	100%

Nota: Las 582 instituciones incluyen las 138 del levantamiento al 8 de mayo y las 444 adicionales del levantamiento al 8 de junio de 2020.

Figura 2. Planeación de las acciones frente a la contingencia



Fuente: Encuesta ANUIES-SES-SEP 2020.

Tabla 3. Acciones para enfrentar la emergencia sanitaria

RESPUESTA	NÚMERO DE IES 8 DE JUNIO	% 8 DE JUNIO
Durante el proceso de educación a distancia se implementaron acciones de seguimiento académico.	480	82%
La institución modificó el proceso de evaluación a estudiantes.	450	77%
Se establecieron canales oficiales de comunicación con la comunidad universitaria (como el uso de páginas web, correos electrónicos y redes sociales institucionales) para informar las decisiones y difundir distintos materiales audiovisuales sobre el COVID-19.	380	65%
Se asignaron responsabilidades y tareas específicas a las áreas administrativas generales, de facultades, de escuelas y también a docentes.	366	63%
Se creó una comisión de salud y atención al COVID-19, que incluye autoridades administrativas de la institución y en su caso a docentes de las facultades de medicina y de áreas de la salud.	225	39%

Nota: Las instituciones realizaron más de una acción, por lo que la suma de ellas no corresponde al total de participantes

Fuente: Encuesta ANUIES-SES-SEP 2020.

organizaron mejor y pudieron reaccionar y planear acciones frente a la contingencia, lo que abona a la formación de habilidades blandas en sus estudiantes y profesorado, pero también en sus gestores y directivos.

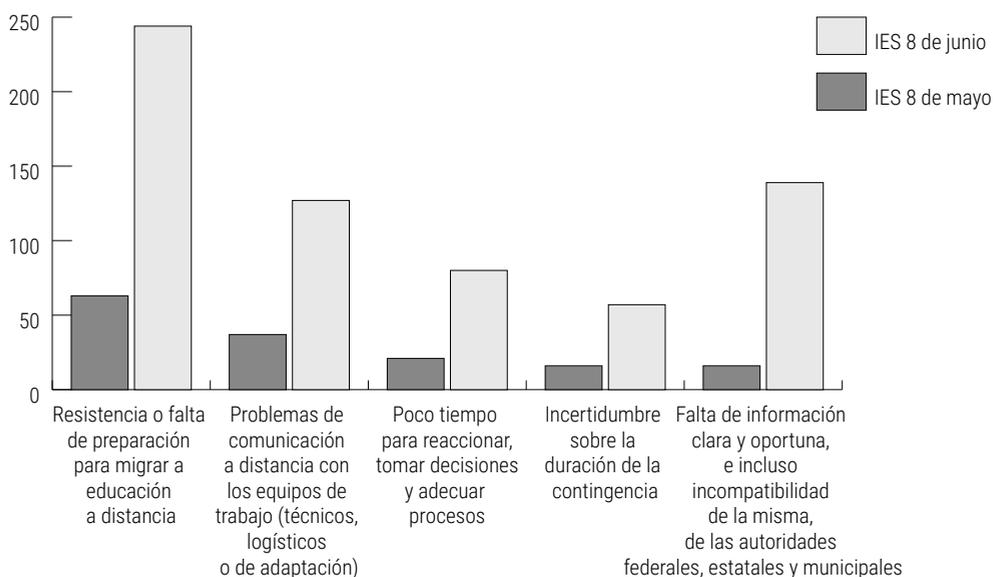
La mayoría de las IES reaccionó asertivamente e implementó procesos e instrumentos para hacer frente a la contingencia sanitaria. La Tabla 3 muestra que el 82% de ellas implementó acciones de seguimiento académico, el 77% modificó los procesos existentes para evaluar estudiantes, pero solo un 65% estableció canales oficiales de comunicación con la comunidad universitaria para informar y difundir información y decisiones, así como materiales audiovisuales sobre la COVID-19 y solo el 63% asignó responsabilidades y tareas específicas a las áreas administrativas y a docentes, así como un escaso 39% de instituciones creó una comisión de salud que involucrara autoridades administrativas y docentes del área de la salud. Estos datos muestran que las estructuras organizativas, los procesos de gestión, el modelo pedagógico y didáctico de la gran mayoría de las IES es muy rígido, inercial, y no tiene la capacidad de una rápida respuesta y transformación acorde a los acelerados cambios en el ambiente institucional y en las prácticas que estos exigen. El desarrollo de habilidades blandas, de habilidades socioemocionales no es solo para estudiantes, debe ser para toda la organización, para docentes, pero también para directivos y gestores y para las configuraciones de las estructuras y procesos de las IES, porque no puede la institución funcionar de una forma diferente a la que funcionan sus estudiantes y docentes, el aprendizaje debe ser organizacional (Senge, 2002), no solo para uno de sus actores.

Lo anterior va de la mano y se relaciona directamente con las principales dificultades de planeación y comunicación que enfrentaron las IES en este periodo encuestado (ver Figura 3), pues como hemos señalado enfrentan una organización fordista-taylorista, esta fabril y vertical en sus decisiones.

Estas 5 dificultades mayores durante la contingencia sanitaria fueron: 1) Resistencia o falta de preparación para migrar a educación a distancia con un 42%; 2) Problemas de comunicación a distancia con los equipos de trabajo (técnicos, logísticos o de adaptación) con un 22%; 3) Poco tiempo para reaccionar, tomar decisiones y adecuar procesos con un 13.8%; 4) Incertidumbre sobre la duración de la contingencia con un 9.8%; 5) Falta de información clara y oportuna, e incluso incompatibilidad de la misma, de las autoridades federales, estatales y municipales, con un 24%. En su mayoría las instituciones presentaron más de un desafío, por lo que la suma de ellas no corresponde al total de participantes y por ello no suman 100%.

Nuevamente la encuesta refleja la gestión vertical, inercial y poco flexible de las IES y la escasez de habilidades blandas organizacionales y en sus actores principales, al igual que lo inercial y tradicional del modelo educativo y las formas de formar estudiantes y de realizar el trabajo académico, pues se encontraron resistencias al cambio del modelo educativo centrado en el aula y en quien es docente, escasa flexibilidad para cambiar en poco tiempo en la manera de realizar el trabajo docente y su gestión, así como mecanismos de comunicación organizacional deficientes. Impulsar el desarrollo de habilidades

Figura 3. Las 5 principales dificultades para la planeación y la comunicación que las instituciones de educación superior presentaron durante la contingencia sanitaria



Fuente: Encuesta ANUIES-SES-SEP

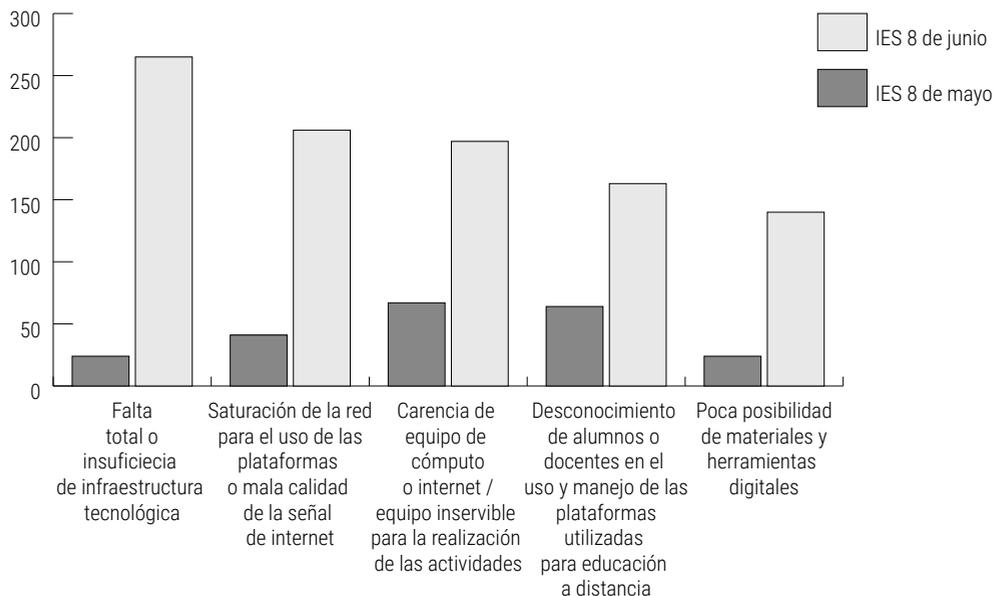
blandas en la formación del estudiantado enfrenta entonces barreras y limitaciones estructurales en estas organizaciones responsables de la educación superior.

La Figura 4 nos muestra las principales limitaciones y problemas que tuvieron las IES públicas para enfrentar el paso a la no presencialidad de las clases y trabajo administrativo. En estas se observa una respuesta diferenciada entre la encuesta del 8 de mayo y la del 8 de junio, en este último mes las IES ya tenían mas información y mayor claridad de cómo estaban funcionando y que necesidades tenían para hacerlo de forma eficiente.

La falta total de infraestructura o la insuficiencia de esta, aunada a la saturación de la red de Internet y la mala calidad de la señal y el uso de plataformas limitadas, fueron los principales obstáculos y problemas que enfrentaron

las IES públicas. A estos problemas habría que sumar el hecho de que la red de energía eléctrica tiene rezagos estructurales y está lejos de contar con una cobertura total y adecuada en las entidades federativas, aun en las de mayor desarrollo económico, y que la cobertura de internet tampoco es universal, además de que es un servicio costoso que la totalidad del estudiantado y profesorado (y también trabajadores administrativos) no está en posibilidades de contratar. La idea del Programa México Conectado e internet libre en todo el país no logró concluirse y ya no se continuó, así que la pandemia vino a demostrar la necesidad de tener realmente una conexión total y ágil para contar con un servicio educativo que haga realidad el derecho social a la educación obligatoria y gratuita en todos sus niveles, como lo señala el artículo 3º. Constitucional.

Figura 4. Principales problemas y limitaciones que enfrentan IES públicas



Fuente: Encuesta ANUIES-SES-SEP

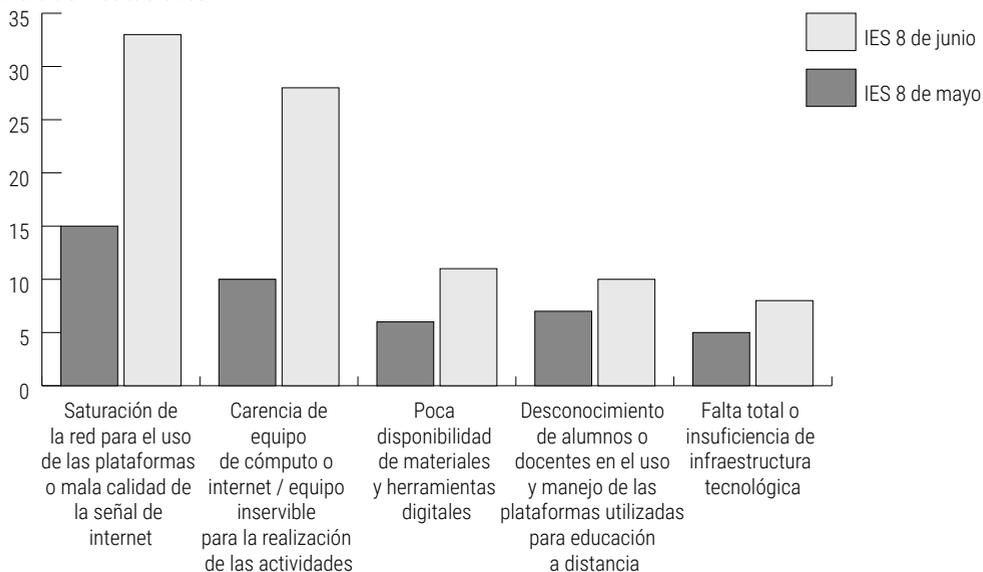
La encuesta reveló también que hay desconocimiento de estudiantes y docentes en el uso y manejo de plataformas utilizadas para la educación a distancia y poca disponibilidad de materiales y herramientas digitales, lo cual es explicable ya que en el modelo educativo y en el modelo académico en su parte didáctico pedagógica predomina el proceso tradicional centrado en el aula, en quien es docente y en la presencialidad, lo que reduce las posibilidades de reaccionar y transformar los procesos de la manera urgente que planteó enfrentar la pandemia

Pero si bien estas limitaciones y problemas fueron expresadas por las IES públicas, hubo coincidencia en ella para las IES Privadas (ver Figura 5), que manifestaron también esta confrontación de limitaciones y de igual forma manifestaron las limitaciones

y desconocimiento de estudiantes y docentes en el manejo de plataformas y medios digitales, así como la ausencia o insuficiencia de materiales y herramientas digitales. Todo ello lleva a concluir la urgente necesidad de revisar los modelos educativo y académico con los que estamos formando profesionistas y posgraduados, ya que no se trata solo de responder a las condiciones de excepción que ha generado la pandemia, sino de capitalizar la experiencia e información que hemos obtenido de ella para transformar el funcionamiento de la organización y sus procesos centrales estratégicos, para que cuando la contingencia pase, no se vuelva al anterior funcionamiento que ya ha demostrado sus serias limitaciones.

En la Tabla 4 se presenta información de otras actividades académicas, administrativas y de extensión que

Figura 5. Instituciones particulares principales obstáculos o carencias informáticas comparación de número de instituciones



Fuente: Encuesta ANUIES-SES-SEP

Tabla 4. Otras actividades académicas, administrativas y de extensión que continuaron durante la contingencia

Principales obstáculos o carencias informáticas	Levantamiento al 8 de mayo 2020	Levantamiento al 8 de junio 2020		
NÚMERO DE INSTITUCIONES	NÚMERO DE INSTITUCIONES 8 DE MAYO	PORCENTAJE DE INSTITUCIONES 8 DE MAYO	NÚMERO DE INSTITUCIONES 8 DE JUNIO	PORCENTAJE DE INSTITUCIONES 8 DE JUNIO
Procesos de capacitación docente.	33	24%	185	32%
Servicios escolares (constancias, procesos de titulación, servicio social, prácticas y residencias profesionales, becas etc.).	50	36%	156	27%
Proceso de ingreso y egreso de estudiantes.	18	13%	123	21%
Procesos de investigación no ligados a la práctica.	31	22%	96	16%

Actividades formación integral a distancia: cultural, deportivas y extracurriculares.	30	22%	75	13%
Servicios bibliotecarios a distancia.	14	10%	67	12%
Actividades en laboratorios y áreas prioritarias en riesgo.	10	7%	35	6%
Cursos de lenguas extranjeras.	9	7%	33	6%
Educación continua.	8	6%	45	8%
Procesos para la evaluación y acreditación de programas académicos.	9	7%	28	5%

Nota: Las instituciones presentan más de una actividad que continuaron con la contingencia, por lo que la suma de ellas no corresponde al total de participantes

Fuente: Encuesta ANUIES-SES- SEP

continuaron durante la contingencia, información que revela lo que se espera del paso a la no presencialidad cuando se tienen procesos administrativos y académicos centrados en lo presencial. El número de IES que contestó que continuó con estas actividades aumentó del 8 de mayo a la encuesta del 8 de junio, pero en sus respuestas manifiestan que en un menor porcentaje de ellas se incrementaron actividades como servicios escolares, proceso de investigación no ligados a la práctica, actividades de formación integral a distancia: cultural, deportivas y extracurriculares, actividades en laboratorios y áreas prioritarias en riesgo, los cursos de lenguas extranjeras y los procesos para la evaluación y acreditación de programas académicos, lo cual es explicable por la presencialidad en la que estas actividades están sustentadas

En tanto que manifiestan que si se incrementaron los proceso de ingreso y egreso de estudiantes, los servicios

bibliotecarios a distancia y la educación continua, actividades que tienen una mayor posibilidad de migrar a la no presencialidad.

Migrar abruptamente y por decreto a la no presencialidad, como cualquier toma de decisiones en la gestión, requiere de una base de información amplia y sólida, pero en la gran mayoría de las IES no existen censos de estudiantes, censos de docentes, censos de trabajadores administrativos y directivos, por lo que las decisiones no cuentan con esta base sólida para llevarse a cabo. La encuesta ANUEIS-SES-SEP revela que en los subsistemas que forman la educación superior mexicana, en promedio el 75% del estudiantado cuenta con una computadora y acceso constante a Internet (Tabla 5), pero la desviación de este promedio es alta, pues exceptuando a las IES privadas donde el 82 % de sus estudiantes cuenta con computadora y el servicio de Internet, al igual que en Centros de Investigación

Tabla 5. Porcentaje de alumnos con acceso constante computadora y a internet en casa por subsistema

SUB SISTEMA	Levantamiento al 8 de mayo 2020	Levantamiento al 8 de junio 2020		
NÚMERO DE INSTITUCIONES	NÚMERO DE INSTITUCIONES 8 DE MAYO	PORCENTAJE DE SUBSISTEMA 8 DE MAYO	NÚMERO DE INSTITUCIONES 8 DE JUNIO	PORCENTAJE DE SUBSISTEMA 8 DE JUNIO
Instituciones Particulares.	22	96%	57	82%
Otras Instituciones Públicas de Educación Superior.	6	92%	17	79%
Centros de Investigación CONACYT.	8	89%	8	89%
Universidades Públicas Estatales de Apoyo Solidario.	5	85%	22	80%
Universidades Públicas Federales.	4	81%	5	80%
Unidades Descentralizadas del Tecnológico Nacional de México.	17	79%	121	77%
Universidades Tecnológicas y Politécnicas.	18	75%	119	77%
Universidades Públicas Estatales.	31	76%	34	75%
Unidades Federales del Tecnológico Nacional de México.	27	75%	127	74%
Normales Públicas.			67	63%
Universidades Interculturales.			5	60%
Total general	138	81%	582	75%

Fuente: Encuesta ANUIES-SES-SEP

CONACYT donde este porcentaje alcanza el 89 %, no es más del 80% del estudiantado que cuenta con este instrumento de aprendizaje y con la conexión necesaria para la virtualidad, esto es entre el 20% o más de estudiantes no cuentan con una computadora ni acceso permanente a Internet para poder migrar a la virtualidad

del aprendizaje, pero lo más grave que revela la encuesta, es que quienes están en una condición de mayor vulnerabilidad y exclusión de los procesos no presenciales son estudiantes de las Normales pública, 63% y de las universidades interculturales 60%, esto es, los estudiantes con menos recursos económicos son los que menos

posibilidades tienen de continuar en la modalidad virtual, agravándose así las condiciones de exclusión y marginación.

Como esta información no se tenía ni se incluía en la planeación y operación de las actividades educativas, migrar a la virtualidad ante el aislamiento social que impone la pandemia no contó con un conjunto de políticas institucionales, procesos, estrategias y actividades para quienes no estaban en condiciones de migrar. Esta situación tendrá que ser parte importante, vital y urgente de las nuevas formas de organizarse y funcionar de todas las IES que forman el subsistema, pero tendrá que ser también objeto de investigación para conocer las habilidades blandas que desarrollaron estudiantes excluidos de la virtualidad, para continuar sus estudios, ya que al verse enfrentados a no contar con los instrumentos necesarios, tuvieron que haber desarrollado estrategias y acciones para compensar esta carencia, o también pudieron aceptar la exclusión y salir del sistema, lo que revelará mucho del nivel de resiliencia que tienen, habilidad blanda necesaria en los perfiles profesionales actuales y futuros, como se expuso en apartados anteriores.

CALIDAD EDUCATIVA Y DOCENTES ANTE EL USO DE LAS TICS

Si bien, como ya se ha indicado en este trabajo, el cambio de la presencialidad a la virtualidad fue abrupto e improvisado, con esta forma de trabajo se concluyó el ciclo escolar 2020 A y se inició y desarrolló el ciclo escolar 2020 B. En la gran mayoría de los casos y ante la emergencia de la situación, el profesorado no fue consultado ni mediaron acuerdos sindicales para esta

nueva situación laboral, y al igual que en el caso del estudiantado, no se contaba, ni se cuenta aún con una encuesta o censo que permita valorar la situación en la que labora el profesorado, saber si cuenta con computadora o internet en su casa, etc., como si se hizo con el estudiantado, pero sobre todo, conocer sus habilidades para desempeñar su labor docente en la virtualidad dado el envejecimiento de la planta académica nacional y el lento avance que había la educación virtual hasta antes de la pandemia.

Por ello vale la pena revisar la literatura sobre investigaciones que han dado luz sobre las actitudes del profesorado respecto de la TIC, así como de su opinión sobre la satisfacción laboral que encuentran al desempeñarse con ellas. Lo que si es necesario destacar, es que a pesar de lo improvisado de la migración a la virtualidad, en su enorme mayoría el profesorado universitario, y también el de otros niveles educativos, mostró una enorme capacidad de adaptación y aceptación al hecho, y una solidaridad y compromiso con su tarea docente que debe reconocerse y recompensarse.

"El modelo más extendido sobre de las actitudes hacia el uso y la efectiva utilización de las TI es el conocido como Technology Acceptance Model (TAM) y propone que dichas actitudes dependen en última instancia de dos factores: la utilidad y la facilidad de uso que los individuos les atribuyen; si algún otro factor influye en las actitudes hacia estas tecnologías, lo hace a través de alguno de aquellos dos" (Olaskoaga, Rodríguez y Marúm (2018, p.151), pero también se ha evidenciado que los conceptos de calidad a los que se adhiere el profesorado influyen en su percepción sobre la utilidad

de las TI (Olaskoaga, Rodríguez y Marúm, 2008), y hay investigaciones empíricas que así lo demuestran. “En general, las TI se presentan como un instrumento que sirve para lograr una ES de mayor calidad; pero su utilidad se valorará de un modo (quizá sutilmente) diferente en función de lo que cada persona interprete como una educación de calidad; ya que existen formas diferentes de entender la calidad de la ES (Olaskoaga 2018, p.150)

Estas concepciones de calidad (ver Olaskoaga, et al, 2013) ubican al profesorado en las concepciones modernas de la calidad educativa (vs la tradicionales o estandarizantes). Para estas conceptualizaciones la calidad de la educación consiste en desarrollar las capacidades del estudiante para avanzar en su propia transformación y en formar estudiantes capaces de asumir un compromiso social, contra las concepciones denominadas tradicionales o más cercanas a los conceptos industriales de calidad, que consideran que la calidad consiste en satisfacer las expectativas de todos los involucrados (alumnos, profesores, empleadores, instituciones, sociedad), La calidad consiste en el cumplimiento y la mejora de estándares establecidos, o en conseguir la eficiencia: obtener los mejores resultados al menor costo, concepciones a las que se adhieren la mayoría de directivos y gestores.

Respecto de las actitudes hacia el uso de las TIC, la percepción de su utilidad y sus determinantes, una amplia mayoría de docentes “se declara de acuerdo o muy de acuerdo con que la introducción de las TI mejora la actividad docente del profesor(a) (85,1%) y contribuye a fomentar la innovación educativa (87,5%).

Son datos que confirman la buena acogida que los docentes han otorgado a las TI en su trabajo, y que obligan a abandonar el estereotipo que describe al profesorado de la ES como un grupo conservador que se opone a cualquier novedad en su trabajo” (Olaskoaga, et al, 2018), conclusión que se confirma ante la migración abrupta a la virtualidad sonde el profesorado, no solo de la educación superior, sino de todos los niveles educativos ha demostrado su flexibilidad, compromiso y responsabilidad para transitar a la virtualidad, a pesar de todos los retos y dificultades suscitadas.

Conclusiones

La pandemia ha acelerado los imperativos de transformación de las IES, la urgente necesidad de realizar innovaciones disruptivas, no solo innovaciones adecuacionistas y secuenciales, pues la universidad no puede seguir como una organización reactiva, adecuacionista, más que anticipatoria, su desafío es construir ecosistemas de aprendizaje e innovación con un nuevo modelo educativo y académico, con nuevas profesiones pero sobre todo con una nueva formación de sus estudiantes que responda tanto a las nuevas necesidades productivas como sociales y ciudadanas.

Las acciones que implementaron las IES ante la pandemia dieron evidencia de que no han sido suficientes no solo para enfrentar este período excepcional, sino para el funcionamiento que se requería antes de él y el que se necesitará en la pospandemia. La necesidad de innovaciones disruptivas es urgente.

Para ello hay que desmontar la estructura, la lógica de producción industrial en línea de producto (fordismo-

taylorismo) de la formación, gestión y la planeación actual, cambiarla por una estructura, una lógica político-académica y una gestión del conocimiento, mediarla con planeación, políticas públicas y normatividad que no refuercen la estructura industrial de la universidad, con procesos de acreditación no basados en procesos estandarizantes de aseguramiento de la calidad sino en procesos de mejora y cambio permanente, esto es, flexibilizar la institución como elemento estratégico para el desarrollo nacional no solo sustentable sino también reparador, continuar algunos de los cambios hechos en la pandemia COVID-19 y planear las transformaciones post pandemia del modelo educativo y académico, pero sobre todo, completar y fortalecer las bases de datos sobre profesorado y alumnado para que las estrategias como el uso Zoom no sean el centro de los procesos formativos.

El profesorado ha demostrado su interés y compromiso con las innovaciones, y el estudiantado ha buscado vías alternas a su formación, en paralelo a la que le ofrecen sus IES, todo ello constituye un conjunto de elementos favorables y presionadores para el abandonar el actual paradigma universitario. Se requiere entonces una transformación en las percepciones y capacidades de directivos y gestores, y una mayor formación y capacitación del profesorado, además de un cambio en los procesos laborales y en sus responsabilidades y designaciones contractuales, así como un mayor conocimiento de nuestro estudiantado y sus formas de pensar, actuar, comunicarse, pero también de sus necesidades y aspiraciones. El impulso al emprendimiento social como eje transversal de la formación facilitará indudablemente, el desarrollo

de habilidades blandas y reforzarán el aprendizaje de habilidades duras, y será un detonador de las innovaciones disruptivas que hemos señalado a lo largo de este capítulo.

Referencias bibliográficas

- Dirección General de Educación Superior Universitaria (2020). Resumen de las principales acciones que han implementado 23 países para la continuidad del Sistema Educativo. México, SEP, 30 de septiembre
- Dussel, Inés, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (Comps) (2020). Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, UNIPE, Editorial Universitaria.
- Granados Roldán, Otto (Coord.)(2020). La Educación del Mañana. ¿Inercia o Transformación? Madrid, España, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
- Indeed Career Guide (2020). *Soft skills: Definitions and Examples*. December 2
<https://www.indeed.com/career-advice/resumes-cover-letters/soft-skills>
- IIESALC-UNESCO (2020). Encuesta Global sobre la Contribución de las Universidades y otras Instituciones de Educación Superior al Aprendizaje a lo Largo de la Vida. 8 de octubre
<https://www.iesalc.unesco.org/2020/10/08/encuesta-global-sobre-la-contribucion-de-las-universidades-y-otras-instituciones-de-educacion-superior-al-aprendizaje-a-lo-largo-de-la-vida/>
- Institute for the Future/Dell Technologies (2019). Future of Work. Forecasting Emerging Technologies' Impact on Work in the Next Era of Human-Machine Partnerships. Palo Alto California, E.U. IFTF/Dell.
- Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (2020). Encuesta Global sobre la Contribución de las Universidades y otras Instituciones de Educación Superior al Aprendizaje a lo Largo de la Vida. UNESCO, UIL. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/10/08/encuesta-global-sobre-la-contribucion-de-las-universida->

- des-y-otras-instituciones-de-educacion-superior-al-aprendizaje-a-lo-largo-de-la-vida/
- Kim, Joshua (2020). Higher Ed Needs to Go on a Zoom Diet. Three reasons why swapping out face-to-face class meetings for online Zoom class sessions is a spectacularly bad idea. Inside Higher Ed. November 8. <https://www.insidehighered.com/blogs/learning-innovation/higher-ed-needs-go-zoom-diet>
- Klein, Naomi (2020). Los años de reparación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO/Amsterdam: TNI - Transnational Institute.
- Lander, Edgardo, y Santiago Arconada Rodríguez (2019). Crisis civilizatoria. Experiencias de los gobiernos progresistas y debates en la izquierda latinoamericana. Alemania, Bielefeld university press/ Universidad de Guadalajara/UCR/UNSAM Edita/FLACSO Ecuador.
- Malo Álvarez, Salvador, Alma Maldonado-Maldonado, Jocelyne Gacel Ávila y Francisco Marmolejo (2020). Impacto del COVID-19 en la Educación Superior de México. ESAL - Revista de Educación Superior en América Latina.
- Marúm Espinosa, Elia y Carmen Enedina Rodríguez Armenta (2020). Los efectos en las políticas públicas del gobierno de la Cuarta Transformación en la educación superior en México. Revista Universidades. Vol. 71 Núm. 86, UDUAL, pp. 89-106
- <http://udualerreu.org/index.php/universidades/issue/view/35/Universidades%20número%2086%20completo>
- DOI:<https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.86.407>
- Olaskoaga Larrauri, Jon, Elia Marúm Espinosa, Víctor Manuel Rosario Muñóz y David Pérez Lechosa (2013). Universidades en movimiento. El debate acerca de la gestión de la calidad y las actitudes del profesorado ante las transformaciones universitarias: México, ANUIES, Colección Temas de Hoy en la Educación superior 029.
- Olaskoaga Larrauri, Jon, Carmen Enedina Rodríguez Armenta y Elia Marúm Espinosa (2018). Nociones de calidad educativa y actitudes de los docentes hacia las tecnologías de la información. Revista Internacional de Organizaciones, No. 20, junio 2018, 147-168
- Qatar Foundation (2020). Las universidades deben reforzarse para sobrevivir tras la COVID-19. Qatar Foundation, 05 May.
- Rodríguez Armenta, Carmen E., Jon Olaskoaga Larrauri y Elia Marúm Espinosa (2017). Condiciones para la incorporación de las TI a actividades académicas en la educación superior. El caso de Universidad de Guadalajara. Revista Argentina de Educación Superior Año 9, número 14, junio-noviembre
- SEP-ANUIES (2020). Acciones realizadas por las Instituciones de Educación Superior para mantener los servicios educativos ante la COVID-19, así como contribuir a la salud y bienestar de la sociedad. Trabajo conjunto . Segundo cuestionario. Primer levantamiento al 8 de mayo / Segundo levantamiento al 8 de junio de 2020
- Schmelkes, Sylvia (2020). La educación superior ante la pandemia de la COVID-19: el caso de México. Revista Universidades. Vol. 71 Núm. 86, UDUAL, pp.73-86
- <http://udualerreu.org/index.php/universidades/issue/view/35/Universidades%20número%2086%20completo>
- DOI:<https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.86.407>
- Senge, Peter M., Nelda Cambron-McC Cabe y otros (2002). Escuelas que aprenden. Un manual de la Quinta Disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen en la educación. Colombia, Grupo Editorial Norma
- Stiglitz, Joseph (2020). Conquering The Great Divide. The pandemic has laid bare deep divisions, but it's not too late to change course. Finance & Development, September 2020. International Monetary Found. Fallp.17-19 https://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/2020/09/COVID19-and-global-inequality-joseph-stiglitz.htm?utm_medium=email&utm_source=govdelivery
- Varoufakis, Yanis (2020). ¿Qué vendrá después del capitalismo? / Yanis Varoufakis; prólogo de Andrés Arauz. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO/ Amsterdam: TNI - Transnational Institute.
- World Economic Forum (2020). The Future of Jobs. Report. 2020 October. http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf

CAPÍTULO 8

Cultura de paz, educación superior y ciudadanía activa

ROSA ROJAS PAREDES

Resumen

El ensayo gira en torno a las interrelaciones que se establecen entre la educación superior y los procesos tendientes a lograr la igualdad sustantiva, la vigencia de los derechos humanos y una ciudadanía integral y la complejidad que adquieren a la luz de los impactos de la pandemia por COVID-19.

Se reflexiona sobre los retos que implica una participación plena y equitativa de las y los jóvenes universitarios y que solo se logrará si se elimina la discriminación y exclusión social por razones de género, etnia, religión y preferencia sexual; teniendo en cuenta que la inclusión social y el avance democrático requieren de la participación de todas y todos en igualdad de circunstancias y oportunidades.

En el análisis se considera que la educación, en especial la del ámbito de la educación superior, además de ser un derecho fundamental para el desarrollo profesional y personal, es un requisito para el desarrollo de los países; es un derecho humano y como tal, un marco conceptual indispensable para incorporar una cultura de paz y formar profesionistas de alta calidad con una visión solidaria e incluyente; finalmente se aborda las limitaciones y retos que enfrenta la educación superior derivados de la crisis de salud producida por la COVID-19.

Educación superior para una ciudadanía integral con base en los derechos humanos y una cultura de paz

La educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana. Estamos en la era planetaria; una aventura común se apodera de los humanos donde quiera que estén. Estos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano" (Edgar Morín 1999)

La educación superior tiene la responsabilidad de formar no solo para el ejercicio profesional y la incorporación de las y los jóvenes al mercado laboral, sino que debe contribuir a la formación integral de los y las estudiantes; en especial a su ejercicio ciudadano. "La educación superior es un elemento fundamental para alcanzar los objetivos de fin de la pobreza,

salud y bienestar, igualdad de género, trabajo decente y crecimiento económico, protección y consumo responsables, acción por el clima y paz y justicia e instituciones sólidas". (UNESCO, 2019)

Es innegable que el cumplimiento de los grandes propósitos de la educación superior se han visto afectados por la crisis sanitaria que nos aqueja; la pandemia mundial del COVID-19, de cuyo primer brote en Wuhan China tenemos, noticia en diciembre de 2019, afectó al sistema educativo mundial de manera importante, los centros educativos cerraron sus puertas y cada país ha respondido de manera particular al reto de continuar los procesos educativos en circunstancias que garanticen la salud de los alumnos, profesores, directivos. Si algo nos ha enseñado la pandemia

es que no estábamos preparados para la implementación de procesos de enseñanza aprendizaje a distancia de calidad y que el sistema educativo no estaba preparado para la utilización de la conectividad de manera creativa e innovadora; por lo general hemos trasladado los cursos tradicionales a las plataformas electrónicas abrumando a nuestros estudiantes con horas frente a la computadora y al internet.

Los docentes han enfrentado la adaptación de una modalidad tradicional de sus cursos a un modelo en línea para el que no estaban suficientemente preparados en medio de una infraestructura para la conectividad deficiente, apagones de energía eléctrica, internet lento y ausente en algunas zonas del país y sus regiones, no todos los alumnos cuentan con computadora y el acceso adecuado a las plataformas digitales; solo por mencionar algunos de los múltiples problemas enfrentados.

Un elemento que hemos perdido durante estos meses de confinamiento y sana distancia es la de no vivir y aprehender en comunidad académica; que implica además de la transmisión y producción de conocimiento; múltiples y variadas interrelaciones entre la docencia, la investigación y la difusión del conocimiento la cultura y las artes, involucra vivir y disfrutar la asistencia al campus universitario, utilizar los servicios académicos, participar en conferencias, coloquios, debatir e intercambiar ideas y puntos de vista con profesores y compañeros; más allá de las aulas; implica tomar un café y planear fiestas y reuniones sociales; todo esto esta suspendido, las clases en línea no suplen la vida en comunidad académica, no son espacios

suficientes y han afectado la formación integral del los y las alumnas.

Actuar en aislamiento nos ha afectado particularmente en relación a la formación para una ciudadanía integral basada en el respeto a los derechos humanos y con perspectiva de género; ámbito que en condiciones de no pandemia ya enfrentaba un serio déficit.

Las Instituciones de Educación Superior, en especial la de las universidades expresan su razón de ser en su Misión, Visión, a través de ellos definen su perfil institucional y sus propósitos científicos, sociales y culturales; así los objetivos que se plantea, están en función del entorno social, cultural y económico en que esta inserta. De ella, se desprende el sentido filosófico y humanista relacionado con la formación de una ciudadanía activa y su contribución a la vida democrática del país. "La educación, además de ser un derecho fundamental para el desarrollo personal, es un requisito para el desarrollo de los países; es un derecho humano y como tal, un marco conceptual "que puede ofrecer un sistema coherente de principios y reglas en el ámbito del desarrollo y de la educación" (Abramovich, 2006:36).

Hay un consenso en relación a:

- a) Que la razón de ser de las universidades es la producción y transmisión de conocimiento científico en las diversas áreas y disciplinas del saber; reconocer que los procesos de producción del conocimiento no pueden desligarse de la cosmovisión de género y de la formación de una ciudadanía integral.
- b) Que las universidades son centros de pluralidad y civilidad en el que conviven y dialogan diversas formas de pensamiento, son ámbitos que se

nutren del saber universal y de visiones culturales múltiples y diversas, mismas que permiten analizar los problemas sociales, económicos, ambientales, educativos y de salud con base en el análisis científico social.

- c) Que se requiere que la formación profesional que imparten las universidades sea de alta calidad y pertinente a los requerimientos y demandas sociales y productivas del país y sus regiones.

No obstante, lo correcto de los planteamientos anteriores, observamos en la mayoría de las instituciones de educación superior, se privilegia en la práctica docente el desarrollo de competencias profesionales que dejan de lado el compromiso social y no se fomentan los principios y valores del ejercicio ciudadano de los egresados universitarios. La profesionalización en las disciplinas sin introducir los valores de la formación ciudadana y la perspectiva de género, corren el riesgo de quedar limitadas y sesgadas hacia un polo de la dicotómica profesionalización- mercado laboral y masculinidad-feminidad. "En su cúspide -la educación superior – el sistema educativo muestra deficiencias notables. Por ejemplo, la universidad ha fracasado en su tarea de formar hombres completos, dotados de una visión humanista, como lo soñaron Vasconcelos, Caso y Reyes. Lo que hace, en cambio, es formar profesionales, es decir, técnicos especializados". (Guevara N., 2020).

Los objetivos de la educación superior deben garantizar un desarrollo integral, colectivo, laico y sostenible en el que conocimiento y ejercicio de los derechos humanos sean el comportamiento cotidiano en las aulas y

el eje de transformación de la realidad." El compromiso de la universidad no es perpetuar los sistemas de dominación de la cultura dominante, sino ser agente crítico y propositivo de una mejor convivencia y calidad de vida de los jaliscienses. Es ante todo impulsar la comunicación y el diálogo y no promover el olvido de nuestra identidad y raíces. Es tener una mirada crítica frente a la pluralidad de conocimientos, saberes y acontecimientos en un espacio cotidiano de vida universitaria (Donoso V. & Pessoa de C, 2014)."(Rojas R. 2017). Por ello, es fundamental que los y las jóvenes que asisten a las aulas universitarias reciban una formación holista basada en valores para la vía democrática, respeto a la diversidad cultural, a la biodiversidad y al medio ambiente, respeto a los derechos humanos y a la igualdad sustantiva, es importante educar incorporando los principios de una cultura de paz.

"Al partir del presupuesto de que la educación superior, y concretamente la universidad, es un bien público que contribuye al desarrollo de una sociedad más justa, como afirma De Ketele (2008), que puede trascender las demandas del sector productivo (Tunnermann, 2006), es decir, que determina su finalidad como la construcción de la ciudadanía pública de sociedades democráticas, sostenibles y justas (Días Sobrinho y Goergen, 2006) se están incluyendo parámetros para definir su relevancia y pertinencia y su compromiso social con las desigualdades, en este caso de género". (Donoso V. & Pessoa de C, 2014:159)

La educación, de calidad será la que proporcione los conocimientos necesarios para ser económicamente productivos, con capacidades para desarrollar actividades sustentables con las habilidades y actitudes para contribuir a la construcción de sociedades pacíficas y democráticas y mejorar calidad de vida.

Para diversas organizaciones internacionales (ONU, UNESCO), la cultura de paz supone ante todo un esfuerzo generalizado para modificar mentalidades y actitudes con ánimo de promover la paz. Significa transformar y prevenir los conflictos que puedan engendrar violencia y restaurar la paz y la confianza en poblaciones que emergen de la guerra. Entre las características que posee como atributo la cultura de paz están: promover la pacificación, que incluye estilos de vida, patrones de conducta, de valores, de creencias, y de comportamientos que favorecen y favorezcan la construcción de la paz, acompañando los cambios institucionales que promueven el bienestar, la igualdad, la seguridad y la identidad de todos sin recurrir a la violencia. (cfr. ONU, 1998)

La cultura de paz implica el respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y práctica de la no violencia por medio de la educación y el diálogo; el respeto a los derechos humanos, el fomento de la igualdad sustantiva dando las mismas oportunidades a mujeres y hombres, el arreglo pacífico de los conflictos, el respeto, fomento y promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, el derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información. En síntesis, "Vivir con libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones; y animados por un entorno nacional e internacional que favorezca a la paz". (cfr. ONU 1999)

A partir de 1999 las Naciones Unidas aprobaron la Declaración y Programa de Acción por una Cultura de Paz,

definiendo "Una cultura de paz es un conjunto de valores, ideas, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto a la vida, a la dignidad del ser humano y a la naturaleza, y que ponen en primer plano los derechos humanos, la igualdad entre hombres y mujeres, el rechazo a la violencia en todas sus formas y la adhesión a la democracia y a los principios de libertad, justicia, respeto, solidaridad y tolerancia", en razón de ello instituciones educativas en los diferentes países, se han dado a la tarea de incorporar los valores de la cultura de paz en sus programas académicos , promoviendo políticas y acciones de inclusión y equidad, desarrollando programas que coadyuvan a reducir la pobreza y las desigualdades, promoviendo un desarrollo sostenible y el respeto de los derechos humanos, reforzando para ello las instituciones democráticas, fomentando la libertad de expresión, mejorando la condición de la mujer y salvaguardando la diversidad cultural y el medio ambiente. Los actores fundamentales para la construcción de una cultura de paz son las familias, la sociedad civil, las instituciones deportivas, sindicales, de colonos, el estado y sus instituciones.

En México el proceso de implementación de estos lineamientos ha sido lento y desigual en el sistema educativo nacional. No se cuenta con modelos educativos en las universidades que estén basados en principios de una educación de calidad para la formación integral, que forme excelentes profesionistas y ciudadanos responsables.

Una ciudadanía responsable en el contexto de pandemia es aceptar las medidas de prevención recomendadas por las autoridades de salud en relación al

lavado de manos constante, el uso de gel anti bacterial cuando no se tenga acceso al lavado de manos, la sana distancia, el uso de cubre bocas y el no asistir a fiestas y o a reuniones en las que los riesgos de contagio son mayores; respetar estos lineamientos es parte de una ciudadanía responsable, desafortunadamente en muchos sectores de la sociedad no vemos el compromiso y la responsabilidad del cuidado propio y de los demás; menos aun cuando las autoridades del ejecutivo federal no las acatan las normas básicas, es decir no educan con el ejemplo. Estamos ante un claro ejemplo de irresponsabilidad e ineficiencia gubernamental, con una clara violación del derecho a la salud de los ciudadanos mexicanos al no contar con políticas públicas adecuadas para el manejo de la pandemia del COVID-19. Los mensajes dobles y la desinformación ya han cobrado mas de cien mil muertes en lo que va de 2020. "Durante y después de la crisis de salud, es clave fortalecer las instituciones democráticas y evaluar el actuar de los gobernantes durante la pandemia". (CEPAL, 2020)

Un elemento importante de la ciudadanía activa es involucrarse en los problemas de la comunidad, del entorno inmediato en el que se desarrolla la actividad de las y los jóvenes, en el caso que nos ocupa, el de los espacios educativos y en los que viven los estudiantes. Cabe preguntarnos si ¿en la Universidad estamos desarrollando las habilidades y actitudes adecuadas frente a estos retos? No tengo una respuesta contundente, que la pandemia sirva para ponernos frente al espejo y reflexionar frente a él esta dimensión educativa.

El futuro inmediato de la educación superior es sombrío e incierto, no hay políticas educativas claras del gobierno de

la llamada 4T, los recortes presupuestales y la cancelación de programas de apoyo a la educación superior merced a la austeridad decretada afectan de manera importante a la educación superior, observamos una inadecuada percepción y caracterización del papel social de la educación superior por parte del presidente López Obrador, en especial las universidades son consideradas por el mandatario como centros de neoliberalismo, conservadurismo y corrupción; sus declaraciones denotan un acervado anti intelectualismo. Aunado a esto, no hay claridad en cual es la agenda política para las universidades del actual gobierno y cuales son las políticas para apoyar el cumplimiento de sus objetivos.

CIUDADANÍA, DERECHOS HUMANOS Y PERSPECTIVA DE GÉNERO

Las relaciones entre ciudadanía, derechos humanos y género son múltiples y han evolucionado en varios aspectos de manera simultanea, haremos un breve repaso de lo más significativo.

El concepto de ciudadanía más difundido es el T.H. Marshall, formulado al inicio de los años cincuenta, de el se desprende que la ciudadanía comprende tres ámbitos: el civil, el político y el social¹.

1 El Modelo de Educación para la Participación Equitativa (MEPE) nos dice: La Ciudadanía civil. Se compone de los derechos para la libertad individual: de expresión, pensamiento y religión, derecho a la justicia, y derecho a la propiedad y a establecer contratos válidos. Ciudadanía política. Consiste en el derecho a participar en el ejercicio del poder político como miembro de un cuerpo investido de autoridad política o como elector de sus miembros. Ciudadanía social. Abarca todo el espectro, desde el derecho a un mínimo de bienestar económico hasta el de compartir plenamente la herencia social y vivir conforme a los estándares predominantes en la sociedad (pnud/oea, 2009:3) Citado por el MEPE (INE 2016:75)

"El elemento civil se compone de los derechos para la libertad individual: libertad de la persona, de expresión, de pensamiento y religión, derecho a la propiedad y a establecer contratos válidos y derecho a la justicia. Este último es de índole distinta a los restantes, porque se trata del derecho a defender y hacer valer el conjunto de los derechos de una persona en igualdad con los demás mediante los debidos procedimientos legales. Esto nos enseña que las instituciones directamente relacionadas con los derechos civiles son los tribunales de justicia. Por elemento político entiendo el derecho a participar en el ejercicio del poder político como miembro de un cuerpo investido de autoridad política o como elector de sus miembros. Las instituciones correspondientes son el parlamento y las juntas de gobierno local. El elemento social abarca todo el espectro, desde el derecho a la seguridad y a un mínimo de bienestar económico, al de compartir plenamente la herencia social y vivir la vida de un ser civilizado conforme a los estándares predominantes en la sociedad. Las instituciones directamente relacionadas son, en este caso, el sistema educativo y los servicios sociales". (Marshall, T.H., 1950)

Durante un largo tiempo la concepción e interpretación del significado de ciudadanía se centró en las responsabilidades y obligaciones legales de los individuos frente al estado dejando de lado la participación social y el involucramiento de los individuos en los asuntos públicos de su entorno local y o nacional. En consecuencia, se privilegió al ciudadano elector y se promovían las formas tradicionales de la ciudadanía como el votar y la membresía política, en términos educativos se enfatizaba la participación electoral bajo el principio de votar y ser votado; para las mujeres el derecho al voto en México era una reivindicación desde finales de siglo XIX que se logró hasta poco después de la mitad del siglo XX el 17 de octubre de 1953.

Varias décadas de debate, fueron enriqueciendo las formulaciones clásicas de Marshall y arribamos al concepto de ciudadanía activa, un concepto que viene del campo de las políticas relativas a la educación cívica en Europa, en el se describe una diversidad de acciones en que los ciudadanos se involucran y apoyan los procesos de la democracia en una determinada sociedad.

"Se puede definir ciudadanía activa como: la participación política o comunitaria que se caracteriza por el respeto mutuo, la no violencia y la confianza institucional. Esta definición incluye una variedad de actividades de participación que van desde actos propios de la democracia participativa como la participación en protestas y marchas, acciones para pedir cuentas a los gobiernos, trabajo comunitario o actos más propios de la democracia representativa tal como el contacto con representantes y la vinculación con partidos políticos". (Somuano & Nieto, 2016:15)

De este enfoque se deriva la importancia de la participación política, de la protesta, del quehacer de los partidos políticos y su vinculación con la sociedad, del trabajo comunitario y de la confianza en las instituciones.

Esto nos lleva a preguntarnos si los jóvenes universitarios están ejerciendo realmente una ciudadanía activa? Me temo que esto no es así, se observa que mayoritariamente priva en ellos el desaliento, la apatía frente a partidos y organizaciones políticas, desdeña las formas de la participación política y duda de la eficacia de la manifestación y de la protesta, al no tener la suficiente confianza en las instituciones gubernamentales y de justicia; es muy común escuchar expresiones en relación a que "el gobierno no escucha, no hace nada, entonces para que protestar", no obstante este

sentimiento en un sector social, coexisten formas nuevas de manifestarse, un ejemplo de ello son las llamadas redes sociales, a través de ellas los jóvenes se manifiestan mediante "memes", mensajes chuscos videos y caricaturas que ridiculizan diferentes acciones políticas de partidos y acciones gubernamentales.

El uso de la tecnología y los espacios digitales se están convirtiendo en expresiones de una nueva ciudadanía, los jóvenes viven su formación ciudadana en un contexto de globalización y de una cultura desterritorializada "La cultura desterritorializada tiene varios aspectos que se hacen patentes en el proceso de globalización. Uno de ellos es la experiencia de los no lugares, espacios que no pueden ser definidos como relacionales, históricos o vinculados a una identidad (Auge, 2000:83). El que existan los no lugares no significa que desaparezcan los lugares que tradicionalmente conocemos, sino todo lo contrario, éstos se definen en referencia y contra lo que los otros son; pero, relación entre cultura y territorio" (Fernández H. C. 2012).

Los jóvenes universitarios son quienes más han capitalizado esta interacción e interlocución, estructurando comunidades virtuales y expresiones de una participación ciudadana diferente con ventajas y limitaciones a la vez. "Espacios de interacción digital y nuevos géneros discursivos, como el chat, el blog y los foros, inciden en la manera en que los jóvenes se organizan en su papel como interlocutores y en sus propósitos." (Idem) Un riesgo es que no siempre se maneja información fidedigna creándose *fake news* o mensajes falsos, que generan opiniones, actitudes y acciones incorrectas y no deseadas. Estos mecanismos

contribuyen a las expresiones individuales y de carácter coyuntural. En el ámbito de la ciudadanía activa encontramos como actor social emergente a los jóvenes que protestan por las constantes violaciones a los derechos de las mujeres, en especial por el feminicidio, la desaparición y trata de mujeres y niñas, demandando justicia para las víctimas, reparación del daño, el cese de violencia de género y la erradicación de todo tipo de violencia hacia las mujeres; las universitarias en especial denuncian los casos de hostigamiento y acoso sexual en las instituciones de educación superior, exigiendo el castigo a los profesores agresores y la implementación de protocolos eficaces para prevenir y sancionar los actos de hostigamiento y acoso en los espacios universitarios. No siempre sus protestas son tranquilas, en repetidas ocasiones desembocan en actos violentos que expresan la indignación y la rabia contenida ante las muertas y desaparecidas, la inseguridad y la impunidad de los agresores, reclaman al Estado que no hay justicia y que persiste la violencia de género en los ámbitos públicos y privados. Frente a la problemática enunciada los diversos actores educativos: familia, comunidad, medios masivos de comunicación y el sistema educativo en sus diversos niveles no están desplegando estrategias educativas y acciones para el desarrollo de una ciudadanía integral y activa, se mantiene una actitud distante y las acciones son desarticuladas y/o marginales; por el contrario en muchas ocasiones se emiten mensajes contradictorios que confunden a las y los jóvenes que recientemente adquirieron la ciudadanía.

LA RELACION DE CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS (DH)

Las relaciones entre derechos humanos y ciudadanía son múltiples y han evolucionado en varios aspectos de manera simultánea, democracia y derechos Humanos son campos íntimamente relacionados, no puede existir una democracia consolidada sin un pleno respeto a los derechos humanos, en este contexto adquiere mucha importancia la educación en todos sus niveles. Los Derechos Humanos son el conjunto de prerrogativas sustentadas en la dignidad humana, cuya realización efectiva resulta indispensable para el desarrollo integral de la persona. Este conjunto de prerrogativas se encuentra establecido dentro del orden jurídico nacional, en nuestra Constitución Política, tratados internacionales y las leyes. Los derechos humanos son derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen nacional o étnico, color, religión, lengua, o cualquier otra condición.

Estos derechos son interrelacionados, interdependientes e indivisibles. La educación e igualdad dan sustento a los derechos naturales como es la dignidad, como en su momento conceptualizó el Doctor Jorge Carpizo McGregor: "La dignidad de la persona como principio superior que ningún ordenamiento jurídico puede desconocer, es fundamento de los derechos humanos" (Carpizo, 2011: 5). Siguiendo la línea de pensamiento de Carpizo, los atributos de la dignidad de las personas están relacionados con la igualdad de trato ante la ley y en la vida cotidiana, la autonomía de pensamiento y la libertad de asociarse y participar social y políticamente de acuerdo a su interés;

la dignidad de las personas deviene del simple hecho de haber nacido y el respeto a sus derechos humanos es garantía para su desarrollo personal y colectivo. De ahí la importancia que cobra el derecho a la igualdad y a la autonomía. La igualdad quedó establecida en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, como principio básico. Este principio universal establece que todos los seres humanos somos iguales ante la ley, sin distinción alguna, y que tenemos derecho a todos los derechos y libertades establecidos en la declaración. Alda Facio (1995), afirma que: "el derecho humano a la igualdad es indispensable para poder gozar de los otros derechos".

El 10 de junio del 2011 fueron incorporados los Derechos Humanos² en

2 La Comisión Nacional de Derechos Humanos señala que se pueden enlistar 54 derechos humanos: Derecho a la vida, Derecho a la igualdad y prohibición de discriminación, Igualdad entre mujeres y hombres, Igualdad ante la Ley, Libertad de la persona, Derecho a la integridad y seguridad personales, Libertad de trabajo, profesión, industria y comercio, libertad de expresión, Libertad de conciencia, Libertad de imprenta, Derecho a la libertad de tránsito y residencia, Libertad de asociación, reunión y manifestación, Libertad religiosa y de culto, Derecho de acceso a la justicia, Derecho a la irretroactividad de la ley, Derecho de audiencia y debido proceso legal, Principio de legalidad, Seguridad jurídica en materia de detención, Seguridad jurídica para los procesados en materia penal, Derechos de la víctima u ofendido, Seguridad jurídica en las detenciones ante autoridad judicial, Seguridad jurídica respecto de la imposición de sanciones y multas, Seguridad jurídica en los juicios penales, Derecho a la inviolabilidad del domicilio, Derecho a la inviolabilidad de comunicaciones privadas, Derecho a la propiedad, Derechos sexuales y reproductivos, Derecho de acceso a la información, Derechos a la protección de datos personales, Derecho de petición, Derecho a la ciudadanía, Derecho a la reparación y a la máxima protección, Derecho a la educación, Derecho a la salud, Derecho a la vivienda, Derecho al agua y

la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), mediante esta reforma constitucional fueron modificados once artículos, con esta reforma el estado mexicano tiene la obligación de promover, proteger y garantizar dichos derechos, de conformidad a sus principios de indivisibilidad, universalidad, interdependencia y progresividad, además queda prohibida expresamente la discriminación de cualquier tipo. De los artículos modificados destaco el tercero referido a la educación, en el se estipuló que "La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia" (DOF 2011). Este mandato involucra a millones de maestros y educandos del sistema educativo nacional, no obstante su importancia pocos han sido los espacios de análisis para su implementación académica y su adecuado manejo pedagógico. En el ámbito de la educación superior es soslayado asumiendo que en los niveles precedentes ya se trató suficientemente el tema, dejando de lado la responsabilidad de formar integralmente a los y las estudiantes universitarios. Resulta

saneamiento, Derecho a la alimentación, Derecho a un ambiente sano, Derecho a la identidad y al libre desarrollo de la personalidad, Derechos de los pueblos y comunidades indígenas, Derechos agrarios, Derecho de acceso a la cultura, Derecho a la cultura física y al deporte, Derecho al trabajo, Derecho en el trabajo, Derecho a la seguridad social, Derecho de las niñas, niños y adolescentes, Derecho de las personas con discapacidad, Derecho de las personas adultas mayores, Derecho de las personas migrantes, Derecho a la reparación integral del daño, Derecho a la reparación por violaciones a los derechos humanos, Derecho a la verdad, Derecho a la Reinserción Social. (cfr, información en CNDH).

preocupante que docentes y directivos universitarios no están familiarizados con los terminos de la reforma constitucional de 2011 y se refieren a los DH con planteamientos muy generales que denotan un precario conocimiento de los mismos.

"Es curioso preguntarles a maestras y a maestros e incluso a directivos de todos los niveles educativos o bien a alumnas y alumnos especialmente de educación superior, qué saben de tal reforma, cuál es su opinión y cómo estos cambios en materia de derechos humanos les afectan en su vida cotidiana. Las respuestas, para quienes en el mejor de los casos dicen conocerlos, mencionan en forma memorística aquellos que cuando eran niñas o niños aprendieron en la escuela, "... derecho a la educación, a la salud, a tener un nombre, a vivir en familia...", sin embargo, la mayoría invariablemente contesta "no sé" o "no conozco la reforma" y ciertamente nadie exige lo que no conoce". (Valenzuela 2015)

El que la educación superior cumpla con lo mandatado en el tercer constitucional en materia de derechos humanos implica un cambio sustancial en la manera en que concebimos las funciones sustantivas, especialmente la docencia, requiere de programas educativos con una perspectiva de derechos humanos, el fomento de actitudes de respeto a la diversidad cultural, a la igualdad entre hombres y mujeres, la inclusión y no discriminación; para ello se requiere promover de manera sistemática una cultura de paz.

Además, es necesario contar con una infraestructura hidrosanitaria adecuada en la que no falte el agua potable y los elementos básicos de higiene, instalaciones de apoyo académico suficientes y de calidad, servicios informáticos y accesibilidad a la conectividad; el respeto a los derechos humanos en el ámbito universitario implica salarios dignos para el personal académico,

administrativo y de servicios; teniendo en cuenta que los derechos humanos son indivisibles e interdependientes, no se puede otorgar uno y no atender los demás; y lo más importante contar con un clima democrático al interior de las instituciones de educación superior, recordemos que actitudes y valores se enseñan y aprenden mejor mediante el ejemplo y el ejercicio de lo que se postula. Asumir que la forma es fondo y que la educación y sus métodos pedagógicos deben ser pertinentes, adecuados y de buena calidad; la educación superior debe adaptarse a los diversos entornos culturales y convertirse en espacios de convivencia y de respeto de las diversas manifestaciones de las artes y las humanidades, de la transmisión y generación de conocimiento en las diversas disciplinas científicas, de pensamiento crítico anticipatorio y propositivo, de búsqueda de soluciones de los problemas del desarrollo social, económico y político del país y sus regiones.

Es de obvio que una reforma constitucional no modifica la realidad y menos cuando los ciudadanos no se asumen como sujetos de derechos; por ello en el ámbito de la educación superior se tiene que proporcionar una educación basada en los derechos humanos; en amplitud y pluralidad de pensamiento, con ejercicio pleno de la autonomía académica y el respeto entre la comunidad universitaria. El actual gobierno encabezado por Andrés Manuel López Obrador no se caracteriza por su interés y compromiso con los Derechos Humanos, así lo pone de manifiesto el nombramiento (imposición) de la titular de la Comisión Nacional de Derechos Humanos, cuyos méritos son solo los de la pertenencia activa y militante en las filas del Movimiento de Regeneración Nacional

y cuyo conocimiento y experiencia en la materia es nulo.

Por otro lado, nos encontramos con una inadecuada percepción y caracterización del papel social de la educación superior por parte del presidente López Obrador, en especial las universidades son consideradas por el mandatario como centros de neoliberalismo, conservadurismo y corrupción. Aunado a esto, no hay claridad en cuál es la agenda política para las universidades del actual gobierno y cuáles son las políticas para apoyar el cumplimiento de sus objetivos.

GÉNERO, CIUDADANÍA Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En el año 2014 un conjunto de especialistas en género se preguntó "¿Qué tiene que ver el género con la calidad de la educación superior?" desde diversas posturas teóricas y múltiples miradas aportaron elemento en relación a que no podemos hablar de calidad de la educación superior sin que exista igualdad entre hombres y mujeres y menos aun podemos hablar de una ciudadanía plena sin existe exclusión y violencia de género al interior de las instituciones, de manera resumida explican:

"Podemos afirmar que el género como dimensión analítica de la realidad ha permitido desmitificar a la universidad como espacio igualitario en el que se materializan los valores de justicia, equidad, solidaridad y transparencia, que, de acuerdo con el mito, inspirarían la cotidianidad de la vida universitaria y la producción académica. Por el contrario, al analizar la institución desde el género como una relación asimétrica de poder que trama la vida social y universitaria, las distintas ponencias la desnudan en sus desigualdades, exclusiones, discriminaciones, violencias verificadas en todas sus prácticas y focalizadas

en ciertos sujetos, como las mujeres, las/os indígenas, las/os afrodescendientes, las personas con discapacidad, etc., que ven frenado el desarrollo de sus capacidades y potencialidades. ¿Cómo podemos hablar de calidad cuando esta convive con la exclusión y la discriminación? La tesis que estas ponencias plantean es que la calidad es incompatible con la desigualdad". (Seminario Internacional Calidad de la Educación Superior y Género, 2014:24).

Es reconocido que la institucionalización de las políticas de género y las instancias encargadas de promover la equidad de género no hubieran sido posibles sin la acción ciudadana de mujeres que desde finales de siglo XIX y a lo largo del siglo pasado lucharon por los derechos de las mujeres, sin duda es necesario reconocer la luchas de las mujeres por que fuera reconocido su derecho a votar y se les reconociera como ciudadanas mexicanas plenas con el mismo derecho constitucional otorgado a los varones. El feminismo, de los años sesenta marco un nuevo tipo de activismo y expresión social por los derechos de las mujeres fue una gran fuerza intelectual al confrontar el patriarcado (cfr. Marcela Lagarde, Martha Lamas, Galeana,) entre otras investigadoras que nos hablan de como se fue construyendo una agenda de lucha feminista y como fue emergiendo organizaciones de la sociedad civil que abonaron por el reconocimiento de los derechos humanos de las mujeres.

A pesar de estos avances y expresiones de una nueva ciudadanía con perspectiva de género, es lamentable que en las Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas sigan existiendo prácticas discriminatorias y excluyentes por razones de género, si bien es cierto que hemos avanzado en el plano legislativo nacional y estatal, la normatividad universitaria, en la

mayoría de las IES, nuestra un importante rezago rezago en esta materia. La violencia de género tan extendida en la sociedad mexicana tiene su eco en el sistema educativo nacional y el confinamiento por la pandemia de la COVID-19 la ha recrudecido. Las cifras del INEGI a través de la ENDIREH 2016 "indican que 66 de cada 100 mujeres de 15 años o más de edad que viven en el país han sufrido al menos un incidente de violencia de cualquier tipo a lo largo de la vida. El 43.9% de ellas han sufrido violencia por parte de la pareja actual o última a lo largo de su relación mientras que 53.1% ha sufrido al menos un incidente de violencia por parte de otros agresores distintos a la pareja a lo largo de la vida. Las mujeres con mayor propensión a experimentar violencia por cualquier agresor a lo largo de la vida son las que residen en áreas urbanas (69.3%), en edades entre 25 y 34 años (70.1%), las que cuentan con nivel de educación superior (72.6%) y las que no pertenecen a un hogar indígena (66.8 por ciento).

De acuerdo con los resultados de la Encuesta Nacional sobre Seguridad Pública (ENSU) del tercer trimestre de 2020, se estima que entre enero y septiembre de 2020, 9% de los hogares experimentaron alguna situación de violencia familiar.

En su reporte de septiembre del mismo año la ENSU señala que "el 67% de la población de 18 años y más considera que vivir en su ciudad es inseguro" ...en este trimestre se proporciona información estadística sobre víctimas de violencia en el entorno familiar. Se estima que 9% de los hogares experimentó alguna situación de violencia de tal naturaleza entre enero y septiembre de 2020. Respecto a la población de 18 años y más, en ese mismo período, el 7.8% fue violentada

en el ámbito del hogar. En el caso de las mujeres este porcentaje fue de 9.2%, mientras que en hombres fue de 6.1 por ciento (ENSU 2020).

Los Censos de Gobierno revelan que, de los presuntos delitos registrados en las averiguaciones previas iniciadas y carpetas de investigación abiertas, los principales delitos cometidos en contra de las mujeres son los relacionados con el abuso sexual (42.6%) y la violación (37.8 por ciento) INEGI 2020. Los datos nos muestran la permanencia de la inseguridad e incremento de la violencia de género³, lo grave es que como sociedad y como ciudadanos estamos perdiendo nuestra capacidad de asombro e indignación al ver como natural cifras y hechos relacionados a la violencia de género. En los espacios universitarios cotidianamente estamos frente a prácticas institucionales

fuertemente arraigadas como son el poder desmedido de los profesores y la ausencia de mecanismos eficientes y confiables para la defensa de los derechos de las universitarias. Es lamentable que prive la impunidad y que la voz de las mujeres no sea escuchada y se deterioren día a día sus derechos humanos y como mujeres.

Lo anterior, ha generado diversas protestas de organizaciones sociales y colectivos feministas, que han puesto en juego diversos mecanismos de acción ciudadana, plantones, performance, tenderos con denuncias de acosadores, tomas de edificios públicos, marchas y protestas a lo largo del territorio nacional, con destacado énfasis en las principales ciudades del país, Guadalajara, Monterrey, Ciudad de México, en donde en varias ocasiones tomaron las instalaciones de la Comisión Nacional de Derechos humanos; no obstante lo intenso de las manifestaciones de protesta, las instancias responsables de garantizar los derechos de las mujeres tanto en el poder ejecutivo como en el judicial se muestran reacias a escuchar la voz de las mujeres mexicanas y dar una respuesta integral, que incluya por supuesto el castigo a los responsables y la restitución del daño a las víctimas y o sus familiares. Solo exigen lo establecido en la ley.

En el contexto de la pandemia las agresiones a las mujeres y las niñas mexicanas se ha recrudecido: El Observatorio Nacional Ciudadano del Femicidio, informa que "En este 2020 han sido asesinadas 2,874 mujeres y niñas, solo 724 casos se están investigando como feminicidio, lo equivalente a un 26%. Es decir, cada día al menos 10 hombres truncan un proyecto de vida, debido a su machismo y a su misoginia. Siendo los

3 Se considera violencia de género todo acto de fuerza física o verbal, coerción o privación amenazadora para la vida, que se ejerce contra las mujeres y niñas por el solo hecho de serlo. Producto de desequilibrios de poder entre los géneros y ocurre tanto en el ámbito privado como en el público. La violencia de género concibe el sometimiento de la mujer en todos los aspectos de su vida, afecta su libertad, dignidad, seguridad, intimidad moral y física. Se reconoce que la violencia no se reduce únicamente a golpes, sino que abarca otros aspectos más sutiles, pero no por ello menos dañinos.

Esta violencia puede ocurrir bajo cualquiera de las siguientes modalidades: física, sexual, emocional, económico/patrimonial, o también bajo la vertiente de discriminación y/o acoso, teniendo lugar ya sea en la esfera privada o pública, es decir, no sólo se considera cuando ocurre en el contexto de la pareja, sino también cuando acontece en el ámbito social, educativo y laboral. Una de las particularidades de la ENDIREH 2006 es que no se limita a lo que sucede en el hogar, sino también a lo que se ha padecido fuera de él, al tiempo que puede generar estadísticas para cada ámbito que enmarca la violencia, y para cada una de sus modalidades o formas de afectación. (Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2006)

estados con mayor número de asesinatos de mujeres: Guanajuato, Chihuahua, Estado de México, Baja California, Michoacán y Guerrero. A pesar de la pandemia por COVID-19, la delincuencia organizada sigue en marcha. Al menos en 12 estados de la República de enero a agosto desaparecieron 5,223, mujeres y niñas, 1,223 están pendientes de localizar.

Y si hablamos de violencia sexual, de enero a octubre de este 2020 se han denunciado 13,867 violaciones sexuales" (ONCF 2020).

La ausencia de labores presenciales en los espacios educativos de nivel superior ha escondido momentáneamente el fenómeno de violencia y exclusión por razones de género, perdió visibilidad por las clases virtuales, no excluye este fenómeno que las jóvenes universitarias hayan sufrido algún tipo de violencia al interior de sus hogares y / o en los espacios públicos, los datos nos dicen que en tiempos de la pandemia la violencia de género aumentó. Los efectos del COVID-19, en las mujeres mexicanas abarcan la economía familiar, el incremento de la violencia de género en los hogares, el trabajo no remunerado, la salud y la educación; esto se refleja en mayores niveles de estrés, inseguridad, disminución de ingresos y pérdida de empleos. Desde marzo del 2020 en que se implementaron normas de confinamiento en casa para proteger a la ciudadanía, ha habido un incremento en las denuncias de violencia doméstica en todo el mundo," a manera de una pandemia que se propaga en la sombra".

De acuerdo con la Red Nacional de Refugios en México, en los dos meses de cuarentena aumentaron las atenciones brindadas en casos de violencia contra las mujeres, lo que representa un aumento

de más de 70% en comparación con el mismo periodo en 2019, para cerrar el año llegamos a un aumento del 100%. Desafortunadamente, observamos que el actual gobierno ha minimizado la violencia de género desde el inicio de su gestión, así lo pone de manifiesto la desaparición de las instancias infantiles de apoyo a las mujeres, la cancelación de programas de atención a los derechos de las mujeres, la drástica reducción del presupuesto para la transversalidad de las políticas y programas de género, el incremento de la inseguridad ha generado el aumento de los casos feminicidios y los actos de violación a mujeres, en el ámbito de la educación el acoso y el hostigamiento sexual no disminuye, por el contrario se incrementa de regreso a la llamada nueva normalidad en el sistema escolar es un tema que debemos documentar a fin de detectar los impactos psicológicos del confinamiento, de la violencia sufrida y sus efectos en el desempeño escolar de las estudiantes. El permanecer en casa han incrementado las actividades relacionadas con los roles tradicionales, hay Incremento en las actividades domésticas y de cuidados, las estudiantes tiene mayor exposición a la violencia de género; todas estas circunstancias repercuten en el desempeño escolar de las estudiante.

MIRADA VIOLETA Y CIUDADANÍA

Ante el incremento de la violencia de género el movimiento feminista ha mantenido una movilización permanente a pesar de la pandemia. Parecía que después de la importantes y nutridas manifestaciones realizadas en las principales ciudades del país , conmemorando el Día Internacional de la Mujer, el 8 de marzo de 2019, casi en el umbral de la emergencia sanitaria estas

expresiones ciudadanas entrarían en receso, no ha sido así; si bien han estado más focalizadas en protestas específicas y en el reclamo particular de víctimas de feminicidio, mujeres desaparecidas o ante expresiones brutales de asesinato de niñas y mujeres, en diversas ciudades de México. La protesta es uno de los mecanismos mediante los que se expresa la ciudadanía.

En el proceso de demandas, luchas y logros por obtener una participación plena de las mujeres en la política, no ha cesado; varios actores sociales han sido clave para los avances obtenidos. Claramente, el impulso político se ha producido por parte de: 1) las y los feministas y el movimiento amplio de mujeres; 2) las mujeres políticas; 3) organismos multilaterales y organizaciones internacionales, globales y regionales; 4) mecanismos nacionales de la mujer o para la igualdad de género y 5) la academia e intelectuales. En México, al igual que en otros países estos han sido actores que sistemáticamente han impulsado la mejor representación política de las mujeres. Las y los feministas y el movimiento amplio de mujeres han sido impulsores centrales del reconocimiento del derecho a la igualdad política de las mujeres, no sin extensos debates con respecto del poder y el análisis del tipo de poder que los feminismos se plantean. Se propició así, desde diversas instancias, el debate sobre la necesidad de participación igualitaria de las mujeres en la toma de decisiones y es posible encontrar, en cada uno de los países, un amplio abanico de organizaciones y movimientos identificados con el feminismo que han trabajado y trabajan por el derecho a la participación política. Para garantizar que la igualdad sustantiva se vuelva realidad, no solo se debe invocar a la igualdad de

oportunidades, la cual se establece en toda política pública, incluida la educación, y hace referencia a que todas las personas tengan las mismas posibilidades de acceder a los recursos y a los servicios. Es necesario también considerar otras igualdades como son: la igualdad en el trato, la participación y los resultados. La igualdad debe medirse en función de que se haya logrado un proceso total de igualdad e igualitario. En este terreno es fundamental la formación de una nueva ciudadanía con perspectiva de género, es este campo las instituciones de educación superior le salimos debiendo a la sociedad y a las y los jóvenes que están en formación profesional, ya que no están recibiendo una formación integral en la que destaque los valores de la democracia y la participación ciudadana informada y comprometida por una sociedad más justa y menos desigual, en la que prive el diálogo sobre el conflicto y se tenga un pleno respeto a los derechos humanos, especialmente los de las mujeres.

Los derechos humanos de las mujeres abarcan todos los aspectos de la vida: la salud, la educación, la participación política, el bienestar económico, el no ser objeto de violencia, así como muchos más. Las mujeres y las niñas tienen derecho al disfrute pleno y en condiciones de igualdad de todos sus derechos humanos y a vivir libres de todas las formas de discriminación: esto es fundamental para el logro de los derechos humanos, la paz y la seguridad, y el desarrollo sostenible.

Propuestas a manera de conclusiones

Las Instituciones de Educación Superior tienen el compromiso de contribuir al cumplimiento de las metas planteadas por

los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en la Agenda 2030; de ellos, retomamos los directamente vinculados con la Educación para la Igualdad, son: el 4.º referido a educación, el 5.º referido a la igualdad de género, y el 10.º, sobre la reducción de las desigualdades.

Considero necesario trabajar un modelo integral para la educación superior en base a los lineamientos de integralidad y transversalidad basado en los principios de: ciudadanía y democracia, género, diversidad cultural, interculturalidad sustentabilidad; derechos humanos, derechos humanos e innovación para el desarrollo social. "Así, una educación de calidad será la que permita a todos los estudiantes ser conscientes de las capacidades que necesitan para ser económicamente productivos, para desarrollar medios de vida sostenibles y para contribuir a la construcción de sociedades pacíficas y democráticas evaluando la justicia social y la calidad de vida en términos de capacidad humana". (Vazquez et.al 2014) El derecho a la educación en su ejercicio cotidiano en las aulas, es lo que permitiría el conocimiento, ejercicio y respeto de todos los otros derechos que permiten a las personas la dignidad, libertad y autonomía.

En la docencia es importante desarrollar competencias, habilidades y actitudes en cada uno de los ejes transversales propuestos, a manera de ejemplo he tomado las recomendaciones planteadas por la Universidad de Cataluña, a fin reflexionarlas a la luz de las condiciones de la docencia de las universidades mexicanas.

1. Habilidades y competencias en relación al género.

- Sabe desarrollar una investigación con perspectiva de género
 - Sabe distinguir, tanto en los análisis teóricos como en los análisis empíricos, los efectos de las variables sexo y género.
 - Identifica las contribuciones de los estudios de género a la temática investigada.
 - Produce, recoge e interpreta los datos empíricos de forma sensible al género.
 - Sabe utilizar y crear indicadores cualitativos y cuantitativos, incluyendo los estadísticos, para conocer mejor las desigualdades de género y las diferencias en las necesidades, las condiciones, los valores y las aspiraciones de mujeres y hombres.
 - Sabe identificar la intersección de la desigualdad de género con otros ejes de desigualdad (edad, clase, raza, sexualidad e identidad/expresión de género, diversidad funcional, entre otros).
 - Identifica y es capaz de analizar las causas estructurales y los efectos de la violencia contra las mujeres y otras violencias de género.
 - Conoce y utiliza las aportaciones de las mujeres y de los estudios de género a su disciplina.
 - Identifica y problematiza los sesgos, estereotipos y roles de género en su disciplina y en el ejercicio de su profesión.
 - Usa el lenguaje de manera inclusiva y no sexista.
2. Habilidades y competencias para el ejercicio de una ciudadanía activa.

En el ámbito de las competencias ciudadanas, entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades cognitivas y emocionales que de manera articulada permiten al ciudadano participar de manera constructiva en los procesos democráticos y en la mejora de sus condiciones sociales, económicas y políticas de su entorno. Una propuesta inicial en este ámbito sería:

- Capacidad para vincular procesos de organización e influencia social con la política y los mecanismos legales e institucionales para controlarlos.
 - Comprender y evaluar determinadas posiciones políticas o leyes basadas en los principios que las sustentan.
 - Comprender la importancia de la participación social y los mecanismos a su alcance para utilizarlos en las soluciones de los problemas locales, estatales o federales.
 - Capacidad de dialogar con ciudadanos con diferentes visiones sociales y políticas.
 - Capacidad para lograr acuerdos.
3. Competencias en materia de derechos humanos
- Comprender los principios básicos de la Cultura de Paz, solución de conflictos y derechos humanos.
 - Capacidad de analizar los diversos enfoques y modelos políticos y sociales, educativos para responder en condiciones de conflictividad logrando arreglos que eviten el conflicto.
 - Capacidad de desarrollar estudios e investigaciones desde un pensamiento complejo e interdisciplinar los problemas ambientales, sociales y de

erradicación de las violencias.

- Capacidad de formular propuestas de regulación pacífica de los conflictos.
- Conoce como diseñar, planificar e implementar en la práctica, estrategias de intervención social y educativa que potencien el desarrollo de la convivencia y de la ciudadanía.
- Capacidad para organizar y planificar trabajos, investigaciones, seminarios, reuniones científicas relacionadas con la temática de Cultura de Paz.

CONSIDERACIONES FINALES

La pandemia de COVID-19, ha puesto en evidencia carencias estructurales del sistema educativo nacional incluyendo el nivel superior, se pusieron en práctica modalidades virtuales y formatos de educación remota e híbrida, se hicieron manifiestas las enormes desigualdades en relación a la conectividad y a los recursos tecnológicos de los hogares de los estudiantes; perdimos en parte el tejido social que da el participar en una comunidad académica de manera presencial. Es necesario abrir la investigación a nuevos paradigmas e incorporar una dimensión multidisciplinaria de acuerdo a los problemas complejos que enfrentamos; flexibilizar planes y programas de estudio y mejorar el uso de los cursos en plataformas digitales y profundizar en la formación ciudadana con perspectiva de género desde la docencia y la investigación y la difusión del conocimiento.

Es una preocupación política las expresiones de racismo y xenofobia, así como las manifestaciones autoritarias que se han dado en este periodo, las manifestaciones agresivas a personal

médico, el riesgo de estigmatizar a migrantes, los discursos simplificadores de la realidad abonan a la vida antidemocrática del país. No podemos regresar al punto en que nos sorprendió la pandemia, requerimos una mirada fresca e innovadora que incorpore lo que aprendimos en este periodo.

Es necesario renovar nuestras concepciones educativas y apostar por el diseño de un nuevo modelo educativo universitario que ponga en el centro la formación para una ciudadanía activa con excelencia científico técnica; las y los jóvenes universitarios egresados deberán ser profesionista de alta calidad y ciudadanos responsables preocupados por la vida democrática del país, el respeto a los derechos humanos y la igualdad entre mujeres y hombres.

A continuación se presentan dos figuras que tienen la intención de sintetizar lo antes mencionado y ser una visión globalizadora de lo que el planeta requiere para desarrollar una sana convivencia, libre de violencia y con respeto a los derechos con base en el desarrollo humano.

Figura 1. Lineamientos para un modelo integral hacia la calidad de la educación superior y una ciudadanía activa

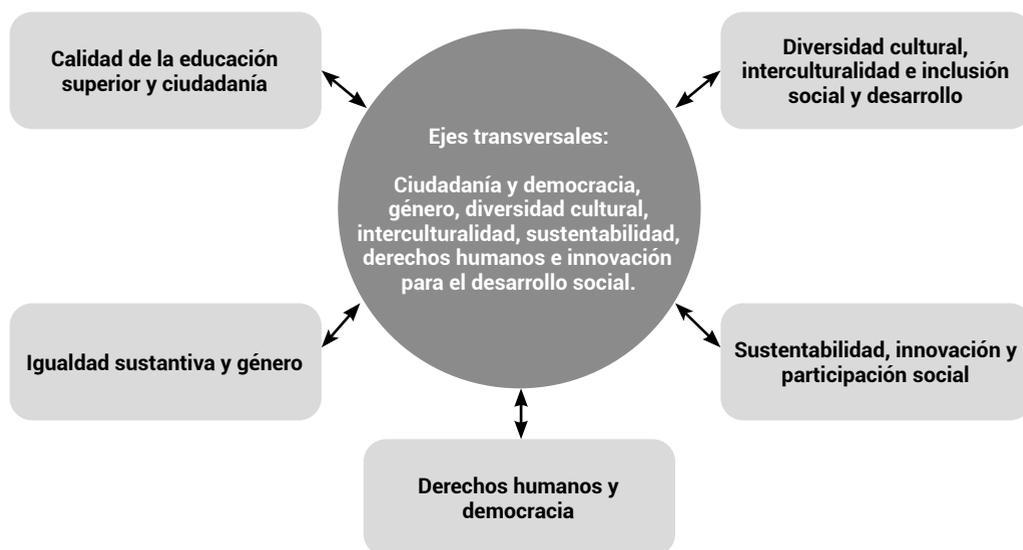


Figura 2. Formación integral para una ciudadanía activa basada en los DH y con perspectiva de género

Habilidades y competencias en género	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce y utiliza las aportaciones de las mujeres y de los estudios de género a su disciplina. • Identifica y problematiza los sesgos, estereotipos y roles de género en su disciplina y en el ejercicio de su profesión. • Usa el lenguaje de manera inclusiva y no sexista. • Entre otras.
Habilidades y competencias para una ciudadanía activa	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión del concepto democracia. • Conocer las formas en que las instituciones y las leyes pueden utilizarse para promover los principios de una sociedad democrática. • Estar familiarizado con los conceptos de igualdad, cohesión social, libertad, participación en la vida cotidiana. • Entre otras.
Habilidades y competencias para una cultura de Paz y DH	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender los principios básicos de la Cultura de Paz, solución de conflictos y derechos humanos. • Capacidad de analizar los diversos enfoques y modelos políticos y sociales educativos para responder en condiciones de conflictividad logrando arreglos que eviten el conflicto. • Capacidad de desarrollar estudios e investigaciones desde un pensamiento complejo e interdisciplinar los problemas ambientales, sociales y de erradicación de las violencias. • Entre otras.

Fuente: elaboración propia

Referencias bibliográficas

- CEPAL. (26 de octubre de 2015). La hora de la igualdad sustantiva. Obtenido de oig.cepal.org: https://oig.cepal.org/sites/default/files/la_hora_de_la_igualdad_sustantiva_180915_2.compressed.pdf [https://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/recommendations/General%20re-](https://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/recommendations/General%20recommendation%2025%20(Spanish).pdf)
- CEPAL. (2020). Informe Especial COVID-19. Santiago: CEPAL.
- AQU. (2019). Marco general para la Incorporación de la Perspectiva de Género en la Docencia Universitaria. Barcelona: AQU.
- Bidegan Ponte, N. (2017). La Agenda 2030 y la Agenda Regional de Género. Sinergias para la igualdad en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: CEPAL.
- Donoso V, T., & Pessoa de C, M. E. (2014). Género y calidad en Educación Superior. Revista Electrónica de Formación del Profesorado , 157-171.
- Fernández Hurtado, C. (2012). Ciudadanía juvenil y nuevas formas de participación a través de la conectividad. Culturales vol.8 ene/junio , Versión On-Line.
- Glosario Política. (31 de agosto de 2005). Ciudadanía Integral. Obtenido de glosarios.servidor-alicante.com: <https://glosarios.servidor-alicante.com/politica/ciudadania-integral>
- Guevara N., G. (6 diciembre de diciembre de 2020). La llave de la cultura. la Crónica , pág. s/p.
- IFE. (2007). El ciudadano como elector . México: IFE.
- Mayorga, K. (2018). Igualdad de Género en la Educación Superior en el Siglo XXI. Palermo Business Review , 137-144.
- ONU. (1998). Declaración de Kishinev. por una Cultura de Paz y Dialógo entre Civilizaciones. Por una Cultura de Paz y Diálogo entre Civilizaciones. (pág. s/p). Kishinev, Moldavia: ONU.

ONU. (1999). Declaración y Programa de Acción por una Cultura de Paz. Sobre una Cultura de Paz (pág. s/p). Nueva York: ONU.

ONU. (26 de agosto de 2020). Derechos Humanos. Obtenido de [www.un.org](https://www.un.org/es/sections/issues-depth/human-rights/index.html): <https://www.un.org/es/sections/issues-depth/human-rights/index.html>

ONU MUJERES. (2015). Un objetivo transformador e independiente para lograr la igualdad de género, los derechos y el empoderamiento de las mujeres: imperativos y com ponentes claves. Nueva York EU: ONU MUJERES.

Rojas, R. P. (2007). El papel de la educación superior en la formación de una nueva ciudadanía. En UDG, Memorias del 10 Congreso Internacional de Retos y Expectativas de la Universidad (pág. S/p). Guadalajara: UDG.

Rojas, R. P. (2019). Educación Superior y nueva ciudadanía en contextos de desigualdad social. En T. Prieto, Productividad Científica de los Cuerpos Académicos del CUCEA. Zapopan: UDG.

Seminario Internacional Calidad de la Educación Superior y Género. (2014). Calidad de la Educación Superior y Género en América Latina. Ponencias presentadas en el Seminario Internacional (pág. 496). Quito: FLACSO Ecuador .

Somuano, M., & Nieto, F. (2016). Ciudadanía en México. ¿Ciudadanía Activa? México: El Colegio de México/INE.

UNESCO. (26 de agosto de 2020). Centro UNESCO para la Formación en Derechos Humanos, Ciudadanía Mundial y cultura de paz. Obtenido de www.organismointernacional.org: <https://www.organismointernacional.org/cultura-de-paz.php>

UNESCO. (26 de octubre de 2019). Educación superior. Obtenido de es.unesco.org: <https://es.unesco.org/themes/educacion-superior>

UNESCO. (26 de octubre de 2019). es.unesco.org. Obtenido de Educación superior y Objetivos de

Desarrollo Sostenible: <https://es.unesco.org/themes/educacion-superior/ods>

Sobre las y los autores



Maritza Alvarado Nando

Maestra en Educación y Doctora en Educación Superior por el Departamento de Estudios de Educación del Centro universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Formó parte del Sistema Nacional de Investigadores con Nivel I y es investigadora en el Sistema Estatal de Investigación. Ha realizado estancias de investigación en diversas universidades internacionales de Colombia, Barcelona, Argentina, Madrid y Orlando. Actualmente es profesora investigadora de tiempo completo en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara y profesora de pregrado y posgrado en Psicología Educativa. Es autora de libros sobre los procesos de aprendizaje, tutorías y formación de competencias, formación docente, gestión del aprendizaje y talento humano, diseño y evaluación curricular y enseñanza en la educación superior. Es presidente de la Red de Académicos de Iberoamérica, A.C. y miembro de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria. También es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

maritza@cucs.udg.mx

maritza.alvarado@academicos.udg.mx



Wendy Díaz Pérez

Doctora en Relaciones y Negocios Internacionales por la Universidad Autónoma de Madrid; Profesora Investigadora del Departamento de Políticas Públicas en CUCEA, miembro del Sistema Nacional de Investigadores (candidato) y PRODEP, Docente en programas de posgrado en Gestión de la Educación Superior, Cooperación Internacional y Educación Superior Internacional. Gestora y creadora de programas educativos desde el año 2001, relacionados con el desarrollo de competencias globales en la Universidad de Guadalajara, cuenta con experiencias internacionales en procesos de innovación e internacionalización. Actualmente desarrolla proyectos de investigación en internacionalización del currículum.

wendy.diaz@redudg.udg.mx



Yesenia Elizabeth Ruvalcaba Cobián

Licenciada en Docencia del Inglés por la Universidad de Guadalajara y Maestra en Educación basada en Competencias por la UVM, certificada internacionalmente por iTEP, ICELT, CAE, CAM y TKT. Ha participado en programas de intercambio internacional en la University of Bath (UK), University of Guelph (CA). Entrenadora certificada de profesores por NILE (UK). Desde 2014 ha coordinado los programas de lenguas, responsable actualmente de los programas de lenguas de la Universidad de Guadalajara, con experiencia laboral en UNIVA, Consejo Británico y Secretaría de Educación Pública tanto como docente como entrenadora de docentes de lenguas.

r@gmail.com



Elia Marúm Espinosa

Doctora en Economía por la UNAM, Maestra en Economía por el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), Licenciada en Economía por la Universidad Veracruzana. Profesora y Directora del Centro para la Calidad e Innovación de la Educación Superior de la Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI, nivel II) y Coordinadora de la Cátedra UNESCO Innovación Social y Emprendimiento. Aficiones; baile de salón, pintura. Fue Secretaria Académica de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Coordinadora de la Cátedra UNESCO Género, Liderazgo y Equidad.

eliamarume@yahoo.com.mx



Carmen Enedina Rodríguez Armenta

Doctora en Gestión de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara, donde ocupó diversos cargos, entre ellos la primera mujer Vicerrectora Ejecutiva. Especialista en la incorporación de tecnologías a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Miembro Titular de la Academia de Ingeniería de México y de la Academia Mexicana de Informática. Mentora en el programa "NIÑASTEMPueden" de la SEP-OCDE y de ONU Mujeres "He For She". Actualmente Directora General de Educación Superior e Intercultural en la Secretaría de Educación Pública.

carmenta@redudg.udg.mx



Ma. Lucila Robles Ramos

Doctora en Gestión de la Educación Superior, Profesora Investigadora Titular "C" en el Centro para la Calidad e Innovación de la Educación Superior del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la UDG. Es Perfil Deseable PRODEP del Programa de Mejoramiento del Profesorado. Representante del Cuerpo Académico UDG-CA-124 "Calidad e Innovación de la Educación Superior". Fundadora y Promotora de las Cátedras UNESCO "Género, Liderazgo y Equidad" e "Innovación Social y Emprendimiento". Imparte y apoya en la docencia y tutorías en las licenciaturas del CUCEA.

lurobles@cucea.udg.mx



Marisol Robles Ruelas

Máster en Cooperación Internacional para el Desarrollo por la Universidad de Salamanca, España. Experiencia en formulación y ejecución de proyectos en asuntos de inclusión social, equidad de género, y emprendimiento social. Ha apoyado distintos proyectos de empoderamiento social y político de mujeres rurales en El Salvador. Es miembro de la Red de Instituciones de Educación Superior Mexicanas por la Discapacidad y la No Discriminación (IESMEDD), miembro de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe Sobre Discapacidad y Derechos Humanos.

marisolrr1985@gmail.com



Sara Robles Rodríguez

Es Profesora de Tiempo Completo, adscrita al Departamento de Recursos del CUCEA; cuenta con 36 años de experiencia académica en la Universidad de Guadalajara y en otras instituciones. Durante este periodo, además de desempeñarse como docente en pregrado y posgrado, ha realizado actividades de investigación y publicado artículos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación superior.

srobles@cucea.udg.mx



José Macrino Rodríguez González

Maestro en Planeación de la Educación Superior, Candidato a Doctor en Gestión de la Educación Superior. Profesor Investigador Titular "B", Coordinador de la Licenciatura en Recursos Humanos y Presidente de la Academia de Planeación de Recursos Humanos del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la UDG. Es Perfil Deseable PRODEP del Programa de Mejoramiento del Profesorado. Integrante del Cuerpo Académico UDG-CA-124.

rj13287@cucea.udg.mx



Rosa Rojas Paredes

Doctora en Bienestar y Cooperación Social por la Universidad de Oviedo, Asturias, España. Profesora investigadora de la Universidad de Guadalajara, es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Participa en la Red Iberoamericana de Investigación en Trabajo, Género y Vida Cotidiana (TRAGEVIC); pertenece al grupo de investigadores del Centro de Cooperación y Desarrollo Territorial (CECODET), con sede en la Universidad de Oviedo, España; es miembro de la Red Interamericana de Educación en Administración Pública (INPAE) y coordinadora de investigación del Instituto de Gestión y Liderazgo Social para el Futuro (INDESO AC). Actualmente es Coordinadora de Cátedra UNESCO Género, Liderazgo y Equidad, con sede en la UDG.

rosarojasp@hotmail.com



Víctor Manuel Rosario Muñoz

Es Doctor en Educación Superior por la Universidad de Guadalajara, México. Profesor-investigador en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. Su línea de investigación es calidad e innovación de la educación media superior y superior. Sus proyectos de investigación se refieren a la formación de profesores, gestión directiva, desarrollo curricular, práctica docente y reformas universitarias. Profesor certificado por PRODEP. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Fundador de la Red de Académicos de Iberoamérica A.C. (2011). www.idiiei.org. y de la Red Retos y Expectativas sobre la Universidad (2000). Tiene más de 30 libros como autor, coautor y coordinaciones cuyas temáticas, entre otras, son: modelos académicos universitarios, acreditación y evaluación de la educación superior, innovación en la práctica docente, procesos de desarrollo curricular y gestión directiva.

vrosario14al18@hotmail.com;



Carlos Gerardo Torres Ceballos

Doctor en Ciencias del Comportamiento y Candidato al Sistema Nacional de Investigadores. Sus líneas de estudio son: factores de riesgo psicosocial en el trabajo, salud psicológica en universitarios y evaluación psicométrica y conductual. Es profesor de pregrado y posgrado del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara y se ha desempeñado como Gerente de Recursos Humanos en empresas de desarrollo tecnológico.

carlos.torres@cucea.udg.mx

La pandemia de la COVID-19 como oportunidad para repensar la educación superior en México.
Políticas, prácticas y experiencias

Se imprimió en Integra Industria Terminados Gráficos, Calle Arista 2086, Col. Ladrón de Guevara, Villaseñor, CP 44600, Guadalajara, Jalisco, México. Diciembre 2020.

Tiraje de 500 ejemplares.



Diseño y diagramación a cargo de Amaya ediciones S de RL de CV, Avenida Enrique Díaz de León sur 514-2, Col. Americana, CP 44160, Guadalajara, Jalisco, México.

www.amayaediciones.mx • amayaediciones@gmail.com

La pandemia por la COVID-19 que ha azotado a la población mundial en este año de 2020, cambió radicalmente las condiciones estructurales en todos los órdenes y ámbitos de las vidas de las personas.

Los sistemas educativos son los que más han reconfigurado sus procesos para mantener la viabilidad y permanencia de los procesos de formación de millones de estudiantes, a partir de su confinamiento.

La educación superior universitaria, en México, profundizó su respuesta desde diferentes frentes, como ha sido, la formación y actualización intensiva del magisterio, el incremento y ampliación de la infraestructura tecnológica institucional, rediseño de las unidades de aprendizaje de los programas educativos de pregrado y posgrado, trabajo docente en plataformas para el desarrollo de actividades en línea y a distancia.

Los procesos académicos derivados de estos cambios de carácter disruptivo ha tenido impactos fundamentales en la salud socioemocional del estudiantado, la develación de las brechas existentes en la población estudiantil a partir de las condiciones materiales y geográficas para hacer llegar los servicios educativos a los hogares de los usuarios. En suma, grandes retos se advierten en las transformaciones y reformas que se generarán en las universidades e instituciones de educación superior.

La respuesta en el mundo académico es por una parte, problematizar la nueva realidad, cuestionarla y desarrollar investigación científica que genere nuevas explicaciones y la comprensión del fenómeno educativo, desde una concepción inter y transdisciplinar. Esto, sin duda, producirá lineamientos para la formulación de políticas públicas para una realidad que ya no será igual a la de antes de la pandemia.

Esta es la intencionalidad de la presente obra y la conciencia y argumentos de los miembros del cuerpo académico CA-UDG124. Calidad e Innovación de la Educación Superior.

ISBN: 978-607-8408-57-3



9786078408573

