

CASTAÑEDA RENTERÍA | MUSALEM ENRÍQUEZ (COORDS.)

Respuestas de gestión y desafíos de inclusión en universidades durante la crisis de la covid-19



20 EDITORIAL
UNIVERSIDAD
DE GUADALAJARA

CUT
CENTRO UNIVERSITARIO DE TONALA

IAEN
UNIVERSIDAD DE POSGRADO DEL ESTADO



Dirección
Editorial



Respuestas de gestión y desafíos de inclusión en universidades durante la crisis de la covid 19

Liliana Ibeth Castañeda Rentería
Anisse Jacinta Musalem Enríquez
Coordinadoras



Dirección
Editorial



371.334

C3461r

Respuestas de gestión y desafíos de inclusión en universidades durante la crisis de la covid 19 / Liliana Ibeth Castañeda Rentería, Anisse Jacinta Musalem Enríquez Coordinadoras. – 1ª. Ed.--Quito: Editorial IAEN y Universidad de Guadalajara, 2022.

364 p.; 15 x 21 cm

ISBN electrónico: 978-6075-717-01-2

1. Universidades 2. Educación superior 3. Políticas públicas 4. Políticas sociales
5. Covid-19 6. Pandemia 7. Salud pública 9. Ecuador I. TÍTULO

Este libro cumplió con un proceso de revisión por pares (*peer review*) externo doble ciego.

Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN)

Av. Amazonas N37-271 y Villalengua, esq.

Telf.: (593 2) 382 9900

Quito, Ecuador

www.iaen.edu.ec

Información: editorial@iaen.edu.ec

Universidad de Guadalajara

Editorial Universidad de Guadalajara

José Bonifacio Andrada 2679

Colonia Lomas de Guevara

44657 Guadalajara, Jalisco

Dirección editorial: Bolívar Lucio Naranjo

Coordinación de arbitraje científico: Javier Monroy Díaz

Corrección de estilo: David Chocair Herrera

Diseño de interiores: Gabriel Cisneros Venegas

Diseño de portada: Universidad de Guadalajara

Foto de portada: 123RF

© IAEN y UdeG, 2022.

Este libro contiene algunos resultados académicos presentados durante el "I Seminario Internacional Virtual: Instituciones de Educación Superior, respuestas de gestión y desafíos de inclusión en contextos de crisis: Una mirada internacional" que se llevó a cabo en marzo de 2021 y fue liderado por el Centro Universitario de Tonalá de la Universidad de Guadalajara. El Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN) de Ecuador participó como entidad coeditora, mientras que, la Universidad Privada Domingo Savio (UPDS) de Bolivia como colaboradora.



CC BY-NC-ND

Esta licencia permite compartir, copiar, distribuir, ejecutar, comunicar públicamente la obra y hacer obras derivadas.

Índice

Sobre las autoras y los autores.....	11
Presentación	21
Introducción.....	23

Parte 1

Las instituciones de educación superior ante la covid-19

Capítulo I

Reacción, acción y proacción de las instituciones de educación superior iberoamericanas ante la covid-19

María Felicitas Parga Jiménez y César Ernesto González Coronado

1. Introducción	41
2. Marco conceptual: disrupción en las IES con la llegada de la pandemia	43
3. Análisis de los resultados	48
4. Conclusiones: retos y desafíos futuros	57
5. Referencias bibliográficas	61

Capítulo II

Políticas institucionales para la educación en línea ante la pandemia: caso del Instituto de Altos Estudios Nacionales en Ecuador

Jhoel Marlin Escudero Soliz y María Alexandra Clavijo Loor

1. Introducción	65
2. La crisis causada por la covid-19 y contexto externo.....	67
3. Contexto y desafíos del IAEN durante la emergencia sanitaria de covid-19	69
4. Los retos para las futuras políticas institucionales sobre inclusión	75
5. Conclusiones	81
6. Referencias bibliográficas	81

Capítulo III

Gestión institucional de la Universidad Privada Domingo Savio en Bolivia ante la pandemia de la covid-19

Carlos Cuéllar Aguilera, Jehovana Rossio Miranda Solis e Isabel Irma Estrada Rivero

1. Introducción	83
2. Llegada de la covid-19 y retos para la UPDS	86
3. La respuesta institucional: plan de acción	88
4. ¿Dónde estamos?: resultados alcanzados y situación actual	95
5. Desafíos o retos futuros.....	100
6. Referencias bibliográficas	101

Capítulo IV

Perspectiva de género, sistema de cuidados y teletrabajo durante la pandemia en la Universidad de la Frontera en Chile

Ximena Patricia Briceño Olivera

1. Introducción	103
2. Marco teórico: la maternidad asociada al trabajo y género	104
3. Análisis de resultados	110
4. Conclusiones	122
5. Referencias bibliográficas	124

Capítulo V

Sinergias y retos académicos para la inclusión social durante la pandemia de covid-19 en Ecuador

Doris Patricia Cevallos Zambrano y Jhonny Saulo Villafuerte Holguín

1. Introducción	127
2. Marco teórico	128
3. Notas metodológicas	131
4. Análisis de resultados	132
5. Lecciones aprendidas	141
6. Conclusiones	144
7. Referencias bibliográficas	145

Capítulo VI

#CuarenCuerna: divulgación de la ciencia frente a la pandemia de covid-19 en Morelos, México

Eva María López Hernández, Isis Villanueva Vargas e Israel Valencia-Esquivel

1. Introducción	151
2. Principales eventos asociados a la epidemia durante #CuarenCuerna	153
3. Consideraciones teóricas: educación superior en tiempos de pandemia	161
4. Principios metodológicos de #CuarenCuerna.....	163
5. Resultados: divulgación de la ciencia en Morelos en el caso la ACMor	164
6. Colectivo #CuarenCuerna	165
7. Conclusiones.....	173
8. Referencias bibliográficas	175

Parte 2

Los retos en el marco de la docencia universitaria

Capítulo VII

Educación superior y contingencia sanitaria: la fortaleza de la academia en el caso de la Universidad de Guadalajara

Jesús Ruiz Flores

1. Introducción	181
2. Marco conceptual	183
3. Análisis de resultados	184
4. Conclusiones	192
5. Referencias bibliográficas	193

Capítulo VIII

Diagnóstico de formación docente del Centro Universitario de Tonalá durante la pandemia

Denisse Ayala Hernández, Ana Fabiola Del Toro García y Lourdes Elizabeth Parga Jiménez

1. Introducción	195
2. Acercamiento conceptual: formación docente	197
3. Metodología e instrumentación del diagnóstico.....	198
4. Resultados preliminares.....	209
5. Conclusiones	212
6. Referencias bibliográficas	214

Capítulo IX

Respuesta al confinamiento por covid-19 en el caso de un bachillerato mexicano

Fernando Hernández Reyes, María Esther Rodríguez Ramírez y María Amparo Rodríguez Carrillo

1. Introducción	215
2. Aproximación teórica	217
3. Contexto de aplicación.....	222
4. Lo que la pandemia nos dejó: retos académicos y socioemocionales	229
5. Conclusiones	233
6. Referencias bibliográficas	235

Capítulo X

Burnout derivado de las condiciones del trabajo registradas en el colectivo docente de la Universidad de Colima

Xóchitl Yolanda Castañeda Bernal e Isaías Bracamontes Ceballos

1. Introducción	239
2. Marco conceptual	240
3. Notas metodológicas	243
4. Análisis de resultados	246
5. Conclusiones	256
6. Referencias bibliográficas	259

Parte 3

Resiliencia y fortaleza: los estudiantes ante la crisis

Capítulo XI

Principales retos de la crisis sanitaria en las universidades: reflexiones sobre la Universidad de Minho en Portugal

Emília Rodrigues Araújo y Rosa Vasconcelos

1. Introducción	263
2. Tendencias generales	266
3. Resultados: los estudiantes	268
4. Conclusiones	277
5. Referencias bibliográficas	280

Capítulo XII

Brechas sociotecnológicas en la Universidad Intercultural del Estado de México en contextos de pandemia

Joel Pedraza Mandujano

1. Introducción	283
2. Marco teórico	285
3. Notas metodológicas	290
4. Análisis de resultados	298
5. Conclusiones	301
6. Referencias bibliográficas	302

Capítulo XIII

Evolución de la actividad docente en el Centro Universitario de la Costa Sur de la Universidad de Guadalajara: antes y después de la contingencia por covid-19

Martha Moreno-Zambrano, Myriam Arias-Urbe y Marcela de Guadalupe Pelayo-Velázquez

1. Introducción	305
2. Consideraciones teóricas	308
3. Resultados	316
4. Conclusiones	325
5. Referencias bibliográficas	326

Capítulo XIV

Atención y servicios de acompañamiento para estudiantes de pregrado en la Universidad de Guadalajara durante la contingencia por covid-19

Ana Gabriela Díaz Castillo y Carlos Ignacio González Arruti

1. Introducción	329
2. Marco contextual	333
3. Antecedentes	336
4. Resultados	342
5. Conclusiones	348
6. Referencias bibliográficas	349

Capítulo XV

Covid-19 y prácticas preprofesionales en la Universidad Privada Domingo Savio en Potosí-Bolivia

Jimena Marcela Chumacero Villca

1. Introducción	351
2. Marco teórico	355
3. Análisis de resultados: prácticas preprofesionales en la UPDS .	362
4. Conclusiones	367
5. Referencias bibliográficas	368
Notas finales	371

Sobre las autoras y los autores

Liliana Ibeth Castañeda Rentería

Doctora en Ciencias Sociales por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y maestra en Gestión y Políticas de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara. Docente investigadora en el Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara y miembro del Cuerpo Académico “Gestión Educativa y Políticas para la equidad y la inclusión social y educativa”. Fue ganadora del Premio Iberoamericano de Ensayo Científico Sor Juana Inés de la Cruz de la UAEM en 2020. Es la coordinadora del Grupo Iberoamericano de Investigación sobre Mujeres, Conciliación y Corresponsabilidad (GIIMCCO).

Anisse Jacinta Musalem Enríquez

Maestra en Administración de Instituciones Educativas por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores en Monterrey. Profesora de tiempo completo de la Universidad de Guadalajara y miembro del Cuerpo Académico “Gestión Educativa y Políticas para la equidad y la inclusión social y educativa”. Es integrante del Núcleo Básico de la Cátedra de Cultura de Paz del Centro Universitario de Tonalá de la Universidad de Guadalajara.

Ana Fabiola del Toro García

Psicóloga, maestra en Tecnologías para el Aprendizaje y especialista en Evaluación de la Educación por la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Es miembro de la academia Ámbito Organizacional, secretaria administrativa en el Centro Universitario de Tonalá y miembro del Cuerpo Académico Sociedad y Educación. Sus líneas de investigación son educación, formación docente e integral del estudiante, aprendizaje y cultura de paz.

Ana Gabriela Díaz Castillo

Licenciada en Trabajo Social por la Universidad de Guadalajara, maestra en Investigación Educativa por el Centro de Investigación Pedagógicas y Sociales. Fue jefa del Departamento de Comunicación y Psicología, coordinadora de Planeación y coordinadora de Servicios Académicos del Centro Universitario de la Ciénega. En la actualidad es secretaria de la División de Ciencias Económicas, Empresa y Gobierno del Centro Universitario de Tonalá y docente a tiempo completo en la Universidad de Guadalajara. Desde 2019 forma parte de la Red Internacional de Promotores ODS (RIPO) México/Jalisco.

Carlos Cuéllar Aguilera

Ingeniero Comercial, magíster en Dirección y Gestión Empresarial. Rector nacional de la Universidad Domingo Savio, presidente de la Asociación Nacional de Universidades Privadas Santa Cruz y vicepresidente para los países andinos de la Organización Universitaria Interamericana. Fue vicepresidente del Consejo de Rectores por la Integración de la Subregión Centro Oeste de Sudamérica y vicepresidente del Colegio de Ingenieros Comerciales de Santa Cruz.

César Ernesto González Coronado

Licenciado en Comercio Internacional, especialista en Mercados Financieros Internacionales por la Universidad de Guadalajara, maestro en Ingeniería con especialidad en Sistemas de Calidad y Productividad por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Docente titular y director de la División de Ingenierías e Innovación Tecnológica del Centro Universitario de Tonalá en la Universidad de Guadalajara. Fue secretario académico del Centro Universitario de la Ciénega y miembro fundador de la Red Nacional de Evaluadores de México de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.

Carlos Ignacio González Arruti

Licenciado en Derecho por la Universidad Panamericana, campus Guadalajara, maestro en Estudios Jurídicos Iberoamericanos y doctor en Derecho por la Universidad de Navarra en España. Desde 2018 es profesor de tiempo completo en el Departamento de Justicia y Derecho del Centro Universitario de La Ciénega y coordinador de la Maestría en Gestión de Gobiernos Locales del Centro Universitario de Tonalá de la Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores como candidato. Ha realizado estancias de investigación en La Academia de La Haya de Derecho Internacional en Países Bajos y en la Universidad de los estudios de Milán-Biccoca, Italia.

Denisse Ayala Hernández

Maestra en Investigación en Ciencias de la Educación. Concluyó estudios en el programa del Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos. Es profesora del Departamento de Justicia Alternativa, Ciencias Forenses y Disciplinas Afines al Derecho del Centro Universitario de Tonalá, centro académico en el que también imparte clases en la licenciatura de Estudios Liberales. También es jefa del Departamento de Justicia Alternativa, Ciencias Forenses y Disciplinas Afines al Derecho en el Centro Universitario de Tonalá y miembro del Cuerpo Académico Sociedad y Educación.

Doris Patricia Cevallos Zambrano

Profesora en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (Uleam) y de la Facultad de Filosofía de la Universidad Técnica de Manabí en Ecuador. Magíster en Administración de Empresas con mención en Gestión de Recursos Humanos del Instituto Tecnológico de Monterrey y doctora en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona. Por cinco años fue vicerrectora administrativa de la Uleam. En la actualidad se desempeña como coordinadora académica del Proyecto To Inn en la Universidad de Barcelona.

Emília Rodrigues Araújo

Doctora en Sociología y profesora del Departamento de Sociología del Instituto de Ciencias Sociales de la Universidad del Minho en Portugal e investigadora del Centro de Estudios en Comunicación y Sociedad, en el que integra la línea Estudios Culturales. Tiene varias publicaciones sobre estudios sociales de la ciencia, género, poder y entidades.

Eva María López Hernández

Licenciada en Psicología Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional, maestra en Investigación Educativa y candidata a doctora en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Es becaria de la Conacyt y realiza trabajo voluntario de divulgación científica sobre la pandemia de la covid-19 en el colectivo CuarenCuerna gestionado por la Academia de Ciencias de Morelos.

Fernando Hernández Reyes

Licenciado en Matemáticas y maestro en Educación. Se desempeña como docente, jefe del Departamento de Matemática, coordinador y entrenador de las olimpiadas de Matemáticas en la Escuela Preparatoria n.º 15 en la Universidad de Guadalajara. Posee experiencia en la creación de cursos en Moodle y elaboración de materiales para el fortalecimiento del razonamiento lógico-matemático en estudiantes de educación media superior.

Isabel Irma Estrada Rivero

Licenciada en Ciencias de la Comunicación, magíster en Ingeniería de Negocios y especialista en Comunicación para la Educación. En la actualidad es secretaria general Nacional de la Universidad Privada Domingo Savio. Fue docente en la misma universidad y en la Universidad Privada Santa Cruz. Docente invitada para defensas de grado por el Colegio Departamental de Profesionales en Ciencias de la Comunicación Social. Fue coordinadora de Investigación y Postgrado en la Universidad Pontificia de Salamanca.

Isaías Bracamontes Ceballos

Maestro en Gestión y Políticas de Educación Superior por la Universidad de Guadalajara, candidato a doctor en Educación, profesor por horas adscrito a la Facultad de Turismo de la Universidad de Colima, en Villa de Álvarez, Colima. Profesor colaborador del Cuerpo Académico UCOL-CA60 en Estudios de Turismo y Competitividad. Entre sus líneas de investigación se encuentran la competitividad turística, destinos turísticos inteligentes y estudios sobre educación turística, estudios sobre violencia y turismo.

Isis Nut Villanueva Vargas

Maestra en Investigación Educativa y candidata a doctora en Educación por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos en México. Es docente en la Universidad en Línea en México. Sus intereses de investigación se centran en las representaciones de conocimiento, concepciones docentes y procesos reflexivos de los profesores universitarios, así como el uso de tecnologías y modelos innovadores en los procesos formativos de la tutoría académica.

Israel Valencia Esquivel

Maestro en Biología integrativa de la biodiversidad y la conservación y estudiante del doctorado en Ciencias Naturales de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Sus intereses de investigación se centran en la vulnerabilidad, hábitat y calentamiento climático.

Jehovana Rossio Miranda Solis

Licenciada en Pedagogía de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca, magíster en Educación Superior Tecnológica de la Universidad Gabriel René Moreno y especialista en gestión curricular y diseño de módulos por competencias del Instituto CIFE. En la actualidad es directora nacional de Desarrollo y Calidad Académica de la Universidad Privada Domingo Savio en Bolivia y jefa del departamento de Apoyo Académico Tecnológico de la misma universidad. Asesora pedagógica y docente facilitadora de cursos, seminarios y talleres en el área de educación.

Jesús Ruiz Flores

Licenciado en Psicología, maestro en Planeación de la Educación Superior y doctor en Educación. Profesor investigador jubilado del Departamento de Política y Sociedad de la Universidad de Guadalajara. Sus líneas de investigación son las estructuras socioeconómicas, políticas públicas, Gobierno y ciudadanía ampliada. Fue cocoordinador de la obra titulada *Economía, gobernanza y sustentabilidad en América Latina* (2020), publicado por la Universidad Autónoma de Zacatecas y El Colegio de Jalisco en México.

Jhoel Marlin Escudero Soliz

Doctor en Derecho. Se desempeñó como vicerrector y profesor de derecho constitucional del Instituto de Altos Nacionales del Ecuador. Fue asesor de la Corte Constitucional del Ecuador, coordinador de investigaciones del Centro de Estudios y Difusión del Derecho Constitucional y docente invitado en la Universidad Andina Simón Bolívar-Sede Ecuador y en la Universidad Católica Santiago de Guayaquil. Fue docente titular en la Universidad de las Américas. Ha realizado publicaciones sobre temas de derecho constitucional, interpretación constitucional, crisis bancarias y sus efectos en el ejercicio de derechos, la efectividad de los DESC.

Jhonny Saulo Villafuerte Holguín

Doctor en Psicodidáctica y Didáctica Específica por la Universidad del País Vasco en España y posdoctorado en la Universidad de Baja California en México. Profesor de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí en Ecuador. En Ecuador fue coordinador del Programa de Gestión Emprendimiento de la Universidad Católica del Ecuador-Sede Esmeraldas y director del Centro de Investigación y Transferencia de la Universidad San Gregorio en Portoviejo.

Jimena Marcela Chumacero Villca

Psicóloga, maestra en Educación Superior y doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Privada Domingo Savio en Bolivia. Diplomada en Investigación Científica, Educación Superior

basada en Competencias y Derechos Humanos de la Mujer, Niñez y Adolescencia, así como en Elaboración y Evaluación de Proyectos Sociales. Docente a nivel pregrado en la Universidad Privada Domingo Savio y a nivel posgrado en las Universidades Pedagógica, Siglo XX y en la Escuela de Gestión Pública Plurinacional.

Joel Pedraza Mandujano

Licenciado en Comunicación por la Universidad Autónoma del Estado de México, maestro en Estudios Socioculturales y Especialidad en Migración Internacional por el Colegio de la Frontera Norte y doctor en Ciencias Sociales por el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, profesor de tiempo completo en la Universidad Intercultural del Estado de México. Miembro del Núcleo Académico de la Maestría en Gestión de la Innovación Rural sustentable.

Lourdes Elizabeth Parga Jiménez

Abogada y maestra en Administración, especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje por la Organización de Estados Iberoamericanos y en Evaluación de la Educación por la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Es profesora y tutora del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara. Presidenta de la Red Nacional de Evaluación y miembro de la Red Internacional de Evaluadores. En la actualidad es secretaria académica del Centro Universitario de Tonalá y miembro del Cuerpo Académico Sociedad y Educación.

Marcela de Guadalupe Pelayo Velázquez

Licenciada en Contaduría Pública y maestra en Impuestos por la Universidad de Guadalajara. Maestra en Contabilidad y Auditoría y doctora en Metodologías y Líneas de Investigación en Contabilidad y Auditoría por la Universidad de Cantabria. Profesora de tiempo completo en el Departamento de Contaduría Pública en el Centro Universitario de la Costa Sur.

María Alexandra Clavijo Loor

Ph. D. en Educación de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil, con beca de la Organización de los Estados Americanos (OEA) y del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Coordinadora académica de posgrados en la Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil. Fue decana de la Escuela de Relaciones Internacionales en el Instituto de Altos Estudios Nacionales, docente titular en la Universidad Tecnológica Equinoccial y profesora invitada en la Universidad Andina Simón Bolívar-Sede Ecuador y en la Universidad Central del Ecuador.

María Amparo Rodríguez Carrillo

Docente titular en el área de reflexión ética y coordinadora académica de la Escuela Preparatoria n.º 15 de la Universidad de Guadalajara. Cuenta con certificaciones en el área del desarrollo humano y social y ha sido formadora en dichas áreas. En la actualidad realiza investigación educativa en el área de desarrollo y evaluación de aprendizajes con énfasis en las habilidades socioemocionales y neurodidáctica.

María Esther Rodríguez Ramírez

Docente asociada en el área de física y química en la Escuela Preparatoria n.º 15 de la Universidad de Guadalajara, en la que también fue jefa del Departamento de Ciencias Naturales y de la Salud. Fue miembro del Grupo de Investigación sobre Estilos Interactivos (Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento) de la UdeG y corresponsable de proyectos de investigación educativa.

María Felicitas Parga Jiménez

Maestra en Administración de Instituciones Educativas por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y doctorante en Educación en la Fischler College of Education de la Nova Southeastern University. Fue rectora, secretaria académica y directora de la Escuela Preparatoria en la Universidad de Guadalajara. En la actualidad es directora de División de Ciencias Económicas, Empresa y Gobierno del Centro Universitario de Tonalá, y profesora

de carrera en el mismo centro. Fue consejera titular de los Consejos Universitarios de Educación Media Superior y del Consejo General Universitario de la Universidad de Guadalajara.

Martha Moreno Zambrano

Licenciada en Contaduría Pública y maestra en Administración y Gestión Regional por la Universidad de Guadalajara, doctora en Educación por la Universidad de Baja California. Docente de tiempo completo del Departamento de Contaduría Pública en el Centro Universitario de la Costa Sur, miembro del Colegio de Investigadores al Servicio del conocimiento y de la Asociación de Mujeres Académicas de la Universidad de Guadalajara.

Myriam Arias Uribe

Maestra en Negocios y Estudios Económicos y licenciada en Contaduría Pública por la Universidad de Guadalajara. Profesora e investigadora de tiempo completo en el Centro Universitario de la Costa Sur, adscrita al Departamento de Contaduría Pública en México.

Rosa Vasconcelos

Doctora en Ingeniería y profesora del Departamento de Ingeniería Textil en la Universidad del Minho en Portugal. Investigadora principal de varios proyectos del I+D+i. Fue presidenta del Consejo Pedagógico de la Escuela de Ingeniería y vicedecana de la Escuela de Ingeniería de la misma universidad.

Ximena Patricia Briceño Olivera

Trabajadora social, ingeniera comercial, licenciada en Ciencias de la Administración, magíster en desarrollo local y regional, máster en Mediación Social y doctoranda en Estudios de Género. Es docente en pregrado y posgrado y coordinadora de Área de Estudios, observación, desarrollo y mejora de la equidad de género en la Dirección de Equidad de Género de la Universidad de La Frontera en Temuco en Chile.

Xóchitl Yolanda Castañeda Bernal

Doctora en Gestión de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara. En la actualidad se desempeña como académica del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, adscrita al Departamento de Políticas Públicas de la Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores: nivel candidato.

Presentación

LAS INSTITUCIONES DE educación superior nunca habían enfrentado una situación tan compleja como la provocada por la pandemia de la covid-19. Esta situación puso en evidencia y agravó las profundas brechas de desigualdad que existen y sufren comunidades y organizaciones de la región; visibilizó la urgencia de transformar el fenómeno educativo pensando no solo en la calidad y pertinencia de los programas educativos, sino también en la potencialidad del quehacer universitario en las dimensiones éticas y ciudadanas.

Lo vivido por las instituciones de educación superior entre los años 2020 y 2021 fue difícil pero también permitió confirmar lo significativa e importante que es la labor de la universidad para las sociedades. Posibilitó reconocer y apreciar mucho más la fortaleza de nuestras propias comunidades educativas, su compromiso y entrega a su labor académica, de investigación y acompañamiento al estudiantado; así como la importancia de la responsabilidad institucional en la difusión de la información científica sobre el problema que estamos viviendo y de la investigación como fuente de soluciones. Fue relevante también el valor de la vinculación con las diferentes autoridades locales y estatales que permitió enfrentar la pandemia y sus impactos de manera colaborativa.

En ese contexto es que lo vivido durante estos dos años propició, sin duda, grandes aprendizajes, tanto académicos como de gestión institucional; en particular, avances en procesos de adopción tecnológica para la formación profesional y la innovación constante para enfrentar de la mejor manera las situaciones que surgían y trastocaban la realidad universitaria. De esto trata este libro: de compartir aprendizajes, buenas prácticas y retos para que otras instituciones accedan a experiencias que les permitan enfrentar lo que el futuro depara a la humanidad.

Las instituciones que participamos como coeditoras de esta obra colectiva agradecemos los esfuerzos de las personas de las academias que participaron como autoras, en la coordinación de la obra o en los equipos editoriales. Su colaboración da a luz a este texto. El Centro Universitario de Tonalá de la Universidad de Guadalajara (México), el Instituto de Altos Estudios Nacionales (Ecuador) y la Universidad Privada Domingo Savio (Bolivia) esperamos que este libro deje huella de los esfuerzos, la tenacidad e innovación de las instituciones de educación superior y sea muestra de experiencias y buenas prácticas de nuestro quehacer ante las crisis.

Mtro. José Alfredo
Ramos

Dr. Patricio Haro
Ayerve

Dr. Carlos Cuéllar
Aguilera

Rector
Centro Universitario
Tonalá de la Universidad
de Guadalajara

Rector
Instituto de Altos
Estudios Nacionales

Rector
Universidad Privada
Domingo Savio

Introducción

Liliana Ibeth Castañeda Rentería y Anisse Jacinta Musalem Enríquez

EL 2020 FUE un año atípico en el que se enfrentaron múltiples desafíos en materia sanitaria, social y económica derivada por la pandemia del SARS-CoV-2. De un día para otro 1,57 millones de estudiantes de todos los niveles en 191 países no pudieron asistir de forma presencial a los planteles escolares, de los cuales 23,4 millones corresponderían a estudiantes de educación superior tan solo en América Latina y el Caribe, de acuerdo con estimaciones del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc, 2020). En este, marco las instituciones de educación superior (IES) han llevado a cabo múltiples acciones para enfrentar el impacto negativo de la crisis en sus miembros y el trabajo de docentes, administrativos, directivos y estudiantes, tratando de dar continuidad a su vida institucional en medio de una crisis sin precedentes.

De acuerdo con el documento *La educación superior en tiempos de COVID-19. Aportes de la Segunda Reunión del Diálogo Virtual con Rectores de Universidades Líderes de América Latina*, publicado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en 2020, los principales retos a los que se enfrentaron las IES fueron: a) la inequidad en la construcción expedita de una infraestructura tecnológica; b) la carencia de instrumentos de evaluación o acreditación de los saberes del estudiante en un contexto de enseñanza virtual; c) pocos profesores capacitados para la teleeducación y la importancia de la acreditación; d) la brecha digital y el acceso limitado a las tecnologías; e) el efecto psicológico del confinamiento impacta la capacidad de aprendizaje de los estudiantes; f) la paralización de la investigación en el contexto de pandemia; g) el riesgo de la sostenibilidad financiera universitaria; y h) el riesgo de la salud económica de las universidades (BID, 2020, p. 3).

A partir de la declaratoria de Pandemia en 2019, se ha transitado por un período de aprendizaje que aún no termina pero que ha dado lugar a la innovación institucional y a la puesta en práctica de acciones diversas con distintos resultados hasta ahora. De acuerdo con el Ilesalc, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, por sus siglas en inglés),

Las respuestas institucionales han cubierto, desde el primero momento, distintos ámbitos: el frente estrictamente sanitario, el ajuste de los calendarios, 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 (Ilesalc, 2020, p. 10).

Sin duda, las consecuencias de la pandemia en términos institucionales apenas empezamos a conocerlas, aunque ya hay trabajos que evidencian la importancia de la adaptabilidad institucional a fenómenos externos (Fanelli, Marquina y Rabossi, 2020; Aguilar *et al.*, 2020) y la incertidumbre constante a la que tendrán que hacer frente las IES de ahora en adelante (Ordorika, 2020). Los impactos de la crisis sanitaria en la educación superior pueden analizarse no solo en términos institucionales, sino también en las afectaciones de cada uno de los miembros de las diferentes comunidades educativas superiores. Por ejemplo, se estima que más de 1,4 millones de docentes en América Latina y el Caribe se vio afectado (Ilesalc, 2020), sea por el cambio dramático de su actividad docente cotidiana en la que se tuvo que adaptar en tiempo récord la virtualidad, por las condiciones tecnológicas para realizarlo a la distancia o en su caso por la incertidumbre respecto a su situación laboral, entre otras.

Todo lo anterior aumentó los niveles de ansiedad y estrés de los docentes e investigadores, pero sobre todo de las docentes e investigadoras que se vieron “atrapadas” en sus hogares desarrollando trabajo en modalidades que apenas conocían, y llevando a cabo los cuidados y el seguimiento de la educación de sus hijos e hijas al interior del hogar (Araújo, Castañeda y Barros, 2021; Castañeda y Araújo, 2021; Clavijo, 2021; Staniscuaski *et al.*, 2020). Todos los miembros

de las comunidades educativas se vieron interpelados ante las medidas implementadas ante la crisis, y como lo señala Miguel Román:

Así pues, los actores directos del proceso formativo en educación superior se ven rebasados en diferentes ámbitos, en específico, en dos: las condiciones estructurales, como son las tecnológicas, cantidad de dispositivos con los que cuenta, el espacio geográfico y la conectividad a internet; por otra parte, se encuentran los pertenecientes a los que están en sus posibilidades como personas: los socioemocionales, las nuevas formas de aprender, las competencias digitales, la comunicación y la organización eficaz (2020, p. 37).

Por su parte el estudiantado se ha visto afectado de múltiples maneras, expuestas en un número importante de artículos publicados a partir de 2020. En estas publicaciones se observa por un lado las profundas brechas económicas y de acceso tecnológico, existentes con antelación, que se han visto ampliadas en el contexto de pandemia (Sánchez, Robledo y Valencia, 2021; Aenlle, Giménez y Robledo, 2021; Arias y Gil, 2020; Huanca *et al.*, 2020; Lederer *et al.*, 2020; Lozano *et al.*, 2020). Por otro lado, resultan relevantes los trabajos que ponen en evidencia las afectaciones que ha sufrido la comunidad estudiantil en torno a su salud mental y emocional. Los trabajos en este ámbito señalan incremento de estrés, ansiedad, depresión, soledad, miedo, tristeza (Vivanco *et al.*, 2020; Prada, Gamboa y Hernández, 2020; Labrague, *et al.*, 2020; Casimiro *et al.*, 2020; Fernández, 2020; González, 2020).

La crisis no ha terminado y muchas de las consecuencias a mediano y largo plazo de lo vivido a partir de 2020 apenas empiezan a mostrarse. Sin embargo, pese a todo ello, habría que destacar que las instituciones de educación superior han demostrado una adaptabilidad ante la crisis y en conjunto han desplegado una serie de acciones y estrategias que han respondido a sus contextos particulares y que pueden ser compartidas generando espacios de aprendizaje institucional a escala iberoamericana. En este contexto, el Centro Universitario de Tonalá de la Universidad de Guadalajara, por intermedio del Cuerpo Académico “Gestión Educativa y Políticas para la equidad y la inclusión social y educativa” (UDG-CA-1009), convocó

a las y los investigadores interesados a participar en el “I Seminario Internacional Virtual: Instituciones de Educación Superior, respuestas de gestión y desafíos de inclusión en contextos de crisis: Una mirada internacional”, que se llevó a cabo en marzo de 2021.

El seminario tuvo como objetivo promover el diálogo en torno a los desafíos que la realidad actual demandó y exige a las IES y las respuestas que estas han dado para afrontar la crisis que se presenta a escala mundial, provocada por la contingencia sanitaria ante la covid-19. El seminario fue un espacio de encuentro entre directivos, docentes e investigadores de nueve universidades mexicanas y siete extranjeras. En total participaron IES y dos investigadores independientes, todos de ocho países: Ecuador, España, Bolivia, Perú, Portugal, Chile, Colombia y México como anfitrión.

El evento se organizó mediante dos paneles y cuatro mesas temáticas. Estas últimas giraron alrededor de tres ejes: a) políticas institucionales de igualdad, inclusión y gestión institucional en contextos de crisis; b) desafíos de capacitación y práctica docente en contextos de crisis; y c) investigación y difusión de la ciencia en el contexto de la pandemia. En las mesas participaron veintiún mujeres investigadoras y académicas y nueve hombres, cuyas ponencias fueron seleccionadas por el comité organizador del evento.

Los paneles se realizaron los días 23 y 24 de marzo mediante la plataforma Zoom y fueron transmitidos por los canales institucionales. En ambos paneles los representantes de las IES reflexionaron y compartieron la experiencia sobre los retos y desafíos que su institución enfrentó en la crisis sanitaria en 2020, se difundieron de igual manera las políticas, proyectos y acciones que cada una de sus organizaciones implementaron para afrontar esos desafíos y los principales obstáculos, dificultades y fortalezas que experimentaron. En este mismo espacio se planteó la pregunta sobre cuáles eran —y siguen siendo— los desafíos futuros que se identifican en las IES ante un panorama que dista mucho de regresar a lo que conocíamos como la normalidad. A continuación, se presenta una síntesis de lo más relevante de estos encuentros.

En el primer panel los distintos ponentes coincidieron en señalar que ninguna IES estaba preparada para una situación como la que se enfrentó. Asimismo, precisaron que las circunstancias particulares de cada institución, tales como las regiones en las que se ubican, la composición de su comunidad, entre otras, han determinado en mucho las capacidades de reacción institucional ante la crisis, así como también la velocidad de implementación de cambios y adecuaciones a la nueva normalidad generada por la crisis sanitaria.

Uno de los desafíos que aparecieron como comunes entre las instituciones participantes fue el tema de comunicación, tanto al interior como exterior. Al interior, con relación al hecho de comunicar en tiempo y forma a la comunidad las decisiones institucionales, pero también para generar diagnósticos rápidos de las situaciones a enfrentar. Al exterior, las universidades e IES fueron a su vez un medio de difusión sobre el nuevo virus y las medidas tomadas por el Estado. En este sentido, la comunidad científica de investigadores de las diferentes IES ha jugado en varias instituciones un papel relevante en la generación de insumos para la toma de decisiones de política pública mediante su participación en mesas de colaboración.

Destacaron además que la crisis aceleró la adopción de las TIC, lo cual ya era una tendencia en educación superior y que hasta ese momento había enfrentado resistencias, aun cuando se percibe como una tendencia irreversible, según señaló el coordinador general académico de la Universidad de Guadalajara en México. En este mismo sentido, un reto mayúsculo que enfrentaron las IES fue la capacitación docente en el marco de la adopción de la tecnología para hacer posible el seguimiento de las actividades de formación universitaria.

Algunas diferencias en las formas de gestionar la crisis fueron por ejemplo el énfasis diferenciado en los sectores de la comunidad universitaria, mientras que distintas instituciones han centrado sus esfuerzos en apoyar a los y las estudiantes, otras han sido conscientes de la necesidad de apoyos también por parte de otros grupos como las personas más vulnerables a la enfermedad, mujeres académicas, entre otros. Aquí destaca, por ejemplo, la preocupación por la salud emocional y mental de la Universidad Privada Domingo Savio

de Bolivia y la manera particular de atender ese tema por medio de actividades extracurriculares en línea. O en el caso del Instituto de Altos Estudios Nacionales, de Ecuador, con la implementación de estrategias colectivas con base a la autonomía institucional, lo que les permitió en un contexto nacional adverso solventar las afectaciones a los derechos de los docentes por una sobrecarga de trabajo, disminución de sueldo, entre otras cosas. Destacó también la implementación de respuestas con un alto grado de especialización, como fue la creación del Sistema Epidemiológico institucional de la Universidad de Salamanca.

En el segundo panel destacaron respuestas innovadoras a desafíos particulares enfrentados por las instituciones. Por ejemplo, la creación de un Sistema de Calidad en la Pontificia Universidad Católica de Perú, con el objetivo de garantizar la excelencia académica; el apoyo a los docentes por intermedio de personas tutoras y asistentes en temas de tecnologías y manejo de plataformas, con un reconocimiento de la institución al aumento de la carga de trabajo de los docentes. Por su parte, destaca la preocupación por la legalidad en el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad-Lerma, en México, en la que se generaron cambios normativos para el funcionamiento de los órganos de gobierno por medio de plataformas, garantizando la toma de decisiones sin generar vacíos legales. Coincidieron durante primer panel en el reconocimiento de las carencias de los estudiantes en cuestiones de acceso a internet y equipo. Se destaca las situaciones que viven las y los jóvenes universitarios en todas las latitudes del planeta, aunque en diferentes grados.

En el caso de Portugal, resulta interesante destacar cómo cada sector, cada facultad, aportó desde su *ethos* profesional al enfrentamiento de la crisis y de los estudiantes. Demostró la forma en la que, como en el caso de esta institución, resultó fundamental el trabajo colaborativo de todas los sectores y dependencias institucionales en beneficio de todas las personas, pero sobre todo los sectores de la comunidad universitaria más vulnerables o que viven situaciones estructurales que les deja en mayor desventaja ante la crisis. En los desafíos a futuro destacó la importancia del reconocimiento institucional a las diferentes afectaciones que el confinamiento, y en general

la pandemia, ha tenido para las mujeres académicas con personas, niños o y enfermos a su cargo.

Como se puede observar, el seminario logró generar un espacio en el que las instituciones compartieron lo vivido, y en el cual, por medio del diálogo, estamos seguras de que se detonaron procesos de aprendizajes comunes para seguir enfrentando la crisis que hasta hoy nos aqueja. De manera paralela se llevaron a cabo mesas temáticas en las que se abordaron no solo experiencias institucionales de gestión, sino también diagnósticos sobre el profesorado y el estudiantado a un año de la implementación de acciones diversas, como la virtualización de la educación. Se compartieron además distintos aportes que se realizaron a nivel institucional de difusión y divulgación de la ciencia como acción importantísima de las IES ante la emergencia sanitaria. Lo anterior permitió dimensionar la complejidad de la situación que atravesamos como miembros de las IES, pero también la importancia de generar un insumo para dar a conocer la riqueza de las experiencias a todo el público en general.

En este marco, y como resultado del éxito del evento, se convocó tanto a los participantes en el seminario como a la comunidad científica a participar en este libro colectivo que busca generar un texto cuyos lectores encuentren experiencias comunes de lo vivido en sus instituciones durante el 2020, año marcado por la presencia a escala mundial de la covid-19 y, al mismo tiempo, les permita encontrar opciones de acciones y estrategias implementadas que pudieran ser útiles para sus propias universidades.

Después de una primera selección se presentó el proyecto editorial ante el Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN) de Ecuador y a la Universidad Privada Domingo Savio de Bolivia, las cuales estuvieron de acuerdo en participar como universidades coeditoras y colaboradoras de la obra encabezada por la Universidad de Guadalajara. A partir de ese momento se realizó la evaluación ciega del documento por parte de los pares expertos designados por cada uno de los comités editoriales de las instituciones coeditoras (Universidad de Guadalajara, IAEN y la Universidad Privada Domingo Savio) garantizando así la pertinencia y calidad de los contenidos del presente libro.

Las tres instituciones coeditoras coinciden en señalar la importancia de la generación de conocimiento pertinente que tenga impacto en la solución de problemáticas sociales. En el marco de este interés es que mediante grupos de investigación y sus líneas institucionales de investigación participaron en el desarrollo y publicación de esta obra. Así, el Centro Universitario de Tonalá de la Universidad de Guadalajara, en México, por intermedio del Cuerpo Académico “Gestión Educativa y Políticas para la equidad y la inclusión social y educativa” (UDG-CA-1009) promueve investigación de primer nivel en materia educativa y de gestión institucional; a su vez el IAEN, en Ecuador, enmarca esta publicación en el aporte de su línea de investigación “Prospectiva, gestión estratégica y toma de decisiones”, presentando este texto a manera de insumo para la difusión de buenas prácticas de gestión en el marco de contextos en crisis, teniendo en cuenta la responsabilidad ética y social de las instituciones educativas. Por último, la Universidad Privada Domingo Savio cuenta con la línea de investigación sobre “Responsabilidad Social Universitaria”, en cuyo marco su participación en la publicación de este libro resulta pertinente, promoviendo así instituciones educativas responsables respecto a sus comunidades y las desigualdades que experimentan.

El aporte de la presente obra se puede enmarcar en dos dimensiones: la primera, es un insumo valioso tanto para estudiantes, académicos expertos en IES, así como también para gestores y tomadores de decisión en las instituciones de educación superior que podrán aprender y enriquecer su trabajo a partir de las experiencias de otras instituciones educativas en diferentes espacios geográficos. La segunda, podrán profundizar en el entendimiento de las afectaciones, necesidades, pero también de las estrategias y potencialidades de los diferentes actores al interior de las universidades: docentes, estudiantes y personal administrativo, que desde sus particulares situaciones al interior de las instituciones enfrentan desafíos distintos. Esto permitirá, además de conocer la complejidad de las comunidades educativas, aportar estrategias particulares para su atención. Como se puede observar, el texto es un valioso insumo tanto para los estudiantes de posgrado en el área, como para docentes y directivos en instituciones de educación superior.

El libro está dividido en tres secciones. La primera contiene seis capítulos, cuyo eje articulador responde a la pregunta: ¿qué hicieron las instituciones para responder a los retos planteados por la pandemia? Esta sección la abre el capítulo de Parga y González, que presenta un panorama general de las acciones realizadas por distintas IES iberoamericanas. Los autores identifican tres categorías en las que pueden analizarse las respuestas institucionales a la crisis: a) las acciones del frente sanitario en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria, b) acciones en el marco del cambio de paradigma en la educación superior, y c) lo que señalan como acciones de resiliencia universitaria ante la contingencia. El contenido de este capítulo muestra las fortalezas de las IES y su potencia para la intervención y la respuesta a la crisis de nuestras sociedades en múltiples dimensiones intra y extra muros. Además, exhibe coincidencias y diferencias que abren camino a análisis más pormenorizados y situados de las distintas universidades examinadas.

El capítulo 2 de Escudero y Clavijo realiza un análisis muy interesante sobre el caso del Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN) de Ecuador. El texto expone la experiencia institucional de manera situada, en el marco de las decisiones del Estado ecuatoriano, y discute los principios y paradigmas que guían la acción estatal en medio de la crisis y los que su institución promovió como respuesta a la declaración del estado de emergencia. Es de resaltar la importancia que la autonomía institucional juega en la posibilidad de encontrar otras vías de enfrentamiento a la crisis más solidarias e inclusivas. En este marco, en la última sección del capítulo además se presentan las preocupaciones y retos que la virtualidad trae, por ejemplo, para el caso de la implementación de los protocolos contra la violencia de género y el acoso en una nueva normalidad caracterizada por la virtualidad.

El capítulo 3, escrito por Cuéllar, Miranda y Estrada, aborda la experiencia de la Universidad Privada Domingo Savio, en Bolivia. En el texto se pueden leer tanto los desafíos particulares que la institución enfrentó, como también las acciones y estrategias que dada sus características organizacionales realizó para hacer frente a la crisis sanitaria. Destacan en este acápite la identificación de las fortalezas institucionales y recursos existentes previos a la pandemia como

elementos indispensables para lograr con éxito, como ellos mismos lo califican, sortear los obstáculos vividos en 2020.

En el capítulo 4, Briceño Olivera analiza los resultados de una encuesta sobre uso de tiempo en el contexto de la pandemia por covid-19 en los distintos sectores o estamentos de la comunidad universitaria de la Universidad de La Frontera, en Chile. El texto resulta revelador no tanto en sus resultados, sino en la potencia que tuvo este ejercicio diagnóstico para visibilizar desde una perspectiva de género la diversidad de experiencias de las mujeres y hombres de esa institución durante el teletrabajo y telestudio propiciado por las medidas de distanciamiento social y confinamiento producto de la covid-19. En diálogo con autoridades, la autora logra mostrar las implicaciones privadas, íntimas, que han tenido las políticas y estrategias institucionales y coloca interrogantes sobre cuál es el papel de las universidades ante estas situaciones apremiantes en la lucha por lograr la igualdad.

El capítulo 5 de Cevallos y Villafuerte contiene una discusión y análisis distinto al de los capítulos anteriores, pues no se centra en las acciones de las instituciones respecto a su propia comunidad, sino que identifica y analiza las sinergias generadas en el contexto de crisis entre las universidades y otros sectores como el productivo y el propio Estado en una región de Ecuador. El texto expone la potencia que como institución social tienen las universidades, pero también es clara en reconocer que la responsabilidad social de estas debe ser el principio que movilice toda acción tendiente a la inclusión. El capítulo además va y viene en el análisis situado de la realidad institucional y regional; asimismo, también trae a la discusión fenómenos y procesos en otras escalas (nacional-internacional) y dimensiones (económicas, salud, educativa), reafirmando así la complejidad en el abordaje de las consecuencias que la pandemia ha tenido en nuestras sociedades.

El capítulo 6, escrito por López, Villanueva y Valencia-Esquivel, nos presenta un ejemplo de ejercicio ciudadano multidisciplinario promovido por la Academia de Ciencias del Estado de Morelos, en México, donde en colaboración con docentes, estudiantes y medios, generaron la iniciativa #CuarenCuerna, un colectivo que tuvo como

objetivo la lucha contra la desinformación, así como también la verificación de la información circulante a partir de criterios científicos, en el marco de la actividad sustantiva de las universidades: la difusión de la ciencia y la cultura. El texto de estos autores expone el alcance del quehacer científico aún fuera de las propias fronteras institucionales, y el potencial ético y social que el trabajo multidisciplinario tiene al enfrentar una pandemia mediante la información más rigurosa y confiable.

La segunda sección aborda los retos a los que se enfrentaron los y las docentes de educación superior ante el mandato de distanciamiento social y como producto de las medidas tanto gubernamentales como institucionales en las que desempeñan su labor. El primer texto de esta sección es el presentado por Ruiz Flores y se titula “Educación superior y contingencia sanitaria 2020. La fortaleza de la Academia”. En este capítulo, Ruiz Flores analiza “la manera en que el profesional docente organizado en la academia recibe, entiende y aplica, vive y es afectado por los formatos y modalidades de trabajo emergentes en los que han tenido que desempeñar su labor”, como producto de las políticas públicas implementadas para enfrentar el estado de emergencia resultante de la crisis sanitaria por covid-19. Mediante un sondeo, Ruiz Flores discute las condiciones laborales, pedagógicas, domésticas en medio de las cuales se llevó a cabo la labor académica, señalando la importancia de documentar y analizar lo vivido para aprender de ello para un futuro todavía incierto ante la continuación de la pandemia en el mundo.

Por su parte Ayala, Del Toro y Parga desarrollan en el capítulo 8 un análisis de los retos institucionales que implicaron la formación docente ante la abrupta suspensión de la presencialidad, considerando como estudio de caso un centro universitario de la Universidad de Guadalajara. En este texto resulta interesante observar la manera en que la institución observa a su planta docente y cómo genera información que alimente la toma de decisiones. Las autoras concluyen de manera preliminar que la capacitación docente en el contexto de la virtualidad y la docencia en línea encontró a los profesores y profesoras poco preparados, por lo que la institución tiene una alta responsabilidad de generar espacios de capacitación.

En el capítulo 9 se analiza la evolución de las prácticas docentes de profesores y profesoras del Sistema de Educación Media Superior, particularmente de una escuela preparatoria de la Universidad de Guadalajara, en México. El autor y las autoras, Hernández, Hernández y Rodríguez, se plantean un acercamiento a las prácticas docentes desde el concepto de Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), concepto que sitúa las actividades docentes en contextos de crisis. Lo anterior implica el entendimiento del impacto a la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en situaciones de emergencia y al mismo tiempo permite abordar dicha experiencia conscientes de que se espera siempre un retorno a la presencialidad, todo ello en el marco de lo que las instituciones realizan para enfrentar la emergencia. Uno de los retos más importantes, se señala, será la implementación de estrategias de contención y atención a los impactos emocionales en la comunidad educativa.

Sobre esto último, Castañeda y Bracamontes abordan en el capítulo 10 el grado de agotamiento de los docentes de dos facultades de la Universidad de Colima, en México, todo ello en el contexto de las medidas implementadas por la institución para enfrentar la pandemia por covid-19. Resalta el análisis de los autores diferenciando la situación de hombres y mujeres, el tipo de contratación de los participantes en la encuesta, así como también su facultad de adscripción. Concluyen recomendando a las instituciones mayor preocupación por las condiciones en las que se encuentra su personal docente, así como también la importancia de desplegar estrategias de apoyo emocional y atención psicológica por parte de la universidad. Tanto este capítulo como otros nos muestran las múltiples dimensiones que han sido impactadas por la vivencia de esta pandemia.

Por último, la tercera sección contiene los textos que abordan los procesos y situaciones experimentadas por los estudiantes, desde miradas institucionales, pero también desde su propia mirada. El capítulo de Araújo y Vasconcelos presenta el análisis de una institución portuguesa. En este texto se analiza la voz de los estudiantes sobre las diferentes decisiones y acciones institucionales, siempre en diálogo con información otorgada por distintas dependencias de la propia universidad. Las percepciones de los estudiantes sobre las

implicaciones que la virtualización de su formación universitaria es variada de acorde con su propia situación de vida y condiciones materiales y de acceso a recursos, sin embargo, es notoria la preocupación por su futuro formativo. Las autoras señalan “la necesidad de profundizar el debate sobre la diversidad y heterogeneidad de experiencias en el contexto de las instituciones de educación superior” al momento de tomar decisiones de política institucional.

El capítulo 12 de Pedraza-Mandujano analiza de manera situada las brechas digitales y sociodemográficas de los estudiantes de una universidad intercultural. Coincide con otros estudios sobre la vivencia de estrés de los jóvenes universitarios, la merma en sus condiciones físicas y emocionales generada por sus precarias condiciones de acceso a la tecnología, que si bien existía previo a la pandemia, se profundiza en el contexto de la no presencialidad obligatoria. El autor invita a reflexionar a los y las docentes sobre la importancia de considerar las situaciones de pobreza y violencias estructurales que experimentan los estudiantes en la planeación de actividades y tareas.

Le continúa el texto de Moreno, Arias y Pelayo, en el que a partir del análisis cuantitativo en un centro universitario ubicado al interior del estado de Jalisco en México muestran estadísticamente los resultados obtenidos en los ciclos A y B del año 2020, resaltando que se obtuvieron mejores indicadores que los del 2019, es decir que los ciclos escolares previos a la pandemia. Las autoras coinciden en señalar que pese al escepticismo o el imaginario negativo que el contexto de crisis ha sacado a relucir, al menos en este centro universitario los resultados en indicadores muestran la fortaleza y resiliencia con que los estudiantes enfrentan la adversidad vivida en su trayectoria escolar. Este trabajo nos invita a realizar más estudios de este tipo que permitan identificar retos, pero también cuáles son las fortalezas institucionales e individuales que permiten seguir avanzando en medio de la crisis.

El capítulo 14 de Díaz y González analiza los resultados de una encuesta realizada a estudiantes con respecto a la atención y servicios que les brindó la institución mediante los coordinadores de carrera y tutores y tutoras. Tanto unos como otros son los actores

institucionales más cercanos a los estudiantes, por lo que resulta fundamental identificar las fortalezas y debilidades que los y las jóvenes perciben en su acompañamiento. Los autores concluyen que este diagnóstico permitió no solo evaluar el trabajo realizado por los coordinadores y tutores durante la contingencia sanitaria, que aún persiste, sino también permitió concientizar a estos sobre la relevancia que tienen en el éxito de una trayectoria escolar sobre todo en momentos de crisis.

Por último, está el capítulo 15, escrito por Chumacero, en el que la autora analiza el caso particular del reto que la virtualidad académica trae para la consecución de actividades esenciales como las prácticas preprofesionales de los jóvenes en formación. En el texto la autora desarrolla un marco analítico basado en el modelo educativo por competencias y a partir de ahí se centra en el análisis y los retos que este paradigma representa en la formación profesional, específicamente en el caso de las actividades preprofesionales de los estudiantes. El texto de la autora muestra una más de las dimensiones formativas en las que la pandemia ha impactado con fuerza y en las que todavía no sabemos las consecuencias individuales e institucionales a mediano y largo plazo.

Referencias bibliográficas

- Aenlle, B., Giménez, A., y Robledo, S. (2021). Estudiantes universitarios y pandemia: aislamiento y virtualidad. *Revista de Políticas Sociales*, (7), pp. 19-27. Recuperado de <https://n9.cl/x6ug7>
- Aguilar, J. et al. (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. UNAM.
- Arias, Y., y Gil, W. (2020). Situación familiar y capital social en estudiantes universitarios para la adaptación en la pandemia. *Revista Nuevas Propuestas*, (55), pp. 154-163. Recuperado de <https://n9.cl/zijfw>
- Araújo, E., Castañeda, L., y Barros, V. (2021). Género, Investigaçao e ensino superior. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, 14(se1), pp. 1-7. Recuperado de <https://brajets.com/v3/index.php/brajets/article/view/848>

- Banco Interamericano de Desarrollo [BID] (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, Universia-Santander.
- Castañeda, L., y Araújo, E. (2021). Atrapadas en casa: maternidad(es), ciencia y COVID-19. *Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade*, 14(se1), pp. 75-86. Recuperado de <https://brajets.com/v3/index.php/brajets/article/view/754>
- Casimiro, J., et al. (2020). Percepción de la conducta por aislamiento social obligatorio en jóvenes universitarios por Covid-19. *Revista Conrado*, 16(77), pp 74-80. Recuperado de <https://n9.cl/asi29q>
- Clavijo, A. (2021). Trayectorias de producción científica y conciliación familiar de mujeres investigadoras en Quito. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, 14(se1), pp. 45-60.
- Fanelli, A., Marquina, M., y Rabossi, M. (2020). Acción y reacción en época de pandemia: La universidad argentina ante la COVID-19. *Revista de Educación Superior en América Latina*, (8), pp. 3-8. Recuperado de <https://n9.cl/g6v5o>
- Fernández, A. (2020). 2020: Estudiantes, emociones, salud mental y pandemia. *Revista Andina de Educación*, 4(1), pp. 23-29. Recuperado de <https://n9.cl/naiv0>
- González, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociados a la pandemia por covid-19. *Revista Espacio I+D Innovación Más Desarrollo*, 9(25), pp. 158-179. Recuperado de <https://doi.org/10.31644/imasd.25.2020.a10>
- Huanca, J., et al. (2020). El problema social de la educación virtual universitaria en tiempos de pandemia, Perú. *Innovaciones Educativas*, 22, pp. 115-128. Recuperado de <https://n9.cl/pl3j3>
- Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [lesalc] (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. lesalc-ONU. Recuperado de https://n9.cl/estudio_unesco

- Labrague, L., *et al.* (2021). Social and emotional loneliness among college students during the COVID-19 pandemic: The predictive role of coping behaviors, social support, and personal resilience. *Perspectives in Psychiatric Care*, pp. 1-7. Recuperado de <https://n9.cl/0avkl>
- Lederer, A., *et al.* (2021). More Than Inconvenienced: The Unique Needs of U.S. College Students During the COVID-19 Pandemic. *Health Education and Behavior*, 48(1), pp. 14-19. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1090198120969372>
- Lozano, A., *et al.* (2020). Impactos del confinamiento por el COVID-19 entre universitarios: satisfacción vital, resiliencia y capital social online. *International Journal of Sociology of Education*. 2020 Special Issue: Socio-educative Inequalities caused by COVID-19 and Strategies to Overcome them, pp. 79-104. Recuperado de <https://n9.cl/yye6>
- Miguel, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, pp. 13-40. Recuperado de <https://n9.cl/zjvke>
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la educación superior*, 49(194), pp. 1-8. Recuperado de <https://n9.cl/4vg6m>
- Prada, R., *et al.* (2020). Efectos depresivos del aislamiento preventivo obligatorio asociados a la pandemia del covid-19 en docentes y estudiantes de una universidad pública en Colombia. *Psicogente*, 24(45), pp. 1-20. Recuperado de <https://n9.cl/hm0z5>
- Sánchez, D., *et al.* (2021). Do psychological strengths protect college students confined by COVID-19 to emotional distress? The role of gender. *Personality and Individual Differences* 171, pp. 1-8. Recuperado de <https://n9.cl/s5rjq>
- Staniscuaski, F., *et al.* (2020). Gender, race and parenthood impact academic productivity during the COVID-19 pandemic: from survey to action. Recuperado de <https://n9.cl/kn361>
- Vivanco, A., *et al.* (2020). Ansiedad por covid-19 y salud mental en estudiantes universitarios. *Psicología, Revista de Investigación* 23(2), pp. 197-215. Recuperado de <https://n9.cl/jxalt>

Parte 1

Las instituciones de educación superior ante la covid-19

Capítulo I

Reacción, acción y proacción de las instituciones de educación superior iberoamericanas ante la covid-19

María Felicitas Parga Jiménez y César Ernesto González Coronado

1. Introducción

LA PANDEMIA OCASIONADA por la covid-19 ha obligado a las instituciones de educación superior (IES) a cerrar sus instalaciones y transitar a modelos emergentes de educación a distancia durante los años 2020 y 2021, así como a reaccionar ante la situación de crisis que se ha vivido en el período señalado. El 31 de diciembre de 2019 se identifica en la ciudad de Wuhan, China, el primer caso de la enfermedad ocasionada por el virus SARS-CoV-2 ([cuya enfermedad se conoce como] covid-19). Fue hasta el 11 de marzo de 2020 que la Organización Mundial de la Salud (OMS) la registra como pandemia de acuerdo con la alocución de apertura del director general de la OMS.

Ante la emergencia mundial, el confinamiento fue una de las primeras respuestas de los Gobiernos de casi todos los países del mundo. Esto representó, en el ámbito de la educación, el cierre de las instituciones educativas de todos los niveles, viéndose afectados alrededor de 1,5 millones de estudiantes (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2020). En términos generales, la pandemia obligó a las escuelas a migrar por medio de diferentes estrategias y apoyadas en las tecnologías de la información, a la educación a distancia o en línea.

De acuerdo con el reporte de la Unesco de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020),¹

1 Cifras con corte al 26 de mayo de 2021.

el 12 % de la población estudiantil a nivel mundial se vio afectada por la pandemia, esto representó a 210 millones de estudiantes y 24 países afectados por el cierre de escuelas, ampliando con ello la brecha de desigualdades educativas. Bajo este contexto, entre otros esfuerzos internacionales, se integró la Coalición Mundial para la Educación, con el propósito de coadyuvar a los países a enfrentar la complejidad de la contingencia sanitaria, desarrollar estrategias de aprendizaje a distancia y acompañar a los niños y jóvenes en riesgo educativo. En el caso de las instituciones de educación superior en el mundo, han unido también esfuerzos de colaboración y desarrollado proyectos, estrategias, políticas y acciones para hacer frente a la crisis sanitaria, a fin de dar continuidad a los servicios educativos y contribuir a enfrentar sus efectos.

En el marco de lo anterior surge la necesidad de investigar sobre la respuesta de gestión de la educación superior ante la pandemia ocasionada por la covid-19, acerca de qué tan preparadas se encontraban las instituciones de educación superior en Iberoamérica para enfrentar una situación de crisis ante el cierre total de las actividades presenciales, así como la capacidad de reacción y adaptación a las circunstancias atípicas a las que se enfrentaron en el año 2020. Para las IES es indispensable analizar y repensar el futuro con miras al nuevo panorama que se vive y las transformaciones que se avecinan para la educación superior en el mundo. Por ello, es importante investigar acerca de las condiciones y el actuar de las IES en esta pandemia, con la finalidad de compartir experiencias e identificar mejoras rutas de preparación y acción en tiempos de crisis.

El objetivo general del presente estudio es identificar la respuesta de gestión de las instituciones de educación superior ante la pandemia ocasionada por covid-19, análisis a partir del cual se pretende lograr los siguientes objetivos específicos: describir la capacidad de reacción, acción y proacción de las IES ante las circunstancias atípicas de 2020 e identificar rutas de preparación y acción de las instituciones educativas en tiempos de crisis.

En este capítulo se presenta un marco conceptual del tema acerca de los hallazgos ante la disrupción en la educación superior

ocasionada por la pandemia, los cuales se organizan en tres categorías: a) frente sanitario desde la responsabilidad social universitaria; b) cambio de paradigma de la formación en la educación superior; y c) resiliencia universitaria ante la contingencia. Asimismo, se exponen las notas metodológicas de referencia, un análisis de resultados de las acciones emprendidas por distintas universidades iberoamericanas tanto para apoyar a la sociedad civil como a los Gobiernos locales y nacionales en el frente de lucha para contener la contingencia sanitaria, así como para atender la disrupción de sus modelos educativos y la resiliencia con que tuvieron que actuar para adoptar nuevos modelos tanto de enseñanza como para la gestión y gobernanza de sus instituciones. Por último, se presentan los retos y desafíos que deberán enfrentar las universidades para adaptarse a la nueva normalidad, a manera de conclusiones.

1.1. Notas metodológicas

Con base en los objetivos planteados, el presente estudio se enmarca en la investigación documental informativa acerca de las principales reacciones, acciones y proacciones que las instituciones de educación superior de Iberoamérica encausaron en los años 2020 y 2021. Este tipo de estudio analiza fenómenos por medio del análisis de diferentes documentos que testifican la realidad. En sentido estricto, los documentos e informes de los planes de contingencia que implementaron tanto los organismos internacionales como las IES (unidades documentales) obtenidos en el entorno virtual, han sido las fuentes primarias de información de las instituciones de educación superior (unidades de análisis). Es importante referir que una de las características fundamentales de este tipo de estudio es el reporte de datos de manera objetiva, responsable, clara y honesta.

2. Marco conceptual: disrupción en las IES con la llegada de la pandemia

En 2020, el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc) refiere que, en términos generales, las instituciones de educación superior hicieron frente a la pandemia con diversas estrategias, como el diseño de protocolos de actuación

sanitaria; mitigación de la pandemia a partir de la investigación; continuidad de la formación de estudiantes por medio de la educación a distancia; otorgamiento de apoyos tecnológicos y de conectividad a sus comunidades educativas; así como la implementación de estrategias de acompañamiento socioemocional a la población universitaria, subrayando ante todo que la prioridad es la protección de la salud.

2.1. Frente sanitario desde la responsabilidad social universitaria

En 1998 la Unesco, durante la VII Conferencia Mundial de Educación Superior, convocó a las universidades a que asumieran las exigencias de la responsabilidad social. A partir de esta declaración, las universidades, como instituciones formadoras de profesionales, han orientado su quehacer académico en el marco de una perspectiva humana y social. Según Jugón, el compromiso de las instituciones de educación superior va más allá de formar buenos profesionales, se torna hacia la formación de personas, empáticos, promotores de la inclusión social e interesados en contribuir en el desarrollo su país y de su comunidad (citado en Ojeda y Álvarez, 2015). En el mismo sentido, Valleys (2007, p. 11) define la responsabilidad social universitaria como

[...] una política de gestión de la calidad ética de la universidad que busca alinear sus cuatro procesos (gestión, docencia, investigación, extensión) con la misión universitaria, sus valores y compromiso social, mediante el logro de la congruencia institucional, la transparencia y la participación dialógica de toda la comunidad universitaria (autoridades, estudiantes, docentes, administrativos) con los múltiples actores sociales interesados en el buen desempeño universitario y necesitados de él, para la transformación efectiva de la sociedad hacia la solución de sus problemas de exclusión, inequidad, y sostenibilidad.

Por lo anterior, la responsabilidad social genera nuevas redes de cooperación para una sociedad que se cuida a sí misma y se responsabiliza de los impactos negativos; así, las universidades son los entes académicos por excelencia que cuentan con una estructura para la gestión colectiva, que estudia y responde a las problemáticas globales, mediante la promoción e innovación de impactos positivos. Las universidades

han sido factor clave para el desarrollo y el bienestar de las sociedades en las que se insertan. No ha sido la excepción durante la pandemia por covid-19. Puede decirse que la pandemia retó a las universidades a transitar de la declaración al desarrollo de la responsabilidad social, generando el despliegue de todos sus recursos por medio de una gestión emergente y colectiva, capaz de reaccionar y responder con inmediatez a los impactos y riesgos que esta crisis sanitaria supone.

2.2. Cambio de paradigma de la formación en la educación superior

Entre los principales efectos de la pandemia por la covid-19 se encuentra, en el plano de la educación, una aceleración disruptiva de la inserción de la tecnología en los procesos formativos y un nuevo posicionamiento del aprendizaje en el entorno virtual. De esta manera, no se anticipaba que la educación habría de transformarse mayoritariamente a los modelos virtuales, y que se convertiría en una experiencia global. En este escenario, la generación de propuestas educativas frente a los retos que la pandemia planteó son el eje orientador para un repensar la universidad y sus paradigmas, desde el significado social de la producción de conocimiento y la formación profesional de quienes se enfrentarán a la incertidumbre y tomarán decisiones frente a escenarios emergentes.

Inzolia, Valderrama y Coydan (2021) señalan que entre las principales líneas de acción de las instituciones de educación superior están el desarrollo de competencias docentes, al que propone que se apoye y acompañe para que integren el aprendizaje activo de valores como la igualdad y la inclusión, y las condiciones socioemocionales en los procesos formativos. Durante la contingencia, en la que la mayoría de las universidades en Iberoamérica limitaron sus actividades presenciales, los docentes se vieron obligados a dar respuesta de manera inmediata a la necesidad de adaptar su docencia de un modelo convencional presencial a la enseñanza a distancia o virtual; en su mayoría, sin una formación en diseño instruccional apropiado, lo que implicó un reto sin precedentes, demostrando así un compromiso sobresaliente; sin embargo, los retos continúan a mediano y largo plazo.

Por otro lado, un gran impacto en la educación superior fue la visibilidad de las desigualdades existentes en el acceso a los recursos tecnológicos y la existencia de un gran número de estudiantes en situación de vulnerabilidad. Los diagnósticos demostraron la gran cantidad de estudiantes que no cuentan con un equipo de cómputo para sus estudios o acceso a internet, en especial en las universidades públicas, lo que incrementó la brecha educativa entre los estudiantes más desfavorecidos. Si bien, las universidades implementaron estrategias y acciones para apoyar a esos estudiantes, lo cierto es que esa vulnerabilidad también se evidenció en los grupos de docentes, en los que también se puso de manifiesto el analfabetismo digital (López y Parker, 2009).

La tendencia mundial se orienta a incrementar la carga académica en espacios virtuales y construir experiencias de aprendizaje al ritmo personal del estudiante, que propicien identificar los puntos y áreas de oportunidad para crear oportunidades de aprendizaje para el logro y cimentación de nuevos conocimientos (Guzmán, Vásquez y Escamilla, 2020). Por tanto, es necesario rediseñar la docencia para los escenarios de presencialidad reducida, bajo modelos híbridos, en los que el aprendizaje activo sea el centro de los nuevos modelos educativos.

En este sentido, derivado de la disrupción en las instituciones educativas por la contingencia sanitaria, es tiempo de transitar hacia un modelo centrado en la persona, en la comprensión del mundo y la resolución de sus problemas y necesidades. El modelo híbrido, aula invertida, aprendizaje activo y adaptativo, junto con las habilidades blandas, sin lugar a duda, son algunos de los elementos clave que deberán incorporarse en el nuevo paradigma de la educación. Podría decirse que es requerido el desarrollo de un nuevo modelo, obligando a las universidades a acelerar su transformación digital con enfoque en la inclusión y equidad educativa, de acuerdo con las necesidades y condiciones de los estudiantes.

2.3. Resiliencia universitaria ante la contingencia

La resiliencia organizacional, en términos del enfoque gerencial y según Sampedro (2009, p. 3), “es la capacidad de una organización de absorber choques e impactos profundos sin perder la capacidad de

cumplir su misión”. Como cualquier organización, las universidades sufrieron impactos derivados de la crisis sanitaria. Las instituciones educativas reaccionaron y accionaron con inmediatez, continuaron, muchas desde el aislamiento, cumpliendo con sus funciones sustantivas. Asimismo, trabajaron en colaboración con otras instituciones y con diversos sectores para la implementación de programas de atención a las comunidades universitarias y para la población general vulnerable.

Tal como lo menciona Ana Raad (2021), fundadora de la Fundación Reimagina, a fin de que los países se adapten bien, ante la contingencia, deben fortalecer sus habilidades e incorporarlas a sus sistemas educativos, de esta forma serán más resilientes, sus escuelas más autónomas y desarrollarán modelos educativos más innovadores. En cuanto a las personas, la resiliencia y el *engagement* (vigor, dedicación y absorción), son capacidades mentales que permiten tener una alta posibilidad de sobreponerse a las posturas estresantes. La resiliencia es la capacidad que las personas tienen para superar un dolor emocional, una experiencia difícil y volver a sí mismo (Carazo, 2018).

La incertidumbre sobre el panorama económico y social posterior a la pandemia ya ha tenido un impacto inmediato en el bienestar de las personas. La situación económica y social, aunado al trabajo remoto, ha creado nuevas tensiones adicionales al estrés producido por la propia contingencia sanitaria. Las estrictas políticas de contención han derivado en personas y familias aisladas durante semanas, y a trabajadores y estudiantes excluidos de sus trabajos o educación. Dado que la educación en el hogar es la única solución para la educación continua, la carga psicológica aumenta tanto para los padres como para los niños.

La pasión de las comunidades que integran las instituciones de educación superior en los trabajos de diagnóstico y contención de la pandemia son solo un reflejo del compromiso de las universidades con las necesidades de cada uno de los países en medio de la crisis global; no solo en el campo de la investigación o formación, sino también en la atención de la sociedad en general en virtud de las necesidades y desigualdades que se presentaron en la contingencia. De esta forma, la resiliencia universitaria en tiempos de crisis se

materializa por medio de la promoción de una cultura de la prevención; construcción de una ruta para la gestión de riesgos; creación de espacios de intercambio de experiencias y colaboración institucional, así como la generación de redes de apoyo con su comunidad universitaria y con la sociedad.

3. Análisis de los resultados

En este texto se han documentado algunas de las aportaciones y esfuerzos que las instituciones de educación superior de Iberoamérica (tabla 1) han realizado ante la crisis sanitaria para contribuir en la innovación de soluciones y hacer frente a la contingencia en sus países, con impactos locales y globales.

Tabla 1

Acciones de las universidades para mitigar la contingencia sanitaria

IES	País	Acciones
Universidad de Buenos Aires	Argentina	• Desarrolla proyecto RespirAR UBA (respirador de ventilación no invasiva) (https://www.uba.ar/#/noticias/1012)
Universidad de Palermo	Argentina	• Proyecto FuerzaArg, impresión de máscaras 3D para personal de salud (iesalc.unesco.org/2020/05/05)
Universidad Nacional de Córdoba	Argentina	• Celebración de convenio para desarrollar tratamientos contra el coronavirus (iesalc.unesco.org/2020/05/05)
Universidad de Campinas	Brasil	• Desarrollo de prueba de detección de covid-19, así como el estudio para dar seguimiento a mujeres embarazadas durante la pandemia (iesalc.unesco.org/2020/05/05)
Universidad Sao Paulo	Brasil	• Creación de la plataforma digital SociaLab para vincular comunidades científicas. • Creación de prototipo de robot para la distribución de medicinas y alimentos a pacientes con covid-19 (iesalc.unesco.org/2020/05/05)

IES	País	Acciones
Universidad de Santiago de Chile	Chile	• Comité Especial de Bioseguridad por covid-19 • Operación de dos laboratorios de diagnóstico de covid-19 • Desarrollo de protectores faciales (https://www.usach.cl/)
Universidad de Salamanca	España	• Operó el Laboratorio SiViUsal con el objetivo de aplicar pruebas de cribado y vacunas (Galindo, 2021)
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	México	• Aplicación de pruebas de detección de covid-19 a la comunidad universitaria y a la población en general • Otorgamiento de apoyos económicos al personal de salud. • En el hospital universitario se habilitaron nuevas áreas para atención de enfermos de covid-19 • Implementación de campañas de difusión en diferentes medios y redes sociales (Eguibar, 2021)
Universidad de Guadalajara	México	• Se implementaron ocho líneas de acción para hacer frente a la contingencia sanitaria: • Creación de la Sala de Situación de Salud • Sistema de Detección Activa covid (Radar Jalisco) • Reconversión hospitalaria de dos unidades del Hospital Civil de Guadalajara • Creación de Centro de Aislamiento Voluntario • Producción y difusión del conocimiento • Investigación aplicada emprendida por académicos y estudiantes • Modelo Réplica • Plan de vacunación (Serrano, 2021)
Universidad Nacional Autónoma de México	México	• Instalación de la Comisión Universitaria para la Atención a la Emergencia del Coronavirus • Puesta en operación la Unidad Hospitalaria Temporal covid-19, con 240 camas y capacidad hasta para 840 • Implementación de prueba para la detección covid-19 para la población en general • Diseño de insumos y ventiladores (iesalc.unesco.org/2020/05/05)
Universidad de Lisboa	Portugal	• Apoyo especial para proyectos e iniciativas de I+D que respondan necesidades del Servicio Nacional de Salud para mitigar la covid-19 • Laboratorio de pruebas de detección de covid-19 • Desarrollo de un Kit de detección de covid-19 de bajo costo (https://www.ulisboa.pt/)

Fuente: Galindo (2021); Eguibar (2021) y Serrano (2021). Elaboración propia (2021).

Tabla 2
Acciones de las universidades para la formación en línea

IES	País	Acciones
Universidad de Buenos Aires	Argentina	• Programa de contingencia de enseñanza digital en el escenario de propagación acelerada del covid-19 • Documentos para la gestión académica en el contexto de la emergencia covid-19: Con el objetivo de dar un respaldo pedagógico y normativo a la toma de decisiones en el ámbito de la gestión académica (http://citep.rec.uba.ar/covid-19/)
Universidad Mayor de San Andrés	Bolivia	• Reglamentación específica para la “transición a la ciencia virtual” (iesalc.unesco.org/2020/05/05)
Universidad Privada Domingo Savio	Bolivia	• Programa de Reforzamiento y Materias Compartidas para atención a estudiantes con dificultades académicas • Impulso a la movilidad estudiantil interna • Creación del Plan de Acción Tecnológico (Cuéllar <i>et al.</i>, 2021)
Universidad de Campinas	Brasil	• Equipos informáticos y chips para la conexión a estudiantes a los contenidos digitales (iesalc.unesco.org/2020/05/05)
Universidad Sao Paulo	Brasil	• Desarrollo de plataformas de aprendizaje a distancia E-Disciplinas y E-Aulas (iesalc.unesco.org/2020/05/05)
Universidad de Cartagena	Colombia	• Ventanillas virtuales de atención a la comunidad universitaria ante la emergencia para gestión de asuntos administrativos, trámites académicos y bienestar estudiantil (iesalc.unesco.org/2020/05/05)
Universidad Complutense de Madrid	España	• Implementa el Marco Estratégico para la Docencia. • Desarrollo de aplicación para el seguimiento de la presencialidad “Trazabilidad COVID-19” (https://www.ucm.es/)
Universidad de Barcelona	España	• Adaptación de los modelos de docencia, trabajo en el nuevo modelo de docencia para recuperar aprendizajes aprendidos durante la covid-19 (https://www.ub.edu/web/portal/es/)

IES	País	Acciones
Universidad de Salamanca	España	• Desarrolló el Modelo de Presencialidad Segura del que se desprenden el Proyecto Diancunsal, cuyo propósito fue determinar la incidencia de contagio en la comunidad educativa • Creó el Sistema de Vigilancia covid-19 que brindó atención y seguimiento de los casos • Actualizó normas y protocolos de actuación emergente (Galindo, 2021)
Universidad Autónoma Metropolitana	México	• Diseño del Proyecto Emergente de Enseñanza Remota (PEER) caracterizado por ser contingente, flexible, incluyente y multitecnológico (García, 2021)
Universidad de Guadalajara	México	• Impulso las políticas de flexibilidad y de empatía ante los indicadores de brecha digital y cultural • Ajuste de normativas organizacionales y tecnológicas para minimizar la deserción • Implementación de procesos de formación docente masivos de emergencia • Colaboración interuniversitaria a nivel nacional e internacional, y potenció la movilización de recursos académicos en línea (Moreno, 2021)
Universidad Nacional Autónoma de México	México	• Creación de más de 16 mil aulas virtuales (iesalc.unesco.org/2020/05/05)
Pontificia Universidad Católica de Perú	Perú	• Creación de Sistema de Seguimiento para Estudiantes mediante un programa de apoyo económico y de conectividad • Diseño de Guías de Apoyo para orientar a los docentes en el trabajo, plataformas y actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación • Se generó el Sistema para el Seguimiento a la Calidad, y Lineamientos para la Adaptación en un estado de emergencia (Del Mastro, 2021)

Fuente: Galindo (2021); Moreno (2020) y Del Mastro (2021). Elaboración propia (2021).

Tabla 3

Acciones de resiliencia adoptadas por las universidades iberoamericanas

IES	País	Acciones
Universidad de Buenos Aires	Argentina	Puesta en marcha de la Orientación Vocacional en Línea Capacitación obligatoria de género y violencia contra las mujeres, de manera virtual, para docentes y estudiantes Aprueba el reglamento para la confección y expedición de diplomas en forma digital (https://www.uba.ar/#/noticias/28)
Universidad Privada Domingo Savio	Bolivia	Creación de la Brigada Psicosocial Gratuita que brinda acompañamiento psicológico a toda la comunidad universitaria (Cuéllar, 2021)
Universidad de Chile	Chile	Estudio para conocer los impactos de la pandemia en la salud mental de los trabajadores de la salud (iesalc.unesco.org/2020/05/05)
Universidad de Santiago de Chile	Chile	Comité de Atención Integral covid-19: El objetivo del grupo es acompañar de manera integral a aquellos/as estudiantes que, por la complejidad de su situación, requieren múltiples apoyos, coordinados y oportunos (https://www.usach.cl/)
Instituto de Altos de Estudios Nacionales	Ecuador	Implementación de planes de equidad e igualdad Plan de atención psicológica extendida Políticas de admisión en términos de igualdad (Martínez, 2021)
Universidad Complutense de Madrid	España	Se adoptan medidas necesarias para que ningún estudiante pierda el curso por la suspensión de clases presenciales Las prácticas en la formación profesional se flexibilizan, así como las pruebas de acceso para quienes no cuenten con los requisitos académicos necesarios (https://www.ucm.es/)
Universidad de Barcelona	España	Emite acuerdo marco para regular el teletrabajo y garantizar la prestación de servicios de administración (https://www.ub.edu/web/portal/es/)
Instituto Tecnológico de Monterrey	México	Fondo de Contingencia para Estudiantes (iesalc.unesco.org/2020/05/05)
Universidad Autónoma Metropolitana	México	Implementación de Seminario de Apoyo para dar seguimiento y acompañamiento a la comunidad universitaria (García, 2021)

IES	País	Acciones
Universidad Nacional Autónoma de México	México	Se desarrolló el programa en línea “Cultura UNAM en Casa” Se activó el programa de atención psiquiátrica, psicológica y psicosocial a distancia Se desarrolló la estrategia “Mi salud también es metal; intervención psicológica comunitaria a distancia ante el covid-19” (Graue, 2020)
Universidad de Panamá	Panamá	Gestión ante proveedores de telefonía móvil para acceso gratuito en beneficio de toda la comunidad universitaria (iesalc.unesco.org/2020/05/05)
Pontificia Universidad Católica de Perú	Perú	Programa de Teletriaje para seguimiento de pacientes sintomáticos domiciliarios Programa de voluntariado Protocolo para la reinserción a las actividades académicas y administrativas de la universidad, en un escenario pos covid-19 (iesalc.unesco.org/2020/05/05)
Universidad de Minho	Portugal	Creación del Plano de Contingencia Covid-19 que generó políticas de integración para estudiantes con menos condiciones de acceso tecnológico y la participación de actores emergentes como el defensor del estudiante, oficina de psicología, servicios de acción social, y comunicación en red (Araújo, 2021)

Fuente: Cuéllar *et al.* (2021); Martínez (2021); Graue (2021) y Araújo (2021). Elaboración propia (2021).

Al analizar los resultados mostrados en las tablas antecedentes, se encuentra que los organismos internacionales y nacionales de educación superior han hecho énfasis en dar continuidad a los cursos. Lo anterior se ha dado de manera reactiva sin considerar de fondo las condiciones actuales de cada una de las instituciones ni los obstáculos en el contexto de la emergencia sanitaria de los principales actores del proceso: docentes y estudiantes, por lo que se han visto rebasados en distintos ámbitos, en particular, en las condiciones estructurales, como el acceso a la tecnología, la conectividad, las herramientas y dispositivos, el espacio geográfico, que para muchos representó una inequidad en su proceso formativo. Además, está su situación socioemocional, la disposición para aprender en medios virtuales, la habilitación tecnológica, además de las competencias de comunicación y organización digital (Miguel, 2020).

Las fortalezas de las IES para enfrentar la situación de emergencia se han demostrado durante este período de crisis, reforzando la confianza y reconocimiento que tienen de la sociedad. Se ha puesto en evidencia las condiciones de vulnerabilidad y desigualdad a escala mundial, pero, de igual forma, nos ha hecho conscientes de que no existen las fronteras o las nacionalidades, esta situación ha permitido que se sumen las fortalezas interinstitucionales como lo son el capital humano, los conocimientos y los recursos, a fin de innovar durante este período.

Las iniciativas que las universidades en Iberoamérica realizaron en 2020 y 2021 para hacer frente a la pandemia por covid-19 han sido diversas. Han desarrollado, desde la responsabilidad social, proyectos de investigación y desarrollo para combatir el virus; desarrollado programas de difusión de la cultura para apoyar a la estabilidad socioemocional de la comunidad en la que se encuentran inmersas; transformado sus procesos formativos; atendiendo con éxito las desigualdades de sus estudiantes para que continúen con sus trayectorias escolares; colaborando con los Gobiernos para asesorar y diseñar protocolos para la vigilancia epidemiológica entre otras. Así, se encuentra que dichas iniciativas pueden clasificarse de la siguiente manera en acciones, reacciones y proacciones, enlistadas a continuación:

a) Reacción

- Cierre total de las escuelas
- Transición abrupta disruptiva a la educación en línea
- Aplicación masiva de diagnósticos
- Formación docente masiva
- Movilización de recursos en línea
- Diseño de guías de apoyo para docentes y estudiantes
- Promoción de políticas de flexibilidad y empatía
- Consideración de la no reprobación de estudiantes
- Plan de contingencia para la contención de la contingencia sanitaria

b) Acción

- Conformación de comités, mesas de expertos, salas de salud
- Colaboración con sectores clave gubernamentales y sociales
- Elaboración de diagnóstico situacional
- Digitalización sistemática de la enseñanza
- Programas de apoyo para reducir la brecha tecnológica
- Procesos de transformación de la docencia
- Ajustes normativos, organizacionales y tecnológicos
- Procurar la garantía de los derechos de la comunidad académica ante la pandemia
- Colaboración interuniversitaria a nivel nacional e internacional
- Fortalecimiento de la movilidad virtual
- Aplicación de pruebas de detección
- Reconversión de hospitales escuelas, colaboración en mesas y equipos de salud
- Participación en jornadas de vacunación
- Creación de protocolos y sistemas de asesoría y vigilancia epidemiológica
- Atención y apoyo emocional
- Convenios con empresas de telecomunicaciones para servicios de internet para docentes y estudiantes
- Espacios de encuentro y reflexión en los que las experiencias institucionales fueron compartidas y se potenciaron los aprendizajes colectivo

c) Proacción

- Diseño de protocolos para un regreso seguro, gradual y escalonado a las universidades de forma presencial
- Determinación del aforo y condiciones de los espacios cerrados
- Transformación estratégica de la normatividad, gestión y gobernanza

- Transición de los modelos educativos y del rol docente y estudiantil
- Creación de ambientes de aprendizaje inclusivos
- Generación de programas para la recuperación de los aprendizajes
- Reconsideración del factor humano como elemento clave en el proceso educativo
- Adopción del modelo híbrido en la gestión académica y administrativa
- Creación de escenarios y condiciones tecnológicas para que las funciones sustantivas universitarias se realicen desde la virtualidad
- Redirección de los programas de formación y desarrollo docente
- Propuesta de esquemas de convivencia desde la virtualidad
- Generación de planes de educación seguros e ininterrumpidos
- Personal universitario gestiona las emociones ante la incertidumbre
- Programas de capacitación para la comunidad, haciendo énfasis en el personal directivo para prevenir y evitar cadenas de contagio
- Diseño de políticas públicas para el acceso universal al internet
- Repensar la oferta educativa
- Replanteamiento de los perfiles de egreso y de los planes de estudio, específicamente de las habilidades blandas
- Resignificar principios educativos para asegurar la equidad e igualdad de oportunidades educativas y sanitarias
- Rediseño del trabajo de vinculación con autoridades gubernamentales y otros sectores
- Generación de producción científica para el estudio, prevención y tratamiento de la enfermedad y el desarrollo de vacunas contra el coronavirus

Los resultados indican que las respuestas institucionales fueron de *menos reacciones a más proacciones*, y con ello transitaron de la improvisación a la construcción de un plan integral derivado de estudios y diagnósticos elaborados en el camino y bajo estricta vigilancia científica. Esto permitirá no solo hacer frente a la aún presente contingencia, sino también contar con protocolos generales, de manera particular en el ámbito educativo, para enfrentar otras situaciones

emergentes. Las emociones detonadas por la pandemia fueron consideradas desde el primer momento, en la etapa de reacción institucional fue una de las primeras solicitudes que los directivos de las comunidades educativas hicieron a sus docentes, la empatía, esa capacidad de “ponerse en los zapatos del otro”, era urgente promoverla y activarla para mitigar, de alguna manera, los impactos que a su paso deja la pandemia. En este rubro se transitó de la empatía como reacción a la gestión de las emociones como proacción.

En este proceso se pudo verificar que algunas instituciones estaban mejor preparadas que otras, ya que contaban con plataformas digitales y sistemas de gestión que facilitó la transición a una virtualidad masiva de la educación, sin embargo, para otras esta disrupción significó un reto desafiante que les involucró, en el corto plazo, adaptarse a las nuevas circunstancias impuestas por la emergencia sanitaria, obligándoles a reaprender en el proceso.

Respecto a la formación docente, los webinarios fueron utilizados como recurso de capacitación en el uso de herramientas tecnológicas, plataformas y entornos virtuales para dar continuidad a los procesos educativos. En este sentido, se transitó de la formación masiva de los docentes como reacción hacia la formulación de programas de profesionalización docente con un carácter integral y global, como proacción. Entre los hallazgos se tiene que la movilidad internacional no estuvo limitada para ciertos perfiles, ya que desde la pandemia se convirtió en una oportunidad para todos y las alianzas estratégicas entre instituciones de educación y demás actores del orden social, político, económico y en particular, con los actores del sector salud. Se dio un gran paso hacia la implementación del modelo educativo que promueve al estudiante como centro y la formación integral y global como exigencia ante la nueva era.

4. Conclusiones: retos y desafíos futuros

De forma particular el año 2020 fue un año atípico en el que se enfrentaron múltiples desafíos en materia sanitaria, social y económica derivada por la pandemia del SARS-CoV-2. En este contexto, las instituciones de educación superior han llevado a cabo múltiples acciones para enfrentar el impacto negativo de la crisis en sus integrantes

y el trabajo de docentes, investigadores, administrativos, directivos y estudiantes. Se ha transitado por un período de aprendizaje que aún no termina pero que ha dado lugar a la innovación institucional y a la puesta en práctica de acciones diversas con distintos resultados hasta ahora.

Entre las experiencias que se presentaron en la pandemia por covid-19 también surgieron oportunidades para las instituciones de educación superior, entre ellas, la colaboración nacional e internacional a distancia por medios virtuales, que promovieron el diálogo en torno a los desafíos y las experiencias que enfrentaron las universidades, así como las respuestas que estas dieron para afrontar la crisis mundial provocada por la contingencia sanitaria. Los eventos de colaboración virtual generaron espacios de encuentro y reflexión, en los que las experiencias institucionales fueron compartidas y se potenciaron los aprendizajes colectivos en torno a la vida académica y científica de las comunidades educativas.

Entre los principales desafíos o retos que se identifican para el futuro, y aun dentro de la pandemia que aqueja a la humanidad, se encuentran la reconstrucción de modelos educativos más flexibles e híbridos, que sean más sólidos y equitativos que antes, que permitan dar continuidad a las oportunidades de educación a distancia en la que puede brindarse educación a más personas de manera global. Lo anterior, en virtud de que las diferencias en la equidad son más evidentes y existe la necesidad de urgente de reducirlas, de combatir la brecha digital (acceso a equipo, herramientas, a conectividad y al *software* correcto); pero, sobre todo, las enormes dificultades de los docentes con respecto a su alfabetismo digital y dominio de habilidades tecnológicas.

Si bien al momento no se cuenta con estudios científicos sobre los efectos que el llamado gran *lockdown* (encierro) dejará en los estudiantes de esta generación, se estima que la inequidad en el aprendizaje aumentará en todos los niveles educativos, dado que solo los estudiantes con mayores recursos económicos tendrán apoyo para seguir aprendiendo desde casa. Asimismo, el riesgo de deserción escolar aumentará, pues la retención de los estudiantes más vulnerables se

puede reducir ante la falta de exposición a docentes que los motiven a continuar desde su encierro; o bien por la falta de acceso a las tecnologías y herramientas digitales que les permitan cursar con éxito esta fase (Banco Mundial, 2020).

La llamada generación de gran *lockdown* corre el riesgo de convertirse en la próxima generación perdida, es por esa razón que las instituciones de educación superior tuvieron que reaccionar de inmediato para transformar sus paradigmas respecto a sus modelos académicos para adaptarse a las circunstancias. Las interrupciones en la escolarización reducen las oportunidades de aprendizaje; esto es especialmente cierto en el caso de estudiantes de menores recursos para adoptar los modelos de educación virtual que emergen como respuesta a la situación provocada por la pandemia. Por otro lado, los estudiantes aspiran a conocer a grandes personajes durante su paso por la universidad, a colaborar con investigadoras e investigadores de reconocida trayectoria, sostener charlas y debatir teorías en los laboratorios y demás espacios escolares. La evidencia sugiere que la pérdida de aprendizaje aumenta con la duración de la interrupción (Quinn y Polikoff, 2017). El aprendizaje en línea y a distancia puede servir de solución temporal, pero no como sustituto eficaz, por lo que la reconversión de los modelos en la educación superior será indispensable, las universidades deberán reinventar los entornos de aprendizaje de modo que la virtualidad sea una realidad sin que esta sustituya las relaciones docente-estudiante y estudiante-estudiante que se dan en la presencialidad de la educación.

Por otro lado, es posible que las universidades tengan que enfrentar problemas económicos. De acuerdo con el Foro Económico Mundial celebrado en 2020, el gasto relacionado con la contención de la pandemia, así como las presiones fiscales para la recaudación de recursos, provocará una caída en inversiones educativas, lo que reducirá los recursos disponibles para los docentes, en cuanto a estímulos para la investigación, la profesionalización docente, así como la difusión de ciencia y la cultura.

Asimismo, la calidad de la educación se verá afectada, mientras esta siga brindándose en modalidad virtual o híbrida, e incluso

cuando se reactive la presencialidad de las clases, ya que la crisis de salud afectará a algunos docentes de manera directa y otros sufrirán presiones económicas debido a recortes salariales o demoras en los pagos. De igual forma, la oferta escolar puede contraerse a medida de que la falta de ingresos obligue a algunas escuelas a cerrar, afectando también las posibilidades de educación de la población. Sin embargo, una vez que todos los estudiantes tengan acceso a internet de alta velocidad y a dispositivos, las universidades tendrán el reto de ofertar modelos de educación a distancia que sean de alta calidad, ya que la demanda de estos permanecerá mucho más allá de la contingencia actual, las instituciones deben garantizar la continuidad de los aprendizajes para que se produzcan sin interrupciones y sin sacrificar la calidad de los mismos.

Las perspectivas de crecimiento a mediano plazo para la economía mundial vienen acompañadas de la perspectiva de una deuda elevada, más pobreza, mayor desigualdad y graves retrocesos en la acumulación de capital humano. Las universidades tendrán que hacer frente entre otras, a las complejidades para tratar de recuperar la pérdida en lo que se refiere a la acumulación de capital humano, estos cierres probablemente tengan consecuencias duraderas sobre los resultados sociales y económicos en el futuro, puesto que un menor tiempo de escolarización va asociado a un menor ingreso a lo largo de toda la vida. La interrupción de la escolarización también se asocia con trayectorias de menores ingresos (FMI, 2020).

Una visión y acción proactiva de las instituciones ayudará a no solo reducir el daño que cause esta crisis, si no que están obligadas a aportar los elementos para el diseño de políticas públicas que cimientan la recuperación y crecimiento real, así las sociedades tienen una verdadera oportunidad de reconstruir mejor (Banco Mundial, 2020). De esta forma, la adopción de nuevas formas de gestión, financiamiento y la capacidad de respuesta ante los desafíos a mediano y largo plazo serán características de las universidades que logren subsistir en el futuro.

Por otra parte, la colaboración que se ha presentado en lo local y lo internacional será necesaria en el camino que aún queda por

recorrer. Las instituciones de educación superior deben ser capaces de mantener las colaboraciones con otras universidades, los principales actores gubernamentales y organismos para el bienestar común y potenciar el verdadero valor de las universidades más allá de la producción de conocimiento. Los vínculos hoy establecidos ante la contingencia sanitaria han demostrado que la colaboración de la universidad, Gobierno, empresa y sociedad es indispensable para afrontar las crisis más severas y por tanto deberían continuar en otros ámbitos de acción.

Todos los sistemas educativos del mundo se encuentran en modo de respuesta a la emergencia. Por lo que se ha hecho relevante el papel de responsabilidad social y la empatía que deben tener las universidades hacia sus comunidades académicas y su entorno, por lo que los modelos educativos y de gestión universitaria deberán sin duda considerar estos temas como parte de la agenda futura. Los resultados del trabajo colectivo determinan la guía a seguir hacia una reestructuración de los modelos sociales, gubernamentales, económicos, educativos, así como la determinación de nuevos rumbos que demandan las necesidades actuales y futuras de la sociedad. Es la disrupción la que obliga al cambio y también, en ese espacio, la que permite innovar y transformarse.

Por lo anterior, se concluye que se lograron los objetivos planteados en el presente estudio, toda vez que se identificaron y analizaron las respuestas de gestión de las IES ante la contingencia sanitaria, categorizadas en reacciones, acciones y proacciones, en tanto que de forma implícita se conocieron las rutas y agendas de preparación para el retorno a la nueva era de la educación y en consecuencia de las instituciones educativas.

5. Referencias bibliográficas

Araújo, E., *et al.* (23 de marzo de 2021). Panel de clausura. En C. González (mod.), I Seminario Internacional Virtual “Instituciones de educación superior, respuestas de gestión y desafíos de inclusión en contextos de crisis. Una mirada internacional”. Universidad de Guadalajara, México.

- Banco Mundial (2020). *COVID-19: Impacto en la educación y respuestas de política pública*. Banco Mundial. Recuperado de <https://n9.cl/raj8>
- Baribieri, A., *et al.* (2020). La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia. Paulo Falcón (comp.). Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Carazo, V. (2018). Resiliencia y coevolución neuroambiental. *Revista Educación*, 42, pp. 528-555. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.28137>
- Cuéllar, C., *et al.* (23 de marzo de 2021). Panel inaugural. En M. Parga (mod.), I Seminario Internacional Virtual “Instituciones de educación superior, respuestas de gestión y desafíos de inclusión en contextos de crisis. Una mirada internacional”. Universidad de Guadalajara, México.
- Eguibar, J. (24 de marzo de 2021). Políticas institucionales de igualdad, inclusión y gestión institucional en contextos de crisis: el caso de Puebla. [Ponencia panel de clausura] I Seminario Internacional Virtual “Instituciones de Educación Superior, respuestas de gestión y desafíos de inclusión en contextos de crisis: una mirada internacional”. Universidad de Guadalajara, México.
- Del Mastro, C., *et al.* (24 de marzo de 2021). I Seminario Internacional Virtual “Instituciones de educación superior, respuestas de gestión y desafíos de inclusión en contextos de crisis. Una mirada internacional”. Universidad de Guadalajara, México.
- Fondo Monetario Internacional [FMI] (Abril de 2020). La respuesta del FMI a la COVID-19. FMI.
- Gaete, R. (2015). El concepto de responsabilidad social universitaria desde la perspectiva de la alta dirección. *Cuadernos de Administración* (Universidad del Valle), 31(53), pp. 97-107. Recuperado de <https://n9.cl/ibuca>
- Galindo, P., *et al.* (23 de marzo de 2021). Panel inaugural. En M. Parga, (mod.), I Seminario Internacional Virtual “Instituciones de educación superior, respuestas de gestión y desafíos de inclusión en contextos de crisis. Una mirada internacional”. Universidad de Guadalajara, México.

- Graue, E. (2020). *Informe de actividades 2019-2020*. UNAM. Recuperado de <https://n9.cl/jfwk1>
- Guzmán, R., et al. (2020). Cambio de paradigma en la educación. *Cirujano General* 42(2), pp. 132-137. Recuperado de <https://n9.cl/jb99d>
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [lesalc] (2021). La educación superior atraviesa un nuevo paradigma a raíz de la COVID-19. Recuperado de <https://n9.cl/6nvj4>
- Inzolia, Y., et al. (Junio de 2021). Conversatorio ¿Cómo nos preparamos para una educación híbrida? En C. Pereira (mod.), *Ciclo Vinculab: Los nuevos desafíos*. Unesco-lesalc. Recuperado de <https://n9.cl/6nvj4>
- Martínez, C. (24 de marzo de 2021). I Seminario Internacional Virtual “Instituciones de educación superior, respuestas de gestión y desafíos de inclusión en contextos de crisis. Una mirada internacional”. Universidad de Guadalajara, México
- Miguel, J. (2020). La educación superior en tiempo de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. L, núm. especial, pp. 13-40. Recuperado de <https://n9.cl/qc302>
- Moreno, C. (23 de marzo de 2021). Panel inaugural. En M. Parga (mod.), I Seminario Internacional Virtual “Instituciones de educación superior, respuestas de gestión y desafíos de inclusión en contextos de crisis. Una mirada internacional”. Universidad de Guadalajara, México.
- López, F., y Parker, C. (2009). Analfabetismo científico, misión de la universidad y ciudadanía: ideas para su construcción en países en vías de desarrollo. *Avaliação (Campinas)* 14 (2). Recuperado de <https://n9.cl/i6kre>
- Ojeda, J., y Álvarez, D. (2015). Responsabilidad social en las universidades: antecedentes, trayectorias y perspectivas. *Revista COEPES*, año 4, No. 12. Recuperado de <https://n9.cl/12eqv>
- Quinn, D., y Polikoff, M. (2017). Summer learning loss: What is it, and what can we do about it? *Brookings*. Recuperado de <https://n9.cl/nrvz1>
- Raad, A. (2021). Los profesores en América Latina enfrentan una brecha digital enorme. *Futuro 360* (entrevista). Recuperado de <https://www.futuro360.com/>

- Sampedro, J. (2009). Ingenio estratégico. Resiliencia e impulso creativo en tiempos de crisis. *Global Leadership Consulting*.
- Sanz, I., Sáinz, J., y Capilla, A. (2020). *Efectos de la crisis del coronavirus en la educación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Serrano, I. (15 de febrero de 2021). Recuentan el gran despliegue de acciones de la UdeG contra la pandemia. Universidad de Guadalajara. Recuperado de <https://n9.cl/5fjrv>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unesco] (2020). Coalición mundial para la educación covid-19. Recuperado de <https://n9.cl/7muz>
- Unesco-lesalc (2020). Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Recuperado de <https://n9.cl/91xe>
- Vallaes, F. (2007). Responsabilidad Social Universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente. Programa para la Formación en Humanidades. Tecnológico de Monterrey. Recuperado de <https://n9.cl/kktbn>

Capítulo II

Políticas institucionales para la educación en línea ante la pandemia: caso del Instituto de Altos Estudios Nacionales en Ecuador

Jhoel Marlin Escudero Soliz y María Alexandra Clavijo Loor

1. Introducción

EL PRESENTE CAPÍTULO forma parte de las experiencias que diversas universidades en el mundo han presentado sobre el desarrollo de políticas académicas creadas para atender la crisis causada por la pandemia de la covid-19 y se complementa con el estudio sobre los desafíos que la educación debe superar para materializar el principio de inclusión. Estos retos conducen a una política universitaria que cambie el tratamiento de la crisis, ligadas al uso de la razón y el humanismo, llegando al compromiso de que el desarrollo de los derechos es un campo fértil en el que puede nacer y crecer la educación de calidad.

En efecto, las instituciones de educación superior (IES) han puesto a prueba su capacidad de adaptación ante los cambios ocasionados por la crisis de la covid-19, presente en el mundo desde finales de 2019. Se trata de una crisis frenética, cuya violencia y desastre se inserta a escala mundial de forma silenciosa, contagiando y causando la muerte, llevando a las sociedades a vivir una crisis social e individual con un efecto paralizador del mercado y las instituciones (Agamben, 2020, p. 17). Desde antes de que exista una vacuna contra el virus, los protocolos sugieren lavado de manos constante, distanciamiento social y encierro en los hogares. De allí que la salida a la crisis esté en manos de una vacuna que pueda neutralizar al virus y a sus variantes, de la capacidad de producción farmacéutica a cargo de las grandes potencias, de la capacidad de los Estados para adquirir las dosis y de la organización para inmunizar a la sociedad.

La covid-19 ha revelado una verdad tan incómoda como es la desigualdad: la sociedad de consumidores dominada por el mercado hace visible la desigualdad entre las naciones y la sociedad en la que el 1 % de la población concentra gran parte de la riqueza mundial. Lo que sucede con la distribución de la riqueza es similar a quienes tienen el privilegio de acceder a una cómoda espera a que pase la crisis, permaneciendo confinados, y el acceso privilegiado a la vacuna, frente a la desesperación de quienes tienen que arriesgar su vida para conseguir alimentos día a día o encerrarse en sus hogares que puede ser un espacio hostil por la violencia y la desesperación por lograr la subsistencia (Dubet, 2015, p. 20).

Se ha constatado la falta de anticipación, prospectiva y caída de las instituciones políticas, sociales y religiosas frente al virus. Su capacidad de prevención y respuesta ha sido nula, de allí que la mirada de la sociedad se ha enfocado en las universidades y laboratorios, que sea por su carácter científico, social y cultural, deben construir respuestas efectivas a la crisis. Si bien las respuestas no solo se basan en la idea de crear un antídoto, sino un conjunto de medidas políticas y sociales dirigidas a la cuestión de la igualdad, tan o más complejas que las tratadas en los laboratorios para crear la cura, es la esperanza de millones de personas en el mundo que observan cómo se incrementan los índices de pobreza y pobreza extrema en el mundo (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal], 2020, p. 2). En el caso de la educación superior, la covid-19 impacta en los proyectos de vida de los estudiantes. Frente a esta situación, la respuesta de la universidad fue continuar, garantizar derechos y no detenerse ante la pandemia.

Si bien, el tratamiento de las crisis a lo largo del tiempo ha estado en manos de los Estados, sea que el desastre sea producto de la naturaleza, de las decisiones políticas o de los colapsos de mercado, tanto para las IES como para otras instituciones, la respuesta se basaba en esperar que el problema sea tratado mediante los estados de emergencia, de calamidad pública o de sitio, conforme las diversas regulaciones constitucionales, instrumentos que priorizan el uso de la fuerza, la restricción de derechos, la concentración de recursos y decisión política por parte del poder ejecutivo del Estado.

En este contexto, se usaron por varias ocasiones estos mecanismos, pero no funcionaron ni fueron totalmente efectivos para resolver la crisis (Escobar, 2021, p. 155). De allí que el tratamiento de la crisis para salir de la parálisis en la que dejó a la sociedad, desolada por la muerte y la pérdida de su calidad de vida, requería de un tratamiento que logre usar mecanismos basados en el ejercicio de derechos, sin poner en riesgo la salud y la vida de las personas, que fue la ruta que empezaron a trazar las IES.

Los apartados de este trabajo están organizados en tres ejes temáticos. En la primera parte se aborda el contexto externo de las instituciones de educación superior dado por la pandemia de la covid-19. En el segundo eje se trata el contexto de desafíos que tuvo que enfrentar el Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN) —la universidad de posgrado del Estado ecuatoriano— en medio de la emergencia sanitaria. En este segundo eje se desarrollan dos subtemas: se realiza un análisis de la política pública en el contexto de crisis sanitaria la cual afectó el funcionamiento de las IES en Ecuador y cómo se sitúa la política institucional del IAEN frente a un escenario de crisis. En la tercera parte se efectúa una reflexión sobre los desafíos de inclusión para las IES en tiempos de educación virtual. El ejercicio que se elabora en esta parte está centrado en la necesidad de actualización del protocolo de prevención y actuación del acoso sexual en las universidades ecuatorianas.

2. La crisis causada por la covid-19 y contexto externo

Cabe señalar que toda crisis es un momento en el cual la gravedad de los hechos, los daños y dificultad de las salidas, causan un cambio cuyo resultado es al mismo tiempo definitivo y desconocido a medida que esta avanza, profundiza el caos, la desesperación y dolor (Koselleck, 2007, p. 124). Las malas decisiones a causa de la desesperación son comunes, como sucedió en varios casos cuando los presidentes de Estados Unidos, México y Brasil minimizaron la gravedad de la crisis. Luego, frente a todo el mundo se demostró la gravedad de esta y el caos se hizo presente: personas desmayadas, saturación de los hospitales y cuerpos sin vida en las calles como sucedió en Italia, España y Ecuador; escándalos de corrupción público-privada que se

registraban, como el precio de una medicina paliativa o del oxígeno generaba sobrecostos. Esto da cuenta de que no hacemos lo que debemos como sociedad solidaria (Sandel, 2013, p. 135)

De allí que, varias universidades tomaron la iniciativa de continuar con sus clases, investigaciones y proyectos de vinculación, garantizando el derecho a una educación de calidad en medio de la crisis. Esto significó una esperanza para continuar y sobrevivir. También, se conocieron las distintas desigualdades de género, por discapacidad, racial, por ingresos económicos y de acceso a tecnologías, frente a las cuales la comunidad académica buscó mantener su derecho a la continuidad de los estudios y, pese a la crisis, brindar condiciones para permanecer y graduar a los estudiantes. No solo era un asunto institucional sino una esperanza global, considerando que el desarrollo tecnológico y las facilidades que brindaba, de lo que hasta ese momento era la no tan confiable educación en línea, no quedó más que la adaptación.

Más que de manera planificada, de forma reactiva se fueron construyendo respuestas a la crisis, no con violencia ni con la fuerza, sino con la decisión de cambiar y garantizar derechos como la salud y la educación. Estas medidas urgentes fueron aplicadas de forma necesaria para garantizar una educación inclusiva en términos de democracia, autonomía y ejercicio de derechos. La crisis develó que las viejas y no tan viejas estructuras universitarias debían reaccionar y tomar el problema en sus manos, sin embargo, sus variadas respuestas aún están en evaluación y sus resultados pendientes. Es necesario conocer si estas respuestas generaron transformaciones o solo se adecuaron de forma momentánea a la crisis. En ese contexto, es oportuno compartir la experiencia del IAEN, considerando que ha logrado crear un conjunto de decisiones que prioriza el derecho a la salud, la educación y el trabajo. Este fue un hecho que marcó un antes y un después en la educación pública de posgrado en el país.

3. Contexto y desafíos del IAEN durante la emergencia sanitaria de covid-19

El IAEN es la universidad de posgrado del Estado, creada en 1972. Tiene por misión institucional formar a servidores públicos y a personas interesadas en las áreas de Gobierno, políticas públicas, Administración pública y Estado. Estuvo bajo la administración de la Fuerzas Armadas del Ecuador hasta que en 2010 cambió su administración y su orientación hacia el servicio público de Ecuador. En cuanto a su estructura, estatuto y gobierno universitario, el Consejo Académico Universitario (CAU), representado por todos los estamentos universitarios, es el máximo órgano en la toma de decisiones. El rector es la autoridad ejecutiva, es designado por el presidente de la república y dura en funciones cinco años de acuerdo con la Ley Orgánica de Educación Superior, artículo 48, disposición general novena. A su vez, el rector tiene la potestad de nombrar al vicerrector, a los decanos de las escuelas y a los directores administrativos.

En cuanto al cogobierno, los representantes de los estudiantes, docentes y personal administrativo son elegidos mediante votación directa de la comunidad académica. En la parte académica cuenta con seis escuelas: Gobierno y Administración Pública, Seguridad y Defensa, Economía Pública y Sectores Estratégicos, Derechos y Justicia, Relaciones Internacionales y Prospectiva Estratégica. Su oferta académica es de treinta programas de posgrado y cuenta con 1200 estudiantes a 2021.

El IAEN enfrentó la crisis causada por la pandemia y sobrellevó las decisiones de Estado que afectaron a las IES mediante la aplicación del estado de emergencia que limitó los derechos de los estudiantes y del personal académico y administrativo, junto con los recortes presupuestarios a las universidades del Ecuador (Ministerio de Finanzas, Circular No. MEF-VGF-2020-0002-C, 9 de abril de 2020). Esta fue una expresión de la forma tradicional de atender y resolver una crisis de esta magnitud. Sin embargo, hacia el interior del gobierno universitario surge una respuesta ante la crisis, que consideró lo siguiente: 1) para el Estado la crisis se resuelve con un Estado de emergencia o proceso de contención desde arriba, se basa en la restricción de

derechos, control de la economía y el uso de la fuerza y la violencia; y 2) la contención desde abajo, aplicada en el IAEN, se basó en el ejercicio de derechos sociales con restricciones o límites razonables para garantizar la educación.

El primer caso es el más estudiado en las ciencias políticas y el derecho constitucional. En relación con lo que señala Mark Tushnet, el Estado de emergencia podría, incluso, desatar los poderes salvajes del Estado que solo se pueden limitar mediante los derechos (Tushnet, 2013, p. 166). Sin embargo, no siempre ha ocurrido y suele ser un escenario de graves, masivas y sistemáticas vulneraciones a los derechos humanos, a nombre de proteger la vida de la nación. De otro lado, no de forma planificada ni prevista en la Constitución, la contención desde abajo consiste en tomar decisiones con un compromiso en los derechos y con solidaridad con los más vulnerables. Esto es, atender la desigualdad que devela la crisis como prioridad para permitir el ejercicio de derechos necesarios para la vida y lograr un mínimo de dignidad, como son la salud y la educación.

De allí que, en la toma de decisiones para atender la crisis fue necesario tener presente el ejercicio de los derechos, considerando el ámbito competencial de las IES en función de su autonomía, tales como: 1) tener claro que la universidad es un espacio para el ejercicio integral de derechos, en el tema de la crisis se intensifica la importancia de la educación, la salud y la igualdad; 2) previo a la toma de decisiones hay que tener presente las dificultades de la población objeto de la protección de sus derechos, tales como acceso a mínimos de igualdad, de recursos socio-económicos y conectividad; 3) es responsabilidad de la IES evitar la deserción y el fracaso estudiantil; y 4) garantizar los derechos de los estudiantes, planta docente y administrativa que hacen posible la universidad en las aulas y las oficinas.

No solo se trataba de proteger derechos, sino también de incentivar la educación y el talento humano. Todos estos elementos, señalados en rasgos generales, fueron tomados en cuenta por las autoridades de la universidad y dentro del marco de sus competencias asumidas para evitar que la crisis generase una catástrofe mayor, profundizando las desigualdades y la deserción masiva de estudiantes.

Esta contención desde abajo busca mecanismos igualitarios, democráticos y medidas razonables que mengüen los catastróficos efectos de la crisis.

3.1. Decisiones de política pública y de educación

Para marzo de 2020 se reportó en Ecuador el primer caso de covid-19. El Gobierno dictó el primero de los dos estados de emergencia,¹ que fueron renovados *a posteriori*, ante la declaratoria de crisis sanitaria por parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y una vez que se confirmó que la pandemia había llegado al país. Poco después, se suspendieron todas las actividades presenciales y se crearon distintas medidas encaminadas a resolver la crisis como un proceso clásico de contención hacia arriba: concentrando los recursos económicos en el Poder Ejecutivo, restringiendo el derecho a la movilidad y circulación, el acceso a la información y la libertad de expresión. Pronto, los hospitales estuvieron colapsados dando cuenta de la desigualdad social y las deficiencias en el sector de salud pública.

Ante este panorama, las IES suspendieron las clases presenciales *in situ* hasta nuevo aviso y se fue configurando un conjunto de decisiones por parte de los órganos rectores de la educación superior, que en lo principal buscaban: 1) flexibilizar la matrícula, garantizar la continuidad de la educación mediante medios en línea, la revisión de costos de la educación, permitiendo la implementación de descuentos y se garantizan los procesos de titulación (Consejo de Educación Superior [CES], Resolución No. 046-2020-CES, 2) precarización del trabajo docente, se disponía que la distribución de horas de clases se incrementa de 14 a 26 horas clases en docentes de tiempo completo, de 7 a 13 docentes de medio tiempo y 2 a 12 docentes tiempo parcial, lo que afectaba la autonomía universitaria, los procesos de investigación y vinculación con la sociedad; y 3) ajuste presupuestario a las IES en más de 90 millones de dólares que afectó a la partidas presupuestarias del personal docente titular y a contrato y que

1 Decreto Ejecutivo No. 1017 de 16 de marzo 2020, renovado mediante Decreto No. 1052 el 15 de mayo del 2020; y, Decreto No. 1074 de 15 de junio de 2020, renovado mediante Decreto No. 1126 de 18 de agosto del 2020.

al personal de contrato se lo vincule a la escala salarial más baja, sin importar su trayectoria y formación (CES, Res. No. 238-2020-CES).

Como se puede apreciar, las decisiones tomadas con base en el Estado de emergencia por calamidad pública fueron negativas para las IES. Entre otras, hubo precarización laboral, despidos de personal y deserción estudiantil. Todo ello contribuyó al deterioro del sistema educativo en el país. No obstante, en un contexto de pocas herramientas normativas se debía hacer frente a la crisis. Los efectos exigían ciertos sacrificios considerando por límites los derechos y las condiciones de educación de calidad que debía proteger la universidad. Así, el CAU del IAEN, mediante el liderazgo de su rector, vicerrector, decanos y un grupo de docentes, pensamos en las medidas para atender la crisis desde la autonomía universitaria y buscando proteger los derechos de la comunidad académica. El resultado fue un conjunto de políticas institucionales con carácter solidario e inclusivo, como se detallan a continuación.

3.2. Políticas institucionales para garantizar la inclusión y los derechos en el IAEN

Construir un conjunto de políticas institucionales académicas no fue fácil, teniendo presente las decisiones externas que debilitaban a las IES. Sin embargo, el rector del IAEN propuso y decidió garantizar los derechos de estabilidad laboral y mantener un salario digno para la planta docente y administrativa y avanzar en las condiciones de igualdad. Estos derechos eran tan importantes como los que debían garantizarse a los estudiantes que merecen una educación de calidad.

Para no sobrecargar a los docentes con horas clase, tal como exigía la Resolución No. 238-2020-CES, se remitió un pedido al CES en el que se señalaba la trascendencia de los procesos sustantivos de investigación y vinculación. Se argumentó que las IES de posgrado tenían la necesidad de un trato distinto para lograr el cumplimiento de lo estipulado en la Constitución y la ley. Este pedido fue favorable, ya que se logró mantener las planificaciones y cargas docentes como estaban antes de la llegada de la pandemia.

Frente a los recortes presupuestarios, el IAEN fue la primera universidad en proponer un autoajuste presupuestario razonable para contribuir con la crisis causada por la covid-19. Se evitó la aplicación de la resolución del Ministerio de Finanzas que exigía recortes del personal académico y administrativo. Se propuso un descuento salarial proporcional a las autoridades académicas, mientras que, al personal docente y administrativo que más ganaba se le disminuyó una categoría en su escalafón. Así, los descuentos más altos lo asumieron las autoridades y se protegieron los salarios más bajos de docentes y personal administrativo. Esta redistribución salarial resultaba mejor que dejar sin empleo a varias personas, situación que fue aceptada por el Gobierno. En esa dirección la universidad logró que las medidas de ajuste del Ministerio de Finanzas y del CES fueran revertidas para el caso del IAEN.

En relación con la no suspensión de las actividades académicas y administrativas y para garantizar el derecho a la educación de calidad durante la pandemia, el IAEN tomó las siguientes decisiones: 1) medidas para virtualizar los procesos de admisión, docencia y titulación; 2) plan de contingencia académica; 3) guía y capacitación de educación en entornos virtuales para docentes y estudiantes; 4) protocolos y normas de bioseguridad; 5) normas de ajustes curriculares, reconocimiento y homologación; 6) encuestas de seguimiento a estudiantes y docentes sobre trabajo y condiciones de salud y académicas; 7) creación de facilidades de pago y ampliación de las becas; y 8) creación del repositorio digital *Mirada Pública*.²

Mirada Pública es un repositorio en línea creado en abril de 2020 que propuso, a partir de la contribución de expertos y docentes externos e internos al IAEN, insumos y líneas de acción que permitan a los funcionarios y dirigentes tener una mejor comprensión de la realidad del país e implementar soluciones a corto y mediano plazo. Se trata de documentos técnicos, ágiles y sencillos, contruidos para guiar a las instituciones públicas del país en el desarrollo de medidas que permitan garantizar la toma de decisiones para superar la crisis, transición electoral. En la actualidad, y con una mirada prospectiva, se preparan temas para la pospandemia.

2 Véase <https://miradapublica.iaen.edu.ec/>

El resultado de esta gestión se sustenta, en parte, con el concepto de interseccionalidad de los derechos desarrollado por la Corte Interamericana de Derechos Humanos a partir de la sentencia de González Llui y otros contra Ecuador. La sentencia señala que los derechos a la salud y educación en las instituciones de educación son una intersección que debe ser tratada de manera que incentive su materialización, no se superpongan, sino, que las decisiones que se tomen deben provocar el ejercicio de los mismos en los niveles de accesibilidad, calidad, adecuación, igualdad y efectividad.

Para el IAEN el compromiso de mantener el derecho al trabajo, la salud y la educación de calidad representan esa interseccionalidad. Esta garantía implicó varias cosas a saber: 1) sensibilizar a la comunidad de la gravedad de la crisis que nos afecta, solidaridad para la protección de los derechos de todos como el trabajo, la educación y la salud; 2) generar una gestión académica inclusiva y con transparencia; y 3) crear políticas articuladas para proteger a la institución de los impactos externos y garantizar los derechos hacia adentro. Dentro de este contexto, también se llevaron a cabo procesos electorales inclusivos para la representación de docentes y personal administrativo. Por primera vez se materializó la representación del personal académico de contrato (no titular) que hasta hace poco estaba prohibida en las IES de Ecuador. Tal reforma logró un impacto en las instituciones de educación superior en el país.

Por último, los logros y dificultades de la gestión académica para enfrentar la crisis pueden reflejar el hecho de que las puertas y ahora plataformas virtuales de la universidad continúan abiertas para compartir aprendizajes. Es variado el conocimiento que la crisis ha dejado: el compromiso de educar e investigar genera cambios positivos en la sociedad y que para conquistar logros es necesario superar las dificultades. No obstante, las estructuras administrativas y académicas, antiguas o no, son tan sensibles que pueden colapsar a causa de las transformaciones provocadas por la crisis y el tiempo.

Con relación al IAEN, hubo un intento de modernización de los procesos académicos y administrativos desde la admisión hasta la titulación, se realizaron descuentos y una mayor distribución de becas

para los estudiantes que lo habían solicitado. Con estos mecanismos de ayuda se evitó la deserción y se mantuvo el índice de graduación gracias a procesos de seguimiento y virtualización de la titulación. La universidad también creció en su oferta académica. Gracias al compromiso de los docentes se entregó a la sociedad nuevos programas de estudios alineados a la misión institucional y con grandes expectativas laborales para el futuro, pasando de 12 a 30 programas de posgrado.

Con el compromiso y la defensa de los derechos a la salud, educación de calidad y trabajo, no se suspendieron las actividades académicas, los estudiantes tuvieron procesos de seguimiento y apoyo institucional y no hubo despidos en la planta docente ni administrativa. Por último, pero no menos importante, se inició el desarrollo del plan de igualdades y se aprobó las normas para evitar el acoso: un tema complejo y profundo que es abordado en el próximo apartado.

4. Los retos para las futuras políticas institucionales sobre inclusión

Los desafíos que han tenido que enfrentar las IES en el contexto de la pandemia causada por la covid-19 a escala global han sido de gran complejidad. Además de generar mecanismos internos, a fin de que los procesos de enseñanza aprendizaje, sobre todo en modalidad presencial, se trasladen en muy corto plazo al trabajo remoto y la educación en línea. En este marco, la propia institucionalidad fue repensada debido al contexto de crisis sanitaria, social y económica que ha afectado a toda la población, ahondando las desigualdades sociales estructurales que ya se manifestaban antes de la pandemia.

Consideramos una oportunidad y un desafío para el sistema de educación superior ecuatoriano el pensarse como tal. Examinar el funcionamiento de los tipos de instituciones que conforman el sistema y las respuestas que están dando a las necesidades de desarrollo nacional, individualmente como instituciones y como sistema, es importante, al igual que el asunto de los cupos, la ampliación y diversificación de la oferta académica y la autonomía académica y administrativa de las IES. Las políticas de inclusión dadas en la normativa

vigente deberán ser evaluadas a fin de verificar si dan cuenta de la realidad social en términos de acciones afirmativas que favorezcan al acceso, permanencia y graduación en igualdad de oportunidades, el ejercicio a una vida libre de violencia y condiciones que propendan a la equidad de género en medio de la formación universitaria.

Respecto a las políticas de inclusión que el IAEN requiere priorizar de cara a la construcción de una nueva normalidad como universidad de posgrado, un primer paso consiste en revisar su normativa interna en cuanto a manejo de procesos académicos, procesos de evaluación de los diferentes actores de la comunidad universitaria, la necesidad de inmediata digitalización de documentos en procesos administrativos, becas y ayudas económicas para financiamiento y permanencia en los programas académicos. Es en alguna medida lo que se ha venido haciendo desde 2020 a fin de enfrentar la crisis y respondiendo a convicciones de sus miembros.

La oferta académica, sobre todo la modalidad de estudios, puede sustentarse en una política de inclusión respecto a la ampliación de la matrícula en sectores rurales al interior de las provincias del país, acompañada a su vez de apoyos de conectividad o descuentos que garanticen la misma. De igual manera, la modalidad en línea favorece al incremento de la postulación de estudiantes mujeres madres con hijas e hijos pequeños, que desde la casa logran acceder a estudios de posgrado.

En este apartado se ha seleccionado como desafío de política de inclusión de las IES la prevención y atención de casos de acoso sexual que en el contexto ecuatoriano cuenta con un protocolo de actuación. Se reflexiona sobre las posibilidades de ajuste de contenidos y estrategias de sensibilización y comunicación para la comunidad universitaria, así como los procesos de denuncia y acción inmediata de sanción y reparación como una política de cero tolerancias al acoso sexual y la violencia de género en las universidades.

4.1. Protocolo de prevención y atención del acoso sexual

Uno de los desafíos que enfrentan las instituciones de educación superior es el prevenir y actuar con políticas efectivas el abuso sexual

en el ámbito universitario. El Protocolo de prevención y actuación en casos de acoso, discriminación y violencia basada en género y orientación sexual en las instituciones de educación superior (CES, 2018), como normativa nacional, ha permitido implementar procesos dentro de las instituciones ecuatorianas, junto con algunas políticas, a fin de sensibilizar, comunicar, definir mecanismos de denuncia y sanción en casos de acoso sexual.

Tabla 1
Procedimiento de actuación, actores y funciones

1. Primera etapa: identificar y comunicar del hecho (acudir a la Unidad de Bienestar Estudiantil)	2. Segunda etapa: de la denuncia (Unidad de Bienestar Estudiantil apoya en la diligencia)	3. Tercera etapa: actuación de la comisión de la atención y revisión de casos de acoso, discriminación y violencia de género	4. Cuarta etapa: informe de la comisión (hasta 2 meses, informe al rector, recomendaciones sustentadas)
---	---	--	---

Fuente: CES (2018). Elaboración propia (2021).

En este sentido, uno de los puntos todavía necesarios de socializar y discutir en las IES es el del consentimiento en el contexto del acoso sexual y desde una perspectiva de género, como: “[...] consentimiento afirmativo significa explícito, positivo, consciente y voluntario; además, la existencia de una relación de pareja (presente o pasada) no debe asumirse como indicador automático de aceptación” (Pérez, 2017, p. 119).

En esta línea, también es necesario actualizar los propios procesos institucionales que direccionen la implementación del protocolo en términos de democratización, esto significa problematizar el consentimiento que parece estar dado de forma previa, obviamente afirmativo, incluso cuando es negativo de manera explícita. Se destaca este asunto porque con frecuencia se observa en los procesos de denuncia que los victimarios se asumen inocentes de acoso incluso cuando la respuesta de la víctima al deseo de contacto sexual fue negativa o la

víctima no estaba consciente, el victimario en estos casos se mantiene y defiende inocente.

El consentimiento afirmativo significa que “no es no”, en el que una persona accede, acepta o consiente mantener contacto sexual afirmativamente, es decir, dice de forma explícita que sí. Esto significa que se anula cuando exista incapacidad para otorgarla, por ejemplo, cuando la persona denunciante estuviese intoxicada, dormida, inconsciente o incapacitada debido las influencias del alcohol, drogas, medicamentos, o bien debido a su condición física o mental. Se resalta la urgente necesidad en problematizar la configuración de la masculinidad violenta, hegemónica, que responde a una interpelación de la estructura social patriarcal en la que su estado “natural” y “esperado” de actitud violenta es la violación, es justamente el ejercicio de relacionarse impositiva o coercitivamente sin o en contra del consentimiento de su víctima, el mandato de violación que es parte de la identidad del sujeto masculino en esta perspectiva hegemónica, el hombre debe violar y acosar para demostrar que es hombre, así sea una violación simbólica, alegórica mediante miradas indiscretas, comentarios, uso de redes social (ciberacoso) (Segato, 2003).

Se observa que otro de los esfuerzos realizados en este sentido es el de académicas y académicos que han investigado este fenómeno al interior de las universidades, como es el caso del libro titulado *¿Cómo se mide el acoso sexual?* (Larrea, 2018). Este material es una contribución construida en colaboración por la academia ecuatoriana, de gran utilidad para el proceso de implementación del protocolo, así como de actualización del mismo. En el caso del IAEN la comisión especializada para prevención y atención de casos de acoso funciona en el marco de sus responsabilidades y competencias, igual que otras IES en Ecuador, cuenta con procesos que precisan ser actualizados en cuanto a prevención y atención de casos de acoso en el contexto de la educación en línea, justamente dando respuesta a los casos que desde 2020 han sido denunciados en otras universidades.

Ahora que, frente a la pandemia causada por la covid-19, la educación superior ha sido colocada en la necesidad de desarrollar sus actividades generales, y particularmente las de docencia por medio de

la educación en línea, con lo cual las relaciones se han transformado debido al confinamiento obligatorio. Sin embargo, aun en el contacto virtual es importante implementar estrategias de prevención del acoso sexual por el medio que hoy en día es nuestro espacio real: las plataformas virtuales y las aulas virtuales. Las maneras en las que se suscitan las relaciones en estos ambientes permiten pensar en asuntos que deben ser discutidos y sensibilizados con la comunidad universitaria como los *hacks* pornográficos en eventos académicos públicos y su trasfondo como pedagogía de la sexualidad en la construcción de una masculinidad hegemónica violenta, egocéntrica y poco empática como la que se mencionó con anterioridad. Se debe, entonces, centrar este problema a partir de la misma presencia de estos *hacks* con fines de boicot en espacios académicos virtuales, este hecho es dado sin el consentimiento de sus organizadores y con frecuencia en eventos en los que la temática central es derechos humanos, feminismo, derechos de las mujeres, violencia de género y otros parecidos.

En dicho contexto, es fundamental conocer si en la coyuntura actual se presentan casos de acoso sexual en esta nueva modalidad de estudios por medio de conexiones sincrónicas y en plataformas digitales. Debido a que las clases en línea por lo general son grabadas, han quedado evidencias del acoso, como el caso de un profesor que pedía a sus estudiantes que enciendan las cámaras para inspirarse, pues, por lo general le dedicaba las clases a alguna de ellas. La actitud docente, no solo respecto al acoso sexual sino a los maltratos en general, y debido a la actual exposición pública por las grabaciones, está exigiendo una necesidad de crítica y autocrítica que en redes sociales se han manifestado, en el caso de las IES también han tenido que pronunciarse ya que las evidencias han sido virales e irrefutables.

Los casos de acoso sexual durante el confinamiento y la educación en línea se han trasladado de algunas maneras a las plataformas virtuales. En México, en 2020, ocurrió durante la clase de una profesora, quien fue acosada por un “estudiante” intruso en su clase virtual. Sus estudiantes se enfrentaron al intruso acosador en defensa de la profesora. Los casos de acoso han sido recurrentes, las clases están grabadas, una vez disponibles en las plataformas de redes sociales se viralizan y generan procesos institucionales de seguimiento,

actuación y sanción en universidades. Los casos han generado pronunciamientos oficiales, otras denuncias de discriminación, maltrato y acoso previas al confinamiento y hasta disculpas públicas de los agresores. Todo esto demuestra que el problema del acoso sexual ha sido prevalente hasta en tiempos de pandemia, en términos de violencia de género de forma amplia, en tanto que la violencia, el acoso, el maltrato, en sí mismos representan una pandemia en otra pandemia, la de violencia y la de la covid-19.

El desafío más importante a considerarse en cuanto al acoso sexual en la educación superior sigue siendo la prevención. En este sentido, se considera que en el marco del funcionamiento de las instituciones en la modalidad en línea las estrategias a implementarse deben considerar a la docencia haciendo uso de las aulas virtuales y sobre todo los discursos y actitud docente respecto a esta problemática. La investigación en este tema debe tener todos los apoyos (personal calificado, los recursos y datos), no obstante, este problema puede incomodar para el “prestigio” de las instituciones el que se conozca de forma pública los casos denunciados y atendidos. Por supuesto que la prevención y atención de estos casos ocurren independientemente del prestigio y excelencia académica de la institución: el reconocimiento de una IES incrementaría al asumir una política de cero tolerancias públicas frente al acoso sexual y la violencia en todas sus formas, sobre todo la violencia de género contra las mujeres. Para esto, la normativa interna debe ser revisada, el protocolo de actuación necesita ser actualizado tomando en cuenta los casos que han sido atendidos desde 2018, el contexto de la pandemia y educación en línea de todos los programas y carreras.

La capacitación y sensibilización son estrategias permanentes que exigen conocimiento especializado al elaborar y difundir los mensajes. En este sentido la comunicación debe potenciar la sensibilización respecto al ciberacoso, el sexteo, entre otros temas que resulten de procesos de sondeo e investigaciones. Entonces, es necesario que desde las IES se generen reflexiones que permitan actualizar las políticas institucionales para la prevención y atención del acoso sexual en tiempos de pandemia y educación en línea.

5. Conclusiones

A manera de conclusiones, la pandemia causada por la covid-19 conllevó algunas formas de crisis, mostrando incluso la necesidad de mejoramiento de una mirada prospectiva a los procesos institucionales de las universidades. Las IES, al igual que todo el sector público, buscaron acciones para paliar las consecuencias de la declaratoria del Estado de emergencia, recorte presupuestario, mayor carga laboral para los docentes, entre otros. Cada institución, desde su particularidad, supieron enfrentar con iniciativas propias y repuestas rápidas para trasladar todas las funciones sustantivas a la virtualidad.

Respecto al IAEN, en ejercicio de su autonomía y basado en los principios de democracia y cogobierno, direccionó sus políticas institucionales para el ejercicio de los derechos de la comunidad universitaria. Por un lado, garantizó la calidad y permanencia de la educación y ampliación de oferta académica, mayor titulación, capacitación permanente a su personal docente, seguimiento sobre las condiciones de salud y trabajo del personal, generación y aplicación de protocolos de bioseguridad, generación de documentos de política pública, entre otros. No obstante, se garantizó la estabilidad laboral del personal académico y administrativo, incluso teniendo que enfrentar recortes presupuestarios. En cuanto a las políticas de inclusión, el IAEN ha definido y madurado el proceso de prevención y atención de casos de acoso sexual y discriminación, cuenta con una comisión interna, un protocolo propio que debido al paso a la virtualidad de todos sus programas precisa ser revisado para garantizar una vida libre de violencia en la educación en línea.

6. Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2020). La invención de una epidemia. En G. Agamben, S. Žižek, J. Nancy, F. Berardi, J. Butler y otros, *Sopa Wuhan*. ASPO. Recuperado de <https://n9.cl/0yju>
- Dubet, F. (2015). *Solidaridad. ¿Por qué preferimos la desigualdad?* Siglo XXI Editores.

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal] (2020). *Informe especial COVID-19: el desafío social en tiempos del COVID-19*. Cepal. Recuperado de <https://n9.cl/obrr>
- Consejo de Educación Superior del Ecuador [CES] (2018). *Protocolo de prevención y actuación en casos de acoso, discriminación y violencia basada en género y orientación sexual en las Instituciones de Educación Superior*. CES.
- Escobar, G. (dir.) (2021). *Estados de Excepción y COVID-19*. Federación Iberoamericana de Ombudsman y Universidad de Alcalá.
- Koselleck, R. (2007). *Crítica y crisis*. Trotta.
- Larrea, M. (2018). ¿Cómo se mide el acoso sexual? Sistematización de la experiencia de construcción de contenidos de un instrumento para la medición del acoso sexual en instituciones de educación superior del Ecuador. Fundación Donum-FOS, Quito.
- Pérez, Y. (2017). California define qué es “consentimiento sexual”. *Revista Latinoamericana Sexualidad, Salud y Sociedad*, n.º 25, pp. 113-133.
- Sandel, M. (2013). *Lo que el dinero no puede comprar*. Debate.
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Tushnet, M. (2013). *Constitucionalismo y Judicial Review*. M. Chuquillanqui (trad.). Palestra Editores.

Capítulo III

Gestión institucional de la Universidad Privada Domingo Savio en Bolivia ante la pandemia de la covid-19

Carlos Cuéllar Aguilera, Jehovana Rossio Miranda Solís
e Isabel Irma Estrada Rivero

1. Introducción

LA UNIVERSIDAD PRIVADA Domingo Savio (UPDS) es una institución de educación superior por derecho, autorizada por R. M. N.º 340/00 del 15 septiembre del 2000 y ratificada mediante D. S. N.º 1071 del 28 de noviembre 2011. Tiene su sede Central en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia. Además, cuenta con siete subsedes académicas en las ciudades de Tarija, Potosí, Cochabamba, La Paz, Trinidad, Sucre, Oruro y muy pronto en Cobija, consolidándose así en los nueve departamentos del país. Con veinte años de vida institucional, en la actualidad ofrece servicios educativos de pregrado en cinco facultades, cuenta con 19 programas educativos de pregrado en los que están inscritos 20 000 estudiantes, más de 9000 graduados (egresados). A nivel posgrado cuenta con la Escuela de Alta Gestión Internacional que gestiona programas de diplomados, maestrías, formación continua y talleres. El talento humano altamente calificado de la universidad consta de 850 docentes y 200 administrativos (45 % son mujeres y 55 % son varones). Su estructura directiva es la siguiente:

- Directorio
- A nivel nacional conformado por el Rector Nacional, la Dirección Nacional de Desarrollo y Calidad Académica, Dirección Nacional de Secretaria General, Dirección Nacional de Sistemas y Tecnología, Dirección Nacional de Planificación y Desarrollo Institucional,

Dirección Nacional de Administración y Finanzas y la Dirección Nacional de *Marketing*.

- A nivel regional está compuesto por el Rector Regional, Vicerrectorado Académico, Vicerrectorado Administrativo, Secretaría General, Dirección de Planificación, Dirección de *Marketing* y Dirección de Sistemas.

Las subsedes académicas tienen autonomía administrativa pero los procesos académicos están centralizados y dependen de forma directa del Rectorado Nacional, los procedimientos académicos son estandarizados a escala nacional y el personal administrativo se adecuan a la estructura organizacional de cada subsede. El modelo educativo basado en competencias de la UPDS se caracteriza por los siguientes ejes esenciales: formación basada en competencias, aprendizaje significativo en la vida para la vida, la educación comunitaria, productiva, diversidad educativa e inclusión, nuevas tecnologías de información y comunicación, la investigación y desarrollo y como temas transversales emprendedurismo, medioambiente y ética y prosocialidad.

Este modelo educativo describe los propósitos de la educación del siglo XXI, se sustenta en el enfoque socioformativo con un paradigma socio crítico y complejo, los cuales determinan la práctica docente y la metodología de formación de personas integrales, integrales y competentes para afrontar los retos y problemas del desarrollo personal, la vida en sociedad, el equilibrio ecológico, la creación cultural-artística y la actuación profesional y empresarial a partir de la articulación de la educación con los procesos sociales, comunitarios, económicos, políticos, religiosos, deportivos, ambientales y artísticos en los que viven las personas, implementando actividades contextualizadas a sus intereses, autorrealización, interacción social y vinculación laboral. La UPDS planifica la implementación de sus programas académicos en períodos semestrales-modulares (una materia por mes). El registro y avance de las materias comprendidas en los planes de estudios es simultáneo, en períodos semestrales o por bloques o módulos en los que el estudiantado cursa y aprueba las materias una a una, en forma sucesiva, cumpliendo la carga horaria establecida.

En la presente investigación se tiene por objetivo general comparar la experiencia de gestión institucional de la UPDS ante la pandemia de la covid-19. Para lograrlo en primer lugar se describe el plan de acción para lograr la virtualización de la educación a corto plazo, partiendo de la normativa de declaratoria de cuarentena rígida y suspensión de clases presenciales en el país y, por último, se identifica los resultados obtenidos del proceso de implementación de la virtualización durante la gestión 2020. La UPDS busca contribuir al conocimiento sobre este tema en investigaciones sobre el análisis y replanteamiento de los roles de la gestión institucional de educación superior, para hacer frente a este contexto sanitario de pandemia por covid-19.

1.1. Metodología

La presente investigación busca mostrar las voces de las autoridades académicas y administrativas de la UPDS ante el ajuste de la modalidad presencial a la virtual. El trabajo, de corte transversal, es parte de un relevamiento que fue realizado entre enero y marzo de 2021, por medio de una entrevista estructurada diseñada por Rectorado Nacional. Las entrevistas se aplicaron de forma virtual a autoridades de las ocho subsedes académicas: Santa Cruz, Tarija, Potosí, Cochabamba, La Paz, Trinidad, Sucre y Oruro.

Tabla 1
Ficha técnica de la población entrevistada

Actores	8 rectores regionales		8 vicerrectores regionales	
Sexo	H* = 4	M* = 4	H = 6	M = 2
Laboral/área de influencia	Administrativa		Académica	

*H: hombres

*M: mujeres

Fuente: UPDS (2021).

El tipo de muestra que se utilizó fue censal, en la que participó el total de la población de autoridades académicas encargadas de la gestión estratégica en la UPDS. La entrevista se aplicó con el objetivo de identificar las situaciones a las que enfrentó la UPDS en el ajuste

de la modalidad presencial a la virtual y las estrategias exitosas que se aplicaron para enfrentar la cuarentena y la pandemia de la covid-19. Para aplicar la entrevista se utilizó una guía de entrevista compuesta de diez preguntas, las cuales corresponden a las siguientes tres variables de estudio:

- Situación después de la declaratoria de cuarentena y suspensión de clases
- Estrategias de éxito asumidas a partir de la implementación de plan estratégico de emergencia sanitaria
- Desafíos futuros

Asimismo, se aplicó la revisión en el Sistema Académico Administrativo (Saads), en el que constan todos los informes de las subsedes académicas reportados a las Direcciones Nacionales. Una vez recogida la información, se realizó un análisis descriptivo de las variables de los relevamientos que dan cuenta de cómo se vivió la experiencia de gestión institucional de la universidad en contexto de pandemia. Por otro lado, esta información fue contrastada con fundamentos teóricos como el ciclo de planificar-ejecutar-revisar-actuar, liderazgo y participación en la transformación, evaluación continua del aprendizaje colectivo, potenciación del aprendizaje continuo, definición de mecanismos de comunicación y retroalimentación y formación de equipos.

2. Llegada de la covid-19 y retos para la UPDS

El Gobierno de Bolivia declaró, mediante Decreto Supremo N.º 4196, la emergencia sanitaria nacional y cuarentena en el territorio nacional una vez que el 11 de marzo la Organización Mundial de la Salud (OMS) anunció que la nueva enfermedad ocasionada por el virus SARS-CoV-2 (conocida como covid-19) era una pandemia. De manera inmediata, el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes instruyó a las universidades a garantizar la educación superior profesional equitativa la implementación de la formación a distancia y virtual mediante el uso tanto de plataformas como recursos digitales. A partir de este contexto, se analizan los principales desafíos o retos que enfrentó la UPDS.

En esta etapa inicial, la UPDS enfrentó situaciones de incertidumbre de la comunidad universitaria, colapsaron los canales oficiales de comunicación con cuestionamientos, sobre todo, del estudiantado. Las demandas eran distintas. Se identificaron, por ejemplo, que los estudiantes en etapas finales de formación pedían no suspender las clases para no verse afectados en la culminación de sus estudios, otros estaban interesados en seguir su formación universitaria solicitando asistir a clases con todas las medidas de seguridad o en la modalidad virtual y otro grupo de estudiantes solicitaba la suspensión de clases porque las condiciones de bioseguridad o internet no estaban a su alcance. Durante las primeras semanas de suspensión de actividades, y para dar continuidad a las clases mediante la virtualidad, la UPDS decidió el uso de herramientas que estaban disponibles, por ejemplo: la plataforma Moodle, classroom, mil aulas para las sesiones asincrónicas y el Zoom y Teams para realizar actividades sincrónicas.

En agosto de 2020 el Gobierno boliviano anunció la clausura del año escolar, siendo este otro efecto de la pandemia. El Estado no logró garantizar el acceso a la educación virtual pues una gran parte de la población es del área rural, la cual no cuenta con equipos y acceso a internet. Esto dejó en desventaja principalmente a los bachilleres que necesitaban desarrollar las competencias básicas para ingresar a la universidad. En el marco de estas situaciones, la universidad enfrentó complejos retos como los que se describen a continuación.

- **Inexistencia de la educación virtual en Bolivia**

Con la suspensión de las clases presenciales, uno de los problemas para las IES del país fue no contar con una reglamentación de educación virtual. Así, las directrices acerca de la virtualidad suponen un reto para la UPDS, más aún cuando docentes y estudiantes estaban familiarizados con una sola modalidad de enseñanza-aprendizaje que era la presencial. El reto se centró en ajustar, adecuar o complementar los programas académicos con el fin de asegurar el logro de competencias para el cumplimiento del perfil profesional y responder a las necesidades actuales de la nueva normalidad.

- **Movilidad estudiantil**

Como parte de las actividades de internacionalización durante el primer semestre de 2020, la movilidad presencial del estudiantado se vio gravemente afectada por los efectos de la cuarentena, en particular, debido a la suspensión de clases y restricciones a los viajes internacionales. La UPDS asumió la responsabilidad de cuidar y repatriar a los estudiantes nacionales y extranjeros, gestionando en las embajadas y consulados los viajes humanitarios ya sean aéreos o terrestres. Se logró el retorno de estudiantes que fueron movilizados a sus respectivos hogares, no sin antes cumplir con el aislamiento de 14 días.

- **Capacitación insuficiente a docentes y estudiantes en herramientas tecnológicas**

Otro de los desafíos con la suspensión de clases fue el escaso entrenamiento del personal docente en competencias digitales. Se identificó una brecha cognitiva y de alfabetización digital en docentes y estudiantes; si bien los estudiantes en su mayoría son expertos digitales, la brecha se vio en el acceso a internet para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad.

- **Dificultad para acceder a internet**

Otro reto consistió en el acceso a internet de estudiantes y profesores. El porcentaje de la población estudiantil de la UPDS que cuenta con equipos de computadoras, portátiles y tabletas es menor al 50 %. Sumado a esto, la conectividad en Bolivia es muy baja y el internet es poco accesible por el costo del servicio. Gran parte del estudiantado se vio obligado a comprar megas, paquetes de internet y utilizar aparatos móviles para continuar con sus estudios.

3. La respuesta institucional: plan de acción

Las principales políticas o proyectos implementados para afrontar los desafíos y obstáculos en la implementación de las clases virtuales en la UPDS fueron las siguientes:

- **Conformación de un comité virtual de toma de decisiones**

Cuando el Gobierno declaró la suspensión de clases, en la UPDS se cursaba el segundo módulo del ciclo de manera virtual. Para la toma de decisiones y la generación de iniciativas que propiciaran mejoras en la institución y sus miembros se conformó un comité estratégico integrado por el rector nacional y los rectores regionales, lo que permitió la toma de decisiones ágiles y oportunas en reuniones que al inicio de la pandemia fueron diarias y posteriormente periódicas o cuando fuese necesario. Se definió que el vocero oficial de la institución a nivel nacional fuera el rector nacional y los voceros regionales sean los rectores de cada subsección académica. Las primeras decisiones tomadas al inicio de la pandemia fueron generalmente reactivas por los cambios acelerados que se dieron como impacto de la pandemia, pero después las decisiones buscaron la adecuación de los procesos académicos y administrativos de la educación presencial hacia la virtualidad. Asimismo, se tomaron decisiones muy oportunas, llegando a impactar a la UPDS en el ámbito de la educación superior e implementar la educación virtual a una velocidad sin precedentes.

- **Implementación de tecnologías y la puesta en marcha de la educación virtual**

El uso de las tecnologías de la comunicación y la información (TIC) como recurso didáctico ya era algo habitual en la UPDS, porque entre 2012 y 2015 se cambió el modelo pedagógico, de una educación por objetivos a una educación por competencias, siendo las TIC uno de sus ejes esenciales. Asimismo, se invirtió en la implementación de un proyecto de tecnología avanzando hacia la transformación digital, hechos que para la institución se convierten en una ventaja al inicio de la pandemia.

Cuando se suspendieron las clases presenciales se aceleró la implementación del proyecto Integración de Plataforma Moodle al Saads, que estaba en etapa de pilotaje. Se invierte en el desarrollo de sistemas y en la mejora de la arquitectura tecnológica, se gestiona la firma de convenios con empresas telefónicas para facilitar a los estudiantes el acceso a internet, se habilitaron diferentes formas de pago

y registro de materias en línea, además se realizó un descuento en las mensualidades en solidaridad con las familias que atravesaban momentos difíciles apoyando de esta manera al avance y culminación de la carrera profesional.

- **Seguimiento académico y a la plataforma virtual**

Se estableció una gestión de seguimiento académico para lograr el paso a la modalidad de educación virtual. El seguimiento, evaluación y monitoreo se realizó con formularios estandarizados a nivel nacional para normar el cumplimiento de indicadores de educación virtual de docentes y de seguimiento por parte de los jefes de carrera, decanos, equipo de coordinación y asesor pedagógico, monitorizados por el vicerrectorado académico de cada subsele académica. Las herramientas tecnológicas utilizadas para ofrecer seguimiento a la planificación de los proyectos formativos fue el Saads-Moodle. El proceso de apoyo, seguimiento y capacitación oportuno que se proporcionó a docentes y estudiantes permitió un mejoramiento sustancial en el proceso de formación en la plataforma virtual a partir de la pandemia.

- **Programas de reforzamiento**

Se elaboró un programa de reforzamiento para estudiantes que fueron afectados por el cambio de modalidad de enseñanza aprendizaje (de presencial a virtual) en el segundo módulo del primer semestre de 2020, con el objetivo de complementar las competencias desarrolladas en las materias que registraron. El programa permitió al estudiantado contar con una mejor preparación y enfrentar los próximos módulos con mayores capacidades.

- **Suspensión temporal de clases**

Se suspendieron temporalmente las clases durante el tercer módulo, interrupción que fue recuperada *a posteriori* mediante una recalendarización. Durante el período se realizaron las siguientes actividades:

- Diagnóstico de la situación: se basaron en encuestas aplicadas a los estudiantes luego de finalizar el segundo módulo y entrevistas a

docentes y personal administrativo. Dicho diagnóstico institucional arrojó por resultados que se debía pensar en estrategias de corto y mediano plazo en medio de la incertidumbre.

- Planificación estratégica a corto plazo: la UPDS estaba ejecutando la planificación estratégica 2017-2022 y a poco de iniciar la elaboración del Plan de Desarrollo Institucional surgió la pandemia. Se decidió dejar de lado ambos proyectos y se elaboró un Plan de Emergencia con fecha de cohorte a diciembre de 2020.
- Aplicación de encuestas de satisfacción a estudiantes y docentes: se mantuvo la aplicación de instrumentos de consultas para medir la satisfacción de estudiantes y docentes, no solo en temas académicos, sino también en aspectos que buscaban conocer la situación que se vivía en toda su complejidad.
- Acciones para enfrentar la situación de forma integral: a partir de los resultados de las encuestas se decide ofrecer diversas alternativas a la comunidad universitaria, como capacitación tecnológica, cursos y talleres de diversas temáticas que incluían soporte aspectos de bioseguridad y de salud mental, torneos y concursos y la creación de brigadas psicosociales.
- Adecuación de procesos académicos: se generaron distintos procedimientos docentes, tales como procedimiento de modalidad de grado I y II, de enlace de actividades a criterios de verificación, de práctica profesional (teletrabajo), de defensa externa virtual, de convalidaciones y de habilitación a defensa externa. Entre los instructivos, se cuenta con el de asistencia en la plataforma, de traspaso de notas de la plataforma virtual al Saads, de introducción e impresión de notas y de materias compartidas.

• **Capacitación a docentes y estudiantes**

Los resultados del diagnóstico y las encuestas de satisfacción arrojaron por resultados que se necesitaba mejorar las competencias de docentes y estudiantes en el uso de herramientas y plataformas virtuales. Con el objetivo de mantener la calidad académica de las clases en la virtualidad y responder a las necesidades se implementó un curso de capacitación para docentes y otro para estudiantes en dos versiones para cubrir toda la población planificada. Este fue un aporte al contexto específico del uso de redes y plataformas con el fin de

fortalecer las TIC en la enseñanza y aprendizaje, como parte de uno de los ejes del modelo educativo y el mejoramiento de calidad académica virtual. Por otro lado, y desde un contexto más amplio, los cursos se convirtieron en parte de la oferta formativa permanente para estudiantes y docentes nuevos, de manera que se apoyó el desarrollo de sus competencias en el campo de la alfabetización digital, que es una de las características del Modelo Educativo por Competencias de la UPDS.

- **Formación continua**

Durante la pandemia se mejoró sustancialmente la formación, dedicación y desempeño de estudiantes y docentes mediante la formación continua. Como elemento de consolidación de los perfiles profesionales de las carreras que se imparten en la UPDS se desarrollaron en las ocho subsedes académicas una diversidad de webinars, cursos, conversatorios y talleres virtuales en su mayoría gratuitos y con certificados. Estas actividades giraron en torno a debates prácticos, estudio de casos de éxito y experiencias reales de cómo afrontar los efectos de la crisis de la pandemia y emprender la reinversión, herramientas importantes para elevar la calidad de la educación y competitividad en la formación profesional.

- **Materias multisede**

A partir de la declaratoria de suspensión de clases presenciales por el Gobierno, la UPDS evaluó la alternativa de brindar clases virtuales fusionando grupos de estudiantes de distintas subsedes académicas de la red y posteriormente crear un programa de materias multisede (movilidad estudiantil nacional virtual). Esto permitió que estudiantes de distintas subsedes académicas pudieran conocerse e integrarse. Por el confinamiento y los campus cerrados, se hace efectiva la ejecución del programa por medio de un instructivo que permitió trabajar de manera coordinada a nivel red, cumpliendo con lo planificado, programado y principalmente optimizando recursos financieros y humanos, ampliar el acceso y ser una opción más sostenible desde el punto de vista ambiental.

- **Brigadas de apoyo psicológico**

El confinamiento social y las restricciones de movilidad de la población estuvo acompañada de enfermedades, estrés, ansiedad, depresión y otros, que afectaron los modos de vida, las relaciones sociales y reacciones emocionales de estudiantes, familias y población en general. La UPDS, mediante la Facultad de Ciencias Sociales y los centros de apoyo psicológico, organizó brigadas de apoyo compuestas por profesionales y especialistas que estuvieron dirigidas a estudiantes y sus familias, planta docente y personal administrativo que fueron afectados en diversos modos por la pandemia.

- **Actividades de extensión universitaria**

El departamento de Extensión Universitaria y Responsabilidad Social Universitaria, dentro del proceso educativo transformador, contribuye a la formación académica integral de los futuros profesionales y lo hace gestando actividades extracurriculares de interés para la comunidad estudiantil. Durante la pandemia se convocó desde la virtualidad a concursos de equipos de bioseguridad hechos en casa, de fotografía y de cuentos cortos, además de torneos de ajedrez en línea y en la búsqueda de que el eslogan de *Quédate en casa* se cumpla, por lo que se organizaron eventos como ciclos de cine, club de lectores y una mirada a Bolivia, con la participación de las ocho subsedes académicas.

- **Internacionalización**

Una respuesta inmediata en medio de la contingencia fue el aumento en el interés y en las actividades relacionadas con la movilidad virtual de los estudiantes, que consiste en la utilización de las TIC para crear una colaboración transfronteriza que mejore la comprensión intercultural y el intercambio de conocimientos. La UPDS, por medio de la Secretaría General, promovió los programas de movilidad estudiantil en redes internacionales como eMovies de la Organización Universitaria Interamericana, el Programa de Movilidad Estudiantil del Consejo de Rectores por la Integración de la Región Sur Oeste de Sudamérica y otros de carácter bilateral. Las clases Espejo son

un recurso académico que usa una plataforma digital compartida entre docentes y estudiantes de dos o más universidades extranjeras, para participar en el desarrollo sincrónico y asincrónico de un curso completo o de una sesión de un curso. En la UPDS esta actividad de internacionalización se implementó en las carreras de Psicología, Psicopedagogía e Ingeniería Industrial, contribuyendo en la consolidación y cohesión de la comunidad universitaria.

- **Programa preuniversitario**

Una de las preocupaciones de la UPDS en la formación de bachilleres 2020, debido a la clausura del año escolar, ha sido el proponer un programa preuniversitario o plan de nivelación que facilite su inserción a una vida universitaria, no solo en la adaptación sino también en la formación de las competencias básicas requeridas para afrontar los obstáculos que pudieran entorpecer su rendimiento académico. El programa preuniversitario o nivelación virtual se ejecutó en las subsedes académicas con una organización pedagógico-metodológica basada en salas de formación virtual que permitió a estudiantes y docentes facilitadores conformar un entorno de aprendizaje comunicativo, propositivo y con actividades de transitabilidad al nivel de educación superior, generando las condiciones para un clima escolar favorable.

- **Prepararnos para el retorno**

Las decisiones tomadas por la UPDS respecto a la semipresencialidad, tomando en cuenta la normativa legal actual del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y sus recomendaciones, están referidas a los ajustes pedagógicos, académicos, físicos y administrativos; implementación de un protocolo de bioseguridad; implementación de un reglamento de enseñanza-aprendizaje semipresencial; plan de programación de materias, grupos y espacios físicos como aulas, laboratorios y otros para operar en el actual contexto, reduciendo el riesgo de contagio.

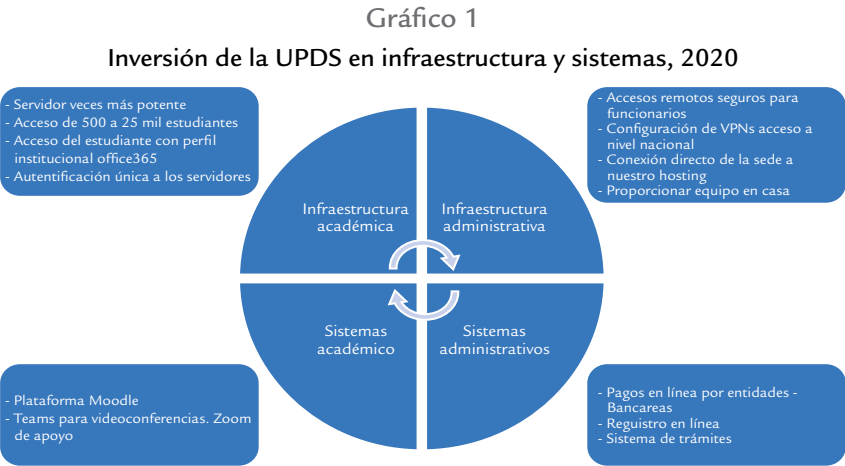
• **Elaboración e implementación del Protocolo de Bioseguridad**

El Reglamento del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes establece que las universidades deberán asegurar el cumplimiento de las medidas y protocolos de bioseguridad definidas por el Ministerio de Salud y Deportes (higiene y lavado de manos, distanciamiento y uso del barbijo), concientizando y contemplando el comportamiento de la comunidad universitaria al interior de sus instalaciones, debiendo prever medidas de bioseguridad conforme a las áreas de formación que así lo requieran. En este sentido, el Reglamento de Bioseguridad de la UPDS se enmarca en los siguientes preceptos:

- El retorno a la presencialidad será en función de las características de la asignatura y de su contenido.
- Uso del barbijo y distanciamiento obligatorio en los ambientes de la universidad.
- La cantidad de estudiantes por aula se reducirá acorde con lo estipulado en la norma y de acuerdo con las dimensiones y características del ambiente.
- Se establecerán horarios diferenciados de ingreso y salida de aulas en función a su ubicación para evitar la aglomeración de estudiantes.
- Desinfección constante de los ambientes, equipos, instrumentos y materiales utilizados, además de la disposición final de residuos de los laboratorios.
- Estudiantes, visitantes y personal para el ingreso y salida de las instalaciones deberán conservar como sentido de circulación el lado derecho de los pasillos, así se evitarán encuentros de frente para minimizar el riesgo de contagio.
- La comunidad académica deberá cumplir con las instrucciones de la señalética distribuidas en los ambientes de la universidad y difundidas en las redes sociales.

4. ¿Dónde estamos?: resultados alcanzados y situación actual

Entre los resultados de la gestión institucional durante la pandemia en la UPDS se tiene que la inversión que esta realizó en el desarrollo e implementación de infraestructura y sistemas académico-administrativo fue vital para el cambio hacia la educación virtual. De tal manera que se acortó la brecha digital que existía.



Fuente: elaboración propia de los autores (2020).

- Capacitación de estudiantes en creación y uso de plataformas virtuales con un alcance del 108 %,superando lo programado.

Tabla 2
Capacitación estudiantil en creación y uso de plataformas virtuales en la UPDS, 2020

Estudiantes	Santa Cruz	Tanja	Potosí	Cbba *	La Paz	Trinidad	Sucre	Oruro	Total
Programado	4000	1800	1150	183	600	560	402	500	8790
Alcanzado	4763	1418	1100	183	479	435	160	454	9526

* Cochabamba

Fuente: elaboración propia de los autores (2020).

- Capacitación de docentes en creación y uso de plataformas virtuales, con un alcance del 98 % de lo programado.

Tabla 3

Capacitación docente 2020 en creación y uso de plataformas virtuales

Docentes	Santa Cruz	Tarija	Potosí	Cbba *	La Paz	Trinidad	Sucre	Oruro	Total
Programado	200	134	105	76	130	57	86	53	841
Alcanzado	254	97	105	76	112	51	75	53	823

* Cochabamba

Fuente: elaboración propia de los autores (2020).

- Cursos de formación continua con un alcance del 99,5 % de lo programado.

Tabla 4

Cursos de formación continua

Cursos	Santa Cruz	Tarija	Potosí	Cbba *	La Paz	Trinidad	Sucre	Oruro	Total
Programado	90	13	23	35	10	11	23	8	212
Alcanzado	90	13	22	35	10	11	23	8	211

* Cochabamba

Fuente: elaboración propia de los autores (2020).

- Se realizaron siete actividades de extensión universitaria a escala nacional, con un total de 1809 estudiantes entre las ocho sedes académicas. Este indicador muestra el alto interés de la comunidad universitaria.

Tabla 5
Actividades de extensión universitaria

N.º	Actividad	Período		Número de inscritos, total
		Inicio	Fin	
1	Concurso de equipos de bioseguridad	19/6/2020	30/8/2020	50
2	Concurso de fotografía: miradas de esperanza	20/7/2020	10/9/2020	45
3	Concurso de cuentos cortos	30/7/2020	10/8/2020	54
4	Torneo de ajedrez (2 versiones)	20/4/2020	30/4/2020	395
		5/9/2020	15/9/2020	76
5	Club de lectores (2 versiones)	8/4/2020	30/5/2020	554
		18/9/2020	5/11/2020	90
6	Una mirada a Bolivia	6/8/2020	31/10/2020	326
7	Ciclo de cine	9/4/2020	30/5/2020	219
Total, inscritos a nivel nacional				1809

Fuente: elaboración propia de los autores (2020).

Si bien a inicios de 2021 se registraron menos estudiantes que en 2020, es considerado un dato positivo dada la coyuntura y la situación que golpeó la economía boliviana. Otro dato importante es que en los módulos de 2020 hubo un registro promedio del 85 % de estudiantes, dato que evidencia el interés por continuar sus estudios pese a los diferentes problemas que ocasionó la pandemia. Con este dato se concluye que la estrategia de gestión asumida en la UPDS fue positiva en aras de mantener la calidad de formación y evitar una mayor deserción de estudiantes.

Tabla 6
Cantidad de estudiantes inscritos

2019	2020	2021
• 19 085	• 20 880	• 20 569

Fuente: elaboración propia de los autores (2021).

A manera de síntesis se puede afirmar que en lo institucional:

- Se reforzó y consolidó la transformación digital implementada en la UPDS.
- La UPDS cuenta con infraestructura tecnológica fortalecida.
- Se firmaron convenios con empresas de telecomunicaciones para favorecer a la comunidad universitaria con el acceso a internet.
- Se logró aplicar un programa de reincorporación de estudiantes mediante la virtualidad; se ofrecieron más opciones de las que existían en la presencialidad, con la implementación de las materias compartidas, lo que es una ventaja para la nivelación del estudiante en el avance de su malla curricular.
- La movilidad estudiantil virtual permitió el enriquecimiento personal y profesional del estudiante participante al tener la oportunidad de ampliar sus opciones curriculares y profesionales sin ningún costo y, además, fortaleciendo las nuevas competencias tecnológicas mediante el uso de las TIC y la participación en nuevos escenarios de aprendizaje.
- Desde 2020 a la fecha los procesos de graduación fueron virtuales. Los actos de defensa de investigaciones y graduación y entrega de diplomas académicos y títulos profesionales se realizaron manteniendo el distanciamiento social y cumpliendo con las medidas de bioseguridad en cumplimiento del protocolo. Se graduaron 930 nuevos profesionales.
- Se logró optimizar y adecuar los procedimientos internos a la virtualidad agilizando los procesos y la atención al estudiante.
- El talento humano recibió capacitación virtual en actualización y fortaleciendo de las competencias digitales.
- Se logró elaborar material de apoyo para docentes y estudiantes como guías, tutoriales y manuales de capacitación.
- La comunidad universitaria ante la pandemia recibió apoyo psicológico permanente.
- Se implementó el programa preuniversitario para estudiantes bachilleres de la gestión 2020 para nivelar sus competencias básicas que no terminaron de desarrollar por la clausura del año escolar.
- La calidad académica de la UPDS se muestra fortalecida.

Para concluir esta sección se presentan los factores que hicieron posible el éxito de la UPDS durante la pandemia:

- **Talento humano:** profesionales altamente calificados y comprometidos con la institución que responden a las necesidades de hoy, lo que fue uno de los puntos clave que garantizó el desarrollo y cumplimiento de objetivos y metas en la universidad ante la pandemia.
- **Modelo educativo por competencias:** este modelo ha sido otro punto clave para el éxito. Se caracteriza en formar personas íntegras con competencias genéricas, específicas, laborales y profesionales, constituidas de manera equilibrada por aspectos cognitivos, procedimentales, emocionales y metodológicos didácticos que se enmarcan con las nuevas tendencias pedagógicas y tecnológicas de la educación.
- **Rediseño curricular:** se rediseñaron, entre 2012 y 2014, 19 carreras y se ofertaron otras nuevas en la modalidad semipresencial con base en el modelo educativo por competencias. El modelo virtual implicó la capacitación del personal docente en la metodología de proyectos formativos con base a problemas del contexto y estrategias, técnicas de enseñanza aprendizaje y evaluación por competencias para su implementación. De manera que el docente estaba actualizado con nuevas estrategias y técnicas de enseñanza para implementar de forma virtual.
- **Transformación digital:** la UPDS evolucionó a un cambio de mentalidad desde 2014. En 2015 se da una transformación digital que integró nuevas tecnologías en todas las áreas de la institución para cambiar su funcionamiento. Esta fue otra de las claves de éxito durante la pandemia, porque la UPDS se encontraba optimizando sus procesos académicos y administrativos para mejorar su competitividad y ofrecer un nuevo valor añadido a los estudiantes. Cuenta con Novus (ERP administrativo), Saads (ERP académico), plataforma virtual Moodle, página web, equipamiento tecnológico e infraestructura que permitieron aprovechar todo el potencial de la digitalización.

5. Desafíos o retos futuros

Es necesario que el Gobierno boliviano desarrolle normativas que regulen la educación virtual, dado que, en la actualidad, la reglamentación existente está asociada a la contingencia sanitaria. Se deben elaborar políticas públicas que democratice el acceso a internet, sobre

todo para los sectores menos favorecidos en lo económico. Como universidad se debe preparar el retorno a la modalidad presencial, no obstante, es necesario mencionar que al finalizar el presente capítulo no hay una postura definida por parte del Gobierno que permita tener claro cuándo se regresará a la modalidad mencionada.

El proceso de transformación digital institucional debe acelerarse, se tienen que incorporar nuevas tecnologías a los planes de estudios y crear carreras relacionadas al internet de las cosas, inteligencia artificial, realidad virtual, plataformas de colaboración, *big data*, entre otras. La internacionalización se apoyará de forma significativa en la virtualidad, un claro ejemplo será la movilidad estudiantil, docente y administrativa, al permitir a las personas ampliar sus horizontes sin necesidad de realizar viajes a otros países, lo cual no está al alcance de todos. Las competencias que se habían definido para los profesionales del futuro son las que se necesitarán en el presente. Se hará mucho énfasis en las habilidades blandas como pensamiento crítico, creatividad, comunicación adaptabilidad, consciencia social, cultural y ambiental, entre otras. Es importante que aceptemos que el mundo no volverá a la normalidad previa a la pandemia, estamos ante una nueva era y es necesario que nos adaptemos a ella.

6. Referencias bibliográficas

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal] (2020). América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales. Informe Especial COVID-19, No. 1. Cepal.
- Ministerio de Educación (2021). Resolución Ministerial 031/202. Reglamento de Modalidades de Atención. 19 de enero.
- Ministerio de Trabajo, Empleo y Prevención Social y Ministerio de Salud (2020). Resolución biministerial No. 001, Regular las acciones de prevención y contención del Coronavirus (COVID-19) en el ámbito laboral dentro del territorio del Estado Plurinacional de Bolivia. 18 de diciembre.
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2020). La enfermedad del coronavirus, una emergencia de salud mundial. Recuperado de <https://www.un.org/es/coronavirus>

Presidencia Constitucional del Estado Plurinacional de Bolivia (2020). Decreto Supremo No. 4196, Declaratoria de emergencia sanitaria nacional y cuarentena. 17 de marzo.

_____ (2020). Decreto Supremo No. 4199, Declaratoria de cuarentena total. 21 de marzo.

_____ (2020). Decreto Supremo No. 4200, Nuevas medidas y vigencia. 25 de marzo.

Tobón, S. (2010). Formación integral y competencias. ECOE.

Word Visión Internacional (2020). Impactos devastadores y riesgos de COVID-19 para los niños. Recuperado de <https://n9.cl/2qwiw>

Capítulo IV

Perspectiva de género, sistema de cuidados y teletrabajo durante la pandemia en la Universidad de la Frontera en Chile

Ximena Patricia Briceño Olivera

1. Introducción

Parte de la literatura existente sobre teletrabajo resalta sus ventajas en las organizaciones que lo implementan, destacando una mejor conciliación de la vida laboral, familiar y personal de los trabajadores, incremento de la flexibilidad y reducción en los tiempos de traslado. Además, se hace énfasis en aspectos como el aumento de la productividad de las personas trabajadoras sin olvidar la reducción de costos operacionales fijos y variables que supone para la organización (Pérez y Gálvez, 2009). En este ámbito también Pérez y Gálvez (2009), al citar los estudios de Sandi Mann y Lynn Holdsworth (2003 en Pérez y Gálvez, 2009) sobre el impacto psicológico del teletrabajo en la salud física y mental, advierten que muy pocos autores han analizado las repercusiones que tiene el hecho de trabajar desde casa en medio de la organización de la vida cotidiana y los cambios que se producen en el ámbito doméstico. Estos estudios, que se focalizan en Estados Unidos y la Unión Europea, desconocen la realidad latinoamericana.

Por eso es relevante rescatar las experiencias de la región, ya que la pandemia reorganizó las vidas en torno al teletrabajo y telestudio, lo que modificó la cotidianidad y la organización institucional y familiar. En este sentido, el objetivo de este capítulo es, por un lado, analizar si, en medio de la crisis sanitaria por la covid-19, el teletrabajo funcionó como una estrategia de conciliación de la vida laboral, familiar y personal de quienes forman parte de la Universidad de la

Frontera (UFRO), en especial de las mujeres funcionarias y académicas, y cómo esto ha influido en la vida de las personas de acuerdo con la perspectiva de género

La covid-19 desajustó los modelos de vida luego de los decretos que dictaban medias de confinamiento. La humanidad se ajustó a nuevas formas de convivencia al interior de los hogares, lo que pone de manifiesto grandes desigualdades de género. Este tema, en general, sigue estando invisibilizado y no hay grandes reflexiones de cómo impacta la covid-19 en la vida de hombres y mujeres, lo que se tradujo que durante el largo confinamiento cada persona busco sus propias soluciones. Esto ha significado sobrecarga, alteraciones a la salud mental y en algunos casos violencia al interior de los hogares, los niños y niñas están todo el día en la casa, por lo que hay que compatibilizar todas las labores domésticas con las del trabajo y tareas escolares, muchas veces en situación de precariedad y con pocos equipos tecnológicos y malas o ausencia de conexiones de internet.

Frente a esta situación surgen las siguientes preguntas: ¿Cuál será la respuesta de aquí en adelante para el problema estructural de los cuidados? ¿Cuáles serán las respuestas que darán las autoridades en función de mejorar las relaciones entre el rol de cuidado y el trabajo? Es urgente valorizar el trabajo de cuidados, reflexionar al respecto y tener una política universitaria que brinde repuesta a este tema invisibilizado y entender que mujeres y hombres se ven afectados de diferentes maneras por las crisis.

Los resultados que siguen contienen el análisis de dos entrevistas realizadas, una al señor rector de la universidad, Eduardo Hebel Weiser, y la segunda, dirigida a la titular de la Dirección de Equidad de Género, Bárbara Eytel Pastor. Además, se acudió a los resultados de dos encuestas de ocupación del tiempo y distribución de tareas realizadas durante 2020 por la Mesa Triestamental de género a la comunidad universitaria.

2. Marco teórico: la maternidad asociada al trabajo y género

El tema de los cuidados está íntimamente relacionado al concepto de maternidad, debido a la división sexual del trabajo; el concepto de

maternidad es un concepto construido en lo social, por lo que, “deben analizarse con sentido crítico las teorías que históricamente han postulado como generales o universales las normas de cómo debe ser una buena madre, diseñadas de acuerdo con los patrones de la familia occidental, moderna y de clase media” (Marcus, 2006, p. 103). La antigua concepción de buena madre determinaba que esta debía adaptarse a las necesidades de su hijo, es una imagen estereotipada de la mujer que debe quedarse en casa, en contraposición a la “mala madre” como aquella mujer “incapaz”.

Desde esta perspectiva, y como señalan Verza *et al.* (2013), la concepción de maternidad se hace presente en las representaciones sociales de un gran número de mujeres, debido a que en el momento en que las mujeres son madres, sienten el reconocimiento social. Mientras, que las mujeres que no lo son, resultan estigmatizadas en la sociedad por no cumplir las expectativas sociales, siendo vistas como mujeres incapaces de sustentar relaciones personales y por lo tanto canalizan su esfuerzo en el trabajo (Verza, *et al.* 2013). En palabras de Palomar (2005, p. 25), no es el amor lo que determina que una mujer “cumpla” con sus “deberes maternos”, sino la moral, los valores sociales o religiosos, “confundidos con el deseo nada transparente de la madre”.

Por su lado, las teorías contemporáneas dirigen a la maternidad como una estrategia reproductiva que promueve tener pocos hijos e invertir a fondo, en lo emocional y material, en cada uno de los que nacen (Marcus, 2006). La idea de maternidad en la inserción laboral de la mujer se establece bajo la concepción de la familia nuclear, en la cual el hombre es el principal proveedor y la mujer es la responsable por la esfera privada (el cuidado doméstico). Bourdieu (2000) afirma que el espacio público históricamente ha sido masculino, por lo que la posición de la mujer en estos espacios es de inferioridad. El orden social, basado en la ya mencionada división sexual del trabajo, que designa actividades para cada sexo, otorga actividades, roles e incluso espacios. Así, los espacios públicos se configuran como mercados o lugares de reunión para los hombres y reservando el ámbito privado, como lo es el hogar, para las mujeres.

Para Bourdieu (2000), esta posición jerárquica de relaciones se basa en la dominación masculina para excluir y desvalorizar a las mujeres, fundamentada en la “legitimidad” de las prácticas cotidianas como las desigualdades laborales, económicas, sociales, violencias de género, entre otras brechas. Continuando con esta misma línea, Palomar (2005) plantea que el crecimiento económico que produjo la industrialización trajo consigo que hombres, mujeres y niños/as dejaran sus tareas domésticas. Los límites y el aislamiento de la arena doméstica pusieron en cuestión el lugar y la función de las mujeres, en tanto que la crianza de los niños comenzó a ser su responsabilidad primaria, al mismo tiempo que esta tarea se privatizaba y se devaluaba cada vez más (Palomar, 2005).

Sin embargo, los cambios contemporáneos sobre nuevos modelos de maternidad abren paso a categorías de nuevas madres, entre ellos la madre trabajadora en la esfera pública, lo que implica un aumento de la valorización social que proporciona a las mujeres mayores niveles de autonomía económica y libertad personal, además de la disminución de la pobreza. La mujer trabajadora deberá enfrentar la conciliación laboral con mayor demanda de parte de la familia, debiendo generar múltiples estrategias para desempeñar ambos roles, situación que en pandemia fue llevada al límite en la vida de las mujeres trabajadoras en las dos esferas. Sobre todo, para aquellas que son sustento de su hogar monoparental y asumen los cuidados de niños/as y adultos/as mayores.

La crisis por la pandemia ha significado transformaciones en la distribución de la actividad productiva, lo que implica cambios en las relaciones de género que se reflejan en transformaciones en la distribución de trabajo doméstico y de cuidado. Aun así, y a dos años de la crisis sanitaria, podemos señalar que son las mujeres quienes siguen destinando más tiempo a las labores domésticas y tareas de cuidado, son las mujeres las que han pagado los costos económicos de la pandemia. Según el Instituto Nacional de Estadísticas de Chile, en su boletín informativo de marzo de 2021, cerca de un millón de mujeres han dejado su empleo por razones de cuidado, entonces, ¿cuál es la mirada de género de esta situación? ¿Cómo se mira esto desde una perspectiva de género?

En el momento en que se habla de género y de los estereotipos de este, surge la idea de que el género en una categoría que implica asumir el hecho de que hay ciertos roles asignados a las mujeres por el solo hecho de serlo. Entonces, lo que se entiende por mujer es una construcción social. Por tanto, no es el sexo, ni la biología lo que hace a las mujeres, sino aquellas conductas que se aprenden y se enseñan. Desde el momento del nacimiento, el sexo/cuerpo se asocia a un proyecto de futuro. Estos proyectos de futuro responden al modelo ideal de lo que debe ser un hombre y lo que debe ser una mujer; así como de las funciones que pueden y deben cumplir. Se desprende de esta concepción que las desigualdades de género son consideradas desigualdades sociales, y por consiguiente pueden ser modificadas.

El enfoque de género propone el análisis de las relaciones sociales entre hombres y mujeres con el fin de esclarecer las diferencias e inequidades en la salud, economía, política, trabajo, entre otras, vinculadas al género y su incorporación para la superación de dichas inequidades. La perspectiva de género permite visibilizar aquellos escollos que impiden a la mujer el desarrollo de su cabal potencialidad. Dentro de estos obstáculos aparecen en un primer plano los estereotipos de género. En efecto, la discriminación por género tiene su anclaje en antiguos estereotipos culturales y sociales que prescriben y determinan roles y funciones para varones y mujeres. Son estas prácticas discriminatorias las que excluyen y condicionan en lo cotidiano el acceso de las mujeres a sus derechos. Estos estereotipos consisten en las “representaciones simplificadas, incompletas y generalizadas que se realizan teniendo como base al sexo biológico” (Barrancos, 2009, p. 12).

Cuando se aborda el tema del teletrabajo, una de las primeras ventajas que se destaca es que favorece a la mujer en tanto le permite conciliar su vida laboral y familiar. Esta premisa refleja y al mismo tiempo refuerza el estereotipo: la crianza de los hijos y la tarea doméstica le corresponde a la mujer, por tanto, para esta línea de pensamiento este es un problema que no concierne al hombre. A esto se le agrega que por lo general queda invisibilizado el hecho de que para el colectivo femenino los costos en salud que se derivan de esta modalidad de trabajo son más elevados que para el masculino.

El teletrabajo desde la perspectiva de género trae mayor libertad o mayor opresión. Las fronteras entre trabajo y vida familiar se diluyen y confunden. La idea de atender el trabajo y lo doméstico en el mismo espacio y prácticamente al mismo tiempo coloca en una situación difícil al hombre y doblemente difícil a la mujer.

En estos casos, muchas mujeres se sienten culpables por no estar disponibles para la familia aun cuando están presentes en el hogar de manera física, pero también se sienten en falta ante sus empleadores por no estar cumpliendo su trabajo mientras están atendiendo a la familia. Es que a diferencia de lo que ocurre con los hombres teletrabajadores, se espera que las mujeres que trabajan en la casa integren la tarea doméstica y el cuidado de los niños. En el imaginario colectivo, y desde una visión bastante simplista y entramada con los estereotipos de género, se ve al teletrabajo como la panacea para la mujer que trabaja porque facilitaría, en apariencia, la conciliación entre actividad remunerada y trabajo no remunerado o vida familiar.

Cabe advertir el retroceso que lo anterior significa en términos de equidad de género. En efecto, retoma protagonismo la idea de conciliación en vez de la corresponsabilidad que podría ser el concepto que conjugue la idea de que no es la conciliación la panacea, sino la distribución de las tareas en el hogar. El concepto de conciliación se asocia con lo femenino y se justifican medidas o formas de trabajo con el argumento de que facilitarían a las mujeres el ocuparse del trabajo y de las responsabilidades familiares, pero al mismo tiempo se ignora o invisibiliza su papel en la perpetuación de los estereotipos y roles tradicionales de género en tanto reafirman el concepto de que es la mujer quien debe ocuparse de la casa, los hijos y cuidado de adultos mayores y los enfermos.

La corresponsabilidad es un concepto más inclusivo que va más allá de la conciliación. Implica que mujeres y hombres se responsabilicen de las tareas domésticas, del cuidado de hijas/os y personas dependientes. La corresponsabilidad permite superar desequilibrios de participación entre el colectivo femenino y el masculino en la vida laboral, familiar y personal. Sin perjuicio de la argumentación precedente, debe señalarse que justamente el teletrabajo tiene una serie

de aristas con potencial para instalar un circuito negativo en la interacción trabajo-familia y ello siembra dificultades para alcanzar la aludida conciliación. Entre otras, puede observarse la superposición de tareas laborales y domésticas, falta de espacio físico de trabajo adecuado, complicaciones en el manejo de horarios y alimentación y desatención de la propia persona.

La expansión del teletrabajo provocada por la pandemia transformó el mundo en un gran laboratorio en el que se puso a prueba en la realidad, la difundida idea de que es una modalidad especialmente ventajosa para la mujer por favorecer la conciliación trabajo-familia; pero los hechos no terminan de confirmar la premisa indicada. En efecto, ¿cuál ha sido el resultado para muchas mujeres, sobre todo de las madres obligadas a teletrabajar en pandemia? Que se ha hecho habitual el que desarrollen sus tareas a la madrugada. También es frecuente, ver, por ejemplo, a docentes, por lo general mujeres, tratando de dar clases compartiendo el espacio físico con niños pequeños clamando por atención, con el consiguiente estrés de la afectada. Otro de los resultados: menor productividad de las mujeres profesionales.

Así, en las redes sociales numerosas académicas ponían de manifiesto que la situación de emergencia con hijos pequeños en casa ha traído consecuencias negativas para sus investigaciones. Esto también fue advertido por los editores de algunas revistas científicas, quienes observan que los envíos de estudios por parte de mujeres se han desplomado. Las mujeres con menores que teletrabajan soportan la mayor parte del estrés del confinamiento. El teletrabajo puede facilitar la autogestión del tiempo laboral y del tiempo familiar, pero su costo es elevadísimo para las mujeres, ya que supone multiplicar las horas de trabajo, ya sea remunerado o doméstico familiar, y casi anular el tiempo de dedicación personal. Asumir esta modalidad requiere no solo de equipamiento, conectividad, organización, competencias, sino también de la corresponsabilidad en las tareas del hogar, o sea que requiere no reproducir los patrones de la reproducción sexual del trabajo. Por lo que la mirada de género aporta a la reflexión y análisis de este tema, a fin de que después de la pandemia las mujeres enfrenten otras dificultades en medio de otras reivindicaciones alcanzadas.

3. Análisis de resultados

De la entrevista realizada al señor rector se desprende como un gran hito la conformación de una Mesa Triestamental de género que tuvo por objetivo central abordar el tema de la pandemia con perspectiva de género. La mesa fue coordinada por la Dirección de Equidad de Género y contó con la participación de organizaciones de mujeres de la universidad y representantes de diversas unidades. Lo que motivó la conformación de esta mesa fue la constatación de que la pandemia estaba generando una recarga en el trabajo doméstico y de cuidados en las mujeres de la comunidad universitaria y se visualizó la necesidad de comprender la situación con una mayor profundidad.

Por esto se diseñó y aplicó una primera encuesta de uso del tiempo entre el 29 de abril y el 6 de mayo de 2020. Posteriormente, entre el 2 y el 8 de noviembre de 2020 se aplicó una segunda encuesta que tuvo 685 respuestas que buscó identificar, por segunda vez, y luego de 8 meses de pandemia, las situaciones que afectaban a las mujeres para luego orientar en el desarrollo de buenas prácticas en la vida familiar, estudio y trabajo. Cabe destacar, también, la gestión realizada por la Dirección de Equidad de Género al promover la corresponsabilidad por medio de una campaña que en 2021 se replicó. Esta primera encuesta fue contestada por 857 personas y permitió un acercamiento al tema del cuidado al interior de la universidad, la distribución de tareas y los problemas de salud mental y posibles violencias.

El rector y la directora de la Dirección de Género coinciden en que las encuestas sobre el uso del tiempo lograron que la comunidad universitaria reflexionara y comprendiera que la pandemia ha visibilizado un punto clave, que es la falta de conciliación de la vida personal, familiar y laboral. De hecho, la principal conclusión es que las personas están sobrecargadas con tareas académicas y domésticas, manifestando tener menos tiempo que antes, además de problemas de concentración e irritabilidad por conciliar la vida familiar con la laboral.

Por ello, urge una política triestamental que sea capaz de situarse ante este escenario que sin duda afecta a la comunidad universitaria, en especial, a las mujeres. El diagnóstico de la situación y relaciones de género en la UFRO concluyó que la decisión de la mujer al asumir

un cargo está influenciada por factores más familiares que personales, tales como el tiempo dedicado a labores domésticas, temas familiares y el cuidado de niños/as o adultos/as mayores. Esta situación es invisibilizada por los mecanismos institucionales de acceso y promoción debido a que conciben la corresponsabilidad como parte de la esfera privada de las personas, y en especial de las mujeres.

Asimismo, hay asimetrías económicas, políticas, académicas y socio-laborales al interior de la universidad que determinan brechas salariales, del uso del tiempo, entre otras. Se le suma la influencia de la vida familiar y doméstica distribuida de manera desigual entre hombres y mujeres, lo que desfavorece a las mujeres en sus posibilidades de participación en la vida laboral y académica. El rector señala que estos temas serán incorporados a la política de género de la UFRO, la cual es resultado de un proceso participativo y triestamental encabezado por una comisión deliberativa integrada por representantes de varias estructuras y organizaciones de la universidad. La deliberación de esta política contará con un conjunto de insumos y por antecedentes se tiene el diagnóstico de la situación y relaciones de género, las encuestas de uso del tiempo y un dossier con experiencias comparadas.

Unos de los grandes logros de las encuestas fue abrir el debate respecto un tema que no se había planteado y fue presentado en las diferentes instancias formales de la universidad, como consejos de facultades, comité de Rectoría, direcciones de campus, entre otras. Esto sirvió para reflexionar respecto al tema y generar estrategias de acompañamiento de la comunidad universitaria en temas como salud mental, recreación y otros desde la mirada de género y por medio de los canales virtuales.

Entre los hallazgos se tiene que quienes más respondieron son parte del estamento estudiantil con un 59,9 % en la primera encuesta y del 47,4 % en la segunda, situación que se explica por la carga académica de noviembre de 2020. Las respuestas disminuyen en el estamento funcionario no académico y aumentan en el estamento académico. Otro hallazgo relevante es que la mayoría de quienes respondieron la encuesta la integran mujeres y que alrededor de un tercio de los participantes que responden la encuesta corresponde

a hombres, esto da cuenta de que los temas de género continúan siendo preocupación de las mujeres. Hubo menor participación en la encuesta de los estamentos académico y funcionarios, asimismo, menos respuestas masculinas dentro de estos grupos. Se evidencia la brecha respecto del interés y motivación por esta temática en los diferentes estamentos de la comunidad universitaria.

La segunda encuesta también buscó identificar, luego de ocho meses de pandemia, las situaciones problemáticas que afectaban a la universidad y así aportar a la orientación y apoyo en el desarrollo de buenas prácticas de la vida familiar, estudio y trabajo durante este período de excepción a raíz de la covid-19. Esta información ayudó a la Mesa Triestamental a planificar acciones que devinieron en conversatorios, diseño de cápsulas informativas que tendieron a mantener a la comunidad informada y apoyo en la disminución de los niveles de estrés identificados.

En la tabla 1 se muestran los resultados acerca de la primera pregunta: ¿con quién vive? Más del 80 % de las mujeres estudiantes vive con sus padres, a diferencia de los estudiantes varones, que cerca del 70 % vive con sus padres. Otro porcentaje importante es que entre el 40 y 50 % vive con hermanos y un poco más del 10 % de las estudiantes mujeres se encuentra casada o en pareja. Estas respuestas están cruzadas por la variable género. Los funcionarios académicos y funcionarios administrativos respondieron, en su mayoría, que viven con sus parejas e hijos.

En la tabla 2 se aprecia que los hombres en todos los estamentos intervienen y asumen roles domésticos dentro del hogar en tareas de cuidado y apoyo a los hijos y adultos mayores. Sin embargo, se evidencia que las mujeres asumen la mayor carga en dichas tareas, aunque en los estamentos de funcionarios administrativos y académicos parece haber un reparto más equitativo y colaboración en las tareas domésticas que en los estudiantes.

Tabla 1
¿Con quién vive?

		Mayo 2020		Noviembre 2020		Diferencia		
		Sexo						
		Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	
Estudiantil	Sola/o	5,10 %	2,00 %	5,00 %	3,10 %	-0,10 %	1,10 %	
	Cónyuge	2,50 %	2,50 %	4,00 %	0,90 %	1,50 %	-1,60 %	
	Pareja	5,70 %	10,90 %	8,00 %	9,80 %	2,30 %	-1,10 %	
	Hijas/os	1,90 %	10,10 %	5,00 %	4,90 %	3,10 %	-5,20 %	
	Amiga(s)/o(s)	2,50 %	3,10 %	2,00 %	0,40 %	-0,50 %	-2,70 %	
	Madre/padre	79,60 %	81,00 %	75,00 %	81,70 %	-4,60 %	0,70 %	
	Abuela(s)/o(s)	8,30 %	11,50 %	19,00 %	13,40 %	10,70 %	1,90 %	
	Hermana(s)/o(s)	47,80 %	55,50 %	49,00 %	54,90 %	1,20 %	-0,60 %	
	Otros familiares	7,00 %	12,30 %	10,00 %	10,70 %	3,00 %	-1,60 %	
	Compañera(s)/o(s) de pensión	0,60 %	0,80 %	2,00 %	0,40 %	1,40 %	-0,40 %	
	Familiares de la pareja	0,00 %	2,00 %	0,00 %	0,90 %	0,00 %	-1,10 %	
	Académico	Sola/o	10,60 %	11,00 %	10,00 %	11,10 %	-0,60 %	0,10 %
Cónyuge		59,10 %	46,50 %	68,30 %	46,50 %	9,20 %	0,00 %	
Pareja		24,20 %	17,30 %	18,30 %	25,30 %	-5,90 %	8,00 %	
Hijas/os		65,20 %	62,20 %	63,30 %	64,60 %	-1,90 %	2,40 %	
Madre/padre		7,60 %	14,20 %	6,70 %	8,10 %	-0,90 %	-6,10 %	
Abuela(s)/o(s)		0,00 %	1,60 %	3,30 %	0,00 %	3,30 %	-1,60 %	
Hermana(s)/o(s)		1,50 %	7,90 %	1,70 %	6,10 %	0,20 %	-1,80 %	
Otros familiares		1,50 %	7,90 %	5,00 %	2,00 %	3,50 %	-5,90 %	
Familiares de la pareja		3,00 %	0,80 %	0,00 %	1,00 %	-3,00 %	0,20 %	
Amiga(s)/o(s)				0,00 %	1,00 %	0,00 %	1,00 %	
Funcionario		Sola/o	10,00 %	6,40 %	8,80 %	6,90 %	-1,20 %	0,50 %
		Cónyuge	57,50 %	37,60 %	49,10 %	34,00 %	-8,40 %	-3,60 %
	Pareja	22,50 %	28,40 %	29,80 %	26,40 %	7,30 %	-2,00 %	
	Hijas/os	57,50 %	61,50 %	57,90 %	64,60 %	0,40 %	3,10 %	
	Amiga(s)/o(s)	0,00 %	0,90 %	1,80 %	2,10 %	1,80 %	1,20 %	
	Madre/padre	17,50 %	17,40 %	8,80 %	17,40 %	-8,70 %	0,00 %	
	Abuela(s)/o(s)	0,00 %	2,80 %	3,50 %	2,10 %	3,50 %	-0,70 %	
	Hermana(s)/o(s)	0,00 %	11,00 %	1,80 %	9,00 %	1,80 %	-2,00 %	
	Otros familiares	5,00 %	7,30 %	7,00 %	4,90 %	2,00 %	-2,40 %	
	Familiares de la pareja	2,50 %	2,80 %	7,00 %	0,70 %	4,50 %	-2,10 %	

Fuente: Mesa Triestamental de género de la UFRO (2020).

Tabla 2
Labores de hogar, ¿quién las hace?

Estamento	May-20				Nov-20				Diferencia		
	Sexo		Total		Sexo		Total		Sexo		Total
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Total
Estudiantil	Yo	8,90 %	17,40 %	14,80 %	12,00 %	14,70 %	13,80 %	3,10 %	-2,70 %	-1,00 %	
	Otra persona del hogar	7,00 %	6,40 %	6,60 %	7,00 %	9,80 %	8,90 %	0,00 %	3,40 %	2,30 %	
	Entre todas las personas del hogar	82,80 %	75,60 %	77,90 %	79,00 %	73,70 %	75,40 %	-3,80 %	-1,90 %	-2,50 %	
	Otra persona externa contratada para estos fines	1,30 %	0,60 %	0,80 %	2,00 %	1,80 %	1,80 %	0,70 %	1,20 %	1,00 %	
Académico	Yo	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %				
	Otra persona del hogar	19,70 %	40,20 %	33,20 %	13,30 %	41,40 %	30,80 %	-6,40 %	1,20 %	-2,40 %	
	Entre todas las personas del hogar	6,10 %	0,80 %	2,60 %	8,30 %		3,10 %	2,20 %	-0,80 %	0,50 %	
	Otra persona externa contratada para estos fines	74,20 %	58,30 %	63,70 %	73,30 %	53,50 %	61,00 %	-0,90 %	-4,80 %	-2,70 %	
Funcionario	Yo	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %				
	Otra persona del hogar	20,00 %	38,50 %	33,60 %	22,80 %	46,50 %	39,80 %	2,80 %	8,00 %	6,20 %	
	Entre todas las personas del hogar				3,50 %	1,40 %	2,00 %	3,50 %	1,40 %	2,00 %	
	Otra persona externa contratada para estos fines	80,00 %	60,60 %	65,80 %	68,40 %	49,30 %	54,70 %	-11,60 %	-11,30 %	-11,10 %	
Total	Yo	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %				
	Otra persona del hogar	13,30 %	26,10 %	22,20 %	15,20 %	30,20 %	25,40 %	1,90 %	4,10 %	3,20 %	
	Entre todas las personas del hogar	5,70 %	4,00 %	4,60 %	6,50 %	5,10 %	5,50 %	0,80 %	1,10 %	0,90 %	
	Otra persona externa contratada para estos fines	80,20 %	69,10 %	72,60 %	74,70 %	61,90 %	66,00 %	-5,50 %	-7,20 %	-6,60 %	
	Yo	0,80 %	0,70 %	0,70 %	3,70 %	2,80 %	3,10 %	2,90 %	2,10 %	2,40 %	
		100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %				

Fuente: Mesa Triestamental de género de la UFRO (2020).

Tabla 3
Elementos de sobrecarga, estamento académico

	May-20		Nov-20		Diferencia	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Dificultad para conciliar el estudio/trabajo con las tareas de cuidado y domésticas	55,60 %	72,00 %	50,00 %	47,50 %	-5,60 %	-24,50 %
Falta de distribución de tareas de cuidado y domésticas	17,50 %	22,40 %	1,70 %	26,30 %	-15,80 %	3,90 %
Falta de flexibilidad de mis docentes/ jefatura para estudiar/ realizar mis tareas a distancia	3,20 %	6,40 %	0,00 %	8,10 %	-3,20 %	1,70 %
Falta de colaboración de las otras personas con quienes vivo	4,80 %	13,60 %	1,70 %	13,10 %	-3,10 %	-0,50 %
No cuento con apoyo en casa (la/s otra/s persona/s con quien/es vivo deben trabajar presencialmente)	4,80 %	8,00 %	3,30 %	13,10 %	-1,50 %	5,10 %
Las responsabilidades académicas/laborales exceden la cantidad de horas que puedo dedicarles al día	44,40 %	60,00 %	55,00 %	68,70 %	10,60 %	8,70 %
Mi estado de ánimo y mi motivación se han visto afectados por el encierro	41,30 %	47,20 %	55,00 %	53,50 %	13,70 %	6,30 %
Compartimos equitativamente las tareas domésticas y de cuidado	36,50 %	20,80 %	30,00 %	12,10 %	-6,50 %	-8,70 %
Contratamos a una persona que hace las tareas domésticas y de cuidado, incluso en tiempos de pandemia	1,60 %	0,00 %	6,70 %	2,00 %	5,10 %	2,00 %
Ahora que estoy en casa tengo más tiempo que antes	9,50 %	3,20 %	10,00 %	6,10 %	0,50 %	2,90 %

Fuente: Mesa Triestamental de género de la UFRO (2020).

En la segunda encuesta se deja ver cómo el riesgo del contagio ante la covid-19 sigue siendo fuerte y exponencial, pues ante la flexibilización de las medidas de aislamiento, ya al menos una persona debía salir fuera de casa, en especial del estamento estudiantil. A la vez, aumenta el apoyo entregado a familiares, sobre todo adultos

mayores que viven fuera del hogar y que la responsabilidad de salir a realizar compras en este período se ha distribuido de manera más equitativa entre las personas del hogar, en todos los estamentos.

Tabla 4
Elementos de sobrecarga, estamento estudiantil

Gráfico numero 4 elementos sobrecarga estamento estudiantil	May-20		Nov-20		Diferencia	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Dificultad para conciliar el estudio/trabajo con las tareas de cuidado y domésticas	52,60 %	60,00 %	59,00 %	58,50 %	6,40 %	-1,50 %
Falta de distribución de tareas de cuidado y domésticas	17,80 %	26,50 %	30,00 %	35,70 %	12,20 %	9,20 %
Falta de flexibilidad de mis docentes/jefatura para estudiar/realizar mis tareas a distancia	15,10 %	8,70 %	12,00 %	8,50 %	-3,10 %	-0,20 %
Falta de colaboración de las otras personas con quienes vivo	14,50 %	24,80 %	17,00 %	26,80 %	2,50 %	2,00 %
No cuento con apoyo en casa (la/s otra/s persona/s con quien/es vivo deben trabajar presencialmente)	5,90 %	11,00 %	9,00 %	8,50 %	3,10 %	-2,50 %
Las responsabilidades académicas/laborales exceden la cantidad de horas que puedo dedicarles al día	8,60 %	9,00 %	33,00 %	34,40 %	24,40 %	25,40 %
Mi estado de ánimo y mi motivación se han visto afectados por el encierro	65,10 %	77,70 %	76,00 %	79,00 %	10,90 %	1,30 %
Compartimos equitativamente las tareas domésticas y de cuidado	23,00 %	29,30 %	29,00 %	23,20 %	6,00 %	-6,10 %
Contratamos a una persona que hace las tareas domésticas y de cuidado, incluso en tiempos de pandemia	0,00 %	0,80 %	2,00 %	1,80 %	2,00 %	1,00 %
Ahora que estoy en casa tengo más tiempo que antes	28,90 %	20,60 %	19,00 %	12,90 %	-9,90 %	-7,70 %

Fuente: Mesa Triestamental de género de la UFRO (2020).

La tabla 4 evidencia que en la primera etapa las mujeres tenían más dificultades para la conciliación, al parecer porque en la segunda mitad del año ya se habían organizado de mejor forma, pese a que siguen presentando dificultades (47 %) para la conciliación, mientras que la falta de distribución aumenta en la segunda etapa. Hay una mayor exigencia laboral académica, la carga sobrepasa las horas que pueden dedicarle al día, sobre todo para las mujeres. Esto da cuenta de lo que se comentaba en el marco teórico: las mujeres terminan trabajando en la madrugada para poder cumplir con las tareas laborales y domésticas que se superponen de forma constante. Otra respuesta con alto porcentaje, 50 %, es que el estado de ánimo se ha visto seriamente afectado tanto en hombres como mujeres, pero siendo más alto el porcentaje en mujeres.

Los y las estudiantes no están exentos de la variable género para el análisis: las mujeres presentan altos porcentajes de dificultades para conciliar el trabajo-estudio con las tareas domésticas, que es la misma situación que las académicas, aunque pareciera que lograron organizarse mejor en la segunda mitad del año. Sin embargo, expresan la falta de colaboración de las personas con quienes viven (quizás son estudiantes que tienen parejas o hijos a cargo). Otros manifiestan que si comparten tareas domésticas, lo que coincide con el alto porcentaje de quienes viven con sus padres. Distinto al estamento académico, solo el 30 %, siente que no logra cumplir sus tareas en un día, sin embargo, disminuye la sensación de tener más tiempo libre en la segunda encuesta. Esto coincide con un período de alta carga académica durante el año 2020. El 70 % manifiesta sentir desmejorado su ánimo, sobre todo en la segunda encuesta, en porcentajes muy similares entre hombres y mujeres.

Tabla 5

Elementos de sobrecarga, estamento de funcionarios administrativos

Gráfico numero 4 elementos sobrecarga estamento estudiantil	May-20		Nov-20		Diferencia	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Dificultad para conciliar el estudio/trabajo con las tareas de cuidado y domésticas	42,10 %	65,70 %	45,60 %	52,80 %	3,50 %	-12,90 %
Falta de distribución de tareas de cuidado y domésticas	7,90 %	20,00 %	14,00 %	21,50 %	6,10 %	1,50 %
Falta de flexibilidad de mis docentes/jefatura para estudiar/realizar mis tareas a distancia	5,30 %	6,70 %	5,30 %	5,60 %	0,00 %	-1,10 %
Falta de colaboración de las otras personas con quienes vivo	5,30 %	16,20 %	7,00 %	20,80 %	1,70 %	4,60 %
No cuento con apoyo en casa (la/s otra/s persona/s con quien/es vivo deben trabajar presencialmente)	10,50 %	13,30 %	8,80 %	18,10 %	-1,70 %	4,80 %
Las responsabilidades académicas/laborales exceden la cantidad de horas que puedo dedicarles al día	39,50 %	41,00 %	31,60 %	44,40 %	-7,90 %	3,40 %
Mi estado de ánimo y mi motivación se han visto afectados por el encierro	39,50 %	47,60 %	50,90 %	57,60 %	11,40 %	10,00 %
Compartimos equitativamente las tareas domésticas y de cuidado	42,10 %	21,90 %	24,60 %	14,60 %	-17,50 %	-7,30 %
Contratamos a una persona que hace las tareas domésticas y de cuidado, incluso en tiempos de pandemia			3,50 %	4,90 %	3,50 %	4,90 %
Ahora que estoy en casa tengo más tiempo que antes	21,10 %	5,70 %	14,00 %	4,20 %	-7,10 %	-1,50 %

Fuente: Mesa Triestamental de género de la UFRO (2020).

Tabla 6
Afirmaciones

Estam.	Afirmaciones	May-20		Nov-20		Diferencia	
		Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Estudiantil	Me he sentido sola/o	41,80 %	49,70 %	53,00 %	51,30 %	11,20 %	1,60 %
	Pese a la situación actual de pandemia, he podido disfrutar de mi hogar y sus miembros	51,60 %	47,20 %	41,00 %	36,60 %	-10,60 %	-10,60 %
	Me gusta poder ver a mi familia, polola/o, más tiempo en el día	33,30 %	32,40 %	28,00 %	33,00 %	-5,30 %	0,60 %
	Me siento angustiada/o por el futuro	50,30 %	64,20 %	56,00 %	62,50 %	5,70 %	-1,70 %
	Me siento cansada/o con tantas actividades del hogar y del estudio/trabajo	27,50 %	35,50 %	50,00 %	62,10 %	22,50 %	26,60 %
Académico	Extraño ir a la universidad a estudiar/trabajar	56,90 %	58,00 %	65,00 %	66,50 %	8,10 %	8,50 %
	Me he sentido sola/o	7,70 %	16,80 %	15,00 %	22,20 %	7,30 %	5,40 %
	Pese a la situación actual de pandemia, he podido disfrutar de mi hogar y sus miembros	67,70 %	52,00 %	60,00 %	56,60 %	-7,70 %	4,60 %
	Me gusta poder ver a mi familia, polola/o, más tiempo en el día	35,40 %	32,00 %	36,70 %	32,30 %	1,30 %	0,30 %
	Me siento angustiada/o por el futuro	16,90 %	31,20 %	25,00 %	24,20 %	8,10 %	-7,00 %
Funcionario No académico	Me siento cansada/o con tantas actividades del hogar y del estudio/trabajo	43,10 %	56,80 %	51,70 %	68,70 %	8,60 %	11,90 %
	Extraño ir a la universidad a estudiar/trabajar	38,50 %	36,80 %	50,00 %	49,50 %	11,50 %	12,70 %
	Me he sentido sola/o	10,30 %	16,70 %	22,80 %	34,70 %	12,50 %	18,00 %
	Pese a la situación actual de pandemia, he podido disfrutar de mi hogar y sus miembros	61,50 %	52,80 %	50,90 %	52,80 %	-10,60 %	0,00 %
	Me gusta poder ver a mi familia, polola/o, más tiempo en el día	46,20 %	39,80 %	35,10 %	37,50 %	-11,10 %	-2,30 %
	Me siento angustiada/o por el futuro	28,20 %	33,30 %	36,80 %	38,20 %	8,60 %	4,90 %
	Me siento cansada/o con tantas actividades del hogar y del estudio/trabajo	33,30 %	53,70 %	47,40 %	66,70 %	14,10 %	13,00 %
	Extraño ir a la universidad a estudiar/trabajar	43,60 %	41,70 %	49,10 %	54,20 %	5,50 %	12,50 %

Fuente: Mesa Triestamental de género de la UFRO (2020).

Si bien las mujeres presentan dificultades para la conciliación, pareciera que lograron organizarse para noviembre de 2020 aunque sigue estando sobre el 50 % de dificultad. El estamento académico sigue siendo el que presenta una mayor sobrecarga de tareas laborales, a pesar de que en el estamento administrativo aumenta esta sensación en las mujeres durante la segunda encuesta. Es alta la evidencia de estado de ánimo y falta de motivación en el mes de noviembre. En definitiva, se identifica en los tres estamentos una afectación del estado de ánimo y sobrecarga con las tareas académicas, laborales y domésticas. Los encuestados manifiestan que tienen menos tiempo que antes y que para noviembre de 2020 lograron una organización más fluida de sus actividades.

No obstante, entre los efectos cualitativos de la pandemia, en relación con la manera en la que se han sentido y qué cosas pueden hacer ahora más que antes, las respuestas aluden en su mayoría a un sentimiento de soledad en el estamento estudiantil, sobre todo, entre los varones que responden. Esto va unido a altos sentimientos de angustia respecto a su futuro y una mayor sensación de cansancio en la segunda encuesta. En el estamento académico la situación es algo distinta pues los hombres, más que las mujeres, pero con muy poca diferencia, pues extrañan en la segunda encuesta ir a trabajar a la universidad. En cambio, las mujeres han logrado organizarse y si bien extrañan el centro de estudios es menor su porcentaje. Otro indicador interesante es que tanto hombres como mujeres manifiestan estar disfrutando de su casa y familia, lo que es bastante interesante, ya que la vida productiva con altas horas de trabajo hace que poco se vea y comparta con la familia.

Quizás la pandemia, en este sentido, ha generado un cambio que debiera acompañarse de mejores políticas de distribución del tiempo laboral y de cuidado a la familia y el hogar. El cansancio también fue un elemento que se agudizó conforme avanzó el 2020. Si bien, el sentimiento de soledad no es un porcentaje tan alto en los académicos, este aumentó en la segunda encuesta, en especial en las mujeres, quizás porque el trabajo fuera del hogar les permitía mayor contacto social.

Tabla 7
Situaciones problemáticas

Estam.	Situaciones problemáticas	May-20		Nov-20		Diferencia	
		Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Estudiantil	Dificultad para resolver conflictos de manera pacífica con quienes comparto mi hogar	16,70 %	35,20 %	35 %	37,90 %	18,30 %	2,70 %
	Irritabilidad por situaciones Ocurredas en el hogar/trabajo/ estudio	53,80 %	72,70 %	77 %	72,80 %	23,20 %	10,00 %
	Insultos o agresiones físicas de parte de las personas con quienes estoy viviendo	7,10 %	8,50 %	12,00 %	11,60 %	4,90 %	3,10 %
	Acoso u hostigamiento por redes sociales	2,60 %	1,40 %	4,00 %	2,20 %	1,40 %	0,80 %
	Ninguna	44,20 %	23,90 %	23 %	24,60 %	-21,20 %	0,70 %
Académico	Dificultad para resolver conflictos de manera pacífica con quienes comparto mi hogar	4,60 %	11,90 %	8,30 %	11,10 %	3,70 %	-0,80 %
	Irritabilidad por situaciones Ocurredas en el hogar/trabajo/ estudio	33,80 %	49,20 %	45 %	59,60 %	11,20 %	10,40 %
	Insultos o agresiones físicas de parte de las personas con quienes estoy viviendo	0,00 %	1,60 %			0,00 %	-1,60 %
	Acoso u hostigamiento por redes sociales	0,00 %	0,80 %	3,30 %	1,00 %	3,30 %	0,20 %
	Ninguna	66,20 %	48,40 %	53,30 %	37,40 %	-12,90 %	-11,00 %
Funcionario	Dificultad para resolver conflictos de manera pacífica con quienes comparto mi hogar	5,00 %	12,10 %	8,80 %	24,30 %	3,80 %	12,20 %
	Irritabilidad por situaciones Ocurredas en el hogar/trabajo/ estudio	42,50 %	54,29 %	57,90 %	61,10 %	15,40 %	6,90 %
	Insultos o agresiones físicas de parte de las personas con quienes estoy viviendo	0,00 %	3,70 %	3,50 %	5,60 %	3,50 %	1,90 %
	Acoso u hostigamiento por redes sociales	2,50 %	0,09 %	1,80 %	0,70 %	-0,70 %	-0,20 %
	Ninguna	52,50 %	43,90 %	40,40 %	34,70 %	-12,10 %	-9,20 %

Fuente: Mesa Triestamental de género de la UFRO (2020).

En el estamento de funcionarios administrativos, las mujeres más que los hombres extrañan ir a la universidad, quizás por la situación de trabajo de ellas, quienes compartían más con otras funcionarias. Contrario a las académicas, quienes pasan bastante tiempo en el aula y comparten más con estudiantes que con pares. Las mujeres más que los hombres señalan haber disfrutado más de su hogar y familia, en los hombres disminuye el porcentaje en la segunda encuesta y las mujeres mayoritariamente plantean sentir cansancio, casi un 67 % en la segunda encuesta.

Respecto a situaciones problemáticas durante los meses de confinamiento, el estamento estudiantil principalmente evidencia mayores dificultades para resolver conflictos de manera pacífica en su hogar. Esto aumenta sobre todo en las respuestas de estudiantes varones, sin embargo, ambos géneros presentan altos problemas de irritabilidad, lo cual es mayor en varones (77 %). Por razones de género hay una mayor respuesta violenta en varones, ya que es la forma primaria y esencial de resolver conflictos de acuerdo con el sistema. En el estamento académico también hay un aumento importante de la irritabilidad, en especial en las mujeres, lo que se explicaría por sobrecarga de actividades. En el estamento de administrativos se registra un aumento de la irritabilidad en las mujeres, pero también se visualiza un aumento en la dificultad para resolver conflictos. El 5,6 % de las mujeres de este estamento ha vivido algún tipo de violencia de género durante la pandemia.

4. Conclusiones

Los resultados de las encuestas indican que el teletrabajo ha afectado las rutinas de quienes integran los tres estamentos de la universidad. Si bien las respuestas señalan que existe un cierto grado de corresponsabilidad en la distribución de tareas domésticas, las mujeres siguen sintiendo mayor presión en la demanda por cumplir los roles de trabajadora y cuidadora. La doble carga de trabajo, a la que le suman el apoyo en tareas escolares, ha recaído sobre todo en ellas, lo que para finales de 2020 detona en irritabilidad y cansancio. Por lo que, si bien las respuestas dan cuenta de cierto nivel de organización,

el teletrabajo, sin una política clara de uso del tiempo, no fue efectivo en cuanto al cumplimiento satisfactorio de todas las tareas demandadas. En una situación de crisis la conciliación de las actividades de estudio y trabajo no es tarea fácil.

En los hogares se constata que se viven situaciones de tensión e irritabilidad, lo que afecta la calidad del trabajo y estudio, unido a la incertidumbre por el futuro en el estamento estudiantil. Estos elementos son de riesgo y de manera eventual pueden generar escalamiento a situaciones de violencia, como agresiones físicas o psicológicas. Si bien, la encuesta muestra un porcentaje bajo de este tipo de violencias, las que afectan más a mujeres que a hombres en los tres estamentos de la comunidad universitaria, no es un dato menor cuando ocurre, ya que existe casi un 5 % de personas que señala haber sido víctima de violencia. La UFRO hizo un llamado a realizar las denuncias respectivas y buscar los apoyos correspondientes

Otra de las conclusiones es que la comunidad universitaria se sintió sobrecargada de tareas, lo que implica más trabajo y estrés del habitual. A esto se le suma la improvisación de espacios y de mobiliario para teletrabajar: la inversión para adquirir sillas, escritorios y computadores, además de la adquisición de internet y datos para mejorar la conectividad, fueron costos que asumieron los docentes y funcionarios. Por otro lado, todas las rutinas hogareñas han sufrido alguna alteración. En los grupos familiares de estudiantes hay personas que debían salir a trabajar, en mayores porcentajes los padres y luego las madres, lo que indica que este grupo podría presentar mayor riesgo de contagio. No así, en el estamento académico y de funcionarios está el mayor número de personas cumpliendo actividades de teletrabajo.

Las personas demandaron de la universidad mayores acciones de apoyo en torno a la gestión de emociones, lo que se tradujo en acciones como la Mesa Triestamental de equidad de género, la cual difundió los resultados de la encuesta en diversas instancias universitarias, identificó y difundió las redes internas de apoyo que estaba brindando la universidad a los tres estamentos, además de que localizó, incorporó y difundió las redes externas que estaban brindando apoyo

en prevención de violencia y consumo de drogas, junto con organizar conversatorios en el tema de salud mental, violencia y temas de cuidado que pudieran orientar a la comunidad en la toma de decisiones personales frente a la pandemia.

El teletrabajo, sin una política clara de corresponsabilidad, no es una solución a la conciliación, sobre todo porque la conciliación en términos globales está pensada para las mujeres y no para los varones. Se la concibe para resolver la vida de las mujeres trabajadoras y deja a los hombres una vez más al margen de la vida doméstica. Las mujeres con hijos a su cargo trabajan solo un tercio de su horario laboral sin ser interrumpidas y emplean 1,7 horas más que los padres en tareas domésticas. Las interrupciones y la carga mental son los motivos que explican el por qué las mujeres y sobre todo las mujeres madres o mujeres cuidadoras han sufrido los mayores niveles de estrés durante la pandemia. Por ello, poner los cuidados al centro de la vida y del debate es hoy una tarea imperiosa y necesaria, en especial en el ámbito universitario.

Se requiere, en esencia, visibilizar el tema de los cuidados, modernizar las ideas, valorar el tema del cuidado, la familia y la comunidad, tanto como se valora el ámbito de lo público. Trabajar por políticas públicas que visibilicen los cuidados y que pongan en el centro a la vida debería ser la razón de toda universidad. Esto genera posibilidades reales para que las mujeres puedan decidir y optar entre lo público y lo privado. Esa debe ser una misión trascendental de la academia una vez acabe la pandemia y veamos cómo se retoman las actividades más equilibradamente entre hombres y mujeres.

5. Referencias bibliográficas

- Barrancos, D. (2009). Prólogo, en Felitti *et al.*, *Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas*. Libros del Zorzal.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Editorial Anagrama.
- Chinchilla, N., y Moragas, M. (2007). *Dueños de nuestro destino: cómo conciliar la vida profesional, familiar y personal*. Ediciones Ariel.
- Fernández I. (2014). Feminismo y maternidad: ¿una relación incómoda? Conciencia y estrategias emocionales de mujeres feministas en sus

experiencias de maternidad. Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer. Vitoria-Gasteiz.

- Marcús, J. (2006). Ser madre en los sectores populares: una aproximación al sentido que las mujeres le otorgan a la maternidad. *Revista Argentina de Sociología*, vol. 4, núm. 7, pp. 100-119.
- Palomar, C. (2005). Maternidad: historia y cultura. *La Ventana* n.º 22, pp. 35-67.
- Pérez, C., y Gálvez, A. (2009). Teletrabajo y vida cotidiana: ventajas y dificultades para la conciliación personal y familiar. *Athenea Digital*, vol. 15, pp. 57-59.
- Verza, F., *et al.* (2013). Reflexões sobre a maternidade: um estudo exploratório com mulheres acima de 40 anos. *Athenea Digital*, vol. 13(3), pp. 179-194.

Capítulo V

Sinergias y retos académicos para la inclusión social durante la pandemia de covid-19 en Ecuador ¹

Doris Patricia Cevallos Zambrano y Jhonny Saulo Villafuerte Holguín

1. Introducción

LAS NACIONES DEL mundo se mostraron incrédulas ante el peligro que representaba la covid-19 (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2020). Así, el virus se extendió desde Asia hacia Europa y África con rapidez, y tras pocas semanas llegó a América del Sur, siendo México y Brasil las naciones que detectaron los primeros casos (OMS, 2020). Según la Comisión Económica para América Latina (Cepal, 2020), los impactos de la covid-19 en las economías de los países de América Latina y el Caribe son los más graves de su historia. Por su parte, los Gobiernos estudian los efectos de la pandemia sobre los indicadores sociales, económicos y ambientales, cuya recuperación se estima tomará cerca de veinte años. Al mismo tiempo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2020) afirma que la pandemia incrementó las posibilidades de que el 72 % de la población estudiantil del planeta deje de estudiar y que, probablemente, millones de niños y jóvenes no retornarán sus estudios en el futuro.

Dos años después de iniciada la emergencia sanitaria global, la humanidad enfrenta los rebrotes del virus y sus mutaciones que afectaron el bienestar y vida de las personas sin hacer diferencias étnicas, socioeconómicas y generacionales. La humanidad es protagonista de

¹ Este trabajo fue realizado en el marco de la cooperación entre la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí y la Universidad Técnica de Manabí. Contó además con el apoyo del proyecto de investigación Comprensión Lectora y Escritura Académica y la Red LEA Cambiando vidas.

la carrera entre el incremento de los contagios y la cobertura de la inmunización a escala mundial. A pesar de los esfuerzos realizados, parecería que la mejor opción para la población más vulnerable sigue siendo “Quedarse en casa”.

Desde el enfoque de la inclusión social y educativa, este trabajo presenta una sistematización de las sinergias en las que la academia ecuatoriana trabajó para garantizar el derecho de acceso a la educación superior en Ecuador ante la amenaza de la pandemia durante el período 2020-2021. Posteriormente, el estudio se centra en el caso de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (Uleam), en la que se reconstruyen los principales hitos de la experiencia vividas por autoridades, docentes, personal administrativo y de servicio y el alumnado. Por último, se enlistan los retos para avanzar hacia la nueva normalidad.

2. Marco teórico

Los conceptos fundamentales requeridos para la mejor comprensión de los escenarios y hechos descritos en este estudio son expuestos a continuación.

2.1. Teoría de la sinergia organizativa

Según la RAE, el término sinergia se refiere a la acción de dos o más causas cuyo efecto es superior a la suma de los efectos individuales. Por su parte, Minnaard (2019) se refiere a la sinergia como la forma de asumir los problemas de manera integral. Al ser una ruta clave de abordaje exige un entrenamiento concreto al trabajo interdisciplinario de los profesionales. Las sinergias son aquellas acciones que fomentan la cooperación entre las instituciones para lograr mayor competitividad de la gestión corporativa desde una visión de identidad compartida. Su planificación involucra las capacidades institucionales con miras a generar las rutas estratégicas que permita a los socios alcanzar las metas previstas de manera exitosa, a pesar de las diversas barreras y circunstancias contrarias que enfrentan. Los dispositivos de control y las metodologías de autoevaluación aportan a que las sinergias logren ser ajustadas a los cambios permanentes (Huertas *et al.*, 2020).

2.2. Resiliencia

El confinamiento y otros cambios en las rutinas de la población mundial que se ejecutaron en muy corto plazo llegaron a violentar su bienestar y reducir su calidad de vida. Tal hecho ha requerido de la capacidad resiliente para afrontar las amenazas existenciales de la pandemia. Entendiendo que la resiliencia es la capacidad que tienen las personas para recuperarse de los daños sufridos por las diversas situaciones que les afectan a lo largo de sus vidas (Rogel e Isaa, 2019). La resiliencia es aquella capacidad que ha permitido a las personas con discapacidad afrontar las adversidades, traumas, amenazas y tragedias que representa la realización limitada de las actividades cotidianas (Segers *et al.*, 2018).

La lógica de la resiliencia humana se ajusta en la gestión de las instituciones y empresas ante los factores que afectan su equilibrio a lo largo de su vida útil, y que les permite recuperar su ritmo de trabajo estable (Proaño *et al.*, 2018). Sus efectos podrían relacionarse con la economía empresarial, relaciones sociales, institucionales y ambientales, e involucra a las autoridades, profesorado, personal administrativo y de servicios, alumnado y sus familias, la red de proveedores y transportistas, la comunidad. A este punto, se revalora que las empresas cuenten con planes de contingencia para la superación de las amenazas existenciales (Rodríguez *et al.*, 2018).

2.3. Responsabilidad social

Instituciones y empresas en general tienen la oportunidad de superar las dicotomías simplistas que suponían escoger entre la comunidad o el mercado (Martín y Reyes, 2020). Por lo tanto, las instituciones y empresas tienen el compromiso de contribuir e impulsar la creación de un efecto sistémico transformador que involucre su desarrollo en armonía con el desarrollo del entorno (*Ibid.*). La responsabilidad social requiere de cambios en la actuación de las instituciones y empresas como actores integrados a la sociedad en la que se desempeñan (Malamud y Núñez, 2020).

2.4. Clima emocional y ambientes de aprendizaje

Es necesario resaltar que la pandemia y sus implicaciones continúan afectando el clima emocional de la comunidad universitaria, cuyos miembros se aferran a la posibilidad del reencuentro en las aulas, porque la convivencia es un elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje que permite alcanzar mayores niveles de rendimiento (Villafuerte *et al.*, 2020). Sin embargo, se ha observado que persiste en la comunidad universitaria el temor al contagio, la pérdida del interés en el estudio, las pesadillas, la evasión, la hipervigilancia y reactividad, el sentirse sobresaltado o tenso, las dificultades para dormir, para recordar cosas importantes, dificultades para concentrarse, los sentimientos de culpa y remordimiento (Fernández, 2021).

2.5. Inclusión social y educativa

En el contexto socioeducativo, la diversidad de la población debe ser atendida en el marco de la inclusión educativa. Al respecto se cita la afirmación de Booth y Ainscow (2015, p. 45):

El racismo, el sexismo, el clasismo, la homofobia, la discapacidad y la intimidación comparten todos ellos una raíz común que es la intolerancia a la diferencia y el abuso de poder para crear y perpetuar las desigualdades. Hacer que las escuelas sean más inclusivas, puede ser un proceso doloroso para el profesorado, ya que supone hacer un cuestionamiento respecto a sus propias prácticas y actitudes discriminatorias.

La reproducción de las desigualdades y brechas socio-culturales que están presentes en una sociedad más amplia son reflejadas en las aulas (Díaz, 2017). En palabras de González (2017, p. 14): “La diversidad tiene que ver con el reconocimiento del otro y el reconocimiento de otras formas de ver el mundo”. A criterio de Guamán *et al.* (2019), en la sociedad ecuatoriana persisten las demostraciones de discriminación en sus múltiples formas a pesar de que su marco jurídico favorece la inclusión social y educativa. Por lo tanto, se debe trabajar en formas que garanticen una mejor calidad de vida para todos, accediendo a los servicios de salud, educación, entre otros, desde un enfoque de equidad de género (Tubay, 2020). Los estudios disponibles debelan que en Ecuador persiste la discriminación por

razones de género, etnia, origen, tercera edad; y abusos contra la juventud, migrantes.

3. Notas metodológicas

Este trabajo se suscribe al paradigma socio-histórico. Acude a la metodología sistematización de experiencia de la Unesco (2017) para documentar los hitos relevantes suscitados en las comunidades universitarias de la provincia de Manabí en Ecuador durante la pandemia. Para el análisis semántico de las narrativas se acudió a las recomendaciones de Verd y Lozares (2016), quienes contrastan las ideas y voces de los participantes con la teoría fundamentada. Dadas las circunstancias de distanciamiento social, se justifica la utilización de herramientas y aplicaciones disponibles en Internet (Lupton, 2020).

3.1. Participantes

El mapa de actores que participaron en este proceso incluye a 650 personas entre (10 %) funcionarios, (55 %) docentes, (15 %) personal administrativo y de servicio y (20 %) estudiantes de universidades públicas y privadas, localizadas en las provincias en las que se han dado los mayores niveles de contagio de la covid-19: Pichincha, Guayas y Manabí. La caracterización del grupo de participantes refleja que 65 % son del sexo femenino y 35 % del sexo masculino. Sus edades oscilan entre 20 y 55 años.

3.2. Instrumentos

Los instrumentos utilizados en esta sistematización de experiencias son explicados de manera detallada a continuación. Como herramienta, se aplicó la entrevista semiestructurada: la guía de entrevista fue diseñada *ad hoc* por el equipo investigador, con el propósito de coleccionar información referente a las dimensiones: (a) gestión de la crisis sanitaria en Ecuador, (b) impactos de la pandemia sobre los planes de desarrollo nacional, (c) impactos de la pandemia en el contexto educativo y (d) perspectiva futura de la academia ecuatoriana. El instrumento fue evaluado por un panel de especialistas en ámbitos de la salud pública, gestión educativa y participación social. Todos

ellos adscritos a instituciones de educación superior de Ecuador. Las recomendaciones del panel de especialistas fueron reducir el número de ítems de 18 a 10 y revisar la redacción de las preguntas que tocan aspectos personales en torno a la contención emocional durante la pandemia. Las entrevistas se ejecutaron vía telefónica.

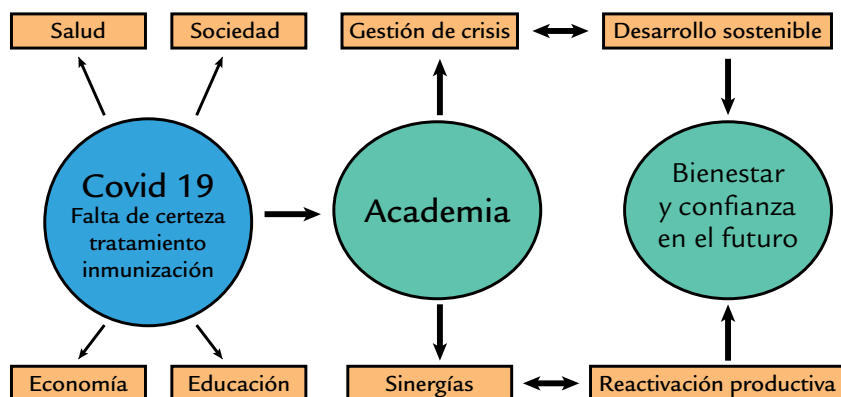
- Grupo focal: la meta de este instrumento fue indagar en los participantes, las sinergias que se implementaron en las diversas etapas cronológicas de la pandemia en el contexto de la provincia de Manabí, Ecuador. El instrumento consiste en seis preguntas detonadoras que fueron respondidas libremente por los participantes. Este instrumento fue evaluado por un panel de especialistas compuesto por profesionales de los ámbitos de la Gestión de desarrollo local, Administración de crisis sanitarias y Gestión educativa. Todos ellos estaban afiliados al Ministerio de Salud Pública, Gobiernos locales y universidades ecuatorianas. La versión original del instrumento consistió en cuatro preguntas. El panel de especialistas recomendó que se agregue dos preguntas dirigidas a la recolección de evidencias en torno a la categoría responsabilidad social: (a) sinergias ante la emergencia sanitaria y (b) procesos organizativos puestos en marcha durante la pandemia. Una vez que se completaron las correcciones en el instrumento, se ejecutó el grupo focal mediante una videoconferencia debido al distanciamiento social recomendado para evitar los contagios.
- Observación participativa: el proceso de observación administrado tuvo como meta documentar las experiencias ejecutadas por los miembros de las instituciones universitarias en procesos de asistencia social y ayuda humanitaria. El instrumento fue diseñado *ad hoc* por el equipo investigador. Consiste en una ficha de capitalización de la experiencia que incluyó en su primera parte datos generales de la experiencia y posteriormente narra las actividades de asistencia social ejecutadas por las universidades durante la pandemia.

4. Análisis de resultados

A continuación, se presenta los hitos cronológicos de las experiencias vividas por las instituciones universitarias durante el período 2020-2021. Las sinergias implementadas por la Uleam para la gestión de la crisis sanitaria desde el enfoque socioeducativo inclusivo son presentadas en el gráfico 1.

Gráfico 1

Sinergias universidad y sociedad ante la amenaza de covid-19



Fuente: elaboración propia (2021).

La educación es una herramienta vital que promueve el desarrollo sostenible, la paz y equidad social, y la conservación del ambiente natural. Esta es capaz de garantizar la inclusión social sin ningún tipo de discriminación (Rodríguez *et al.*, 2021). Por lo tanto, es uno de los sectores estratégicos de desarrollo de las naciones que aporta de forma significativa a la gestión de la crisis sanitaria. Por ello, las instituciones educativas, ante el llamado de la Unesco (2020), transformaron los cursos de educación presencial a la educación en línea y a distancia, siendo la meta mantener al mayor número posible de estudiantes en actividad de aprendizaje, apoyando la contención emocional del alumnado y de sus colaboradores desde el inicio de la crisis sanitaria (Villafuerte *et al.*, 2020). Sin embargo, este cambio brusco dificultó el trabajo con los estudiantes con discapacidad, quienes han requerido de mayor apoyo de parte de sus familiares. A este punto, la Unesco (2020) recalca la necesidad de potenciar mayor participación del alumnado en el diseño de los diversos procedimientos del ciclo de enseñanza para obtener mayor compromiso de los educandos.

4.1. Hito 1: Llegada de la covid-19 a Ecuador

Ecuador detonó las alarmas el 29 de febrero 2020 al detectar el primer caso importado de covid-19, correspondiente a una mujer adulta mayor, quien ingresó al país para visitar a sus familiares, en un vuelo proveniente de Europa (BBC, 2020). Así, la atención de los gobernantes ecuatorianos durante enero y febrero 2020 permaneció concentrada en la crisis socio-económica interna, agravada tras las manifestaciones de octubre de 2019, cuando se pretendió implementar un paquete de medidas macroeconómicas, fruto de los acuerdos del gobierno del presidente Moreno y el Banco Mundial. Para la mejor comprensión de las afectaciones de la pandemia en Ecuador, se señala que la población de este país es de 17,08 millones de habitantes, distribuida en 283 560 km² (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INEC], 2020). De las voces de los informantes se extrae:

- En las zonas rurales de Ecuador, las comunidades indígenas amazónicas y andinas tienen limitado acceso a las pruebas PCR, por lo que muchos casos no han podido ser diagnosticados [...] (entrevista anónima, 18 de septiembre de 2020).
- [...] la población que habita en los sectores urbano-marginales permanecen hacinados en sus domicilios, los que en su mayoría son espacios pequeños y carentes de los servicios básicos (entrevista anónima, 18 de septiembre de 2020).
- Hay personas de la tercera edad que viven solos y no tienen medicinas ni alimentos. Ellos requieren de atención urgente, pues ellos ya tienen 10 días de haber suspendido sus actividades (entrevista anónima, 18 de septiembre de 2020).
- Muchas madres de familia que trabajaban en el servicio doméstico han perdido su empleo y ahora no tienen recursos para alimentar a sus hijos. Tenemos llamados de madres que no han recibido raciones alimentarias (entrevista anónima, 18 de septiembre de 2020).
- En una comunidad cercana a Montecristi ya han muerto más de 30 personas de manera inesperada [...] tememos que sea por el coronavirus (entrevista anónima, 19 de septiembre de 2020)

4.2. Hito 2: impactos en el sistema sanitario

La capacidad instalada para la atención médica en Ecuador antes de la pandemia era de 1,5 camas por cada 1000 habitantes (Banco Mundial, 2020). Se añade que el sistema de salud pública ecuatoriano había reducido el presupuesto, pasando de 306 millones de dólares a 110 millones de dólares entre 2017 y 2019 (Centro Estratégico Latinoamericano de Geopolítica [Celag], 2020). El confinamiento recomendado como principal medida de protección de las familias, junto a la pérdida de los empleos de miles de trabajadores, han estimulado otra pandemia que es la violencia intrafamiliar, cuya peor parte la reciben las mujeres y los niños (Villafuerte, 2020). En la tabla 1 se presenta la situación en Ecuador a marzo de 2021.

Tabla 1
Impactos de la covid-19 en Ecuador, marzo de 2021

Casos totales: 320 709	Casos/100 mil hab.: 1,857	Casos últ. 7 días/100 mil hab.: 60
Muertes totales: 16 412	% de muertes: 5,1 %, el promedio mundial es 3 %	Tasa de infección actual: 1,1

Fuente: *El Universo* (2021).

El desconfinamiento se inició en Ecuador en junio de 2020, como resultado de las presiones sociales y del sector productivo que estima 15 mil millones en pérdidas (Cepal, 2020). Esto originó nuevos contagios entre octubre y diciembre por los reencuentros con los amigos y reuniones familiares de fin de año. De las voces de los participantes en las entrevistas se extrae:

Muchos adultos mayores y sus mascotas han sido abandonados en la zona rural, debido a que los más jóvenes han tenido que llevar a los enfermos a los hospitales en la urbe [...] (entrevista anónima, 20 de septiembre de 2020).

Existe lista de espera para el ingreso a las unidades de cuidados intensivos en los centros de salud (entrevista anónima, 20 de septiembre de 2020).

Hoy se reportó que 70 personas esperaban fuera del hospital que se desocupara una cama en cuidados intensivo (entrevista anónima, 18 de septiembre de 2020).

La televisión transmite escenas de personas que mueren de covid-19 en las calles de Guayaquil, sin ser atendidos (entrevista anónima, 20 de septiembre de 2020).

Los médicos hacen un llamado a la población por que se apliquen las normas de protección sanitaria y se evite asistir a eventos masivos (entrevista anónima, 20 de septiembre de 2020).

Volvemos al toque de queda y confinamiento para intentar detener la ola de contagios que se reporta después de las elecciones del 11 de abril, para presidente de la nación (entrevista anónima, 19 de septiembre de 2020).

4.3. Hito 3: impactos en la economía ecuatoriana

En febrero 2020, los efectos de la pandemia sobre los mercados internacionales se comenzaron a sentir en Ecuador. La reducción de la demanda mundial de materias primas afectó a las exportaciones agrícolas, pesca y productos ícticos, sector que ocupan el segundo lugar de los ingresos. Pero, el mayor impacto se vincula al desplome del precio internacional del barril de petróleo, el que alcanzó el pico histórico de -36,11 dólares por barril el 20 de abril de 2020 y para junio del mismo año la pérdida de empleos alcanzó la cifra de 508 mil puestos de trabajo (Naranjo, 2020). Este es uno de los factores que ha detonado el incremento de casos de depresión, angustia y violencia familiar, en los que las mujeres y los niños son las principales víctimas.

El sistema productivo ecuatoriano estuvo el 70 % en 2020 para reducir la posibilidad de los contagios de la covid-19. Felipe Martínez afirma que “una empresa ecuatoriana se mantendría activa y sin problemas durante 37 días. Por lo que sería necesario una rápida y eficiente intervención del Estado para evitar la quiebra de estas” (Universidad de Las Américas [UDLA], 2020, p. 1). Las pérdidas del sector productivo ecuatoriano se estiman en 350 millones de dólares diarios, y a pesar de los acuerdos propuestos por el Gobierno de

salvar vidas y empleos, ambos se siguen perdiendo, incluso durante las etapas del desconfinamiento.

De la revisión literaria respecto a la gestión de crisis sociales, Túñez *et al.* (2016) proponen tres pasos: 1) activación del gabinete de crisis; 2) disposición de un plan de comunicación y 3) monitoreo de la gestión en marcha y su difusión.

A este punto, se recalca que el manejo de los medios de comunicación masiva, incluyendo las tecnologías de la información y comunicación (TIC), son relevantes, y su administración debe evitar la circulación de información falsa. Se trata de una crisis a escala global y cuyo público es el conjunto de la población (Enríquez, 2018). La tabla 2 muestra los impactos de la covid-19 sobre la economía ecuatoriana al primer año de su presencia.

Tabla 2

Impactos de la covid-19 al desarrollo socioeconómico de Ecuador

Elemento socio-económico	Impacto
Reducción del PIB	Entre 8,3 - 9,6 puntos
Pérdidas de empleo	83 % de desempleados o en condiciones de precariedad
Pérdidas económicas	Comercio: 500 000 millones
	Turismo: 1000 millones

Fuente: *El Universo* (2021).

La pandemia generó un cambio en la oferta económica: muchos negocios y locales comerciales se vieron obligados a cerrar o despedir empleados, mientras que, por otro lado, hubo una fuerte demanda de tapabocas y gel que fue aprovechada y ofertada por vendedores informales.

Durante las primeras semanas de la pandemia, se observó que los vendedores ambulantes de caramelos, periódicos, frutas, flores, etc., pasaron a vender tapabocas y gel antibacterial (entrevista anónima, 20 de septiembre de 2020).

Se presentó desordenes y sobrepoblación en los mercados de Quito. Los vendedores ambulantes, incluyendo indígenas, no siguieron las regulaciones y la policía decidió incautar sus productos (entrevista anónima, 20 de septiembre de 2020).

Los negocios en los que trabajaban no han logrado sostenerse. Mi cuñada fue despedida de la cafetería XYZ por culpa del coronavirus [...] (entrevista anónima, 20 de septiembre de 2020).

4.4. Hito 4: impactos en el sistema educativo

Tras el reporte del segundo caso de covid-19, el Gobierno de Ecuador dispuso la suspensión de las clases en todo el sistema educativo nacional. Semanas después, se dispuso la educación en línea y educación a distancia. Esas fueron las opciones hacia las que se reorganizó los programas educativos, a pesar de las brechas de calidad entre la educación rural y la urbana, y las limitaciones de conectividad (Reyes *et al.*, 2020). A este punto, la Uleam revela que el 75 % del alumnado que vive en las ciudades tiene acceso al internet en sus domicilios y el 94 % posee un teléfono inteligente que puede ser utilizado en la comunicación con sus compañeros de clases y profesores. De las voces de los informantes se extrae:

Debido a las restricciones de transporte los profesores no pueden trasladarse hasta los centros escolares (entrevista anónima, 22 de septiembre de 2020).

La situación es más compleja en las escuelas rurales donde los profesores carecen de internet de calidad (entrevista anónima, 22 de septiembre de 2020).

Los niños y jóvenes manifiestan que extrañan a sus compañeros y profesores de la escuela (entrevista anónima, 22 de septiembre de 2020).

[...] en la zona rural del país y en los sectores suburbanos y de extrema pobreza crece la necesidad de ayuda humanitaria. Básicamente alimentación de las familias de los comerciales que no logran vender sus productos (entrevista anónima, 22 de septiembre de 2020).

Sinergia: participación de las universidades en la gestión de la emergencia

El Gobierno ecuatoriano activó el Consejo de Operaciones Emergentes (COE) nacional tras conocer del primer caso importado de covid-19

en febrero de 2020 (BBC, 2020). Pocos días después, el Gobierno decidió decretar el estado de excepción y de emergencia sanitaria nacional debido al incremento piramidal de los contagios, de manera especial, en la provincia del Guayas (*El Universo*, 8 de abril de 2020). Esto significó la activación de los COE provinciales y cantonales, en los que las universidades presentes en los territorios formaron parte relevante, al contar con especialistas en diversos campos del conocimiento, los que propusieron protocolos para evitar los contagios en diversos sectores productivos y de desarrollo social.

Llama la atención que Ecuador, a pesar de ser el tercer país más pequeño en territorio de la región, teniendo una población distribuida entre zonas rurales y urbanas, haya alcanzado altas tasa de contagios en las provincias del Guayas, Pichincha y Manabí. Se despliegan esfuerzos desde el Gobierno ecuatoriano, pero también desde la iniciativa privada; aún así, se denuncia la falta de atención humanitaria en las comunidades indígenas de la Sierra y Amazonía, por posibles brotes de la covid-19 pero, también se conoce de casos de barrios periféricos y parroquias rurales, comunidades vulnerables de extrema pobreza en las que “La ayuda no llega” (Ecuavisa, 5 mayo de 2020). En la tabla 3 se resume los impactos de la covid-19 en el sector educativo.

Tabla 3

Impactos de la covid-19 en el sistema educativo ecuatoriano

Elemento educativo	Impacto
Población estudiantil	5 millones de estudiantes en educación virtual
Deserción escolar	100 mil estudiantes de la educación pública
Centros escolares paralizados	15 945 planteles

Fuente: *El Universo* (2021).

Sinergia: potenciación de la educación en línea como estrategia de inclusión social

La gestión educativa acudió a la formación de sinergias que posibiliten mantener en funcionamiento los proyectos previstos tanto a nivel de la docencia como del gobierno universitario. Los profesores

debieron hacer uso de espacio físico en sus domicilios y transmitir las clases usando sus propios medios informáticos. Los profesores son quienes cubren los costos de electricidad, internet y han dirigido esfuerzos para su capacitación en el uso de las herramientas informáticas. Sin embargo, el Gobierno ecuatoriano dispuso la reducción de la jornada de clases en la educación primaria y secundaria pública. En consecuencia, la reducción de los sueldos de los docentes, afectando la carencia de recursos financieros de las familias, cuando en la Constitución de la República de Ecuador de 2008 se dispone que ante las emergencias de todo tipo que el país enfrente no serán reducidos los presupuestos de los sectores salud y educación.

4.5. Hito 5: desconfinamiento

El desconfinamiento etapa 1 en Ecuador se dio a partir de octubre 2020, como resultado de las presiones sociales y del sector productivo, que estima 15 mil millones en pérdidas (Cepal, 2020). Esta decisión originó nuevos contagios entre octubre y diciembre por los reencuentros y reuniones de fin de año, feriados de carnaval y Semana Santa, y las elecciones para presidente de la república y diputados que se realizó el 5 marzo y 11 abril 2021. A finales de abril de 2021, se reinició el confinamiento parcial debido a que las cifras de contagios superaron las reportadas en mayo de 2020. Para ello, se declaró el estado de situación de emergencia a escala nacional. Este modelo de confinamiento consistió en la prohibición de las actividades sociales y productivas desde cada viernes a las 20h00 hasta los lunes a las 5h00. De lunes a jueves la prohibición de circulación fue entre 20h00 y 5h00.

La educación en línea se mantuvo en la mayor parte de los centros educativos urbanos, pero se promueve la vuelta a clases, en especial en las comunidades rurales, en las que el nivel de contagios de covid-19 es menor. Las medidas de emergencia se repitieron en octubre de 2020 y abril-mayo de 2021. Debido a que el número de contagios en Quito alcanzó el mismo nivel reportado al inicio de la pandemia en Guayaquil, se declaró el colapso del sistema médico a nivel nacional.

El sector turístico, que es clave en la localidad, reporta seria afectación debido a la prohibición de los desplazamientos nacionales e internacionales. Las perspectivas para la recuperación del sector demandan la reapertura de las playas y parques nacionales. La reactivación del turismo en esta zona se relaciona con factores exógenos, tales como la confianza de los usuarios, la disponibilidad de recursos para vacacionar, la incertidumbre ante los rebrotes de la pandemia, entre otros aspectos. Así, al final de 2020, se reportó el reinicio de los desplazamientos nacionales e internacionales por razones de negocios y turismo, siendo los certificados de vacunación y las pruebas negativas de contagio los nuevos requisitos que se sumaron a los documentos de viajes.

4.6. Hito 6: carrera entre la inmunización y el colapso del sistema sanitario

El plan de vacunación masiva en Ecuador inició en abril de 2021, siendo la prioridad inmunizar a los profesionales de la salud, los miembros de la policía nacional y los servidores de aseo público. Se continuó con las personas mayores de 65 años, los profesores de educación básica y secundaria, junto con las personas con enfermedades catastróficas mayores a 40 años. Una parte minoritaria de la población ecuatoriana se ha mostrado reticente a la vacunación mientras que ciudades como Manta declaran que han alcanzado la inmunidad por rebaño y anuncian la reapertura de centros de esparcimiento, lo que alivia la economía local.

5. Lecciones aprendidas

- Universidades manabitas y Gobiernos locales acatan las disposiciones del COE para reducir los contagios.
- Repatriación de docentes y estudiantes universitarios desde China, Venezuela, Estados Unidos, México, Canadá y países de América Latina y la Unión Europea.
- Sinergias para superar las limitaciones de conectividad y mantener la validez de la educación. Se implementó la educación en línea y el teletrabajo.

- Implementación de servicios sociales de emergencia: telemedicina, atención psicológica, campañas para la actividad física de las familias en confinamiento.
- Campañas de recolección y distribución de alimentos no perecibles para el personal vulnerable de comunidad universitaria. El trueque como medio de intercambio de bienes para cubrir las necesidades durante el confinamiento.
- Sinergias para superar la limitación de conectividad y mantener los alumnos en estudio a pesar de la compleja situación debido a la pandemia.

5.1. Retos para avanzar hacia la nueva normalidad

Los médicos epidemiólogos indicaron que en la nueva normalidad se mantendrá las distancias entre las personas por un buen tiempo en armonía con las recomendaciones de la OMS (2020). El uso de los tapabocas y anteojos serán de uso obligatorio para proteger a las personas del contagio cuando se permita que salgan del confinamiento. Se mantiene en Ecuador el uso de los tapabocas incluso después de que las personas tengan las dosis completas de las vacunas. Los Gobiernos locales de Ecuador difunden en medios de comunicación masiva una serie de protocolos, preparando rutas para el retorno gradual a la presencialidad laboral y académica sin abandonar en su totalidad las medidas de bioprotección. Esto evidencia la realidad inequitativa que viven muchos estudiantes fuera de las aulas (García, 2020). De las voces de los informantes se extrae:

La propuesta de la educación no presencial podría refrescar a la universidad tradicional. Sacudirá un poco su estratificación piramidal; su sistema de promoción individualista, competitiva; su forma fragmentaria de conocer; su esquema evaluativo que da excesiva discrecionalidad al cuerpo docente (entrevista anónima, 22 de septiembre de 2020).

Es necesario reforzar la visión crítica y autocrítica del alumnado. Para ello se requiere que los estudiantes se desarraigan de sus contextos vitales y se atrevan a dar el paso que los llevará a superar a sus docentes (entrevista anónima, 22 de septiembre de 2020).

Son necesarias las propuestas con lógicas que rompan esquemas y *status quo*, aunque deban de irse por encima de la obediencia a la autoridad, ya que el fin es encontrar su verdadera esencia, alejándose de las pretensiones de satisfacer un mercado laboral y ser adicto del lucro en una nación que arrastra diversas crisis (entrevista anónima, 22 de septiembre de 2020).

La educación universitaria deberá abrirse camino al andar en una problemática que no es nueva, pero que amenaza a la existencia de las personas e instituciones. Durante y después de la pandemia la universidad debe realizar el registro y sistematización de recursos y procesos formativos que se ponen a prueba en la nueva realidad. Es el legado institucional, pero sobre todo es un aporte a la gestión de la crisis socioeducativa actual (entrevista anónima, 22 de septiembre de 2020)

5.2. Retos para la inclusión

- Fortalecer las sinergias creadas entre la academia y los actores de desarrollo local en género e inclusión educativa.
- Construir entre las universidades cercanas espacios de intercambio de recursos y aprendizajes que emergieron durante la pandemia.
- Implementar las estrategias y normativas para la gestión de crisis desde la cultura de la previsión como un proceso transversal de aprendizaje.
- Dinamizar las funciones sustantivas de docencia, investigación y vinculación social para potenciar las comunidades resilientes
- Mejorar el acceso y utilización de las TIC de la comunidad. El 75 % del alumnado tiene acceso. El 99 % cuenta con dispositivos telefónicos.
- Impulsar la investigación, innovación y desarrollo en áreas de la salud pública, seguridad alimentaria y otras que aporten al bienestar de la población.
- Apoyar los procesos de reactivación productiva y de sectores estratégicos en Ecuador.
- Veeduría y seguimiento de los casos de corrupción en la adquisición y contratación de servicios médicos durante la pandemia para evitar su impunidad.

6. Conclusiones

De las reflexiones que emergen desde el confinamiento, de la revisión teórica y experiencia universitaria en la Eleam en torno a la pandemia de covid-19 se concluye que la crisis enseñó a la población que la salud es una prioridad que no debe ser descuidada y es deber del Estado garantizarla. En este sentido, se ratifica que el acceso equitativo a la educación fortalece en la población, el pensamiento crítico y el proceder integro y ético de la población en general.

Por otro lado, la universidad y sus colaboradores deben discernir respecto a los ámbitos a los que debe priorizar. Tomar decisiones respecto a dónde, cómo y cuándo hacerlo. En este sentido una clara ruta en la que los docentes trabajan es animar a los estudiantes a que no abandonen sus estudios y facilitar los instrumentos indispensables para su formación. La universidad continuará su misión social pese a los recortes presupuestarios y los intentos del Estado por restarle a su autonomía. La ruta, quizás, sea fortalecer la autogestión y promover el aprendizaje de trabajo en medio de la rupturas e inseguridades para avanzar hacia una educación inclusiva verdadera y fortalecida desde el diálogo y las diferencias.

Los planes, programas, metodologías deben ser revisados para ajustarlos a las modalidades de enseñanza aprendizaje factibles con la nueva normalidad. Su ejecución debe partir de las fortalezas que cada institución, y la respuesta responsable ante los desafíos que la nueva realidad nos plantea para avanzar en la construcción de sociedades más resilientes, inclusivas y prosperas. La participación en actividades de extensión universitaria, prácticas preprofesionales, proyectos de investigación, entre otras actividades que involucren contacto humano, deben repensar su ejecución sin que esto represente poner en riesgo la salud de los miembros de la comunidad universitaria.

Las comunidades universitarias reconocen sus implicaciones científicas, culturales, pero sobre todo humanitarias ante la pandemia. La universidad es también una institución en la que convergen capacidades resilientes para avanzar hacia la nueva realidad. Se ratifica que la educación es el único medio que la sociedad tiene para generar las mejoras que se anhelan para vivir en armonía, inclusión y justicia.

Ecuador demanda de líderes libres de ideas de corrupción y la ruta disponible es la educación de calidad.

La crisis sanitaria obligó al sistema educativo a evolucionar en corto tiempo. Este cambio debe ser asumido como un acto de revolución, que es necesario impulsar para responder con eficiencia a la nueva realidad. La pandemia impuso a las universidades cambios urgentes en la gestión académica y administrativa para garantizar el derecho de miles de jóvenes de acceder a servicios educativos de calidad. Se superó los roles tradicionales de la docencia, investigación y vinculación con la sociedad que fortalecieron las bases de las universidades y reafirmaron su misión.

7. Referencias bibliográficas

- Banco Mundial (2020). Camas hospitalarias por cada 1000 personas. Recuperado de <https://n9.cl/uvdfcz>
- BBC News (2020). Coronavirus: Ecuador confirma 6 casos de COVID-19. News Mundo. Recuperado de <https://n9.cl/tb9c7>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Grafilia.
- Buchanan, D., & Bryman, A. (Eds.) (2018). *Unconventional Methodology in Organization and Management Research*. Oxford University Press.
- Centro Estratégico Latinoamericano de Geopolítica [Celag] (2020). Plan anual de inversiones del sector de la salud en Ecuador, 2017-2019. Recuperado de <https://n9.cl/rmx5>
- Comisión Económica para América Latina [Cepal] (2020). América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19. Efectos económicos y sociales. Cepal. Recuperado de <https://n9.cl/hhbkk>
- ____ (2020). Los efectos económicos y sociales del COVID-19 en América Latina y el Caribe. Cepal. Recuperado de <https://n9.cl/b4dv7>
- Díaz, A. (2017). La contienda por los contenidos de educación sexual: repertorios discursivos y políticos utilizados por actores en México a inicios del siglo XXI. *Debate Feminista*, 53(1), pp. 70-88. Recuperado de <https://n9.cl/qocar>

- Ecuavisa (5 de mayo de 2020). Entrevista al presidente de la comunidad SIE-KOPAI de Ecuador. Televistazo al Amanecer. Ecuador, video. Por Justino Piaguaje.
- El Universo* (8 de abril de 2020). Guayaquil aumentó en 15,66 % la cifra de contagiados de coronavirus COVID-19, según último reporte oficial. Recuperado de <https://n9.cl/ti8c2>
- _____ (11 de enero 2021). Resoluciones del COE Nacional tras confirmarse la nueva variante del Covid-19 en Ecuador. Recuperado de <https://n9.cl/3wxjm>
- Enríquez, M. (2018). Gestión de crisis desde la comunicación: la dimensión de una cultura de prevención como un mecanismo para minimizar los efectos negativos de las crisis institucionales. *Estrategas. Investigación en Comunicación*, 16(1), p. 1. Recuperado de <https://n9.cl/qgwut>
- Fernández, A. (2021). 2020: Estudiantes, emociones, salud mental y pandemia. *Revista Andina de Educación*, 4(1), pp. 23-29. Recuperado de <https://n9.cl/naiv0>
- García, T. (2020). Coronavirus is poised to inflame inequality in schools. *The Hechinger Report*. Recuperado de <https://n9.cl/fiuzh>
- González, C. (2017). Salud e interculturalidad en Ecuador: las mujeres indígenas como sujetos de intervención de las políticas públicas. *Comparative Cultural Studies-European and Latin American Perspectives*, 2(3), pp. 1-20. Recuperado de <https://n9.cl/l31en>
- Guamán, V., Erraéz, J., y Alejandro, K. (2019). Inclusión social en las instituciones educativas ecuatorianas. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(2), pp. 84-91. Recuperado de <https://n9.cl/dh8a3>
- Huertas, T., et al. (2020). Diseño de un modelo de gestión. Base científica y práctica para su elaboración. *Universidad y Sociedad*, 12(1), pp. 165-177. Recuperado de <https://n9.cl/wzbc0>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INEC] (2020). Censo 2020: actualización cartográfica avanza a zonas urbanas. INEC. Recuperado de <https://n9.cl/k7tac>
- Lupton, D. (2020). The Internet of Things: Social dimensions. *Sociology Compass*. Recuperado de <https://n9.cl/kd56m>

- Martín-Fiorino, V., y Reyes, G. (2020). Desafíos y nuevos escenarios gerenciales como parte de la herencia del Covid-19. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(90), pp 710-722. Recuperado de <https://n9.cl/ob9eg>
- Malamud, C., y Núñez, R. (2020). *El Covid-19 en América Latina: desafíos políticos, retos para los sistemas sanitarios e Incertidumbre económica*. Real Instituto Elcano.
- Minnaard, A. (2019). Sinergia en la formulación de un problema de investigación. Camino a una mirada interdisciplinar. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19), pp. 1-23. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.583>
- Naranjo, M. (24 de febrero de 2020). Ecuador: entre la pandemia sanitaria y la debacle económica. *Diario el Comercio.com*. Recuperado de <https://www.elcomercio.com/tendencias/ecuador-pandemia-sanitaria-debacle-economica.html>
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (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://n9.cl/ghpel>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2017). *Sistematización de experiencias educativas innovadoras*. Libro 3 de la serie: Herramientas de apoyo para el trabajo del docente. Recuperado de <https://n9.cl/doqk4>
- _____. (2020). Interrupción educativa y respuesta al COVID-19. Recuperado de <https://n9.cl/fwlhy>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo [OECD] (2020). Evaluating the initial impact of COVID-19 containment measures on economic activity. OECD. Recuperado de <https://n9.cl/f9i3ca>
- Pinargote, K., y Loor, T. (2021). El covid-19 y su impacto económico en las empresas hoteleras de Manta-Ecuador. *Revista Eca Sinergia*, 12(1), pp, 152-168. Recuperado de <https://n9.cl/m7x5i>
- Proaño, W., Ramírez, J., y Pérez, I. (2018). Resiliencia del turismo ante fenómenos naturales. Comparación de casos de Cuba y Ecuador. *Coodes*, 6(2), pp. 225-240. Recuperado de <https://coodes.upr.edu.cu/index.php/coodes/article/view/195>

- Proyecto rodillo (2021). Situación de Ecuador ante el COVID19. Recuperado de <https://n9.cl/a1y2i>
- Reyes, Y., Pinoargote, J., y Villafuerte, J. (2020). Aula invertida en la educación básica rural. *Refcalie*, 8(1), pp. 115-133. Recuperado de <https://n9.cl/b5dgn>
- Rodríguez, A., Villafuerte-Holguín, J., Plaza, J., y Rodríguez, F. (2021). Tareas pendientes en la atención de las necesidades educativas especiales del alumnado de Ecuador. *Refcalie*, 9(1), pp. 205-222. Recuperado de <https://n9.cl/7qaj0>
- Rodríguez, J., Limones, K., y Villafuerte, J. (2018). Sustainable Tourism Experiences in Ecuador; Implementing knowledge' Social Construction process in a rural community. *Arts and Humanities Journal*, 7(4), pp. 32-47. Recuperado de <https://n9.cl/50via>
- Rogel, E., e Isaa, J. (2019). Aproximación teórica a la resiliencia en las organizaciones financieras. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(2), pp. 112-119. Recuperado de <https://n9.cl/xd0xl>
- Segers, D., et al. (2018). La resiliencia y estilos de afrontamiento de jóvenes estudiantes con discapacidad. *Revista profesorado*, 22(4). Recuperado de <https://n9.cl/j7fdw>
- Tubay, F. (2020). Género e Interculturalidad. El cuerpo como territorio de des-conocimiento en el artesanado de Cuenca-Ecuador. *Salud e interculturalidad*. Editorial Abya-Yala.
- Túñez, M., Altamirano, V., y Valarezo, K. (2016). Comunicación turística colaborativa 2.0: promoción, difusión e interactividad en las webs gubernamentales de Iberoamérica. *Revista Latina Comunicación Social*, 71(1), pp. 249-271. Recuperado de <https://n9.cl/wnkp2>
- Universidad de las Américas [UDLA] (2020). Felipe Martínez en foro: La economía ecuatoriana después de la crisis sanitaria. Recuperado de <https://n9.cl/zcd4r>
- Verd, J., y Lozares, C. (2016). La investigación cualitativa: el qué y el por qué. *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Síntesis.
- Villafuerte, J., Bello, J., Pantaleón, Y., y Bermello, O. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del covid-19, una mirada desde el enfoque humano. *Refcalie*, 8(1), pp. 134-150. Recuperado de <https://n9.cl/l2nly>

Anexos

Anexo 1: ficha de observación del proceso de vinculación entre la universidad y la comunidad ante la crisis sanitaria

Datos generales:

Actividad: campaña de colecta de víveres e insumos médicos

Fecha: abril 1-30/2020. Lugar: comunidad universitaria Uleam, Ecuador.

Antecedentes: en vista de que en el sector público se retrasó el pago del sueldo de marzo hasta mediados de abril/2020, la desesperación de los trabajadores universitarios, quienes tienen el sueldo más bajo y están más propensos a contagiarse por el estado previo de salud, se empezó a notar en ellos no tener alimentos, medicinas, ni formas de movilizarse. Mientras que el personal administrativo y docentes jóvenes que sostienen a sus padres y otros familiares no pudieron sostener su aporte.

La campaña de recolección de alimentos e insumos de bioprotección: se ejecutó una campaña de recolección de alimentos de primera necesidad, así como la preparación de alimentos diarios, para entregar principalmente a los guardias de seguridad, quienes permanecen en la universidad. Es así que se entregaron 75 raciones alimenticias, 75 kits de limpieza y alimentos preparados.

Se sumaron profesores y personal administrativo con donaciones que a su vez son distribuidas a quienes necesiten y pertenezcan a la comunidad universitaria. Posteriormente, se ha seguido con la campaña principalmente para dar cobertura a aquellos estudiantes que no tienen qué comer, porque sus padres o ellos mismos trabajaban diariamente para su sustento. Se llegó a 200 raciones.

Identificación de casos de mayor vulnerabilidad

- El equipo de trabajo del vicerrectorado administrativo de la Uleam realizó llamadas telefónicas a trabajadores, docentes y estudiantes para identificar los casos a atender.
- Personas que tienen cáncer u otras enfermedades terminales y que no han podido seguir con sus tratamientos debido al limitado transporte.
- Se monitoreó los casos más vulnerables y se mantiene el seguimiento a cada caso, pues el confinamiento ha durado más de 60 días.
- El desplazamiento de la ayuda se la realiza con el servicio de entrega a domicilio que estaba disponible en Manta.
- Algunos trabajadores y docentes se han ofrecido voluntariamente para entregar las provisiones de manera personal.

El deceso y duelo por covid-19:

- Se ha identificado casos de jóvenes cuyos familiares han fallecido con covid-19.
- En estos duros momentos expresar el apoyo humano ha sido la mejor contribución.
- La universidad ha dispuesto de notas de condolencia y la comunidad universitaria ha conocido sobre estos decesos.

Conclusión: las mayores necesidades de las personas contactadas fueron: alimentos, medicina, materiales de limpieza, o medicamentos. Hay estudiantes cuyos padres han perdido el trabajo y eso amenaza la continuación de sus estudios.

Fuente: elaboración propia (2021).

Capítulo VI

#CuarenCuerna: divulgación de la ciencia frente a la pandemia de covid-19 en Morelos, México

Eva María López Hernández, Isis Villanueva Vargas e Israel Valencia-Esquivel

1. Introducción

LA PANDEMIA GENERADA por el virus SARS-CoV-2 ha ocasionado múltiples daños, pero también ha dejado un sinnúmero de aprendizajes. Algunos de estos tienen que ver con el acceso a la información, su circulación y aplicación en situaciones de la vida cotidiana. En este trabajo se narra un ejercicio de divulgación de la ciencia y de la búsqueda de la democratización del conocimiento científico a partir de una campaña informativa dirigida por la Academia de Ciencias de Morelos y el colectivo #CuarenCuerna hacia la población general durante las primeras etapas de la pandemia en Cuernavaca, Morelos y sus zonas aledañas.

El ejercicio de divulgación de la ciencia se unificó en el colectivo #CuarenCuerna de índole multidisciplinario, conformado por estudiantes de posgrado, docentes e investigadores de universidades e institutos públicos coordinados por la Academia de Ciencias de Morelos (ACMor). Su propósito fue el de divulgar información científica respecto a la covid-19 para concientizar a la población general. #CuarenCuerna ha sido un ejercicio de democracia ciudadana y de acceso igualitario a la información científica. El trabajo del colectivo también evidenció el capital humano que forman las instituciones de educación superior morelenses, así como su capacidad de trabajar de forma interdisciplinaria. Se articuló a los estudiantes de posgrado, investigadores, instituciones y medios de comunicación hacia un mismo fin.

El objetivo general del capítulo es presentar parte de la experiencia del colectivo #CuarenCuerna en torno a la divulgación y difusión de información científica en el contexto de la pandemia de la covid-19 causada por el virus SARS-CoV-2 en el estado de Morelos y particularmente en el municipio de Cuernavaca. Debido a la proliferación de información falsa en diversos medios de comunicación con o sin un interés subyacente (desinfodemia) —principalmente dirigida a los sectores más vulnerables del país—, se tenía el riesgo de caer en conductas que propician el contagio, proliferación y persistencia de la enfermedad covid-19. Así, una de las tareas de las universidades es identificar y estudiar este tipo de situaciones que ponen en riesgo a las poblaciones.

Por tal motivo, la ACMor emitió una convocatoria dirigida a estudiantes de posgrado, docentes e investigadores para divulgar información científica relativa a la covid-19, con el propósito de contrarrestar el impacto de las noticias falsas e información no verificada entre la población. Esto se logró a partir de la estructura de la divulgación social de la ciencia que realizó el colectivo multidisciplinario en revistas de divulgación científica y otros canales. Esta estructura permitió el ejercicio sistematizado de técnicas básicas de investigación siguiendo el código de ética de la comunicación de la ciencia. Se tuvieron los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las noticias falsas relativas a la covid-19 que se difundieron por medio de redes sociales, periódicos, noticieros, programas de radio, entre otros.
- Generar una estrategia para difundir y divulgar información científica relativa a covid-19 dirigida a los sectores de la población más vulnerables.
- Diseñar y difundir productos audiovisuales encaminados a mitigar los contagios de la covid-19 basados en evidencia científica a partir de una adecuación semántica adecuada a la población en general.

Por otra parte, el marco conceptual del presente trabajo parte de los aportes de Delors (1996) sobre la educación como factor de cohesión ante situaciones de exclusión social. La exclusión social que evidencia de Sousa Santos (2020) como aspecto preocupante

durante la pandemia. Y como una de las situaciones que propician exclusión social las llamadas noticias falsas, aspecto que se vio en todo el mundo durante la pandemia, problemática que requirió conceptualizarse como *desinfodemia*.

Primero describimos el contexto de los principales eventos asociados a la epidemia de SARS-CoV-2 en México durante el período activo del colectivo #CuarenCuerna, después la respuesta y organización del colectivo en conjunto con la Academia de Ciencias de Morelos y la administración del municipio de Cuernavaca, y posteriormente la dinámica de contagios de la covid-19 en Cuernavaca, relativa a Morelos y México durante el período de acción de #CuarenCuerna. Exploramos el fenómeno de la desinfodemia y cómo esta afectó más a los sectores vulnerables de la población. Discutimos la función de la educación superior en la crisis derivada de la pandemia por covid-19 mediante estrategias de divulgación de la ciencia, ello para acercar a la población en general a la cultura científica y extender los beneficios de la cultura a la sociedad, siendo uno de sus objetivos mermar la información falsa al respecto de la covid-19 y evitar los efectos indirectos de las noticias falsas sobre la letalidad de la enfermedad. Describimos la gestión adaptativa del colectivo para elaborar y difundir productos pertinentes de divulgación científica a la ciudadanía de Cuernavaca. Exponemos algunos de los productos del colectivo en colaboración con la Academia de Ciencias de Morelos y el Municipio de Cuernavaca. Por último, resaltamos la importancia de equipos conformados por académicos y estudiantes de distintas disciplinas, de academias de ciencias, y de servidores municipales para el combate contra la desinfodemia.

2. Principales eventos asociados a la epidemia durante #CuarenCuerna

A continuación, se muestra la cronología de los principales eventos relativos a la emergencia sanitaria por la pandemia de covid-19 en México dentro y cerca del período de acción del colectivo #CuarenCuerna. Algunos de estos eventos están representados en el gráfico 1, que viene más adelante, en forma de letras mayúsculas dentro de círculos grises. La pandemia por covid-19 se aceleraba en

el mundo y solo era cuestión de tiempo para que llegara a México, es decir que se activara la fase 1 de la emergencia sanitaria. El 28 de febrero de 2020 se anunció oficialmente que un mexicano que regresaba de un festival internacional de moda en Italia estaba infectado por covid-19. Los jóvenes e infantes eran el sector poblacional más eficiente para propagar el virus SARS-CoV-2, ya que llevan a cabo conductas de riesgo de contagio con mayor frecuencia y son el sector poblacional más asintomático (Dattner *et al.*, 2021). En consecuencia, el 20 de marzo de 2020 se suspendieron las clases presenciales por la pandemia (A).

La población mexicana necesitaba de nuevas normas de convivencia y recursos audiovisuales que promuevan conductas encaminadas a disminuir la probabilidad de infectarse por SARS-CoV-2 y así mitigar la propagación del virus entre la población. Lo anterior con el fin de evitar la saturación de los sistemas sanitarios nacionales, lo que a su vez aumentaba la probabilidad de fallecimiento de casos graves por covid-19 por falta de recursos sanitarios materiales y humanos. Consecuentemente, el 23 de marzo de 2020 inició la Jornada Nacional de Sana Distancia (B).

El SARS-CoV-2 es un virus altamente contagioso relativo a los coronavirus de la familia Coronaviridae, por ejemplo, el MERS y el SARS. Su capacidad de contagio se basa en su alta afinidad molecular con el receptor de entrada a las células humanas (ACE2) y por su fácil transmisión mediante aerosoles (partículas de agua menores de 5 micrómetros). Por lo tanto, la propagación del virus no se pudo evitar en la gran mayoría de los países, incluido México. El 24 de marzo de 2020, el gobierno federal declaró la transmisión comunitaria del virus y activó la fase 2 de la emergencia sanitaria (C).

Dado el alto potencial infeccioso del virus SARS-CoV-2, el Consejo de Salubridad General de México acordó medidas a nivel nacional como la suspensión inmediata, del 30 de marzo al 30 de abril de 2020, de actividades no esenciales en los sectores público, privado y social, con la finalidad de desacelerar la transmisión comunitaria del virus. Estos sectores estaban conformados por oficinas gubernamentales, juzgados, restaurantes, cines, parques y zócalos (D). A pesar de

las múltiples restricciones económicas y sociales en México, mediadas y ejecutadas por el poder ejecutivo y judicial, la propagación comunitaria del SARS-CoV-2 se intensificó y propagó en múltiples partes del país. Similar a lo ocurrido en la mayoría de los países del mundo. Ello trajo consigo la sobresaturación de los recursos materiales y humanos de los sistemas sanitarios y, por ende, la mayor probabilidad de fallecimiento de los casos graves por covid-19. En consecuencia, el 21 de abril de 2020 se declaró la fase 3 de la emergencia sanitaria (E).

La suspensión inmediata de actividades no esenciales afectó gravemente a las micro y pequeñas empresas del país, por ejemplo, provocó que el 20 % de las micro, pequeñas y medianas empresas censadas en México en 2019 cerrarían definitivamente (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [Inegi], 2020). No obstante, esta es una realidad replicable en la gran mayoría de los países. Por ejemplo, el 60 % de los negocios de comida que cerraron en Estados Unidos, por indicación gubernamental en pos de controlar la propagación del virus, no volverá a abrir (Yelp, 2020).

Por lo tanto, el Gobierno de México elaboró el plan de regreso de las actividades económicas no esenciales, educativas y sociales. El regreso a la “nueva normalidad” constó de tres etapas, entre ellas el semáforo epidemiológico que se presentó el 13 de mayo de 2020 (F). El semáforo epidemiológico fue un instrumento que informaba sobre el riesgo de contagio por covid-19 entre estados y municipios por separado. Dicho instrumento se actualizaba cada dos semanas y su cambio se basaba en evidencia epidemiológica a nivel nacional, estatal y municipal.

2.1. Cronología de los principales eventos asociados al colectivo #CuarenCuerna

A continuación, se muestra la cronología de eventos relativos al colectivo #CuarenCuerna que están representados en el gráfico 1, que viene más adelante, en forma de letras minúsculas dentro de cuadrados verdes. En primer lugar, el 19 de marzo de 2020 la ACMor se integró al Comité Municipal de Contingencia covid-19 (CMCC-19) del Ayuntamiento de Cuernavaca (a). El 31 de marzo de 2020, la ACMor

convocó a estudiantes de posgrado, docentes, e investigadores para integrar un equipo encargado de generar material de divulgación científica como una de las estrategias encaminadas a desacelerar los contagios por covid-19 en el Estado de Morelos. Los interesados constituyeron el colectivo #CuarenCuerna, que estuvo conformado por 65 personas provenientes de múltiples instituciones de educación superior como la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Politécnico Nacional, el Instituto Nacional de Salud Pública y la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (b).

El colectivo generó materiales de divulgación científica para mitigar los efectos de las vacaciones de Semana Santa, del 29 de marzo al 12 de abril (c). Durante ese período, parte de la población morelense suele viajar a otros municipios o Estados con fines recreativos. No obstante, ello implicaba el aumento del riesgo de infección de SARS-CoV-2 para dichas personas y el consecuente aumento y aceleración de la propagación del virus en la población morelense. A partir del 14 de abril, algunos miembros del colectivo #CuarenCuerna brindaron asesoría técnica relativa a la covid-19 a delegados y ayudantes municipales de Cuernavaca (d). Esto con el fin de apoyar a los servidores públicos a basar y sustentar sobre conocimiento científico sus decisiones y acciones encaminadas a disminuir la propagación del virus.

El colectivo generó diversos materiales audiovisuales previo al Día de las Madres, 10 de mayo (e). Esta fecha era clave, ya que implicaba la concentración de personas en centros comerciales para adquirir presentes, y en lugares de recreación y los propios hogares para celebrar a las madres. Estos fenómenos implican un riesgo de contagio, enfermedad y complicaciones a sectores de la población en riesgo, por ejemplo, personas mayores de 60 años. El vínculo de asesoría técnica entre #CuarenCuerna y la ACMor con el municipio de Cuernavaca finalizó el 23 de junio. No obstante, los integrantes del colectivo #CuarenCuerna siguieron participando en actividades de difusión de información científica relativas a la covid-19. Un ejemplo es el presente capítulo, pero también videoconferencias, entrevistas en noticieros estatales, columnas en periódicos estatales, artículos en revistas de divulgación científica y respuestas basadas en evidencia científica a ciudadanos interesados (f).

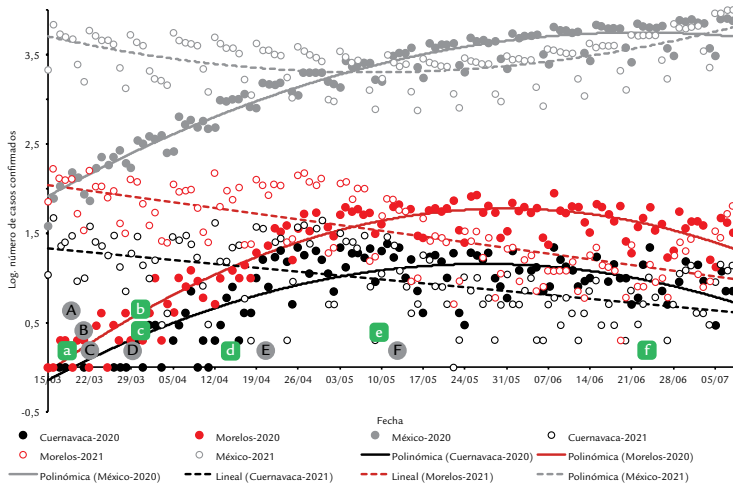
2.2. Contexto espacial y temporal de la pandemia durante #CuarenCuerna

En el gráfico 1 se considera los casos confirmados de covid-19 en Cuernavaca, además de aquellos en Morelos y México, con el fin de observar el caso Cuernavaca con respecto a su contexto estatal y nacional. Esto permitió conocer si el patrón de casos confirmados conforme el tiempo en Cuernavaca era un fenómeno asociado con lo ocurrido en niveles más altos de organización, o si, por el contrario, se trataba de un patrón independiente. Se observa un patrón similar entre los casos confirmados de covid-19 en Cuernavaca y de los ocurridos en Morelos y México en 2020. Se necesitan entonces más estudios cualitativos y cuantitativos con el fin de conocer el efecto de las acciones realizadas por el colectivo #CuarenCuerna sobre la cantidad de contagios confirmados de covid-19 en el municipio de Cuernavaca. Cualquiera sea el resultado —un efecto positivo o nulo— sería interesante, ya que aportaría evidencia sobre la capacidad de la divulgación científica realizada por organizaciones civiles para mitigar eventos nocivos de alcances globales a escalas locales y durante períodos relativamente cortos.

En el gráfico 1 también se tiene el número de casos confirmados de covid-19 entre el 15 de marzo de 2021 a 8 de julio de 2021 con el fin de tener una referencia temporal sobre la pandemia, pero sin la intervención de las acciones de #CuarenCuerna en colaboración con el Municipio de Cuernavaca. Los datos de 2020 y 2021 difieren: mientras que aquellos del 2020 sugieren que los casos confirmados de covid-19 aumentaban con el tiempo, aquellos del 2021 indican que los casos disminuían. Los patrones de casos confirmados conforme el tiempo para el 2021 también dan cuenta de que el patrón a escala municipal se asocia con lo ocurrido a mayores niveles de organización.

Gráfico 1

Número de casos confirmados por covid-19 en Cuernavaca, Morelos y México (15 de marzo de 2020 a 8 de julio a 2021)



Fuente: elaboración propia de los autores (2021).

Nota: número de casos confirmados de covid-19 en Cuernavaca, Morelos y México durante el período 15/ marzo a 8/ julio en 2020 y 2021. Los datos fueron transformados a logaritmo 10 con el fin de poder comparar los casos confirmados en México (color gris), Morelos (color guinda) y Cuernavaca (color negro) durante el período de 2020 (círculos llenos) y 2021 (círculos vacíos). Se muestran líneas de tendencia lineal o cuadrática, especificadas en la leyenda, las cuales fueron obtenidas por el método de mínimos cuadrados. Los círculos grises denotan fechas de eventos asociados a la pandemia por covid-19 en México o acciones realizadas por el Gobierno federal. Los cuadrados verdes denotan fechas de eventos realizados por el colectivo #CuarenCuerna. Los rectángulos grises denotan las vacaciones de semana santa (1) y la parte inicial de la primera ola de covid-19 en México (2).

Se puede observar en el gráfico que las acciones llevadas a cabo por #CuarenCuerna ocurrieron durante el primer período de acelerada propagación del virus SARS-CoV-2 en Cuernavaca y en contextos más amplios (Morelos y México). También que las acciones del colectivo comenzaron cerca del comienzo de la epidemia de covid-19 en México, de tal manera que la organización y operación del colectivo fue pertinente en el tiempo.

2.3. Noticias falsas durante la pandemia

La pandemia de la covid-19 ha sido un evento extraordinario que ha afectado las dimensiones de la sociedad, especialmente, a los sectores más vulnerables (Berkhout *et al.*, 2021) cuyas condiciones los

hacen susceptibles de aceptar por válidas premisas e información cuyo origen y propósito puede ser cuestionable. No solo esto, sino que también pueden ser más propensos a compartir dicha información sin haber verificado la fuente o veracidad de esta. La crisis social y la abundante cantidad de información sobre la covid-19 circulando en diferentes medios y plataformas facilitaron el surgimiento y distribución de noticias falsas. Las noticias falsas son peligrosas ya que aumentan la tolerancia al riesgo y conductas peligrosas que, en un contexto como el que estamos viviendo, pueden derivar en la propagación, contagio y persistencia de la enfermedad en las poblaciones susceptibles (Islam *et al.*, 2020).

Aunque la desinformación existe desde hace tiempo, la presente pandemia —ocurrida en la era de la información— generó el mayor reto que han enfrentado los verificadores de datos (BBC, 2021). Con 142 noticias falsas verificadas por día en promedio respecto al nuevo coronavirus, la alianza #CoronaVirusFacts, liderada por la red internacional de verificadores de datos, verificó más de 9000 noticias falsas desde febrero de 2020 a mayo de 2021 (IFCN, 2021).

A partir de la pandemia, la cantidad de verificadores de datos aumentó en más de 900 % en países angloparlantes. De 225 noticias falsas consideradas hasta marzo de 2020, el 88 % apareció en las redes sociales. Pese a ser reportadas y demostradas como noticias falsas, el 49 % de dichas publicaciones en Twitter permaneció activo y sin advertencia al observador, 27 % en YouTube y 24 % en Facebook. El 59 % de estas noticias consiste en información engañosa, falsa o manipulada, mientras que el 38 % es información completamente fabricada. Por si fuera poco, las noticias falsas generadas o publicadas por figuras públicas representaron el 69 % de las interacciones de noticias falsas en redes sociales (Brennen *et al.*, 2020). La mayoría de las noticias falsas tuvieron como tema el contagio, vacunas y declaraciones gubernamentales (Brennen *et al.*, 2020; IFCN, 2021).

Para hacer frente al reto de las noticias falsas ha sido necesario trabajar de manera ardua en los procesos de alfabetización digital de la población. La alfabetización digital o informacional hace referencia a la “capacidad de pensar de forma crítica y emitir opiniones

razonadas sobre cualquier información que encontremos y utilicemos. Nos empodera, como ciudadanos y ciudadanas, para alcanzar y expresar puntos de vista informados y comprometernos plenamente con la sociedad” (Information Literacy Group, 2019, p. 2). De esta manera, un reto tanto de la ciudadanía como de los Gobiernos está centrado en educar a la población para el uso responsable de la información.

Sin embargo, se ha encontrado que las poblaciones más susceptibles de promover información falsa son en principio personas mayores de 50 años (Benítez e Hidalgo, 2020). Se infiere que este fenómeno se debe a su poca cercanía con el uso de las tecnologías y su concientización respecto al uso de la información en los medios digitales. La población de Morelos es susceptible de reproducir y compartir información falsa debido a los altos niveles de pobreza en colaboración con los bajos niveles educativos que registran sus habitantes. A saber, en 2018, el 50,8 % de los morelenses vivía en situación de pobreza, es decir, tenía un ingreso por debajo de la línea de pobreza por ingresos y padecía más de una carencia social. El 16,9 % de la población morelense no contaba con la escolaridad apropiada para su edad (Cárdenas, 2020).

En 2020 el grado promedio de escolaridad de la población morelense de 15 años o más fue de 9,8 años, es decir que en promedio esta población casi completó el primer año de la educación medio superior. El 5 % de la población mencionada no cursó algún grado escolar, el 49 % completó la educación básica, el 25 % la educación media y el 21 % la educación superior (Inegi, 2020a). Además, al menos para los alumnos morelenses de 15 años en 2018, la formación académica de México no aseguró la capacidad del individuo escolarizado para juzgar e interpretar la información recibida con base en la fuente informativa, el conocimiento adquirido en el aula, o el sentido común (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2019).

Para 2019, la población mexicana con mayor probabilidad de usar redes sociales eran personas de 12 a 34 años (*Ibid.*). En Morelos, el 40 % de la población lo componían personas de entre 10 y 34

años en 2020 (Inegi, 2020b). En consecuencia, una porción importante de la población morelense era susceptible a las noticias falsas sobre la pandemia, no obstante, la desigualdad sistémica minó su capacidad para criticar estas noticias. Esto es preocupante ya que, si bien, las personas contagiadas menores a 20 años presentaron una menor tasa de síntomas asociados a la covid-19 (Dattner *et al.*, 2021; Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [Conacyt] 2021) fueron estos los portadores más eficientes para contagiar, comparados con otros sectores de la sociedad (Heald *et al.*, 2020). Por otro lado, según una encuesta realizada en 2020 a jóvenes estadounidenses de 13 y 29 años, el 33 % creyó no contagiarse y dos tercios no estaban seguros de los mecanismos de transmisión del virus (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unicef], 2020).

3. Consideraciones teóricas: educación superior en tiempos de pandemia

De Sousa Santos (2020, p. 19) sostiene que la pandemia no es una situación de crisis ya que desde la década de 1980, a medida que el neoliberalismo se impuso, el mundo ya ha vivido una situación de crisis permanente. La pandemia lo que refleja y evidencia aún más son las desigualdades sociales. En tal sentido, para Delors la agravación de las desigualdades, que se suma a la intensificación de los fenómenos de pobreza y exclusión, no tratan solo de disparidades entre naciones, sino también, de fracturas profundas entre los grupos sociales. Siendo preponderante en este aspecto el papel de la educación como parte de un ideal democrático. Delors afirma que “la educación puede ser un factor de cohesión si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser a su vez un factor de exclusión social” (Delors, 1996, p. 59).

Sin embargo, de Sousa afirma que la epidemia pudo haberse controlado de no haberse publicado noticias falsas. En este sentido, “las democracias son cada vez más vulnerables a las *fake news*” (de Sousa, 2020, p. 25). Así, comenzó a evidenciarse que las narrativas de los medios de comunicación estaban permeadas por intereses políticos, económicos y sociales, caracterizados por el mal uso de la información. De Sousa (2020, pp. 25-26) da un ejemplo de esto:

La forma en que se construyó inicialmente la narrativa sobre la pandemia en los medios de comunicación occidentales evidenció el afán de demonizar a China. Las malas condiciones higiénicas en los mercados chinos y los extraños hábitos alimentarios de los chinos (primitivismo insinuado) eran el origen del mal. Subliminalmente, el público mundial fue alertado sobre el peligro de que China, que hoy es la segunda economía mundial, domine al mundo.

Así, la desinformación sobre la covid-19 ha estado permeada por campañas antivacunas, desinformación política, aspectos que “introducen falsedades en la conciencia pública enfocándose en las creencias antes que en la razón y en los sentimientos antes que en la deducción” (Posetti y Bontcheva, 2020, p. 5). El acceso a las tecnologías de la comunicación ha tenido por consecuencia que este tipo de narrativas falsas se masifique a una gran velocidad. Por ello, la Unesco (2020), por medio de su resumen de políticas, acuñaron el término de *desinfodemia* como “la nueva desinformación sobre COVID-19 (que) crea confusión sobre la ciencia médica, con un impacto inmediato sobre cada persona del planeta, y sobre sociedades enteras. Es más tóxica y letal que la desinformación sobre otras temáticas” (*Ibid.*, p. 2).

3.1. Rol de las universidades ante la desinfodemia

En la exigencia y búsqueda de la democracia como fundamento para la educación, Delors sostiene que:

Los sistemas educativos han de asumir una gran responsabilidad: les corresponde proporcionar a todos los individuos los medios de dominar la proliferación de las informaciones, esto es, de seleccionarlas y jerarquizarlas dando muestras de sentido crítico. Les corresponde también permitir que se tome distancia con respecto a una sociedad de los medios de comunicación y de la información con tendencia a no ser sino una sociedad de lo efímero y lo instantáneo. A la tiranía del tiempo real se opone el tiempo diferido, el tiempo de maduración que es el de la cultura y de la apropiación de los conocimientos (1996, p. 70).

Cuando Delors escribió el libro titulado *La educación encierra un tesoro* en 1996 se distaba de tener la noción de lo que en la actualidad se ha conceptualizado como desinfodemia, sin embargo, su aporte

respecto a la responsabilidad de los sistemas educativos en cuanto a brindar herramientas ante la proliferación de información falsa es de vital importancia. Ya que:

[...] entre las funciones sustantivas de las universidades, como es de todos conocido, además de la enseñanza y la investigación, se encuentra la de extender los beneficios de la cultura a la sociedad. Entendiendo como parte de la cultura el conocimiento científico y humanístico, las artes y los procesos educativos entre otros (Zamarrón, s.f., p. 1).

Así, la divulgación de la ciencia es también tarea de las instituciones de educación superior; brindar información científica desde un ejercicio ético es cada vez más necesaria para que el papel de la educación hacia sociedades justas se desarrolle. Gorina *et al.* (2018, p. 152) mencionan que la participación comprometida de las universidades para cubrir la demanda de informar conocimiento científico, válido y confiable es necesario para dar respuesta a los complejos problemas existentes, en los que la divulgación de la ciencia busca que el mensaje sea entendible para todo tipo de personas.

4. Principios metodológicos de #CuarenCuerna

En el presente apartado se describen y explican las fases generales del proceso que se llevó a cabo en #CuarenCuerna. Partiendo de la idea de que el modelo metodológico es “el sistema, proceso, técnica e instrumentos empleados para la confirmación de la hipótesis y medición de las variables” (Tamayo, 1988, p. 179), se procedió a delimitar en dos los objetivos: 1) se identifica la desinformación y se brinda apoyo al público que es objeto de la desinformación. El equipo multidisciplinario realizó de manera constante la investigación pertinente en los medios de comunicación para identificar las noticias falsas; y 2) se realizó la investigación de tipo documental apoyados en artículos científicos actualizados.

Identificada la información científica, se pasó a la fase de adecuación semántica, la cual requería trasladar los conceptos técnicos propios de las disciplinas de las que emergen los artículos hacia una semántica adecuada para toda la población en general, y de esta

manera comunicar la ciencia. Sánchez *et al.* (2021, p. 3) afirman que comunicar la ciencia “es una actividad que reconvierte la información científica para que sea accesible”. En esta fase se encuentra la estructura de la divulgación social de la ciencia que propusieron Marcos y Calderón (2002): divulgación de la ciencia como fenómeno informacional, emisor, canal, mensaje y contenido. En síntesis, #CuarenCuerna realizó la divulgación social de la ciencia de la siguiente manera:

- Divulgación de la ciencia como fenómeno informacional: se distinguió la información que pudiese plantear un mensaje que propiciara conductas de prevención contra el contagio de covid-19 en la población en general. Así, se tomó en cuenta tres polos: mensaje, receptor y lo que se quería comunicar.
- Emisor: #CuarenCuerna se dividió en diversos grupos que se especializaban en áreas de la ciencia pertinentes a la información que se quería comunicar.
- Canal: conformado por redes sociales, artículos en periódicos y espacios en programas de radio.
- Mensaje: se dio por la llamada retórica multimedia articulada en memes, videos, artículos en periódicos locales y recomendaciones puntuales.
- Contenido: elaborados a partir de los resultados de investigaciones en las áreas de las ciencias naturales, de la salud y sociales.

Se pasaba a la última fase, que consiste en la creación de material de divulgación, para lo cual, en el caso del material para redes sociales, una experta en diseño realizó infografías, memes y videos, con la información enviada y corroborada por especialistas, para después publicarlos en las redes sociales. En el caso de los artículos para periódicos locales y para radiodifusoras se tenía el apoyo para verificar que la información a divulgar estaba adecuada a la población en general.

5. Resultados: divulgación de la ciencia en Morelos en el caso la ACMor

La ciencia es una herramienta de comprensión del mundo que nos rodea. El conocimiento que de ella deriva nos permite tomar decisiones

como individuos y como colectivo, pero dado que el conocimiento científico no es del dominio del público en general, los científicos y expertos han tenido que realizar un papel importante en la “traducción” de los conceptos científicos a conceptos más cotidianos que pongan los principios del pensamiento científico y avances tecnológicos al alcance de las personas en general. En Morelos esta tarea ha sido desarrollada principalmente por la Academia de Ciencias de Morelos (ACMor), fundada en 1993. La ACMor tiene por principal objetivo la divulgación de la ciencia y la promoción de la investigación científica; ello con los propósitos de buscar un mayor bienestar y mejores condiciones de vida para la población de Morelos, acrecentar el desarrollo del pensamiento científico entre la población y generar soluciones a los problemas sociales con base en el conocimiento científico.

Para alcanzar dichos propósitos, la ACMor ha promovido diferentes mecanismos para la divulgación de la ciencia entre la población morelense. Entre ellos se encuentran el desarrollo de actividades académicas y culturales que integran un sentido lúdico como lo son ferias de ciencias, concursos, charlas, presentaciones y exposiciones dirigidas al público en general, especialmente hacia la población más joven del estado. Por otro lado, se encuentran las publicaciones de índole científico que tienen como principal propósito difundir los trabajos de investigación de los científicos del estado. Entre estas publicaciones destacan la revista *Hypatia*, así como las secciones dedicadas a los artículos científicos en periódicos locales.

De acuerdo con lo documentado por Cedano y Tagüeña (2021), la ACMor ha desempeñado un importante trabajo como institución promotora de la cultura científica en el estado, generando alianzas no solo con otros organismos de divulgación sino con medios de comunicación, instituciones políticas y educativas y organismos no gubernamentales. Lo que ha permitido generar espacios para la divulgación de la ciencia, pero en especial, para el impulso del pensamiento científico entre la población general y el acompañamiento de autoridades en la toma de decisiones relevantes. De acuerdo con las autoras, este ejercicio de divulgación ha permitido a su vez la promoción de una sociedad más democrática, libre y tolerante, así como más abierta al conocimiento científico.

6. Colectivo #CuarenCuerna

La ACMor en abril de 2020 lanzó la convocatoria a estudiantes de posgrado, docentes, e investigadores de Morelos interesados en participar en un equipo para divulgar desde la ciencia, información científica referente a la pandemia de covid-19. Ello dio paso a la conformación del colectivo #CuarenCuerna como estrategia de respaldo a la participación y acciones de la ACMor en el Comité Municipal de Contingencia COVID-19 (CMCC-19) del Ayuntamiento de Cuernavaca.

Figura 1

Nota periodística sobre la conformación del colectivo #CuarenCuerna



Fuente: Tiaulli Preciado en el diario *La Unión de Morelos* (6/4/2020).

#CuarenCuerna se integró con estudiantes de posgrado, docentes e investigadores que laboran y radican en Morelos bajo el liderazgo de la ACMor. Al frente estaba la doctora María Blanco y como responsable de comunicación social de la ACMor está el licenciado Roberto Rodríguez. Los objetivos estuvieron encaminados a generar estrategias comunicativas en varios ejes: a) promoción de las medidas de higiene y cuidado de la salud emocional; b) difusión de información veraz y la verificación de noticias falsas; y c) concientización de los peligros de la movilidad social. La conformación de este colectivo fue documentada por medios locales que dieron a conocer su equipo

multidisciplinario y su objetivo en el combate contra la desinfectemia y la promoción de la información verídica.

Como producto del trabajo de las personas colaboradoras se produjo y difundió una serie de mensajes por medio de diversas herramientas de comunicación. Dichos productos buscaron promover la reflexión por parte de la población en torno a los ejes antes mencionados. Ejemplo de ellos son: *e-Cards* (tarjetas digitales) informativas, infografías, artículos de divulgación para medios de comunicación, videomensajes realizados por los estudiantes de posgrado, investigadores y docentes, así como animaciones, entrevistas con medios de comunicación, memes y *stickers*. A continuación, se presentan ejemplos de dichos productos:

Figura 2

¿Cuáles son los problemas de la desinformación?



Fuente: colectivo #CuarenCuerna (2020).

Figura 3

Meme de la campaña preventiva del día de las madres



Fuente: colectivo #CuarenCuerna (2020).

Por medio de un permanente trabajo a distancia que incluyó videoconferencias semanales con los miembros del colectivo, la ACMor logró trazar estrategias para la atención a demandas de información de primera mano para diferentes sectores de la sociedad, mismas que fueron implementadas mediante publicaciones en redes sociales con la etiqueta #CuarenCuerna, así como en medios de comunicación locales, tal fue el caso de periódicos, televisoras y radiodifusoras, tanto públicas como privadas.

6.1. Conformación de equipos multidisciplinarios contra la desinfodemia

Para Delors (1996, p. 153), las universidades son multidisciplinarias, gracias a lo cual cada individuo puede superar los límites de su entorno cultural original. Esta característica de las universidades ha llevado a comprender la importancia de conformar equipos multidisciplinarios, Leal afirma que el concepto de equipos multidisciplinarios evoca a:

[...] la existencia de grupos de trabajos compuestos por profesionales de diversas áreas del saber, que coinciden entre sí en el objetivo final de una investigación, aportando cada uno su cuota de conocimiento, pero —y a diferencia del caso señalado anteriormente— al desarrollar sus proyectos en un lugar físico común, son capaces tanto de aprender el lenguaje técnico empleado por sus pares con mayor facilidad, como de comprender el modo en que cada profesional plantea un problema científico, porque en este caso el traspaso de conocimiento es mucho más complejo, y por cierto, mucho más enriquecedor. Por lo mismo, el flujo de información deja ya de ser vertical, transformándose en uno eminentemente horizontal (2006, p. 24).

Justamente, #CuarenCuerna se caracteriza por ser un equipo multidisciplinario: sus integrantes provienen de distintas áreas de la ciencia que abarcan tanto las ciencias naturales como las ciencias sociales. Esta multidisciplinariedad ha permitido comprender los nueve temas que Posetti y Bontcheva (2020, p. 6) han identificado como claves de la desinfromedia:

- Orígenes y propagación del virus SARS-CoV-2 y de la enfermedad covid-19
- Estadísticas falsas y engañosas
- Impactos económicos
- Desacreditación a periodistas y a medios de comunicación veraces
- Síntomas, diagnóstico y tratamiento
- Impacto sobre la sociedad y el medioambiente
- Politización
- Contenido promovido por actores que buscan ganancias económicas fraudulentas
- Desinformación enfocada en celebridades

Se parte de una de las cuatro categorías propuesta por Posetti y Bontcheva (2020, p. 7) que se denomina “Identificando la desinformación y apoyando a los públicos que son blanco de la desinformación”, lo que implica el monitoreo y la verificación de los hechos, así como respuestas investigativas y aspectos que se han evaluado en

cada una de las reuniones de seguimiento del colectivo. Respecto a la segunda categoría “Apoyando a los públicos que son blanco de la desinformación”, esta se conforma de respuestas éticas y normativas, respuestas educativas y esfuerzos por el empoderamiento y la certificación de la credibilidad.

En esta segunda categoría, el público objetivo lo integraron jóvenes con acceso a internet en la zona metropolitana de Morelos, por ser el público más frecuente de la desinformación (*Ibid.*). Se trabajó en un principio como apoyo de las acciones de la ACMor en el CMCC19, pero luego de la disolución de este último, el colectivo siguió operando de manera autónoma bajo el mismo liderazgo, abarcando a los municipios de Cuernavaca, Jiutepec, Cuautla, Yautepec, Temixco y Emiliano Zapata, que tiene una gran actividad en redes sociales en Morelos. Como resultado, se generaron 17 productos de divulgación, entre ellos:

- CuarenCuerna este año no hay fiesta
- El plan es hacer trampa para ganar
- Cuernavaca y el uso correcto del cubrebocas
- Aplausos para los héroes anónimos de la covid-19
- Remedios caseros ¿milagrosos o peligrosos?: lo que realmente funciona contra el SARS-CoV-2 (parte I)
- Remedios caseros ¿milagrosos o peligrosos?: lo que realmente funciona contra el SARS-CoV-2” (parte II)
- Mutar la educación
- Limpieza y desinfección de espacios públicos
- Desinfodemia, la otra pandemia en México
- Colectivo CuarenCuerna lanza campaña No arriesgues a mamá
- Coordinación para informar y ayudar
- El cubrebocas como medida complementaria
- ¿De qué muere la gente infectada por SARS-CoV-2?
- Biotecnología y nanotecnología: aplicaciones en la salud

- La zoonosis y el nuevo coronavirus
- El peligro de los mensajes conspirativos
- La gente no muere por no estudiar

El 24 de abril del 2020 se sumó a #CuarenCuerna la Facultad de Diseño de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Resultado de esta colaboración, las *e-cards* e infografías creadas por #CuarenCuerna contaron con ilustración profesional gracias al trabajo voluntario de estudiantes de la licenciatura en Diseño. Asimismo, se destaca el apoyo de importantes medios de comunicación locales como TV Azteca Morelos, Televisa Morelos y el Instituto Morelense de Radio y Televisión; periódicos como *El Sol de Cuernavaca*, *El Sol de Cuautla*, el *Diario de Morelos*, *La Unión de Morelos* y *La Jornada Morelos*. Estos medios de comunicación, entre otros, realizaron entrevistas y dieron cobertura a las acciones del colectivo #CuarenCuerna. Se hace mención de algunas notas relacionadas a #CuarenCuerna en diversos medios de comunicación.

- “Lanzan Campaña de #CuarenCuerna” (*La Unión de Morelos*, 7 de abril).
- “Realizará ACMor taller gratuito para periodistas, sobre covid-19” (*La Unión de Morelos*, 8 de septiembre).
- “Colectivo #CuarenCuerna lanza campaña para no salir el Día de las Madres” (*Morelos Puntual*, s/f).
- “Con memes llaman a no exponer a las mamás a contagio” (*Diario de Morelos*, s/f).
- “#CuarenCuerna: Madre vamos a valer si no te quedas en casa” (*El Sol de Cuernavaca*, 5 de mayo).
- “#CuarenCuerna: Piden científicos denunciar a fiesteros” (*El Sol de Cuernavaca*, s/f).
- “Invitan a periodistas al taller de actualización para comunicación del COVID-19” (*Info Agenda Noticias*, s/f).
- Comité Municipal de Contingencia COVID-19.

En este esfuerzo colectivo denominado #CuarenCuerna se desarrollaron productos de comunicación para socializar —de manera

lúdica— la importancia de quedarse en casa y evitar contagios, la promoción de una cultura de cuidarse y cuidar a los demás durante la pandemia, y la desmitificación de noticias falsas como productos, hábitos, y dietas “milagro” que ya sea que ponen en riesgo la salud física, mental o emocional, o que dan una falsa sensación de seguridad y con ello aumentan la tolerancia al riesgo de contagio y la frecuencia de conductas de contagio.

En las acciones encaminadas al fortalecimiento de las competencias de alfabetización digital entre la población morelense se incluyó una campaña sin precedentes en Morelos: “No arriesgues a Mamá”, con la finalidad de reducir riesgos de contagio durante los festejos correspondientes al Día de las Madres en la entidad, con el apoyo de medios de comunicación. También incluyó la campaña #QuédateEnCasa para promover el distanciamiento social entre la población y contribuir a la disminución de contagios tanto en la capital como en el estado.

Los miembros más activos del colectivo #CuarenCuerna y de la ACMor diseñaron e impartieron el “Taller gratuito de actualización para la comunicación de la ciencia: el caso de la pandemia de covid-19”. Dicho taller estuvo dirigido a un sector específico de la población: gremio de periodistas y divulgadores de la ciencia interesados en informar sobre temas relacionados con la pandemia. Durante el encuentro se impartieron los siguientes módulos: la ciencia; microbiología; agentes patógenos, inmunidad y vacunas; covid-19, la enfermedad datos y generación de conocimiento.

El taller se realizó del 12 de septiembre al 10 de octubre y se registraron más de veinte personas entre periodistas, reporteros, jefes de redacción, docentes, investigadores y divulgadores. Con los conocimientos adquiridos en el taller, los informadores reportaron tener más herramientas para ejercer sus actividades informativas. Entre los medios participantes estuvieron *La Crónica de Hoy*, *Reforma*, Televisa Morelos, TV Azteca Morelos, *La Unión de Morelos*, *Diario de Morelos*, *El Sol de Cuernavaca*, Instituto Morelense de Radio y Televisión e Irradia Morelos.

La ACMor también coordinó el apoyo de algunos miembros de #CuarenCuerna como asesores de autoridades como delegados y ayudantes municipales de Cuernavaca, lo cual permitió que estos tuviesen información de primera mano sobre el estado y avance de la epidemia. De tal forma que, al menos durante el tiempo que duró la colaboración con el Ayuntamiento de Cuernavaca, los servidores públicos asesorados tuvieron acceso a conocimiento científico pertinente y entendible para tomar decisiones en los espacios en los que tenían incidencia con base en evidencia. Como resultado de todo el esfuerzo de publicaciones relacionadas a #CuarenCuerna se logró un alcance de 239 600 impactos en redes sociales como Facebook y Twitter.

7. Conclusiones

El caso #CuarenCuerna es solo uno de tantos ejemplos de acciones a favor de la divulgación del conocimiento científico que han tenido lugar a raíz de la pandemia. Sin embargo, #CuarenCuerna cuenta con una naturaleza distinta a la del resto de colectivos, ya que se trata de una estrategia de comunicación impulsada desde un colectivo independiente constituido por voluntarios, expertos en las áreas de las ciencias naturales, sociales y de la salud, quienes trabajaron de manera conjunta con universidades públicas y el gobierno municipal tanto en la producción como en la divulgación de materiales audiovisuales relativos a covid-19.

A partir de la investigación constante en medios de comunicación masiva y redes sociales se logró identificar la desinformación que provenía de noticias falsas relativas a la covid-19, y que estaban generando conductas de riesgo en la población vulnerable del Estado de Morelos, acrecentando con ello las desigualdades sociales pre-existentes, producto de la manipulación de la información. Se logró generar una estrategia encaminada a difundir y divulgar información científica relativa a la covid-19, dirigida a los sectores de la población más vulnerables a partir de conformar un equipo multidisciplinario y multigeneracional que permitió llegar a un público diverso —principalmente joven que transita por las redes sociales—, lo que llevó a diseñar y difundir productos escritos y audiovisuales encaminados a mitigar los contagios de la covid-19. Tales productos basados en

evidencia científica a partir de una adecuación semántica adecuada a la población en general, lo cual ejemplificamos en el segmento de resultados con productos escritos y audiovisuales basados en evidencia científica tendientes a combatir la abrumadora desinformación mediante redes sociales como Facebook y Twitter, y de medios de comunicación públicos como radio, televisión, y periódicos locales.

De esta manera, se pudo apoyar a los públicos que son objeto de la desinformación, asumiendo el papel de las universidades públicas en la búsqueda de la democracia como fundamento de la educación, así como la función sustantiva de las universidades de extender los beneficios de la cultura por medio de la divulgación de la ciencia ante la problemática de la desinformación causada por la pandemia de la covid-19. Se logró llegar a un sector específico de la población como lo fue el del gremio de periodistas, quienes recibieron el “Taller gratuito de actualización para la comunicación de la ciencia: el caso de la pandemia de covid-19”. Los medios locales de comunicación masiva, radio y televisión participantes se comprometieron a usar un lenguaje acertado y apropiado para el público en general, así como a la búsqueda de información en fuentes confiables.

Se necesitan estudios cualitativos y cuantitativos que nos permitan conocer el impacto a corto y mediano plazo de las actividades realizadas por #CuarenCuerna sobre la frecuencia y tasa de contagios en la población de Cuernavaca y Morelos. Ello arrojaría evidencia sobre la capacidad de la divulgación científica liderada por voluntarios expertos y autoridades municipales para mitigar sucesos de alcance global a escala local. #CuarenCuerna ha sido un ejercicio de democracia ciudadana y de acceso igualitario a la información científica. El trabajo del colectivo también evidenció el capital humano que forman las instituciones de educación superior morelenses capaces de trabajar interdisciplinariamente. Por último, se permitió articular a la sociedad, a estudiantes de posgrado, investigadores, instituciones gubernamentales y medios de comunicación hacia un mismo fin.

8. Referencias bibliográficas

- BBC (29 de mayo de 2021). A brief history of fake news. BBC. Recuperado de <https://n9.cl/0r4mvv>
- Benítez, M., e Hidalgo, P. (2020) Comportamientos generacionales y contenidos informativos que construyen el mundo de las Fake News en Ecuador. *Revista Scientific*, 5(16), pp. 208-229. Recuperado de <https://n9.cl/fzbxi>
- Berkhout, E. *et al.* (2021). *El virus de la desigualdad*. Oxfam GB.
- Brennen, J. *et al.* (2020). Types, sources, and claims of COVID-19 misinformation. Reuters Institute for the Study of Journalism. Recuperado de <https://n9.cl/ol7gd>
- Cárdenas, K. (5 de mayo de 2020). #CuarenCuerna: Madre vamos a valer si no te quedas en casa. *El Sol de Cuernavaca*. Recuperado de <https://www.elsoldecuernavaca.com.mx/local/cuarencuerna-madre-vamos-a-valer-si-no-te-quedas-en-casa-5191407.html>
- Cárdenas, M. del R., *et al.* (2020). *Informe de pobreza y evaluación 2020*. Coneval. Recuperado de <https://n9.cl/tvpfc>
- Cedano, K., y Tagüña, J. (2021). Comunicación pública de la ciencia en Morelos. *Inventio*, 9(19), pp. 5-12. Recuperado de <https://n9.cl/si602>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [Conacyt] (2021). Covid-19 México. Información general. Recuperado de <https://datos.covid-19.conacyt.mx/>
- Dattner, I., *et al.* (2021). The role of children in the spread of COVID-19: Using household data from Bnei Brak, Israel, to estimate the relative susceptibility and infectivity of children. *PLoS Computational Biology*, 17(2). Recuperado de <https://n9.cl/zns0h>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana Ediciones y Unesco.
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Clacso.
- Estrada, M. (Junio de 2021). Comité de contingencia Covid-19 pide reforzar medidas preventivas. *El Sol de Cuernavaca*. Recuperado de <https://n9.cl/upsqa>

- García, M. (s/f). Con memes llaman a no exponer a las mamás a contagios. *Diario de Morelos*. Recuperado de <https://n9.cl/2jkkxq>
- Gorina, A., et al. (2018). Gestión universitaria de la difusión y divulgación científica: Dos caras de una misma moneda. *Maestro y Sociedad, revista electrónica para maestros y profesores*, 4, pp. 151-166. Recuperado de <https://n9.cl/vtcbr>
- Heald, T., Muller, W., et al. (2020). Age-related differences in nasopharyngeal severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 (SARS-CoV-2) levels in patients with mild to moderate coronavirus disease 2019 (COVID-19). *JAMA Pediatrics*, 174(9), pp. 902-903. Recuperado de <https://n9.cl/895xk>
- Information Literacy Group (2020). Definición de alfabetización informacional de CILIP, 2018. *Anales de Documentación*, 23(1). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/analesdoc.373811>.
- Instituto Federal de Telecomunicaciones [IFT] (2019). *Uso de las TIC y actividades por internet en México: Impacto de las características sociodemográficas de la población*. IFT. Recuperado de <https://n9.cl/5dqxb>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [Inegi] (2020). El INEGI presenta resultados de la segunda edición del ECOVID-IE y del estudio sobre la demografía de los negocios 2020. Comunicado de prensa número 617/20. Recuperado de <https://n9.cl/e0slu>
- _____ (2020a). Educación. Morelos. Recuperado de <https://n9.cl/p1n84>
- _____ (2020b). Número de habitantes. Morelos. Recuperado de <https://n9.cl/yadwb>
- International Fact-Checking Network - Poynter (2021). Fighting the infodemic: The #CoronaVirusFacts Alliance. Recuperado de <https://n9.cl/ki79y>
- Islam, M. S., et al. (2020). COVID-19-Related infodemic and its impact on public health: A global social media analysis. *American Journal of Tropical Medicine and Hygiene*, 103(4), pp. 1621-1629. <https://doi.org/10.4269/ajtmh.20-0812>.

- Juárez, O. (s/f). Invitan a periodistas al taller de actualización para la comunicación del COVID-19. *Info Agenda Noticias*. Recuperado de <https://n9.cl/0sjgv>
- Leal-Egaña, A. (2006). Equipos multidisciplinares: el siguiente paso de la ciencia. *Journal of Technology Management & Innovation*, 1(2), pp. 21-26. Recuperado de <https://n9.cl/2knhf>
- Marcos, A., y Calderón, F. (2002). Una teoría de la divulgación de la ciencia. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, 3(7), pp. 7-40. Recuperado de <https://n9.cl/32lc4>
- Martínez, D. (17 de abril de 2020). #CuarenCuerna: Piden científicos denunciar a fiesteros. *El Sol de Cuernavaca*. Recuperado de <https://www.elsoldecuernavaca.com.mx/local/piden-cientificos-denunciar-a-fiesteros-5113247.html>
- Morelos Puntual* (8 de mayo de 2020). Colectivo #CuarenCuerna lanza campaña para no salir el día de madres. *Morelos Puntual*. Recuperado de <https://n9.cl/al40e>
- Municipio de Cuernavaca (25 de marzo de 2020). Comité Municipal de Contingencia COVID-19. Recuperado de http://cuernavaca.gob.mx/coronavirus/?page_id=1329
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2019). Programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE. PISA 2018. Resultados. Recuperado de <https://n9.cl/1eczm>
- Posetti, J., y Bontcheva, K. (2020). *Desinfodemia. Descifrando la desinformación sobre el COVID-19*. Unesco.
- Preciado, T. (7 de abril de 2020). Lanzan campaña #CuarenCuerna. *La Unión*. Recuperado de <https://n9.cl/5da74>
- ____ (8 de septiembre de 2020). Realizará ACMor taller gratuito para periodistas, sobre covid-19. *La Unión*. Recuperado de <https://n9.cl/0gev9>
- Saladino, V., et al. (2020). The psychological and social impact of covid-19: New perspectives of well-being. *Frontiers in Psychology*, 11, pp. 577-684. Recuperado de <https://n9.cl/8ewos>

- Sánchez-Mora, M., *et al.* (2021). El papel de la comunicación de la ciencia en la pandemia actual. *Journal of Science Communication. America Latina*, 4(1), pp. 1-12. Recuperado de <https://n9.cl/jdbqd>
- Tamayo, M. (1988). *El proceso de investigación científica. Fundamentos de investigación con manual de evaluación de proyectos*. Editorial Limusa.
- United Nations Children's Fund [Unicef] (2020). COVID-19: Un tercio de los jóvenes en América Latina y el Caribe cree que no está en riesgo, según nuevas encuestas de Unicef. Recuperado de <https://n9.cl/0ym3b>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unesco] (2021). Everyone Included: Social Impact of COVID-19. Recuperado de <https://n9.cl/3mqgc>
- Yelp (2020). Yelp: Local Economic Impact Report. Recuperado de [yelpco-economicaverage.com](https://yelpcoeconomicaverage.com)
- Zamarrón, G. (s/f). El papel de las instituciones de educación superior en la conformación de una cultura de divulgación y popularización de la CyT en la región. *Sociedad Mexicana para la Divulgación de la Ciencia y Técnica*. Recuperado de <https://n9.cl/wuc4f>

Parte 2

Los retos en el marco de la docencia universitaria

Capítulo VII

Educación superior y contingencia sanitaria: la fortaleza de la academia en el caso de la Universidad de Guadalajara

Jesús Ruiz Flores

1. Introducción

A FINALES DE 2019, el mundo se sorprendió con el descubrimiento de un nuevo tipo de coronavirus, Sars-CoV-2, inicialmente identificado en China. En marzo de 2020, la OMS declaró que se trataba de una pandemia, puesto que el virus ya se estaba manifestando de forma concomitante en varios países del mundo. En México, “el gobierno federal decretó el 24 de marzo el inicio de la fase 2 de la pandemia por covid-19 en el país, tras registrar las primeras infecciones locales” (Suárez *et al.*, 2020, p. 5).

Las respuestas públicas ante la epidemia de covid-19 en diversos países estuvo marcada por cierta politización. En México, porque sucede a menos de dos años de iniciada una administración federal que rompió una alternancia bipartidista. La Secretaría de Salud reportaba [al 27 de junio de 2021] un “acumulado [de] 2 millones 503 mil 408 casos confirmados desde que inició la emergencia sanitaria, así como 232 mil 521 defunciones por Covid-19” (Sánchez Jiménez, 2021). La Secretaría agrega que en el informe se tienen registrados 32 954 casos activos en el país, de los cuales el 86 % se concentra en 11 entidades: Ciudad de México, Baja California Sur, Tabasco, Yucatán, Estado de México, Quintana Roo, Tamaulipas, Sonora, Sinaloa, Veracruz y Nuevo León.

Lo que comenzó siendo una alarmante situación sanitaria provocada por el SARS-CoV-2 es ya una crisis total, de una magnitud e

intensidad desconocidas. En términos de política pública, el Gobierno es el instrumentador de las respuestas ante un problema público (como lo es la pandemia) considerando diferentes actores tanto al interior del Estado como del contexto social. En México, a nivel del Gobierno, han sido relevantes en la gestión de la pandemia los desempeños del subsecretario de salud del ramo, así como del secretario de Relaciones Exteriores. A nivel externo, se encuentra por ejemplo la OMS. La primera ha cumplido medianamente si consideramos que a la fecha no ha logrado que las grandes farmacéuticas liberen las patentes de las vacunas y su esfuerzo por contribuir a una distribución equitativa de las vacunas desarrolladas.

A nivel nacional, los medios de comunicación han jugado un papel importante para difundir y concientizar de los riesgos y los calendarios de vacunación. La academia, para el caso de Jalisco, ha aportado su capital investigativo experto en la integración de las llamadas Mesas de Salud, contribuyendo tanto en los análisis de las dinámicas epidemiológicas como en la ayuda al Gobierno local con personal médico para las pruebas, así como facilitando infraestructura. La sociedad civil, las organizaciones gremiales y los partidos políticos no han destacado mayormente como cooperantes en la contingencia en buena parte por la misma limitación de movilidad del llamado al “Quédate en casa”. Mención aparte merece el caso de las redes sociales, que no es abordado en esta reflexión salvo para referir las grandes ventajas que tienen por sobre los medios de comunicación tradicionales en cuanto a la velocidad para comunicar, pero también el riesgo por ser canal de difusión de noticias falsas que encuentran terreno fértil en los jóvenes y la población con baja escolaridad.

Ante la contingencia de salud por la pandemia de covid-19 y las mutaciones que han ido surgiendo, las IES en el mundo han desarrollado estrategias para continuar cumpliendo sus funciones. Dichas estrategias han tomado como referentes en mayor o menor medida las directrices de organismos multilaterales como la Unesco y la OMS, así como análisis desarrollados por expertos a nivel nacional de diferentes campos. Bajo este panorama, el siguiente capítulo tiene por objetivo conocer los retos de los docentes de la Universidad de Guadalajara en esta contingencia sanitaria, y con ello, se busca

contribuir al conocimiento sobre este tema en investigaciones sobre el análisis y replanteamiento de los roles de los actores escolares, en este caso, en educación superior.

1.1. Nota metodológica

Se sigue una metodología cuantitativa en la que se emplea como técnica la encuesta y como instrumento el cuestionario conformado por datos de caracterización. Los datos obtenidos refieren a la aplicación de un cuestionario estructurado, el cual fue enviado mediante un formulario de Google, y respondido entre la penúltima y última semana de junio de 2020. Se tuvo, como criterio de inclusión, que los docentes actualmente estuvieran impartiendo cátedra y hayan impartido en los tres ciclos escolares anteriores. Los profesores que respondieron fueron en total 45, adscritos a alguno de los nueve departamentos: Ciencias Básicas, Ciencias Médicas y de la Vida, Ciencias Tecnológicas, Estudios Económicos e Internacionales, Contaduría y Finanzas, Negocios, Política y Sociedad, Comunicación y Psicología y Justicia y Derecho.

2. Marco conceptual

El presente texto es una reflexión en principio sobre qué tanto se ha tomado en cuenta las habilitaciones tecnológicas (uso de aplicaciones y plataformas), pedagógicas (métodos y técnicas de enseñanza) y disposicional (afinidad personal o no con las TIC) de los docentes para el desarrollo de sus cursos; qué tan fluida y efectiva ha llegado a ser la comunicación entre las unidades académicas de base y la administración académica y, por último, qué ajustes se hicieron en términos del cumplimiento de los programas y la percepción de logro docente.

El incluir estas tres preguntas tiene sentido, en tanto, la Universidad de Guadalajara reconoce en su modelo educativo que el proceso educativo está permeado por las nuevas tecnologías, la tecnificación del proceso educativo, dando lugar a lo que autores como Chan (2016) refieren como la virtualización del vínculo educativo. Aun cuando la virtualización por supuesto no está generalizada, tanto por el analfabetismo tecnológico de cierto porcentaje de profesores como por la limitada conectividad de buena parte de los hogares mexicanos por

no mencionar la limitación que para la socialidad implicaría limitar las interacciones cara a cara con sus consecuencias no deseadas sobre el desarrollo psicosociológico de los estudiantes.

Por otro lado, la valoración de las expectativas de desempeño en las tres habilitaciones aplica para denotar el gran salto que tuvieron que dar la mayoría de los profesores si se consideran los tres niveles en que la Unesco (2016, citado por Lara, De La Fuente y Veytia, 2017, p. 2) clasifica el proceso de integración del empleo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC):

- El primero es el de la integración, en el que las tecnologías se utilizan solo como herramientas que facilitan la presentación y exposición de contenidos, es decir, en lugar de que el maestro escriba las instrucciones en el pizarrón, las proyecta en un cañón y solicita a los estudiantes que las realicen, empleando un paradigma tradicionalista para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El segundo es el de reorientación, en el que el docente emplea las TIC para organizar su práctica de pedagógica, desde un paradigma constructivista que permite a los estudiantes, a partir de procesos interactivos, dinámicos y colaborativos, generar aprendizajes tanto de manera individual como de forma colaborativa.
- El tercer nivel es el de evolución, en el que el docente trabaja con las TIC principalmente para mediar las relaciones multidireccionales que se establecen entre los estudiantes y los contenidos de aprendizaje, las comunicaciones e interacciones que se generan entre él y los estudiantes, los estudiantes y sus demás compañeros, los estudiantes y los contenidos de aprendizaje.

3. Análisis de resultados

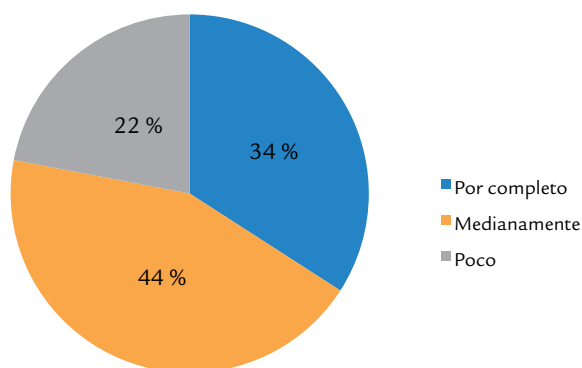
3.1. La habilitación previa a la declaratoria de pandemia

Se parte de observar la condición de habilitación técnica, carga horaria y otros elementos de los profesores al inicio de la contingencia, pasando por los ajustes hechos a sus programas de estudio para concluir en una valoración personal de qué tan habilitado en lo tecnológico (uso de aplicaciones y plataformas), pedagógico (métodos y técnicas de enseñanza) y disposicional (afinidad personal o no con las

TIC) se siente el profesor para seguir trabajando mayormente en la modalidad mixta en el siguiente ciclo escolar. Dicha autovaloración se contrasta con las siguientes dimensiones: 1) dedicación docente en los últimos tres años y experiencia en modalidad mixta; 2) condiciones socio-familiares de trabajo académico en confinamiento; 3) datos demográficos como edad, sexo, estado civil, tipo de nombramiento. La primera pregunta a esta encuesta y sus resultados siguen a continuación:

Gráfico 1

¿Qué tan preparada/preparado se sintió usted para continuar de forma virtual sus cursos?



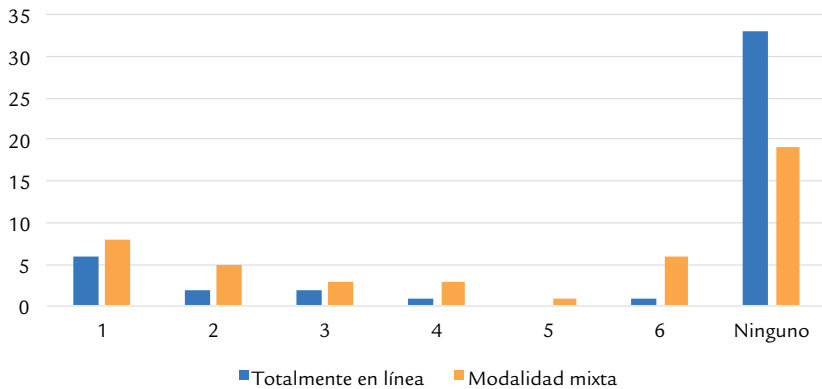
Fuente: elaboración propia (2020).

El gráfico anterior muestra que dos tercios de los docentes respondieron haber estado completa o medianamente preparados para asumir de manera virtual las clases, es decir, más del 75 %. Esta información contrasta con las respuestas respecto a cuántos ciclos escolares antes del actual había impartido al menos un curso (Unidad de Aprendizaje) en línea totalmente o en modalidad mixta (parte presencial-parte virtual). Y es que solo poco más de la mitad (el 56 %) de los entrevistados habían impartido un curso en línea totalmente o en modalidad mixta. Cabe mencionar que, al menos en el CUCiénega, al inicio del ciclo 2020 se dio a conocer la disposición de que no habría autorización para impartir cursos en modalidad mixta. Es de destacar que, conforme se puede observar en el gráfico 2, hay un grupo

(aunque pequeño) de profesores “expertos” en modalidad mixta, pues 4 de cada 10 que han impartido cursos en línea totalmente o en modalidad mixta lo han hecho en hasta siete cursos diferentes.

Gráfico 2

¿En cuántos cursos diferentes han impartido cursos en línea totalmente, o en modalidad mixta?

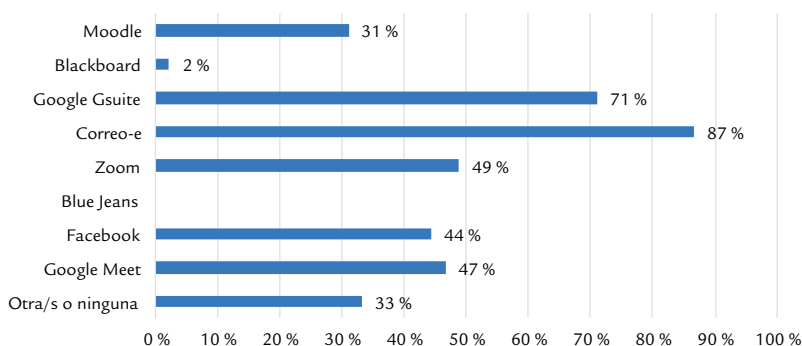


Fuente: elaboración propia (2020).

Los datos del gráfico 2 pueden llevar a considerar el funcionamiento de monitores. Por otro lado, Moodle, correo electrónico y Facebook son las aplicaciones más frecuentemente usadas, aunque ya aparecen Zoom y Google Meet. Con relación a qué tan preparados se sintieron para continuar de forma virtual sus cursos al enterarse de la suspensión de las clases presenciales, más de la mitad se consideró solo medianamente preparado en las tres dimensiones. Las respuestas hasta este punto contienen apreciaciones que pueden considerarse de contradictorias y han de ser valoradas por las autoridades para la creación e implementación de los programas y acciones de actualización emergentes, aunque con poco espacio de duda por la dinámica epidemiológica de la pandemia en diferentes partes del mundo de que habrá ser parte de los procesos educativos de la realidad que se impone. Respecto a las herramientas tecnológicas o aplicaciones que utilizaron los académicos, tenemos lo siguiente.

Gráfico 3

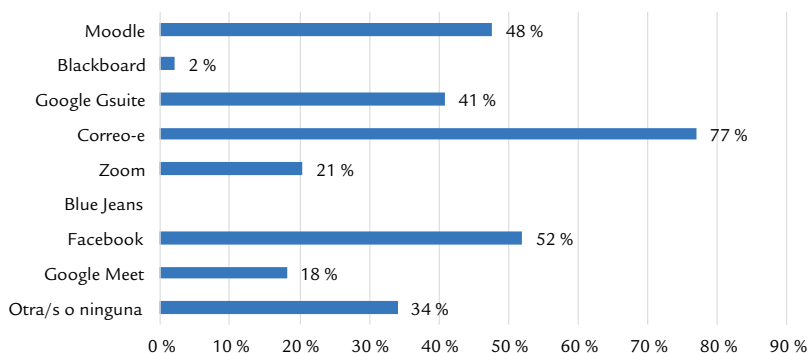
Para continuar los cursos de forma virtual se promovió el uso de diferentes herramientas tecnológicas, ¿cuáles de las siguientes usó?



Fuente: elaboración propia (2020).

Gráfico 4

¿Cuál/es de ellas había usado antes?



Fuente: elaboración propia (2020).

Más de la mitad de docentes ya tenía experiencia con el uso de correos electrónicos como herramienta, al menos para el envío de tareas, así como con Moodle y Google for Education, herramientas últimas propiamente desarrolladas para el proceso educativo. Cabe mencionar que en el Centro Universitario de la Ciénega en los preparativos del calendario escolar 2020 A no se autorizaron los cursos en modalidad mixta o híbrida. Esta decisión tomó por sorpresa a los

docentes, especialmente, cuando la declaración de emergencia supuso la toma de acciones para darle continuidad a las clases.

3.2. Trabajo “en aula” durante la primera ola de la pandemia

En cuanto a la reducción de contenidos o no cumplimiento de lo programado en sus cursos en este período de contingencia sanitaria, más de la mitad reporta no haber reducido nada de lo planificado, aunque un 17 % manifestó que redujo hasta el 30 % de los contenidos. La principal estrategia que siguieron para no afectar la formación fue el fusionar o condensar temas y subtemas.

En promedio, el 5 % de los estudiantes no acreditó en ordinario en este período de contingencia. Así como en todo el sistema educativo se marcó la directriz de buscar apoyo en los diferentes ámbitos (préstamo de equipos, acceso a internet, flexibilidad en los tiempos de entrega de trabajos, etc.) para lograr el tránsito de la presencialidad a la virtualidad de los alumnos. Y es que justamente como lo reportan los propios académicos, para casi un tercio de los estudiantes la falta de conectividad y equipos fueron los obstáculos que tuvieron, aunque también la desmotivación jugó un papel importante (10 %). Para la continuidad de su trabajo durante la contingencia, los académicos buscaron apoyo en el Departamento de Adscripción, de la Coordinación de Tecnologías para el Aprendizaje (CTA), de las academias en las que se ubicaron los cursos impartidos, de los colegas y de otras dependencias como el SUV (Sistema de Universidad Virtual). Este apoyo fue positivo ya que los docentes encontraron apoyo en sus Departamentos (55 %), en la CTA (18 %), colegas pares (11 %) y las Academias (7 %).

En este aspecto, la materialización de los apoyos depende en primer lugar de la proactividad de las instancias designadas para ello (Departamento y CTA). Es importante reconocer la presencia e importancia de las Academias y los pares académicos como “reductos de autonomía relativa del poder de la Academia (de la disciplina) en la Educación Superior [como] *autoridad colegiada*, así como los Cuerpos Académicos, autorregulados por la *autoridad profesional*” (Ruiz y Castillo, 2020) que en situaciones como esta tienen oportunidad, y compromiso de reconocerse y que se les reconozca institucionalmente.¹

1 Sus funciones están definidas en el Estatuto de cada Centro Universitario de la Universidad de Guadalajara.

3.3. Algunos efectos del confinamiento del trabajo en casa

Los resultados de la Encuesta nacional de las características de la población durante la pandemia del covid-19 muestran que a 6 de cada 10 entrevistados se le redujeron los ingresos a partir del confinamiento. Esta reducción de ingresos coincide con la Jornada nacional de sana distancia como medida para disminuir la movilidad y las actividades sociales y familiares. El sondeo reportó algo similar, 5 de cada 10 académicos reportan que sus ingresos disminuyeron entre “mucho” y “algo”. De los entrevistados, el 43,9 % trabaja exclusivamente para la Universidad de Guadalajara, lo cual ayuda a entender que el restante 51 % pudo haber perdido los ingresos de actividades distintas a la docencia.

Ahora bien, el no tener que trasladarse a las oficinas y aulas significó ventajas de diferente tipo, tales como ahorro en los tiempos de traslado, de combustible, desgaste del vehículo, se evitó contagiarse en el transporte público, más tiempo con la familia, entre otras. Pero también ha significado un trastocamiento del hogar que se convierte en aula y espacio de trabajo al mismo tiempo, junto con los conflictos de convivencia familiar que se generan e incremento de los costos de servicios: 9 de cada 10 de los entrevistados han desarrollado sus actividades laborales en su casa propia y 1 de cada 10 lo ha hecho en casa de familiar o amigos o, incluso, en los cibercafés. Un dato significativo fue que más de la mitad tuvo usted qué hacer adaptación de espacios para las labores académicas. Una tercera parte tuvo qué hacerse de computadora, y 25 % tuvo que contratar internet. A más de que al 90 % le significó dedicarle más tiempo de lo que presencialmente le dedicaba.

3.4. Condiciones contractuales y perfil demográfico

En cuanto al tipo de contrato que se tiene, las respuestas son ilustrativas del conjunto de la plantilla del personal académico. Más de la mitad de docentes (53,7 %) trabaja por asignatura, en tanto que el 39 % es de tiempo completo y 7,3 % de medio tiempo. El perfil promedio de quienes tienen contrato por medio o por asignatura es el de profesionales que tienen un primer trabajo, que es el que les

proporciona sus ingresos principales o bien son profesionales recién titulados que inician carrera laboral universitaria. De cualquier manera, son quienes resultan más vulnerables en la contingencia pues la habilitación requerida para trabajar en casa corre por su cuenta mayormente, a diferencia de los profesores de tiempo completo y que tienen más de 10 años laborando cuyas prestaciones y programas de compensación salarial les hace más llevadera la situación contingente. Los grupos de edad de quienes respondieron son en buena parte representativos de los grupos etarios en la Universidad de Guadalajara en conjunto. El 70 % de quienes responden corresponde a mujeres y el resto a hombres, que no son porcentajes representativos demográficamente: 68 % corresponde a casados, 18 % a solteros, 7 % a divorciados, 2 % a viudos, 2 % a padre/madre soltera, mismo porcentaje en unión libre.

3.5. Condiciones de trabajo académico en confinamiento

Los datos del apartado anterior permiten valorar los impactos inmediatos de las “nuevas” condiciones o ambiente de trabajo dado que, como se puede desprender del párrafo introductorio, se tiene que poner en el horizonte la posibilidad de los formatos híbridos de trabajo que predominen. No en todos los sectores por supuesto, pero hablando del sector educativo, es un escenario muy posible. Los docentes que respondieron el cuestionario vieron afectados los ingresos familiares, tuvieron que hacer adecuaciones en casa para desarrollar sus actividades y uno de cada tres de los entrevistados tuvo que comprar computadora; asimismo, una cuarta parte debió contratar servicio de internet y un 86 % reporta que se le complicó migrar al trabajo virtual o en línea, y que en consecuencia le dedicó más tiempo que en el formato presencial.

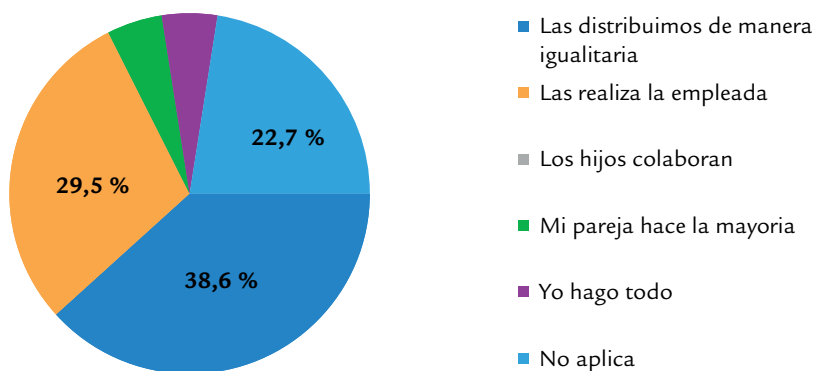
Así, en el 59 % de los hogares de los entrevistados hay chicos menores de 16, quienes por su nivel educativo requieren del apoyo de los padres en sus estudios, pero que en la contingencia han llegado a tener que cumplir el papel de apoyo más ampliado. Y esto, conforme a las respuestas aportadas, corrió a cargo principalmente de las mujeres; en algunos casos fueron los hermanos mayores o los abuelos que viven en la misma casa. Solo en una tercera parte de los casos cada hijo estudiante contaba con computadora o celular propio

para seguir las clases en casa, en el resto han tenido que compartirla entre ellos. Un 20 % tiene en casa a adultos mayores o dependientes (enfermos, discapacidad, etc.) bajo su cuidado, sin contar con apoyo de enfermera/os o trabajadora/es doméstica/os.

Una tercera parte de los entrevistados respondió que ambos padres tuvieron que trabajar fuera de casa, o parte en casa y parte fuera de casa. Solo en porcentajes, que van del 3 al 13 %, las mujeres han dejado de cocinar o reciben ayuda por parte de su pareja o de los hijos. Algo prácticamente igual sucede con labores de limpieza de casa y las compras de víveres. Los acuerdos que han tomado al interior de la familia para la distribución de labores y cuidados se expresan en el gráfico 5.

Gráfico 5

¿Qué tipo de acuerdos han tenido al interior de la familia para la distribución de labores y cuidados?

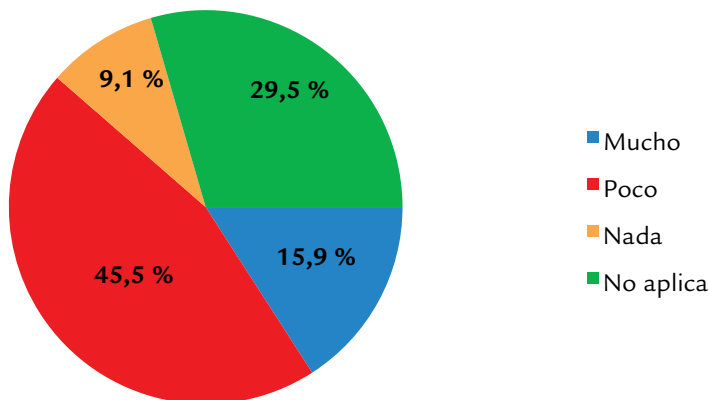


Fuente: elaboración propia (2020).

Un porcentaje muy bajo (2 %) reporta que acordaron que la mujer no sea quien realice la mayoría de las tareas domésticas; la distribución igualitaria fue el acuerdo que reporta el 38,6 %. Podemos asumir que estas respuestas fueron honestas si consideramos el producto del cruce de respuestas expresadas en el gráfico 6 respecto de la distribución más equilibrada de tareas domésticas y cuidados tanto a los hijos como a otros dependientes. Y es que solo el 15,9 % considera que efectivamente hay una distribución más equilibrada, mientras que para algo más de la mitad en poco o nada contribuyeron los cambios.

Gráfico 6

Distribución más equilibrada de tareas domésticas, atención a los hijos y de cuidado a personas que lo requieren



Fuente: elaboración propia (2020).

4. Conclusiones

Aunque se integró formalmente un grupo de trabajo para el seguimiento de la estrategia contra el covid-19 delineado por la administración central de la Universidad de Guadalajara, no hubo claridad ni comunicación pronta sobre políticas, procedimientos y planes específicos para afrontar el retorno, tanto en el plano sanitario como académico. No ha habido tampoco una recuperación plena de las experiencias y aprendizajes adquiridos y construidos durante el confinamiento. En todo caso, faltaron también acciones proactivas por parte de las Academias, que son las unidades básicas del trabajo académico integradas por docentes e investigadores con perfiles afines, coordinadas por los Departamentos. La descripción y reflexiones derivadas de los resultados del sondeo en que se basa el presente capítulo buscó en su momento ser un aporte a la urgente reflexión y puesta en práctica de estrategias de docencia no convencionales, pero que dados los tiempos de incertidumbre serán visto seguramente como más convencionales.

El contenido de este capítulo nos remite a la necesidad de ver el conjunto del texto en la perspectiva de la economía de los cuidados, así como dentro del contexto de la legislación del teletrabajo, que

en el caso de México esto último está en ciernes; no tanto así la economía de los cuidados, que tiene ya una buena cantidad de investigaciones al respecto, facilitados por la atención a los derechos de la mujer que se han impulsado desde el Estado mexicano y ganado en batallas de activismo de movimientos feministas.

Como base para un abordaje posterior de los temas referidos de la economía de los cuidados y el teletrabajo, retomo aquí unos párrafos tomados de un trabajo previo ya citado en este texto. Y es para resaltar el hecho de que para “comprender la educación superior como derecho tutelado por el Estado es obligado tomar en cuenta a un tercer actor que es el mercado”. Ya Burton Clark (1983) en su análisis que realiza sobre la organización académica trata este tema y propone el triángulo que sintetiza el entorno, los intereses y las interrelaciones que hay entre el mercado, el Estado y los académicos. Para nosotros es determinante fortalecer la autonomía y capacidad de iniciativa de la organización académica del personal docente. Esto pasa por reconocer que los cuerpos académicos se pueden autorregular por la autoridad profesional que deben hacer valer en tanto tienen un capital simbólico y académico que son determinantes para el prestigio (y mejora presupuestal) de sus instituciones educativas. Esto no obsta para reconocer en el Departamento y la Academia como autoridad colegiada con la que debe actuar en el mercado académico. Pues Se trata también de entendernos “como un tejido de relaciones complejas, de interrelaciones más que de relaciones, de interdependencia más que de dependencia; esto en consecuencia de la tendencia contemporánea de considerar la interpenetración creciente entre las esferas pública y privada” (Ruiz y Castillo, 2020).

5. Referencias bibliográficas

- Chan, M. (2016) La virtualización de la educación superior en América Latina: entre tendencias y paradigmas. *Revista de Educación a Distancia*, (48), pp.1-32. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/547/54743590001.pdf>
- Clark, B. (1983). 3. Universidad Autónoma Metropolitana.

- Lara, R., De La Fuente, A., y Veytia, M. (2017). La mediación tecno-pedagógica a través de herramientas interactivas como estrategia para el desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes de posgrado. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México.
- Mainero, N. (2021). Características distintivas de las comunidades académicas en la educación superior: bases teóricas para analizar sus incidencias en las valoraciones acerca de la calidad y de la igualdad educativa. *Fundamentos en Humanidades*, N. I (9). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1272752.pdf>
- Pérez, M. (Septiembre de 2021). Genealogía de los modelos educativos y las dudas del modelo actual. *Revista Educarnos*. Recuperado de <https://revistaeducarnos.com/genealogia-de-los-modelos-educativos-y-las-dudas-del-modelo-actual/>
- Ruiz, F., y Castillo, R. (18 de junio-30 de septiembre de 2020). El Poder de la Academia en la Educación Superior. Una reflexión desde M. Weber y B. Clark [ponencia]. Western Social Science Association 62nd Annual Conference (Virtual).
- Sánchez, A. (2021). México cierra la semana en alza en casos del 15 %. *La Jornada*. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2021/06/27/politica/008n2pol>
- Suárez V, *et al.* (2020). Epidemiología de COVID-19 en México: del 27 de febrero al 30 de abril de 2020. *Revista Clínica Especializada* 220(8), pp. 463-471. Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32560915/>
- Universidad de Guadalajara (2020). Guía con recomendaciones para la continuidad académica y mitigación de riesgos ante el Covid-19: Hacia un modelo híbrido, flexible y de aprendizaje activo en la Red Universitaria.
- Wielemans, W., y Vanderhoeven, J. (1994). La influencia del mercado y la orientación política: la educación superior belga. En G. Neave y F. Van Vught, *Prometeo encadenado. Estado y educación superior et Europa*. Gedisa.

Capítulo VIII

Diagnóstico de formación docente del Centro Universitario de Tonalá durante la pandemia

Denisse Ayala Hernández, Ana Fabiola Del Toro García
y Lourdes Elizabeth Parga Jiménez

1. Introducción

EN EL MARCO de la pandemia de covid-19, el Centro Universitario de Tonalá se vio obligado a suspender la modalidad presencial de su oferta educativa en pregrado y posgrado, teniendo que transitar emergentemente las actividades de docencia y aprendizaje a la virtualidad, modalidad para la que la mayoría del profesorado no estaba preparado. Ante tal escenario, hacia el final del calendario escolar 2020 A, la Secretaría Académica, en colaboración de sus Coordinaciones de Apoyos Académicos, de Tecnologías para el Aprendizaje y de Planeación, diseñó un instrumento que le permitió construir un diagnóstico, para saber qué tanto el profesorado que integra la plantilla académica conoce la terminología y los conceptos del campo de la educación virtual, a efecto de obtener información de primera mano para elaborar el diseño de la planeación de la formación docente en función de las necesidades expresadas en dicho instrumento.

Por otra parte, desde la Secretaría Académica del Centro Universitario, un grupo técnico de apoyo¹ dedicado a desarrollar estrategias del Programa de Profesoras y Profesores Integrales, programa diseñado para atender exprofeso la Formación Docente y el perfil del personal docente del Centro Universitario de Tonalá, ha trabajado permanentemente con el objetivo de formar y actualizar al

1 Los grupos técnicos de apoyo son convocados por la Secretaría Académica y agrupa (dependiendo del tema) a las coordinaciones de apoyo y al profesorado que cuenta con conocimientos y experiencia en ciertos temas inherentes a la vida académica del centro universitario.

personal académico para mejorar la práctica docente y los procesos de formación profesional. En este contexto, el equipo técnico diseñó la estrategia general de intervención para enfrentar el reto de la suspensión de la presencialidad; de sus reuniones surgieron algunos de los cuestionamientos que orientaron la construcción del instrumento denominado “Inventario de competencias”:

- ¿Con qué formación cuenta el personal docente del Centro Universitario de Tonalá para desarrollar la docencia de manera remota o virtual?
- ¿Qué tanto saben y conocen de los diversos términos, conceptos y recursos enmarcados en el enfoque de la educación virtual o a distancia?
- ¿Con qué recursos y condiciones materiales cuenta el personal docente para posibilitar el trabajo a distancia?
- ¿Cuál es el nivel de dominio que tiene el personal docente con relación a la educación virtual?
- ¿Cuáles son las temáticas que interesan al personal docente para robustecer su formación docente?

Frente al nuevo escenario de emergencia, y bajo tales cuestionamientos, se tuvo presente que el problema nodal era que en un contexto académico en el que la presencialidad no está incluida supone cambios importantes en la forma de abordar la docencia universitaria, la virtualidad, el trabajo en línea y las actividades a distancia, ya sean sincrónicas o asincrónicas, mismas que configuran nuevas demandas en la formación profesional, en cuanto a métodos de enseñanza y evaluación. En este sentido, los objetivos del ejercicio de investigación diagnóstica fueron:

- Describir el proceso de construcción del instrumento para recolectar información sobre la formación del profesorado, en lo que hemos denominado inventario de competencias docentes.
- Identificar las necesidades del profesorado para desarrollar la práctica docente a distancia en el Centro Universitario de Tonalá.

La relevancia de este trabajo consiste en reconocer, por un lado, las trayectorias de formación del profesorado, y por otro, delinear las

necesidades de formación de la plantilla académica que tiene bajo su responsabilidad la docencia para que cuente con las herramientas y conocimientos necesarios para no demeritar la calidad formativa del estudiantado.

2. Acercamiento conceptual: formación docente

De la revisión de la literatura sobre cuáles deben ser las habilidades y competencias que el profesorado debe tener en el siglo **xxi**, se abrevó una discusión que permitió en un primer momento reconocer que la formación docente tiene que ver con la construcción de una identidad basada en el desarrollo de competencias: comunicativa, interpersonal, metodológica, planeación y gestión de la docencia, de innovación y de trabajo en equipo. La formación docente, en tal sentido, es el “[...] proceso de construcción de la identidad profesional al que el profesor se somete con la intención de dar soluciones más adecuadas a la serie de problemáticas a las que se enfrenta una vez que se encuentra en el ejercicio docente” (Monereo y Domínguez, 2014, p. 12).

La formación docente se centra en la adquisición de competencias que permitan realizar mejoras a las prácticas pedagógicas (Tenorio, 2007) y el dominio disciplinar, insumos básicos para propiciar la formación del alumnado. Para Chehaybar y Kuri (2007), la formación docente es un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen, entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia. En el Programa de Formación del Profesorado de CUTonalá, PIFI-PRODES 2014-2015 se describe a la formación docente como:

[...] un proceso donde la adquisición de conocimientos y el desarrollo de capacidades y actitudes llevan al desarrollo personal del sujeto en formación, mediante el cual aprende a enseñar. El docente logra un bagaje de saberes, competencias y valores coherentes con su rol, para apoyar a sus alumnos en su propio aprendizaje, sustentado en el aprender a ser, el saber cómo y el saber por qué (p. 1).

En la educación virtual, el docente se vuelve aún más un elemento central para lograr el adecuado desarrollo del proceso de aprendizaje (Dictamen SUV/46-1/2018).

El uso de las TIC, de modelos pedagógicos distintos como el aula invertida y el conocimiento y manejo de diversas estrategias de aprendizaje y evaluación, permiten el desarrollo de capacidades y habilidades en el alumno que le serán de utilidad en su inserción al mercado laboral y que no forman parte de los planes de estudio. Bajo este esquema, resulta primordial capacitar a los profesores en el uso de estas herramientas, así como dar seguimiento al resultado de la capacitación misma (Vázquez-Morillas *et al.*, 2009, p. 2).

Con la revisión de algunos conceptos relacionados con la formación docente, y ante la configuración de un escenario de excepcionalidad, el grupo técnico se dio a la tarea de discutir sobre el perfil docente necesario para la configuración de una nueva realidad universitaria que demandó poner en práctica una estrategia de formación emergente para amortiguar los efectos de no poder asistir al centro universitario, y verse obligados a desarrollar su trabajo docente desde la distancia.

3. Metodología e instrumentación del diagnóstico

Para el diseño del instrumento se tomó como punto de partida una metodología exploratoria por ser el primer acercamiento que se hizo hacia la comunidad docente, en busca de indagar algunos aspectos relacionados con el conocimiento teórico y operativo sobre la educación virtual con la que cuenta el profesorado, cuáles son las condiciones materiales del profesorado para desarrollar su docencia a distancia, el dominio con el que cuentan para desarrollar la educación en un marco de virtualidad y, finalmente, cuáles son los tópicos de su interés en el plano de la formación docente. Con esa idea, se alimentaron los objetivos del instrumento, buscaron conocer con elementos precisos qué tan preparados estamos para el reto emergente de continuar las clases desde casa, que son:

- Conocer cuáles son las condiciones de formación que el profesorado del Centro Universitario de Tonalá tiene con relación a la educación virtual.
- Integrar una propuesta de formación docente para fortalecer las condiciones pedagógicas, sociales, socio-afectivas y emocionales del profesorado del Centro Universitario de Tonalá.

Tabla 1

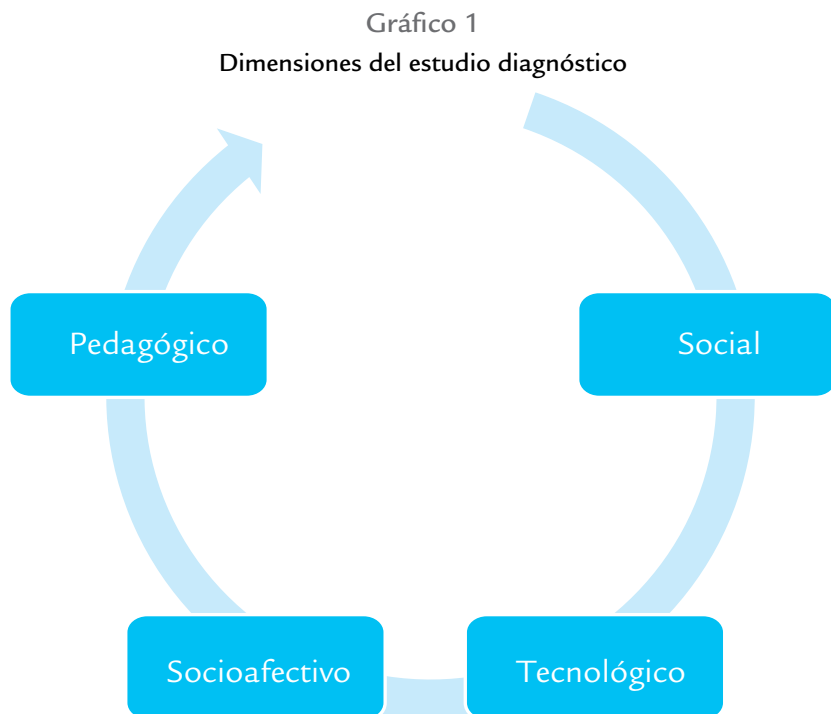
Aspectos a explorar y cuestionamientos de las investigadoras

Aspectos a explorar	Cuestionamiento de las investigadoras
Conocimiento a nivel teórico	¿Con qué formación cuenta el personal docente del Centro Universitario de Tonalá para desarrollar la docencia de manera remota o virtual?
Conocimiento a nivel operativo y de dominio	¿Qué tanto saben y conocen de los diversos términos, conceptos y recursos enmarcados en el enfoque de la educación virtual o a distancia?
Condiciones materiales para el desarrollo de la docencia a distancia o remota	¿Con qué recursos y condiciones materiales cuenta el personal docente para posibilitar el trabajo a distancia?
Procesos de evaluación en entornos virtuales	¿Cuál es el nivel de dominio que el personal docente tienen con relación a la educación virtual?
Seguimiento de la formación integral virtual	
Dominio de recursos para el desarrollo de la educación virtual	
Temáticas de interés para la formación docente	¿Cuáles son las temáticas que interesan al personal docente para su formación docente?

Fuente: elaboración propia de los autores (2021).

Conforme se agotaron algunas reuniones del grupo técnico del programa Profesoras y Profesores Integrales, se llegó al acuerdo de integrar una batería de preguntas lo más robusta posible para explorar la situación del profesorado del Centro Universitario en relación con la educación virtual, que además nos permitiera saber de sus condiciones de posibilidad material para desarrollar el trabajo docente a distancia y, por último, conocer cuáles eran sus intereses

de formación en este sentido, para posteriormente, definir cuatro dimensiones a manera de categorías para nuestro estudio exploratorio, dominios: pedagógico, social, socioafectivo y tecnológico.



Fuente: elaboración propia de los autores (2021).

De la revisión de la literatura y de las reuniones de trabajo y discusión, se decidió integrar un total de 124 preguntas de opción múltiple en su mayoría, 254 profesoras y profesores conformaron el universo de la muestra y los dominios indagados fueron: pedagógico, socioafectivo, social y tecnológico, para identificar lo que se llamó un “inventario de competencias” que nos permitiera dar forma a un diagnóstico de necesidades de formación docente y reconocer los intereses propios del profesorado universitario.

El *dominio pedagógico* lo referimos a los siguientes aspectos: conceptualización de la educación virtual, teorías educativas de la virtualidad, diseño instruccional, planificación didáctica para entornos virtuales, estrategias de acompañamiento y seguimiento en entornos virtuales, aprendizaje entre pares, enseñanza para el alumnado con necesidades especiales, técnicas de retroalimentación en la virtualidad, metacognición, evaluación, rúbricas, trabajo colaborativo, aprendizaje autónomo, por considerarlos esenciales en desarrollo de la docencia desde una modalidad a distancia.

El *dominio social* quedó referido a: lenguaje, comunicación y discurso para la virtualidad, técnicas de diseño, facilitación y dirección de procesos sociales en ambientes virtuales, modelos de comunicación interpersonal alumno/a-profesor/a, generación de clima social propicio para el aprendizaje y creación de comunidad virtual de aprendizaje.

Por su parte, el *dominio tecnológico* hace alusión a: incorporación de TIC para procesos de aprendizaje-enseñanza, diseño y aplicación de materiales didácticos digitales, habilidades digitales de interacción, generación de espacios académicos digitales y repositorios, dominio de plataformas para crear y asesorar cursos en línea y al dominio de *software* para creación de presentaciones, herramientas gráficas y contenido en video, solo por explorar el dominio de algunos de los recursos tecnológicos.

Por último, el dominio que denominamos *socioafectivo* está relacionado con: manejo de emociones, expresión emocional, la influencia de las emociones en el aprendizaje, atención escolar a los estados de ánimo, normas de interacción y convivencia en la docencia, necesarios para interactuar en entornos virtuales, y que centran su atención en las habilidades blandas. Con la finalidad de ilustrar la organización del instrumento para diagnosticar el *inventario de competencias* docentes del profesorado del Centro Universitario de Tonalá, a continuación, presentamos el instrumento, de acuerdo con el dominio que explora.

Tabla 2
Instrumento de recolección de información denominado
“Inventario de competencias”

Instrumento: encuesta operada en Google Forms		
No.	Pregunta	Dominio
1	¿Es usted profesor o profesora de la Universidad de Guadalajara, con adscripción vigente al Centro Universitario de Tonalá?	Caracterización de la muestra
2	Nombre completo	
3	Código	
4	Tiempo de dedicación	
5	Duración de su adscripción	
6	Categoría y nivel docente	
7	Antigüedad en la Institución	
8	Número de estudiantes que usted atiende	
9	¿Cuántos cursos distintos imparte actualmente?	
10	Departamento de adscripción, en donde está su mayor carga horaria	
11	En el contexto de la contingencia sanitaria, ¿ha realizado trabajo colegiado remoto con sus pares o en el ámbito del Departamento?	
12	¿Ha tomado algún curso en ambientes virtuales?	
13	¿Cuál es su grado académico máximo obtenido?	Contexto
14	¿Con qué equipo tecnológico cuenta en casa?	
15	¿Cuenta con conexión de internet en casa?	
16	En caso de que sí cuente con servicio de internet en casa, ¿con qué compañía?	Percepción
17	¿Cómo concibe usted a la educación virtual?	
18	¿Qué diferencias básicas existen, en su opinión, entre la docencia para la educación presencial y la función docente en la educación virtual?	Percepción
19	¿Conoce las principales teorías o preceptos sobre la educación virtual?	Pedagógico
20	¿Cuenta con formación en enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales?	Pedagógico
21	¿Cuenta con formación en diseño instruccional?	Tecnológico
22	¿Cuenta con formación en diseño instruccional para ambientes virtuales de aprendizaje?	Tecnológico

Instrumento: encuesta operada en Google Forms		
No.	Pregunta	Dominio
23	¿Conoce los siguientes modelos y conceptos? [educación disruptiva]	Tecnológico
24	¿Conoce los siguientes modelos y conceptos? [B-learning]	Tecnológico
25	¿Conoce los siguientes modelos y conceptos? [E-rúbrica]	Tecnológico
26	¿Conoce los siguientes modelos y conceptos? [aprendizaje mixto o híbrido]	Tecnológico
27	¿Conoce los siguientes modelos y conceptos? [E-portafolios]	Tecnológico
28	¿Conoce los siguientes modelos y conceptos? [interacción asincrónica]	Tecnológico
29	¿Conoce los siguientes modelos y conceptos? [ambiente virtual de aprendizaje]	Tecnológico
30	¿Conoce los siguientes modelos y conceptos? [aprendizaje colaborativo]	Tecnológico
31	¿Conoce los siguientes modelos y conceptos? [comunicación acrónica]	Tecnológico
32	¿Conoce los siguientes modelos y conceptos? [conectivismo]	Tecnológico
33	¿Conoce los siguientes modelos y conceptos? [entorno de aprendizaje autoorganizado]	Tecnológico
34	¿Conoce los siguientes modelos y conceptos? [gamificación]	Tecnológico
35	¿Conoce los siguientes modelos y conceptos? [<i>Mastery Learning</i>]	Tecnológico
36	¿Conoce los siguientes modelos y conceptos? [aprendizaje adaptativo]	Tecnológico
37	¿Conoce los siguientes modelos y conceptos? [aprendizaje con tecnologías vestibles (<i>Wearables</i>)]	Tecnológico
38	¿Conoce los siguientes modelos y conceptos? [aprendizaje ubicuo]	Tecnológico
39	¿Conoce los siguientes modelos y conceptos? [<i>Big Data</i> y analíticas de aprendizaje]	Tecnológico
40	¿Conoce los siguientes modelos y conceptos? [cómputo afectivo]	Tecnológico
41	¿Conoce los siguientes modelos y conceptos? [cursos abiertos masivos en línea (MOOC)]	Tecnológico
42	¿Conoce los siguientes modelos y conceptos? [e-Books]	Tecnológico
43	¿Conoce los siguientes modelos y conceptos? [entornos personalizados de aprendizaje]	Tecnológico
44	¿Conoce los siguientes modelos y conceptos? [insignias (<i>badges</i>) y microcréditos]	Tecnológico
45	¿Conoce los siguientes modelos y conceptos? [internet de las cosas]	Tecnológico

Instrumento: encuesta operada en Google Forms		
No.	Pregunta	Dominio
46	¿Conoce los siguientes modelos y conceptos? [recursos educativos abiertos]	Tecnológico
47	¿Conoce los siguientes modelos y conceptos? [telepresencia en educación]	Tecnológico
48	¿Conoce los siguientes modelos y conceptos? [realidad virtual]	Tecnológico
49	¿Conoce los siguientes modelos y conceptos? [aprendizaje basado en retos]	Pedagógico
50	¿Conoce los siguientes modelos y conceptos? [educación basada en competencias]	Pedagógico
51	¿Conoce los siguientes modelos y conceptos? [aprendizaje flexible]	Pedagógico
52	¿Conoce los siguientes modelos y conceptos? [aprendizaje basado en proyectos]	Pedagógico
53	¿Conoce los siguientes modelos y conceptos? [aprendizaje vivencial]	Pedagógico
54	¿Conoce los siguientes modelos y conceptos? [comunidades de aprendizaje]	Pedagógico
55	¿Conoce los siguientes modelos y conceptos? [objeto de aprendizaje]	Pedagógico
56	¿Conoce los siguientes modelos y conceptos? [<i>Netiquette</i>]	Pedagógico
57	¿Tiene formación en planificación didáctica para entornos virtuales?	Pedagógico
58	¿Ha participado en procesos de diseño de cursos virtuales?	Tecnológico
59	¿Domina estrategias de acompañamiento y seguimiento en entornos virtuales?	Social
60	¿En sus cursos virtuales, propicia el aprendizaje entre pares?	Social
61	¿Utiliza recursos digitales para la tutoría y el seguimiento del alumnado?	Socioafectivo
62	¿Cuenta con conocimientos de enseñanza-aprendizaje para el alumnado con necesidades especiales?	Socioafectivo
63	¿Utiliza las tecnologías digitales para aumentar la motivación y facilitar el aprendizaje del alumnado con necesidades educativas especiales?	Socioafectivo
64	¿Ha elaborado materiales y recursos personalizados para atender las necesidades educativas especiales del alumnado y para compensar las desigualdades de acceso a la tecnología?	Socioafectivo
65	¿Conoce técnicas de retroalimentación del desempeño del alumnado en entornos virtuales?	Social
66	Una vez que ha retroalimentado las actividades de sus estudiantes, ¿cuántas oportunidades les concede para mejorarlas después de la primera evaluación?	Social

Instrumento: encuesta operada en Google Forms		
No.	Pregunta	Dominio
67	¿Cuenta con formación para diseñar estrategias de evaluación para entornos virtuales?	Tecnológico
68	¿Cuenta con formación para diseñar rúbricas para entornos educativos virtuales?	Tecnológico
69	¿Involucra a sus estudiantes en los procesos de autoevaluación, evaluación y coevaluación, en sus cursos virtuales?	Pedagógico
70	¿Aplica metodologías para provocar metacognición en entornos virtuales?	Pedagógico
71	¿Aplica estrategias, técnicas o modelos para propiciar el trabajo colaborativo en entornos virtuales?	Pedagógico
72	¿Desarrolla actividades con las y los estudiantes que fomentan la resolución de problemas de forma colaborativa mediante las tecnologías?	Pedagógico
73	¿Enseña al alumnado a utilizar fuentes de información de diferente tipología atendiendo a criterios de calidad, veracidad y pertenencia?	Pedagógico
74	¿Aplica las reglas de “Netiqueta” en sus cursos virtuales?	Pedagógico
75	¿Respeta los derechos de autor en sus materiales didácticos para sus cursos virtuales?	Pedagógico
76	¿Su docencia en entornos virtuales promueve el aprendizaje autónomo?	Pedagógico
77	En sus cursos virtuales, ¿da seguimiento a las trayectorias personales del alumnado?	Socioafectivo
78	¿Utiliza tecnologías de seguimiento para identificar alumnas y alumnos menos dispuestos o en riesgo de rezago y estimular su participación?	Socioafectivo
79	¿Domina el lenguaje, la comunicación social y el discurso especializado para la educación virtual?	Social
80	¿Domina técnicas de diseño, facilitación y dirección de procesos sociales en ambientes virtuales?	Social
81	¿Aplica modelos de comunicación interpersonal alumno/a-profesor/a especializados para ambientes de educación virtual?	Social
82	¿Considera que su docencia en la virtualidad contribuye a la generación de un clima social que facilita el aprendizaje?	Social
83	¿Promueve la creación de una comunidad virtual de aprendizaje entre el alumnado?	Social
84	¿Cuenta con algún curso de manejo de emociones?	Socioafectivo
85	¿Cuenta con formación relacionada con expresión emocional?	Socioafectivo
86	¿Cuenta con formación respecto de la influencia de las emociones en el aprendizaje?	Socioafectivo

Instrumento: encuesta operada en Google Forms		
No.	Pregunta	Dominio
87	¿Tiene planeada y pone en marcha alguna estrategia para monitorear y atender los estados de ánimo de sus estudiantes a lo largo del curso virtual?	Socioafectivo
88	¿Su docencia en la virtualidad se rige por las normas de interacción y convivencia sustentadas en el Código de Ética de la Universidad de Guadalajara, los valores universales y los derechos humanos?	Socioafectivo
89	Previo a la contingencia sanitaria, ¿incorporaba ya las tecnologías de la información y la comunicación para apoyar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación?	Tecnológico
90	¿En su docencia, incorpora materiales didácticos en diversos formatos digitales?	Tecnológico
91	¿Selecciona TIC para su docencia, tomando en cuenta el nivel de alfabetización digital del alumnado?	Tecnológico
92	Indique cuál es su nivel en el manejo en las siguientes habilidades digitales de interacción [uso de blogs y wikis para crear plataformas de aprendizaje]	Tecnológico
93	Indique cuál es su nivel en el manejo en las siguientes habilidades digitales de interacción [manejo y utilización de redes sociales]	Tecnológico
94	Indique cuál es su nivel en el manejo en las siguientes habilidades digitales de interacción [manejo de herramientas de colaboración (videoconferencias, blogs, foros)]	Tecnológico
95	Indique cuál es su nivel en el manejo en las siguientes habilidades digitales de interacción [compartir archivos y documentos]	Tecnológico
96	Indique cuál es su nivel en el manejo en las siguientes habilidades digitales de interacción [realizar búsquedas de información efectiva en internet]	Tecnológico
97	Indique cuál es su nivel en el manejo en las siguientes habilidades digitales de interacción [seguridad en línea: detectar plagios en los trabajos del alumnado y conocimientos sobre derechos de autor]	Tecnológico
98	Indique cuál es su nivel en el manejo en las siguientes habilidades digitales de interacción [manejo y utilización de dispositivos móviles]	Tecnológico
99	Indique cuál es su nivel en el manejo en las siguientes habilidades digitales de interacción [edición de videos]	Tecnológico
100	¿Ha desarrollado materiales didácticos mediados por la tecnología?	Tecnológico
101	¿Tiene competencia para asesorar al alumnado sobre cómo se usa cada una de las tecnologías que incorpora en su curso, o para resolver dudas simples ante fallas o errores de la tecnología?	Tecnológico
102	¿Cuenta con un espacio digital propio en que publica y difunde su conocimiento profesional, o como repositorio de sus producciones académicas?	Tecnológico
103	Grado de dominio de plataformas para la creación de cursos en línea [Blackboard]	Tecnológico

Instrumento: encuesta operada en Google Forms		
No.	Pregunta	Dominio
104	Grado de dominio de plataformas para la creación de cursos en línea [Edmodo]	Tecnológico
105	Grado de dominio de plataformas para la creación de cursos en línea [Moodle]	Tecnológico
106	Grado de dominio de plataformas para la creación de cursos en línea [SuccessFactors]	Tecnológico
107	Grado de dominio de plataformas para la creación de cursos en línea [Google Classroom]	Tecnológico
108	Grado de dominio de <i>software</i> para creación de presentaciones [Genially]	Tecnológico
109	Grado de dominio de <i>software</i> para creación de presentaciones [EDpuzzle]	Tecnológico
110	Grado de dominio de <i>software</i> para creación de presentaciones [Eudcaplay]	Tecnológico
111	Grado de dominio de <i>software</i> para creación de presentaciones [Powtoon]	Tecnológico
112	Grado de dominio de <i>software</i> para creación de presentaciones [Prezzi]	Tecnológico
113	Grado de dominio de <i>software</i> para creación de presentaciones [Canva]	Tecnológico
114	Grado de dominio de <i>software</i> para el diseño y creación de herramientas gráficas [Studio Design]	Tecnológico
115	Grado de dominio de <i>software</i> para el diseño y creación de herramientas gráficas [Pixlr]	Tecnológico
116	Grado de dominio de <i>software</i> para el diseño y creación de herramientas gráficas [Adobe Spark]	Tecnológico
117	Grado de dominio de <i>software</i> para grabación de contenido en video [OBS Studio]	Tecnológico
118	Grado de dominio de <i>software</i> para grabación de contenido en video [Quicktime]	Tecnológico
119	Grado de dominio de <i>software</i> para grabación de contenido en video [Nimbus Screenshot & Screen Video Recorder]	Tecnológico
120	Grado de dominio de <i>software</i> para grabación de contenido en video [Apowersoft]	Tecnológico
121	Grado de dominio de <i>software</i> para grabación de contenido en video [Camtasia]	Tecnológico
122	¿En qué temática relacionada con la educación virtual está usted más interesado en formarse?	Intereses de formación docente

Fuente: elaboración propia de los autores (2021).

Para relacionar la intención de las preguntas con la indagación de las competencias docentes referidas a cada uno de los dominios, se categorizaron las preguntas de acuerdo con el dominio y a los cuestionamientos que motivaron el presente ejercicio de investigación, con la finalidad de inducir la obtención de la información de acuerdo con los rubros de interés seleccionados para la construcción del diagnóstico:

Tabla 3
Categorización de las preguntas por dominio

Dominios	Preguntas exploratorias del instrumento de acuerdo con el número de ítem	Cuestionamientos de la investigación
Pedagógico	19-20-51-52-53-54-55-56-57-58-59-71-72-73-74-75-76-77-78	¿Con qué formación cuenta el personal docente del Centro Universitario de Tonalá para desarrollar la docencia de manera remota o virtual?
Social	5-6-7-81-82-83-84-85	¿Con qué formación cuenta el personal docente del Centro Universitario de Tonalá para desarrollar la docencia de manera remota o virtual, cuidando realizar un acompañamiento adecuado con el apoyo de la comunicación asertiva?
Socioafectivo	63-64-65-66-86-87-88-89-90	¿Con qué formación cuenta el personal docente del Centro Universitario de Tonalá para desarrollar la docencia de manera remota o virtual y cuidar de los aspectos socioemocionales del alumnado?
Tecnológico	21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38-39-40-41-42-43-44-45-46-47-48-49-50-60-69-70-91-92-93-94-95-96-97-98-99-100...123	¿Con qué formación cuenta el personal docente del Centro Universitario de Tonalá para desarrollar la docencia de manera remota o virtual?

Fuente: elaboración propia de los autores (2021).

3.1. Características del profesorado muestra

El instrumento fue respondido por una muestra de 254 profesoras y profesores de un total de 589, con quienes pudimos explorar el estado de formación que guardaban y el estado de necesidad de cursos específicos, así como algunos de los indicadores que caracterizan al

profesorado de la muestra. Como suele suceder en las universidades públicas, la mayor parte de la docencia descansa en profesoras y profesores de asignatura, es decir, en docentes que no cuentan con la certeza laboral, pues su contratación se constriñe a la temporalidad del ciclo escolar, semestre y calendario, y que, por su parte, suelen complementar la profesión de la docencia con otros empleos. Con relación a la diversidad de materias que imparte cada docente de la muestra, solo 42 % tiene posibilidad de especializarse en 1 o 2 temáticas, y el resto deben preparar por lo menos 3, 4, 5 o más cursos de diferentes tópicos. Finalmente, del perfil profesional del profesorado que conformó la muestra, 35,9 % pertenece al área de las ciencias sociales, jurídicas y humanas; 12,5 % al área de salud; 30,7 % a las ingenierías y, 20,9 % a las áreas de administración, empresa y gobierno.

4. Resultados preliminares

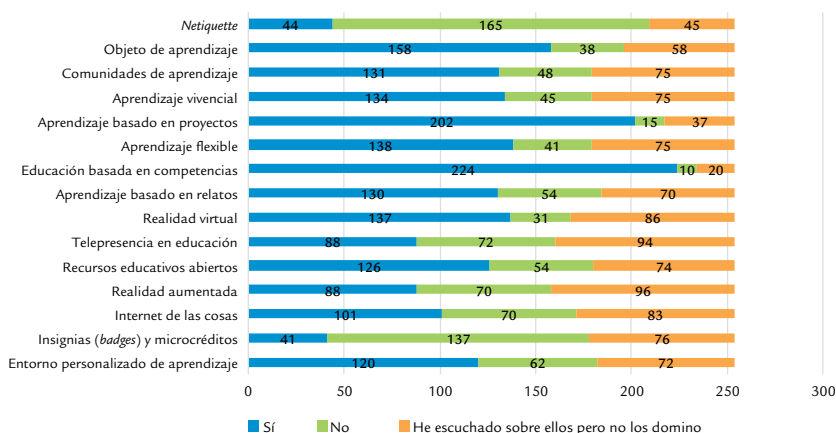
A partir de aquí, se muestran algunos resultados preliminares que fueron elegidos para ilustrar las respuestas a los cuestionamientos que se plantearon en la investigación diagnóstica para identificar las necesidades más apremiantes en formación docente. Se comenzará presentando el dominio tecnológico, pues como se planteó al principio de este capítulo, no es difícil suponer que, a la mayoría del profesorado, migrar su práctica docente a la virtualidad le tomó desprevenida, así, hay que recordar que el cuestionamiento fue: ¿Con qué formación cuenta el personal docente del Centro Universitario de Tonalá para desarrollar la docencia de manera remota o virtual?

Los resultados corroboran que un 56,3 % del profesorado encuestado no conoce las teorías y los preceptos sobre la educación virtual, y solo 44 % del profesorado ha tenido oportunidad de conocer mediante cursos sobre la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales. Sobre si cuenta el profesorado con formación en diseño instruccional y en ambientes virtuales, la mayoría, representada por el 52 % del profesorado, reconoce haber recibido formación, lo que también nos corrobora, de acuerdo con los informes anuales del centro universitario, que la mayor parte del personal docente combina sus cursos presenciales con el trabajo en ambientes virtuales mediante plataformas como Moodle y classroom. En relación con modelos

y conceptos relacionados con el aprendizaje en entornos virtuales, el más reconocido por el profesorado es la educación basada en competencias, seguido de aprendizaje basado en competencias y las comunidades de aprendizaje.

Gráfico 2

Conocimiento sobre modelos y conceptos relacionados con los entornos virtuales



Fuente: elaboración propia de los autores (2021).

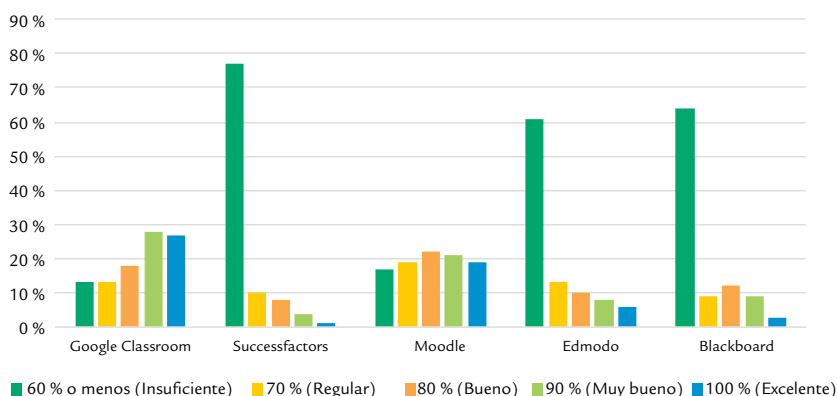
La respuesta puede considerarse lógica, en virtud de que las políticas de formación docente han estado encaminadas a conocer y dominar el enfoque de la educación basada en competencias; asimismo, el diseño curricular de los programas responde a dicho marco de formación. En relación con el dominio de plataformas, el profesorado reconoce en su mayoría un dominio insuficiente de estas, mientras que classroom y Moodle son las más dominadas por la planta docente, lo que nos alumbró claramente sobre otra necesidad a cubrir con cursos de formación.

En relación con el dominio social, es pertinente recordar que el cuestionamiento que nos realizamos fue: ¿Con qué formación cuenta el personal docente del Centro Universitario de Tonalá para desarrollar la docencia de manera remota o virtual cuidando realizar un

acompañamiento adecuado con el apoyo de la comunicación asertiva? Así, en el plano de la esfera social, el profesorado reconoce en su mayoría no tener técnicas de diseño, facilitación y dirección de procesos sociales en ambientes virtuales, ni aplicar modelos de comunicación interpersonal especializados en ambientes virtuales.

Gráfico 3

Grado de dominio de plataformas para la creación de cursos en línea



Fuente: elaboración propia de los autores (2021).

En el dominio socioemocional, el cuestionario indagó con qué formación cuenta el personal docente del Centro Universitario de Tonalá para desarrollar la docencia de manera remota o virtual y cuidar de los aspectos socioemocionales del alumnado. Los resultados muestran la ausencia de formación docente para el manejo de las emociones: en el momento en que se exploró sobre si contaban con algún curso sobre manejo emocional, solo el 38 % respondió afirmativamente y solo el 33 % cuenta con algún tipo de formación para la expresión de las emociones. Esto representa un foco rojo de atención pues sabemos que la relación que las emociones tienen con el aprendizaje es cercana, también se les preguntó si tenían puesta en marcha alguna estrategia para monitorear y atender los estados de ánimo de sus estudiantes durante su curso virtual y solo el 28 % tiene contemplada esta estrategia.

La repercusión emocional que la pandemia ha dejado al alumnado está cada vez más documentada por investigaciones educativas, sociales y médicas, que refieren la alteración emocional a partir del confinamiento, el ambiente que ha configurado el estado de excepción, e incluso las secuelas que relacionan a la covid-19 con la desregulación emocional de las y los jóvenes. En este sentido, cobra vital importancia el monitoreo de los estados anímicos que el alumnado guarda, pues se pueden convertir no solo en un obstáculo de aprendizaje, sino en un riesgo de salud pública.

5. Conclusiones

Es necesario reconocer que la formación docente de la planta académica universitaria se construye en el hacer del oficio de practicar la enseñanza, debido a que la generalidad del personal docente del nivel superior se encuentra desarrollando adiestramientos profesionalizantes, en tanto que la fortaleza de su formación es disciplinar para efectos de posibilitar la formación de profesionales en diversos campos. En este sentido, la formación docente corre una suerte de ejercicio emergente que las profesoras y los profesores adquieren con el pasar del tiempo, a fuerza de incursionar permanentemente en cursos relacionados con la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, la didáctica, la andragogía. El acercamiento del profesorado hacia estos aspectos de la formación ha buscado generalmente promover una práctica docente que incentive el aprendizaje autónomo, activo y adaptativo.

Por su parte, es satisfactorio reconocer que el diseño del instrumento para recolectar un *inventario de competencias* fue pertinente, pues una vez que se han revisado los resultados obtenidos, se ha visualizado que las 124 preguntas aplicadas a los 254 profesoras y profesores de la muestra ha permitido dar respuesta a los cuestionamientos y ha facultado tener una idea clara de las necesidades de formación que guarda el profesorado del centro universitario.

Así, de acuerdo con los resultados de la exploración, la planta docente del CUTonalá no estaba preparada para la interrupción de la presencialidad, y en el camino se han debido descubrir todas las implicaciones que la educación a distancia trae consigo, pues más allá de los dominios, el reto que para el alumnado y el profesorado

ha sido sostener el hecho educativo, ha visto cambiar el orden de las prioridades con relación a las que prevalecían en contextos universitarios presenciales.

Para dar secuencia a los hallazgos preliminares, y con relación al conocimiento teórico, el profesorado manifiesta una inclinación por considerar que sí cuentan con esos saberes, lo que se desdibuja en el momento en que la encuesta se perfila hacia el dominio de las tecnologías, pues en su mayoría las y los docentes reconocen las limitaciones que guardan con respecto a aspectos de orden operativo. Lo cual representa un verdadero problema si reconocemos que son los medios operativos y las herramientas los que propician la movilización del estudiantado para asumir un rol de autonomía suficiente, para hacer frente al reto de continuar aprendiendo en el ecosistema mediado por las tecnologías.

Además, el personal docente de la muestra considera estar mejor preparado para desarrollar procesos de interacción social que den seguimiento y monitoreo emocional de sus estudiantes, dominio que se encuentra menos desarrollado por el profesorado. Lo que es innegable es que la educación está mediada por procesos de socialización que se sostienen a partir de los encuentros, de las vías de comunicación, de la interacción y podemos advertir que hay una línea casi imperceptible entre los procesos de socialización y los estados de ánimo que el alumnado asume en un contexto de distancia, por lo que se vuelve un proceso que trae consigo su grado de dificultad y complejidad.

En este sentido, hoy se sabe que la pandemia ha traído consigo consecuencias muy profundas en las emociones del alumnado, y que el dominio menos explorado por las y los docentes en el momento en que se realizó la investigación es precisamente ese, lo que supone un reto para el personal docente, pues es innegable la relevancia del tema de las emociones y las crisis reveladas en los jóvenes a raíz de la pandemia y el confinamiento. Para que el estudio cobre sentido en su máxima capacidad, será necesario un acercamiento con el alumnado para dar cuenta de su percepción y la valoración que sobre los cursos recibidos durante la pandemia realicen de sus profesoras y profesores. Dicha triangulación permitiría encontrar coincidencias o

discordancias entre los manifestado por el profesorado encuestado, con relación a sus estudiantes.

6. Referencias bibliográficas

- Chehaybar y Kuri, E. (2007). Reflexiones sobre el papel del docente en la calidad educativa. *Reencuentro*, núm. 50, diciembre, 2007, pp. 100-106.
- Flores, A., Díaz, F., y Lemini, M. (2016). *Construcción de buenas prácticas educativas mediadas por tecnología*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Marín, M., y Teruel, M. (2004). La formación del docente universitario: necesidades y demandas desde su alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 18, núm. 2, pp. 137-151. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27418209.pdf>
- Monereo, C., y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XXI*, 17(2), pp. 83-104. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11480
- Programa de Formación del Profesorado de CUTonalá (2015). PIFI-PRODES 2014-2015. Recuperado de <https://n9.cl/rpr8d>
- Sierra, G., Ramírez, L., Rodríguez, W., y Rodríguez, N. (s/f). Las competencias pedagógicas del tutor virtual, en un modelo de aprendizaje autónomo y de aprendizaje colaborativo. *Revista de la Facultad de Estudio en Ambientes Virtuales*. Recuperado de <https://journal.universidadean.edu.co/index.php/vir/article/view/1435>
- Tenorio, S. (2007). *Las representaciones sociales de profesores básicos de las comunas de Ñuñoa y Macul acerca de la integración escolar* (Tesis de doctorado). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Vázquez, A. (s/f). *Formación y actualización docente en espacios virtuales en la UAM Azcapotzalco* Recuperado de <https://n9.cl/ixvbd>
- Universidad de Guadalajara (2018). Dictamen SUV/46-1/2018. Recuperado de <https://n9.cl/rr84c>

Capítulo IX

Respuesta al confinamiento por covid-19 en el caso de un bachillerato mexicano

Fernando Hernández Reyes, María Esther Rodríguez Ramírez
y María Amparo Rodríguez Carrillo

1. Introducción

EL IMPACTO QUE la enfermedad de la covid-19 ha provocado en la sociedad se encuentra reflejado en múltiples ámbitos de la vida personal y comunitaria, de manera directa o indirecta. Este impacto ha alcanzado a las instituciones educativas, las cuales han tenido que enfrentar varios retos, entre los que pueden mencionarse: la deserción escolar, la reprobación, la matrícula de ingreso, la adaptación de sus procesos académico-administrativos, la formación del profesorado. Estos retos convergen en las y los estudiantes y resulta necesario revisar a profundidad la manera en cómo se ha reaccionado a este impacto. Es sabido que, al inicio del confinamiento social, se aplicó una enseñanza remota de emergencia (ERE), lo que implicó un gran reto para los cuerpos colegiados, ya que tuvieron que capacitarse para virtualizar los procesos formativos de sus cursos, teniendo varios efectos. Desde las experiencias de profesoras y profesores que trasladaron las actividades planeadas para la presencialidad, sin un diseño instruccional adecuado, hasta experiencias de quienes emplearon diversas técnicas de trabajo a distancia (Pardo y Cobo, 2020), se puede ver el esfuerzo realizado para dar continuidad a la vida académica.

A más de un año de la ERE, se ha transitado hacia una modalidad a distancia más formal y estructurada, superando ciertos desafíos por medio del uso de plataformas, la capacitación de docentes y estudiantes, la aplicación de estrategias de comunicación más efectivas, la generación de material digital e interactivo y la aplicación de estrategias

de seguimiento emocional. Pero existen otros desafíos por atender, como el logro académico, la conectividad, la desigualdad generada por factores socioeconómicos, entre otros. La brecha digital, derivada de la brecha social, permea la realidad académica y escolar y dificulta la atención constante al proceso formativo, ya sea por falta de equipo para trabajar, de dispositivos adecuados, de una buena conexión a internet, de recursos económicos para dar continuidad al trabajo escolar, problemas en el seno familiar que afectan en lo emocional, entre otros diversos motivos que resultaría extenso de enumerar. En esta capacidad de integración, de acuerdo con Abreu (2020), las y los docentes tuvieron una importante labor de motivación porque su habilidad para reaccionar frente al cambio de modalidad favoreció o dificultó la adaptación de las y los estudiantes.

Es aquí que surge el interés de realizar el presente trabajo, ya que las percepciones en torno a este fenómeno son amplias y representan un elemento a considerar para que la educación pospandemia sea más estructurada. Por ende, el objetivo general del estudio fue analizar la respuesta institucional que implementó un bachillerato público metropolitano del estado de Jalisco, en México, frente a la situación de confinamiento social por covid-19 para dar continuidad a los procesos de formación estudiantil mediante la capacitación de sus docentes en el diseño e implementación de ambientes de aprendizaje a distancia. Este análisis conllevó tres objetivos particulares que entran en relación con las etapas en que se fue dando dicha respuesta institucional: 1) describir la experiencia del profesorado en torno a la creación de los cursos a distancia que aplicaron con sus estudiantes y el seguimiento que dieron a lo largo del período de confinamiento, desde la reflexión y percepción de los mismos cuerpos colegiados y del área de coordinación académica; 2) analizar la estructura y el impacto que tuvo el diseño instruccional que se manejó para la creación de los ambientes de aprendizaje a distancia, revisando sus componentes metodológicos, la experiencia de docentes y estudiantes durante su implementación y sus habilidades informáticas que tuvieron que aplicar o desarrollar; 3) y reflexionar en torno a los retos que deja la pandemia con relación a la salud socioemocional de las y los profesores, así como de las y los estudiantes, desde una perspectiva

técnica, que permita identificar los elementos que favorezcan la construcción de estrategias de formación integral, las cuales, a su vez, estimulen la superación del impacto negativo que pudo haber sufrido el logro académico del alumnado.

Por último, sabiendo que la pandemia por covid-19 ha dejado una marca en la vida académica de las escuelas, este trabajo se convierte en un referente en torno a la respuesta institucional de las escuelas de nivel medio superior. Representa un sustento para generar ambientes de aprendizaje pospandemia que retomen lo mejor del período en línea y fortalezcan las metodologías de aprendizaje aplicadas, sin menoscabo de la implementación de estrategias que ayuden a las y los integrantes de la comunidad educativa a superar aquellos aspectos emocionales que pudiesen haber visto afectados.

2. Aproximación teórica

Se habla de ERE a la modalidad formativa que se aplica frente a una crisis en la que los procesos presenciales se trasladan a un escenario de formación a distancia, como consecuencia de una crisis. La ERE es considerada como una estrategia que carece de varios elementos pedagógicos y metodológicos necesarios para el aprendizaje autónomo. Su objetivo principal, en estas circunstancias de confinamiento, no es diseñar e implementar un ambiente de aprendizaje sólido, sino proporcionar temporalmente el acceso a la instrucción y a los apoyos educativos de manera rápida y disponible durante la crisis (Hodges *et al.*, 2020). Este tipo de modalidad dista de una enseñanza virtual de calidad porque sus objetivos son diferentes, principalmente por la búsqueda de continuar con un entorno similar al presencial, cuando los recursos y actividades deben ser diferentes (Abreu, 2020). Según Pardo y Cobo (2020) la ERE debe ser estructurada para que garantice un aprendizaje significativo en las y los estudiantes, principalmente por el uso de un discurso y de una narrativa propia del entorno a distancia.

La ERE tiene un impacto directo en los procesos formativos y en el logro educativo. Este logro educativo es un conjunto de variables que alude a las probabilidades que tienen los estudiantes para permanecer en la escuela y lograr los aprendizajes esperados mediante

trayectorias escolares completas, considerando su autopercepción y sus expectativas (López-Salmorán, 2011). Con respecto a lo primero, la posibilidad de que las y los estudiantes permanezcan en la escuela implica reconocer varios elementos que giran alrededor tales como los índices de deserción y factores socioeconómicos que impactan en su permanencia, en su motivación y en su toma de decisiones, los cuales cobran relevancia cuando la escuela deja de ser una opción significativa para ellas y ellos. Esto es, si la o el estudiante reconoce que la actividad escolar le resulta irrelevante, más fácilmente dejará la escuela y su logro educativo se verá mermado. Esto, a su vez, tiene un impacto directo en la completitud de las trayectorias escolares. Sumado a esto, es indiscutible que los aprendizajes esperados requieren ser evaluados con mediciones claras y precisas mediante instrumentos que tengan una precisión técnica y metodológica debidamente sustentada, sin la cual dichos instrumentos solo se limitarían a la evaluación de un par de habilidades de pensamiento: el conocimiento y la comprensión, dejando de lado otros niveles de aplicación de aprendizajes.

Otro factor de gran relevancia es la conectividad del alumnado. La motivación intrínseca se ve disminuida cuando las condiciones exteriores no son favorables. Aquí es que la brecha digital, considerada por Alva (2015) como una expresión de la desigualdad en términos de inequidad social con respecto al acceso, uso y apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), entra en juego. Esta brecha digital, inmersa en una brecha o inequidad social, afecta el entorno educativo cuando la modalidad presencial ha sufrido una transformación en modalidad a distancia. La alumna y el alumno que carece de la conectividad necesaria para tomar sus clases o desarrollar su proceso formativo mediante un dispositivo e internet, logrará con dificultad un logro educativo adecuado, supeitado a entregar lo que esté en sus posibilidades. En este sentido, la modalidad a distancia, aunque apoyó la continuidad de los cursos, presenta dificultades metodológicas que estriban en lo técnico más que en lo instruccional. El logro educativo se ve mermado por la falta de conexión o de los recursos tecnológicos necesarios para trabajar en la modalidad.

En cuanto al diseño instruccional, en 1960 Robert Glaser acuñó su conceptualización y esta ha sido controversial por sus alcances, ya que dependiendo del paradigma o teoría educativa desde el cual se conciba y se considere cómo aprenden los sujetos (Belloch, 2013; Londoño, 2009), ha sido usado como sinónimo de planificación de la enseñanza y diseño pedagógico (Martínez, 2009). De esta manera, el diseño instruccional se concibe como el proceso que dirige la planificación y ejecución de las situaciones de aprendizaje, con las cuales interactúan las alumnas y los alumnos. En este sentido, Martínez (2009) reconoce dos categorías de diseño instruccional para la educación a distancia: de orientación en los sistemas y de orientación para el salón de clases. Por su parte, Londoño (2009) identifica dos grupos de modelos de diseño instruccional: procedimentales y motivacionales. A final de cuentas, independientemente de la modalidad del proceso de enseñanza y de aprendizaje, el diseño instruccional es imprescindible, en virtud de que debe facilitar el logro de los aprendizajes.

Es importante aclarar que este diseño instruccional encuentra sus particularidades en la modalidad. Primeramente, reconociendo que la modalidad presencial es aquella en la que las y los estudiantes y las y los docentes se reúnen dentro de un espacio físico y no existen componentes de interacción en línea (Orosz, 2016). Hoy en día, esta modalidad se ha visto enriquecida por el uso de recursos digitales que favorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero, todo esto, dentro de la misma aula. De acuerdo con García-Peñalvo (2015), la presencialidad debe comprenderse desde nuevas concepciones basadas en apoyos tecnológicos, como un complemento para fortalecer otro tipo de habilidades, poniendo énfasis en aprovechar lo mejor de ambos mundos. Es aquí cuando se comienza a hablar de la modalidad semipresencial y surgen modelos como el *blended learning*, en el que se combina una enseñanza presencial con una enseñanza virtual. Es importante mencionar que, dentro del *b-learning* se enmarcan diversas maneras de aplicarlo. Una de ellas es el *flipped classroom* o aula invertida, en la que las y los estudiantes revisan los contenidos temáticos del curso en línea y se fortalecen de manera presencial, principalmente las habilidades suaves como el trabajo colaborativo, la comunicación y la toma de decisiones (Mingorance *et al.*, 2017).

Cuando todo el contenido está en línea y asíncrono, sin presencialidad, se habla de una modalidad virtual (Orosz, 2016; García-Peñalvo, 2015). Para Recoder (2002), la docencia virtual exitosa se caracteriza por la presencia de una oferta académica institucional relevante, de la autodisciplina del alumnado para mantenerse activo y de la atención oportuna de las y los docentes mediante recursos innovadores y comunicación constante, además de que existe un compromiso institucional para generar y mantener un clima de confianza y respeto. Con base en estos elementos, se vuelve más evidente la responsabilidad de las y los estudiantes en el logro de aprendizajes. Respecto a esto, en un estudio, Soto (2019) compara la eficacia académica en curso de inglés cuando se establece modalidades de estudio virtual y presencial. Los resultados confirman que el rendimiento o eficacia académica descansa en los hábitos de estudio de las y los estudiantes y no en la modalidad, lo cual empata con una de las características de la modalidad virtual: el trabajo autónomo (Sierra, 2012).

Con respecto a la educación a distancia, Hodges *et al.* (2020) explican que es un sistema tecnológico de comunicación multidireccional, basado en la interacción sistemática de las y los estudiantes con una serie de recursos didácticos y el apoyo de una estructura o tutoría que da seguimiento, sin contacto físico, con ellos. Esta modalidad se basa en un diálogo didáctico entre la institución o el cuerpo docente y el alumnado que aprende de forma independiente o cooperativa, mediante un diseño instruccional. Este tipo de educación inicialmente fue pensado para satisfacer las necesidades de las personas adultas que, por diversas circunstancias, querían continuar o fortalecer su formación académica. La formación a distancia implica una serie de elementos entre los que pueden mencionarse: el ritmo de aprendizaje, la capacidad de atención de cada profesor y profesora a un grupo reducido de alumnos y alumnas, la pedagogía basada en un diseño instruccional, el tipo de evaluación, el tipo de comunicación, el rol del estudiante en línea, la manera de retroalimentar, entre otros.

Existe una serie de investigaciones relacionadas con este fenómeno y su repercusión en la estructura educativa de los países. Por ejemplo, Sianes y Sánchez (2021) ofrecen un análisis de veintisiete publicaciones que abordan el impacto de la pandemia sobre la educación

en el mundo, representando una revisión bibliográfica sobre las estrategias implementadas ante el cierre de escuelas y los posibles escenarios ante la reapertura de aulas. En el caso de América, Expósito y Marsollier (2020) realizaron un estudio con el objetivo de identificar las estrategias, recursos pedagógicos y tecnológicos utilizados por las y los profesores en Argentina, durante el confinamiento con resultados relevantes para la conceptualización de la enseñanza pospandemia. Sumado a esto, Rodríguez *et al.* (2020), bajo un diseño no experimental transversal, exploratorio y descriptivo, describieron las demandas psicológicas y tecnológicas experimentadas por las y los estudiantes durante la pandemia por covid-19 en Puerto Rico, analizando, por medio de un cuestionario, varios aspectos, entre ellos, la ansiedad, la depresión y otros factores que impactan en su salud socioemocional.

Por otro lado, Sánchez *et al.* (2020) indagaron los retos que enfrentaron los cuerpos colegiados de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) durante la etapa de transición de la presencialidad al modelo en línea. Para ello aplicaron un estudio exploratorio, no experimental y descriptivo, categorizando los retos en logísticos, tecnológicos, pedagógicos y socioafectivos, concluyendo la necesidad de atender estos elementos considerando el impacto de la pandemia en las y los estudiantes. Por su parte, Hernández *et al.* (2020) realizaron un estudio en una escuela preparatoria pública para analizar la percepción del alumnado en torno a las experiencias del aprendizaje presencial y virtual permitiendo hacer un comparativo entre ambas modalidades para enlistar los diversos elementos que apoyarían a la institución de estudio en superar la ERE. Por último, Rodríguez *et al.* (2020) describen la experiencia en los procesos formativos a distancia, durante los primeros meses de la Enseñanza Remota de Emergencia, categorizando la experiencia en función de los alcances formativos, resultando de interés para el presente estudio debido a que ofrece un esquema para sistematizar la información que se obtendría con los instrumentos de recolección utilizados.

3. Contexto de aplicación

La escuela preparatoria metropolitana pública en la que se aplicó este estudio, al 2021, tiene una matrícula de 3294 alumnas y alumnos, integrados en 80 grupos, y con una planta docente de 79 profesoras y profesores, cuyas edades promedio son de 15,9 y 39,9 años, respectivamente. Sumado a esto, el contexto de la primera etapa corresponde al momento de la suspensión de clases presenciales, durante la octava semana de trabajo, en la que cada grupo había recibido un primer avance de calificaciones. Para el resto de etapas, el contexto se ve impactado por la desigualdad socioeconómica, la dificultad de conexión, las habilidades informáticas, las habilidades socioemocionales, entre otros, trayendo efectos en la matrícula y la permanencia de las y los estudiantes y en la manera como las y los docentes habían planeado sus clases. Con respecto a estos últimos, el contexto durante la segunda mitad del año es que la mayoría participó en cursos de actualización para poder afrontar el reto de la educación a distancia y el uso de la plataforma virtual de trabajo.

3.1. De la modalidad presencial a la enseñanza remota de emergencia

La primera etapa, la respuesta institucional para la continuidad de cursos, inicia con la virtualización de las actividades previamente planeadas. Para cada curso, los acuerdos fueron que hubiera una sola actividad semanal, que la interacción con la plataforma fuera menor a 150 minutos y no hubiera restricción en la entrega de evidencias considerando las posibles dificultades del alumnado. Se identifican dos momentos: uno inmediato al confinamiento, de tres semanas, con la intención de garantizar la continuidad formativa; otro posterior al período vacacional de primavera, de ocho semanas, con intención de reforzar el avance programático. A continuación, se enlistan las situaciones atendidas en la primera etapa y las acciones aplicadas para poder transitar de la ERE a una modalidad a distancia más formal y sistemática:

- Tras recibir la cuenta institucional G Suite, se capacitó para el uso de Google Classroom.

- En cuatro días, se diseñaron tres actividades semanales, con apego a la planeación.
- En medios oficiales, se envió la estrategia de inscripción y de continuidad de cursos.
- La respuesta fue satisfactoria porque se contó con una inscripción promedio del 85 %.
- Las actividades usaban videos y recursos interactivos, y solicitaban una sola evidencia.
- Cada actividad debía realizarse durante el tiempo especificado en el plan de estudios.
- Las evidencias debían ser fáciles de realizar en digital o manuscrito.
- La retroalimentación y evaluación se entregaba en menos de 48 horas.
- Se utilizó el tablón de novedades o mensajes privados, para atención a dudas.

Para la segunda etapa, las situaciones atendidas y las acciones aplicadas tuvieron como objetivo el mantenimiento de las clases a distancia y la motivación de las y los alumnos:

- Estrategia de seguimiento con alumnas y alumnos no inscritos o sin entrega de evidencias.
- Atención de orientación educativa y tutorías con esta población para su regularización.

De manera complementaria, se realizó un estudio cualitativo con 20 de 85 docentes, aplicando un cuestionario con cinco preguntas abiertas, recuperando lo siguiente:

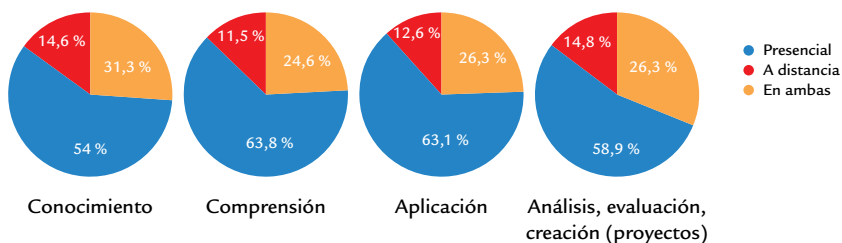
- Las actividades que funcionaron mejor fueron los cuadros comparativos porque las y los estudiantes identificaron rápidamente lo más relevante del tema.
- Las peores actividades fueron las prácticas caseras de laboratorio por recursos limitados, el trabajo en equipo por falta de sincronía y ciertas páginas del libro por ser confusas.
- Al preguntarles cómo consideraron los aprendizajes del grupo, hubo varias opiniones, siendo la más frecuente que la poca o nula conectividad del alumnado afectó su posibilidad de lograr aprendizajes mayores.
- Lo mejorable es abordar los contenidos mediante secuencias más organizadas que atiendan varios niveles de conectividad y el uso de videos grabados por ellos.

- Para superar la ERE, se deben diversificar las actividades para facilitar su realización y evaluación, así como ofrecer un acompañamiento sincrónico en línea.

Por su parte, el estudio con las y los estudiantes fue mixto no experimental, transversal y descriptivo, mediante un cuestionario de preguntas cerradas a 1408 alumnas y alumnos ($n = 99 \%$, $e = 2,6 \%$) y una entrevista semiestructurada a 60 estudiantes con representación de todos los grados. Se analizó la percepción del alumnado en torno a la modalidad en que trabajaron mejor los niveles cognitivos de la Taxonomía de Bloom Revisada (gráfico 1).

Gráfico 1

Preferencia de modalidad considerando los niveles cognitivos del proceso de pensamiento



Fuente: elaboración propia de los autores (2020).

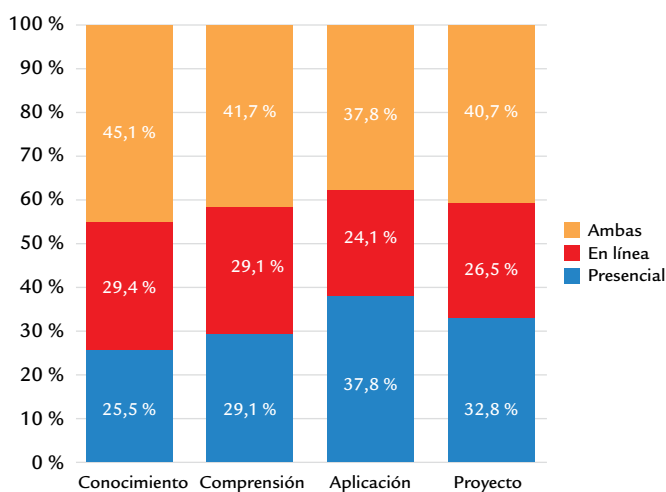
Es notable que, en promedio, el 60 % de estudiantes consideró que solo en la presencialidad desarrollaron mejor cada nivel y que el resto recibió un impacto positivo con el modelo en línea. El 90 % justificó su opción en tener mejor atención y retroalimentación del profesor o profesora, así como del apoyo cercano de sus compañeros y compañeras, lo cual fue un elemento a considerar en la propuesta de cursos en la siguiente etapa. Tal como explica Recoder (2002), se debe clarificar la intención formativa y generar vínculos humanos más allá de la práctica académica.

Otro resultado se relaciona con las alumnas y los alumnos que afirmaron haber aprendido mejor en línea o en ambas modalidades. El gráfico 2 muestra la preferencia del mejor modelo para desarrollar

los niveles cognitivos. El 72 % justificó su opción en la posibilidad de desarrollar otras habilidades tales como organización de tiempo (20 %), acceso rápido a diversas fuentes (56 %) y uso de recursos interactivos (45 %). Esto coincide con Sierra (2012) respecto a que el rendimiento en línea se relaciona con los hábitos del alumno o alumna y no tanto con la modalidad.

Gráfico 2

Opiniones del mejor modelo, en alumnos y alumnas que prefieren ambas modalidades



Fuente: elaboración propia de los autores (2020).

Por último, del segundo instrumento, se identificó que las actividades más significativas fueron los proyectos y ejercicios interactivos con retroalimentación inmediata. En contraparte, las actividades menos valoradas fueron aquellas en las que solo entregaron trabajos sin un claro diseño instruccional o apoyo del maestra o maestro. De hecho, consideraron que su adaptación al modelo se favoreció con la adaptación de sus profesoras y profesores, también. Empero, la retroalimentación no inmediata les exigió buscar información y promover otras habilidades. Esto reafirmó la idea de Pardo y Cobo (2020) en torno a mejorar el diseño instruccional en línea, reduciendo la improvisación para garantizar un aprendizaje más significativo.

3.2. De la enseñanza remota de emergencia a la modalidad a distancia

El Sistema de Educación Media Superior cuenta con un Programa de Formación Docente en el que se ofertó el curso “Herramientas pedagógicas y tecnológicas para una educación a distancia”. Este curso fue tomado por la planta académica en el período intersemestral previo al inicio del ciclo escolar 2020 B, con la intención de aplicar en cada una de sus clases, los aprendizajes sobre el diseño instruccional de las actividades de aprendizaje en la educación a distancia y facilitar los aprendizajes de las y los estudiantes (gráfico 3).

Gráfico 3

Formato para diseño de actividades de aprendizaje

4. Diseño de actividades de aprendizaje	
Unidades de competencia 2	Objetivos o propósitos formativos
Problemas relacionados con el movimiento	Explicar sus conocimientos en el campo de la física, mediante la descripción cualitativa y cuantitativa del movimiento de los objetos.
Actividad 2.2. Dime qué haces y te diré quién eres	
Propósito	
Aplicar la definición matemática de cada concepto en la descripción del movimiento. D9:E10	
Presentación	
Si un auto viaja en sentido norte, recorriendo 40 kilómetros cada hora, y se encuentra a una motocicleta que se desplaza en sentido sur, recorriendo 40 kilómetros cada hora, ¿se desplaza a la misma rapidez o velocidad? Esta pregunta nos hace dudar si no tenemos claridad en los conceptos. En esta actividad descubrirás la identidad matemática de los conceptos y sabrás por fin ¿quién es quién?	
Instrucciones	
1. Abre el crucigrama ¿RÁPIDO O VELOZ? Disponible en la carpeta de recursos o dando clic en enlace https://bit.ly/2VAlpCg , a partir de tus conocimientos previos y experiencias, completa los espacios en blanco. 2. Observa los siguientes VIDEOS, todos disponibles en la carpeta de recursos, y toma notas de los puntos que te llamen la atención. Guarda las notas, te serán de utilidad para más adelante. • Tipos de movimiento según trayectoria, disponible en https://youtu.be/WscfC8rSh-Q • Diferencia entre distancia y desplazamiento, disponible en https://youtu.be/YRCmQlgkMYA/ • Conceptos utilizados en la descripción del movimiento, disponible en https://youtu.be/S_rDFaOJlmc 3. Abre el documento PATINAJE SOBRE HIELO y, con apoyo de tu compañero de equipo, resuelvan el ejercicio para encontrar el valor numérico de la distancia y el desplazamiento recorrido por una patinadora. Te sugiero revisar tus notas de los videos porque te serán de utilidad. El documento está disponible en https://cutt.ly/loHROn8 o en la carpeta de recursos. 4. Al terminar, pulsa "Entregar tarea" para que tu profesor (a) revise tus respuestas y te ofrezca retroalimentación.	
Criterios de evaluación	
Fondo: • Utilizas la ecuación matemática del perímetro de una circunferencia. • Respondes con el valor número para el desplazamiento y la distancia recorrida. Forma: • Utilizas unidades acordes con la magnitud longitud. • Escribes el procedimiento en orden.	
Recursos de apoyo	
Crucigrama: https://bit.ly/2VAlpCg Video Tipos de movimiento según trayectoria, disponible en https://youtu.be/WscfC8rSh-Q Video Diferencia entre distancia y desplazamiento, disponible en https://youtu.be/YRCmQlgkMYA/ Video Conceptos utilizados en la descripción del movimiento, disponible en https://youtu.be/S_rDFaOJlmc Documento Patinaje sobre hielo, Disponible en https://cutt.ly/loHROn8	
Duración	
5 días	

Fuente: elaboración propia de los autores (2020).

El estilo de redacción en este formato se dirige al estudiante, por lo que debe ser sencillo, claro, directo y en segunda persona (tú). El

diseño de las actividades comienza por la identificación del bloque o módulo del curso (Unidad de Competencia) y el propósito formativo de la misma. Esta información está disponible en los programas de cada unidad de aprendizaje. Con el título de la actividad se pretende despertar el interés de las y los estudiantes. En el propósito de la actividad se especifica el nivel cognitivo (acción), el tema y la evidencia. En la presentación de la actividad se sigue impactando favorablemente a la motivación y el interés hacia el tema. En las instrucciones se inicia con una tarea motivadora cuya intención puede ser la recuperación de saberes previos. Enseguida, se trabaja una tarea que facilite la adquisición y la integración del conocimiento. La última tarea pretende que el alumnado aplique el conocimiento y se considera como “producto esperado” de la actividad. Los recursos de apoyo fueron elegidos o diseñados por las y los profesores. Los criterios de evaluación del producto esperado se catalogan en fondo y forma.

De la misma manera que en la etapa ERE, se tomaron acuerdos para cada curso: que hubiera un solo producto esperado semanal cuyas instrucciones estuvieran orientadas por las dimensiones del aprendizaje de Marzano, que la interacción con la plataforma fuera menor a 150 minutos, que no hubiera restricción en la entrega de evidencias considerando las posibles dificultades del alumnado y que la duración de cada actividad, es decir, el período para la entrega del producto esperado para evaluación fue de cinco días, disponiendo de tiempo para recibir retroalimentación. La relación entre la intención formativa de la actividad diseñada y las herramientas tecnológicas disponibles fue considerada de la siguiente manera:

- a. Para el momento de apertura, la propuesta para:
 - Despertar el interés, fue utilizar videos de YouTube y la pizarra de Google Jamboard para discutir ideas.
 - Recuperación de saberes previos, fue utilizar juegos interactivos en Educaplay y Formularios para realizar evaluaciones de saberes.
- b. Para el momento de desarrollo, la propuesta para:
 - Adquisición del conocimiento, fue utilizar videos de YouTube, ofrecer lecturas sobre el tema y juegos interactivos mediante Educaplay.
 - Integración del conocimiento, fue utilizar juegos interactivos en Educaplay y cuestionario mediante Google Formularios.

- Extender y refinar del conocimiento, fue utilizar documentos colaborativos en Google Docs y prácticas formativas en Google Formularios.
- c. Para el momento de cierre, la propuesta para:
- Metacognición, fue utilizar documentos integradores en Google Docs y reflexión de aprendizaje en Google Jamboard.

En la tabla 1 se ejemplifica la redacción de una actividad para cada uno de los tres momentos de una sesión. Puede observarse que se atiende a la dimensión de aprendizaje acorde con el momento y la herramienta de trabajo, junto con un diseño instruccional simple.

Tabla 1
Ejemplo de redacción de actividades, especificando la dimensión del aprendizaje

Momento /actividad
Ejemplo de actividad de apertura 1. Abre el crucigrama ¿RÁPIDO O VELOZ? disponible en la carpeta de recursos o dando clic en enlace https://bit.ly/2VAIpCg y, a partir de tus conocimientos previos y experiencias, completa los espacios en blanco.
Ejemplo de actividad de desarrollo 2. Observa los siguientes videos, disponibles en la carpeta de recursos, y toma notas de los puntos que te llamen la atención. Guarda las notas, te serán de utilidad para más adelante. • Tipos de movimiento según trayectoria: https://youtu.be/WscfC8rSh-Q • Diferencia entre distancia y desplazamiento: https://youtu.be/YRCmQIgkMYA • Conceptos utilizados en la descripción del movimiento: https://youtu.be/S_rDFaOJlmc
Ejemplo de actividad de cierre 3. Abre el documento PATINAJE SOBRE HIELO y, con apoyo de tu compañero de equipo, resuelvan el ejercicio. El documento está disponible en https://cutt.ly/loHROn8 o en la carpeta de recursos.

Fuente: elaboración propia de los autores (2020).

Para esta segunda etapa, se realizó un segundo análisis retrospectivo de la modalidad, considerando los momentos de planeación docente y de gestión de los cursos. Cabe mencionar que estas situaciones fueron atendidas en colegiado por las áreas del Colegio Departamental y de atención a estudiantes. Las situaciones atendidas durante la planeación fueron:

- La estrategia de acompañamiento docente se implementó en un período de siete semanas para poder ejecutarla y evaluarla.
- Diseño de un máximo de 13, 8 o 4 productos esperados, con apego a planeación, según el tipo de curso.
- Se ajustó el período de adecuación para los diseños instruccionales con base en las observaciones recopiladas en el calendario escolar anterior.
- Recursos de apoyo propuestos diseñados por las y los profesores ex profeso.
- Se contó con el diseño instruccional y maquetado de la totalidad de cursos.

Por su parte, las situaciones atendidas durante la gestión de las clases fueron:

- Apoyo en aspectos técnicos y en uso de plataformas, para profesoras y profesores, así como para alumnas y alumnos.
- Estrategia de seguimiento con estudiantes no inscritos en algunos de sus cursos a distancia o sin entrega de evidencias.
- Atención de orientación educativa y tutorías con estas y estos estudiantes para darles seguimiento y apoyarles en su regularización.

4. Lo que la pandemia nos dejó: retos académicos y socioemocionales

Tal como se ha desarrollado, la pandemia ha dejado una huella importante en la vida académica. Los retos son diversos a nivel institucional. En la escuela de estudio, para la primera mitad del año se identificaron cerca de 600 casos de reprobación, un ausentismo en clase del 30 % al 40 %, varios reportes de alumnas y alumnos con necesidades socioemocionales especiales. Para tener un sustento en torno a las estrategias futuras a desarrollar en la segunda mitad del año 2021, se realizó un estudio para analizar el impacto que han tenido las habilidades socioemocionales, la conectividad, los aspectos socioeconómicos y la incorporación a la modalidad a distancia, por parte de profesoras y profesores, así como, de las y los estudiantes, en el logro educativo y en el acceso equitativo a la educación. Dicho estudio siguió una metodología cuantitativa debido a que el planteamiento de

la problemática indica un análisis descriptivo de las categorías de estudio relacionadas con el logro educativo, sustentado en la medición de los factores como variables de estudio. El diseño es no experimental transeccional descriptivo, porque la recolección de datos ocurrirá en un solo momento y tendrá la intención de recuperar información que permita describir cada variable en términos numéricos.

Considerando una población de 3294 estudiantes y 79 docentes, la muestra fue por conveniencia, según respuesta al correo en el que se invitó a llenar los instrumentos, conformada por 71 profesoras y profesores ($n = 95 \%$, $e = 3,8 \%$) y por 783 alumnas y alumnos ($n = 95 \%$, $e = 3 \%$). El primero fue un cuestionario *ex profeso* con 11 preguntas de información general y 8 preguntas para medir el impacto que tuvo su contexto en su adaptación al modelo en línea. El segundo fue una escala de emociones, tomado de la Escala de Depresión del Center for Epidemiologic Studies (CES-D-R) (Radloff, 1977) para medir aspectos que detonan actitudes depresivas como la ideación y el intento suicida, la violencia familiar y la exposición al consumo de drogas. El primer instrumento tuvo una confiabilidad Alpha de Cronbach de $\alpha = 0.731$ para las y los docentes y de $\alpha = 0.782$ para las y los alumnos. En el gráfico 4 se muestran las dificultades que tuvieron que sortear ambos para su adaptación y desempeño en el modelo a distancia.

Gráfico 4

Impacto del contexto y de conectividad en la adaptación al modelo



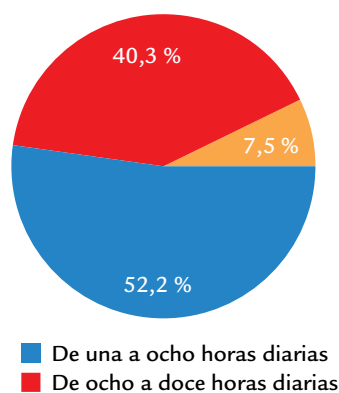
Fuente: elaboración propia de los autores (2020).

Se observa que las y los profesores casi nunca han tenido que sortear dificultades en cuanto a la conexión adecuada a internet y la organización personal de su agenda y horario. De hecho, el 78 % de quienes tienen atienden más de diez grupos ha podido organizar su tiempo de manera adecuada, aun cuando el 32 % de estos comparta su dispositivo con otras personas, debido a su dinámica familiar. En el caso de las y los alumnos, estos reconocen que las principales dificultades son la falta de tiempo y de organización personal, así como el aprendizaje dentro de sus cursos. Llama la atención una cuarta dificultad en torno a la falta de comunicación efectiva con sus profesoras y profesores, pese a la retroalimentación escrita que se ofrece vía mensaje en plataforma, a la comunicación bidireccional vía correo electrónico y a las sesiones vía Meet. Sumado a esto, el 53 % de quienes comparten su dispositivo de trabajo (36 %) confirma estas dificultades detectadas, lo cual entorpece el adecuado desarrollo de su trayecto formativo. De forma adicional, en el gráfico 5 se muestra la cantidad de horas que las y los docentes dedicaron al trabajo académico, así como de las y los estudiantes con relación al trabajo escolar.

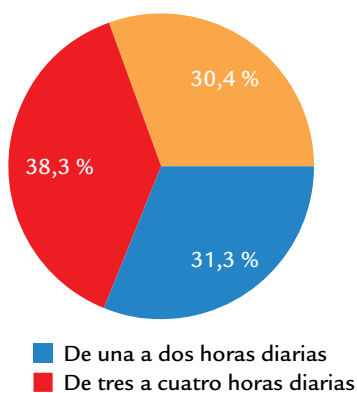
Gráfico 5

Horas dedicadas al trabajo académico a distancia

Trabajo académico de docentes



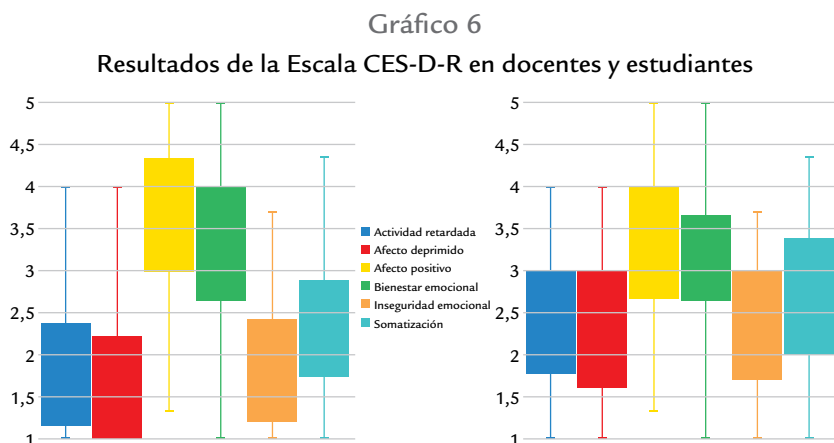
Trabajo académico de estudiantes



Fuente: elaboración propia de los autores (2020).

Se observa que cerca de la mitad de profesoras y profesores dedican más de ocho horas diarias a revisar y ofrecer retroalimentación a las evidencias de aprendizaje realizadas y entregadas por sus estudiantes. Llama la atención que el 40 % de estas y estos docentes atiendan un promedio de 7 grupos, lo cual podría estar relacionado con el tipo de evidencia que se solicita al estudiante de 4 a 9, el diseño instruccional y su capacidad de organización. Con respecto a las y los alumnos, se puede observar tanto que hay quienes dedican poco tiempo a sus clases como hay quienes dedican más tiempo, lo cual podría estar asociado con la cantidad de trabajos que deben entregar y la cantidad de personas con quienes comparten el dispositivo.

En cuanto al segundo instrumento, se obtuvo confiabilidad mediante Alpha de Cronbach de $\alpha = 0.919$ y de $\alpha = 0.929$ para docentes y estudiantes, respectivamente. Cada categoría de análisis fue analizada de manera gráfica analizando la dispersión de las respuestas mediante un diagrama de caja y bigote. El gráfico 6 muestra dichas categorías:



Fuente: elaboración propia de los autores (2020).

Se observa que las respuestas de las y los profesores evidencian actitudes y acciones positivas, corroborando su capacidad de adaptación al nuevo modelo y lograr cierto bienestar emocional. La

tendencia hacia la actividad retardada, el afecto deprimido, la inseguridad emocional e, incluso, la somatización fue baja. Estos resultados, según Radloff (1977), evidencian pocos signos de depresión, por lo que se complementa el análisis con los resultados del primer cuestionario relacionado con su contexto y conectividad. Para las y los alumnos se observa un ligero incremento en actitudes y acciones que podrían derivar en depresión, ya que las categorías de actividad retardada, inseguridad emocional, afecto deprimido y somatización tuvieron más casos en comparación con los docentes. Se observa una ligera disminución en quienes afirmaron haber tenido afecto positivo y bienestar emocional. Esto se interpreta como una tendencia ligeramente mayor a situaciones que detonan en depresión.

5. Conclusiones

Para todos los países, el confinamiento provocado por la pandemia de la covid-19 ha transformado la dinámica de impartición y de acceso a la educación, con consecuencias que ya se están afrontando y otras que se tendrán que solucionar. En el ámbito educativo, se apuesta por las metodologías activas basadas en las TIC ahora que las y los profesores han avanzado grandes pasos en su capacitación práctica de los modelos a distancia, pero se debe atender a la brecha digital y social que impregna la educación. Con nuestro trabajo, podemos concluir que existe una buena disposición del cuerpo académico y un compromiso firme en que el alumnado avance en su trayecto formativo, después de la pandemia. Se reconoce que la responsabilidad y la autodisciplina de las y los alumnos fueron determinantes para el logro de los aprendizajes durante la ERE y lo seguirá siendo cuando se retomen el ritmo de las clases presenciales. En ello, las y los docentes fueron artífices de estos logros en gran medida por su disposición al cambio y el fortalecimiento de sus habilidades tecnológicas, su capacidad de reacción y su vocación, lo que jugará un rol importante al seguir ofreciendo experiencias de aprendizaje más integrales y modernizadas con TIC.

Un reto indiscutible es y será la salud emocional, por lo que debe atenderse al proceso académico sin perder el toque humanista, a pesar de que la modalidad educativa sea híbrida. Es necesario que las y

los estudiantes se sientan identificados con su escuela, con sus profesoras y profesores y con sus cursos. En nuestro estudio, tras detectar indicios de ansiedad en la comunidad escolar, se considera necesario trabajar con las áreas de Orientación Educativa y Tutorías para tener el acompañamiento de estudiantes y de docentes por parte de la institución. En este trabajo de equipo se deben reformular los protocolos de formación docente frente a la cantidad de tiempo que se le dedica a esta y al trabajo académico. Por ende, resultará importante diversificar los canales de comunicación para que cuerpos docentes y estudiantes no dejen de sentirse parte de una comunidad escolar que le apoya y está al pendiente de ellos.

No deja de reconocerse que la pandemia ocasionó que el logro educativo se viera reducido y que los aprendizajes parecieran apenas suficientes. En vista de que la educación retomará las bondades del modelo a distancia, no se debe perder de vista la necesidad de atención y retroalimentación efectivas como una exigencia, junto con actividades que motiven a un gradiente de conocimiento adecuado a las circunstancias y a las posibilidades de cada realidad estudiantil, procurando cierta calidad en la educación. Aquí, nuevamente, el acompañamiento de alumnas y alumnos por parte de las y los profesores, haciendo equipo con la institución educativa, será un factor fundamental, bajo una filosofía de formación integral, reconociendo que la educación pospandemia debe concretarse en una vida académica más propositiva y prospectiva.

Por último, los cambios paradigmáticos que sufre la educación con respecto al uso cada vez más frecuente de la tecnología y de la globalización del conocimiento implica un nuevo reto en la formación de los docentes: implementar una docencia para la educación del futuro. Pero este futuro no tendría buenas perspectivas si antes no se reconoce la parte humana y la parte social de la educación. Como se ha planteado, el logro académico ha sufrido un cierto deterioro y se tendrá que buscar estrategias que favorezcan la recomposición del tejido al interior de la comunidad escolar en la que se debe continuar con los cuidados responsables de la salud tanto física como emocional. De esta manera, la parte académica y de formación docente se verá enriquecida con la disposición de las y los

profesores, reconociéndose como agentes de cambio no solo a nivel cultural sino a nivel personal de sus estudiantes. Claro está, que esto requiere de fortalecer su propia salud socioemocional y es en el espacio en que las instituciones deben hacer visible y palpable su misión y visión educativas para con toda la comunidad escolar, pues todos somos miembros de esta y lo que nos afecta a algunos puede terminar afectando a los demás. Esa empatía marcará la diferencia en la educación pospandemia.

6. Referencias bibliográficas

- Abreu, J. (2020). Tiempos de coronavirus: la educación en línea como respuesta a la crisis. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 15(1), pp. 1-15. Recuperado de <https://n9.cl/sux6>
- Alva, A. (2015). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223), pp. 265-285. Recuperado de <https://n9.cl/6m6v>
- Belloch, C. (2013). Diseño instruccional. Unidad de Tecnología Educativa. Universidad de Valencia. Recuperado de: <http://www.uv.es/~bellochc/pedagogia/EVA4.pdf>
- Expósito, C., y Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19: un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), pp. 1-22. Recuperado de <https://n9.cl/1e2ol>
- García-Peñalvo, F. (2015). Cómo entender el concepto de presencialidad en los procesos educativos en el siglo XXI. *Education in the Knowledge Society*, XVI (16), pp. 6-12. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/5355/535554758001.pdf>
- Hernández, F., Rodríguez, M., Rodríguez, M., y Contreras, E. (2020). ¿Aprendemos mejor en la presencialidad o en la virtualidad? En M. Castañeda (ed.), *Memorias del Congreso Internacional de Investigación en Educación Virtual*, Mérida, CIEV (pp. 10-19).
- Hodges, C., et al. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause review*, (27), pp. 1-12. Recuperado de <https://n9.cl/o854r>

- Londoño, E. (2011). El diseño instruccional en la educación virtual: más allá de la presentación de contenidos. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 6(2), pp. 112-127. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386237>
- López-Salmonán, L. (2011). El concepto de logro educativo en sentido amplio. *Artículo Blog Canaseb*, pp. 1-6. Recuperado de <https://n9.cl/vort8>
- Martínez, A. (2009). El diseño instruccional en la educación a distancia. Un acercamiento a los Modelos. *Apertura* (9)10, pp. 104-119. Recuperado de <https://n9.cl/004my>
- Mingorance, A. *et al.* (2017). Mejora del rendimiento académico a través de la metodología de aula invertida centrada en el aprendizaje activo del estudiante universitario de ciencias de la educación. *Journal of Sport and Health Research*. 9 (supl. 1), pp. 129-136. Recuperado de <https://n9.cl/uybl0>
- Orosz, T. (2016). Online versus on-ground: student outcomes and the influence of student engagement in a college success course. *Theses and Dissertations*, 2341. Recuperado de <https://rdw.rowan.edu/etd/2341/>
- Pardo, H., y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School. Recuperado de <https://n9.cl/20wz1>
- Radloff, L. (1977). The CES-D Scale: a self-report depression scale for research in the general population. *Appl Psychological Measurement*, 1, pp. 385-401. Recuperado de <https://n9.cl/04vxfw>
- Recoder, M. (2002). Virtualidad versus presencialidad: ¿qué nos depara el siglo XXI para las ciencias de la documentación? *Diposit Digital de Documents de la UAB*. Recuperado de <https://n9.cl/x9ebm>
- Rodríguez, M., *et al.* (2020). Herramientas tecnológicas en el aula de bachillerato durante la pandemia Covid-19: Experiencia de enseñanza en Química. Sociedad Química de México, Memorias del I.º Congreso Internacional de Educación Química en línea: la enseñanza de la Química y los retos de los Objetivos del Desarrollo Sostenible 2020, pp. 60-64.

- Rosario-Rodríguez, A., *et al.* (2020). Demandas tecnológicas, académicas y psicológicas en estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19. *Revista Caribeña De Psicología*, 4(2), pp. 176-185. Recuperado de <https://n9.cl/thtlx>
- Sánchez, M., *et al.* (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3). Recuperado de <https://n9.cl/oaqyg>
- Sianes, A., y Sánchez, E. (2021). Documentos publicados por diversas instituciones y organismos nacionales y supranacionales: difundiendo el impacto educativo en tiempos de pandemia. *Revista Española de Educación Comparada*, 38, pp. 29-248. Recuperado de <https://n9.cl/b66sp>
- Sierra, C. (2012). La educación virtual como favorecedora del aprendizaje autónomo. *Panorama* 9, pp. 75-87. Recuperado de <https://n9.cl/ya4f>
- Soto, L. (2019). *Virtualidad y presencialidad en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera*. Universidad de La Salle. Recuperado de <https://n9.cl/8jv8o>

Capítulo X

***Burnout* derivado de las condiciones del trabajo registradas en el colectivo docente de la Universidad de Colima**

Xóchitl Yolanda Castañeda Bernal e Isaías Bracamontes Ceballos

1. Introducción

EN EL CONTEXTO mexicano, el 17 de marzo de 2020 se establecieron medidas preventivas sanitarias a lo largo del territorio nacional, por parte de las instituciones de educación superior (IES), debido a la emergencia sanitaria derivada de la covid-19. Los esfuerzos por parte de las autoridades de salud y educativas permitieron continuar con la mayoría de las actividades sustantivas de las universidades vía remota, lo que requirió de la implementación de nuevas estrategias pedagógicas emergentes por parte de los docentes, esto en medio de un escenario incierto, provocando ansiedad y un estado de estrés crónico identificado como *burnout*.

En el caso de la Universidad de Colima, se definieron estrategias de educación con mediación tecnológica para el desarrollo del semestre febrero-junio del año 2020, situación que originó nuevas actividades de planeación didáctica, rediseño de material educativo para que se pudieran realizar de forma virtual, lo que derivó en una mayor carga de trabajo para el personal docente de la Institución. Es, por lo tanto, que la Universidad de Colima será el estudio de caso a ser abordado en el presente capítulo, con la finalidad de medir el nivel de *burnout* desde la percepción de los propios docentes.

Para lograr el propósito antes descrito, se procedió a medir el nivel de *burnout* por medio de la aplicación del cuestionario Maslach Burnout Inventory (MBI), que contempla ítems en escala tipo Likert,

con categorías desde “nunca” (0) y hasta “todos los días” (7) para identificar la periodicidad con que se presentan diferentes actitudes del personal docente hacia su trabajo y estudiantes en tres subescalas: cansancio emocional, despersonalización y realización personal. En un primer momento se hizo el análisis descriptivo de los 34 docentes participantes y en un segundo momento se realizaron análisis comparativos entre grupos a partir de género (mujeres y hombres), escuela de adscripción (Facultad de Turismo y Facultad de Economía) y tipos de nombramiento docente (docentes por asignatura y docentes de tiempo completo).

Se encontró que dos terceras partes de los participantes tienen el síndrome de *burnout* en sus diferentes niveles de prevalencia, la mayoría de ellos en el nivel bajo y muy pocos con un alto nivel. Al compararlos por grupos se identificó que las mujeres tienen mayor cansancio emocional, los hombres tienden más a la despersonalización; los docentes por asignatura tienen más cansancio emocional y despersonalización que sus contrapartes de tiempo completo; además de que en la Facultad de Economía hay mayores indicios de *burnout* que en la Facultad de Turismo. Al identificar las diferencias entre los grupos se realizaron pruebas de Mann-Whitney cuyos resultados dieron cuenta de que las diferencias solo son significativas en el caso de la despersonalización de docentes por asignatura respecto a los docentes de tiempo completo.

2. Marco conceptual

Al hacer referencia al concepto de *burnout*, las aportaciones de Maslach & Jackson (1981) son un referente desde la década de 1980, a partir de la publicación del Maslach Burnout Inventory (MBI, 1981), en el que establecieron criterios para la medición y evaluación del *burnout*, conceptualizándolo además como un síndrome psicológico causado por una forma errónea de enfrentar el estrés crónico (laboral) bajo los siguientes principales rasgos: agotamiento emocional, despersonalización y la disminución del desempeño personal que puede ocurrir en los individuos normales que trabajan de alguna manera con las personas (Olivares & Gil, 2009; Moreno, Rodríguez y Escobar, 2001; Juárez, *et al.* 2014; Saborío e Hidalgo, 2015). Por

tanto, el concepto de *burnout* se asocia con el estrés que deben de enfrentar los individuos al ejercer sus actividades laborales.

En el año 2000, el síndrome *burnout* (también llamado desgaste profesional), fue reconocido por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como un factor de riesgo laboral debido a las consecuencias que pueden afectar la calidad de vida, la salud mental e incluso hasta poner en riesgo la vida de los individuos (Saborío e Hidalgo, 2015). A pesar de conocer las graves consecuencias del síndrome, fue hasta el año 2018 que la OMS declaró el síndrome *burnout* como enfermedad, esto después de efectuarse la décima primera ratificación de la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas de Salud Conexos (CIE-11), y cuyo vigor tendrá efecto el 1 de enero de 2022, incluyéndose entre los principales problemas de salud mental y en la antesala de diversas patologías psíquicas (Organización Médica Colegial de España, 2019).

En dicho orden de ideas, la concepción de la tipología de estrés laboral establecida por el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS, 2021), concuerda por los postulados del síndrome de *burnout*, al concebirse como el resultado del aumento de la presión en el entorno laboral, mismo que puede provocar la saturación física o mental del trabajador, generando diversas consecuencias, entre las que se encuentra:

- La reducción de productividad
- El descenso en la calidad de vida
- Problemas de salud física o mental (enfermedades)
- Trastornos de depresión y ansiedad
- Problemas familiares
- Posibles riesgos de adquirir adicciones

Es, por tanto, que las autoridades de salud en México reconocen que el síndrome de *burnout* ha tenido un impacto negativo importante en los habitantes del territorio nacional, al señalar que el 75 % de los mexicanos padece fatiga por estrés laboral, superando a países como China y Estados Unidos (IMSS, 2021). Bajo lo antes estipulado, para

los propósitos del presente escrito, es importante analizar el impacto del síndrome de *burnout* en el marco de la pandemia por covid-19 acontecida en el año 2019, con implicaciones de carácter mundial en el año 2020, tomando en cuenta un panorama general, tal como se aborda en el siguiente apartado.

2.1. *Burnout*: implicaciones y consecuencias en el marco de la pandemia por covid-19

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020), la pandemia por covid-19 ha tenido entre sus consecuencias más importantes el incremento de la demanda de servicios de salud mental, esto debido, en parte, a las estrategias de aislamiento para evitar la diseminación del virus, provocando entre la población mundial síntomas de miedo, problemas de insomnio y ansiedad. En un estudio realizado por la OMS, entre los meses de junio y agosto del año 2020 con una totalidad de 130 países, se han reportado los primeros datos mundiales acerca de los efectos de la covid-19, en los que se advierte que el duelo, el aislamiento, la pérdida de ingresos y el miedo están generando y agravando trastornos de salud mental, provocando en algunos individuos el aumento en el consumo de alcohol o drogas, problemas de insomnio y ansiedad (OMS, 2020).

Por otra parte, para la mayoría de los individuos que continuaron con sus actividades laborales en el marco de la pandemia covid-19 asumió estrategias para continuar con sus responsabilidades bajo el denominado *home office* (trabajo en casa), lo que implicó un proceso de adaptación dependiendo del rubro y las condiciones laborales establecidas por la institución o empleadores. Dicha situación no fue ajena para los docentes del sistema educativo nacional mexicano en todos sus niveles y subsistemas. En el caso de los docentes de educación superior se presentaron procesos adaptativos para continuar con sus actividades de docencia de manera telemática, teniendo como resultado un menor o mayor grado de complejidad dependiendo de las capacidades, habilidades y conocimientos en el manejo de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) de los docentes.

Es importante destacar que el colectivo docente universitario que laboraba en una modalidad presencial (y que tuvo que pasar de una modalidad telemática a distancia), ya tenía cierta tendencia a pasar por procesos de estrés que podían desembocar en *burnout*. De acuerdo con Moriana y Herruzo (2004), de forma general, en un modelo presencial, existen variables que pueden derivar en el síndrome de *burnout* en el personal docente, entre las que se encuentran: la sobrecarga laboral; clases con grupos numerosos; problemas de disciplina en clase; adaptación a las políticas, reformas y legislación educativas; salarios bajos; horarios complejos y poco tiempo para resolver los compromisos laborales.

En suma, desde las estrategias implementadas para corregir las consecuencias de la pandemia del covid-19 bajo condiciones de aislamiento que provocaron problemas de trastornos de salud mental, respondiendo a las nuevas condiciones laborales y en un contexto de incertidumbre, el personal docente universitario se encontró vulnerable y susceptible de mostrar síntomas o padecer *burnout*. Desde este escenario la presente investigación tiene el objetivo central de identificar el nivel de *burnout* del personal docente por asignatura y tiempo completo en la Universidad de Colima, por medio de la aplicación de treinta y cuatro encuestas correspondientes al campus de Villa de Álvarez, con la participación de dos facultades: Economía y Turismo.

3. Notas metodológicas

El estudio obedece la lógica transversal al efectuar la medición del nivel de *burnout* en docentes de la Universidad de Colima en un momento determinado para realizar comparaciones entre grupos desde la perspectiva de escuela de adscripción, género y tipo de nombramiento, de tal manera que sea posible identificar similitudes o diferencias en sus distribuciones. Se siguió un muestreo no probabilístico por conveniencia, se invitó a 40 docentes adscritos a las facultades de Economía y Turismo, de los cuales se logró captar un total de 34 respuestas, lo que equivale a una tasa de respuesta del 90 % respecto a la población total a estudiar.

Mediante la invitación se les solicitó que contestaran un formulario en la plataforma Microsoft Forms, en la que se estructuró una versión autoadministrable del cuestionario Maslach Burnout Inventory (MBI), constituido por 22 ítems en escala tipo Likert sobre diversas actitudes que tiene el personal docente hacia su trabajo y sus estudiantes. La escala tiene siete categorías codificadas del 0 al 6 (0 = nunca; 1 = pocas veces al año o menos; 2 = una vez al mes o menos; 3 = unas pocas veces al mes; 4 = una vez a la semana; 5 = unas pocas veces a la semana; 6 = todos los días). Según la categoría que seleccionan los docentes es el puntaje que se suma para determinar la prevalencia de desgaste profesional en las tres subescalas que componen el instrumento:

- Subescala de agotamiento o cansancio emocional, valora la percepción o sentimiento de estar agotado emocionalmente por las condiciones de su trabajo. La conforman 9 ítems (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20), la puntuación máxima es de 54, considerando que se tienen indicios de *burnout* a partir de un puntaje de 27 o más.
- Subescala de despersonalización, valora el sentimiento en que cada docente reconoce que tiene o ha tenido actitudes de frialdad y distanciamiento hacia sus colegas o estudiantes. Se conforma por 5 ítems (5, 10, 11, 15, 22) con una puntuación máxima de 30. Quienes obtienen nueve puntos o más se considera que tienen indicios de *burnout*.
- Subescala de realización personal, evalúa los sentimientos de autoeficiencia y realización personal en su trabajo docente. Se conforma por 8 ítems (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21) y puede alcanzar un puntaje máximo de 48. Cabe resaltar que esta subescala se interpreta en sentido inverso a las dos primeras, pues en este caso, mientras mayor puntaje se tenga en realización personal se sufrirá de menor desgaste profesional, por tanto, se considera que una persona tiene indicios de *burnout* cuando alcancé un puntaje menor a 34 en esta subescala.

El MBI no establece una forma para valorar el nivel global de *burnout*, sino que sugiere realizar análisis por separado de cada una de las subescalas, aun así, considera que el síndrome de *burnout* puede ser más o menos severo dependiendo de si los indicios aparecen en uno, dos o tres subescalas y de la mayor o menor diferencia de los

resultados con respecto a los valores de referencia que marcan los indicios del síndrome. Para efectos del presente estudio se ha definido una valoración de la prevalencia de *burnout* en docentes a partir del número de subescalas en las que presenta un alto indicio de desgaste profesional. Si presenta indicios de *burnout* en las tres subescalas se considera una prevalencia alta, en caso de presentar indicios en dos subescalas se considera moderada, si solo presenta indicios en una de las subescalas es baja y en caso de no presentar indicios en ninguna se define como nula.

El procesamiento de datos se realizó en el IBM SPSS Statistics versión 25, para lo cual se codificaron los datos de los cuestionarios para después realizar el cálculo de los puntajes de cansancio emocional, despersonalización y realización profesional que permitieran identificar el nivel de desgaste por subescala. Una vez identificado lo anterior se procedió a definir el nivel de prevalencia del síndrome contabilizando el número de subescalas con indicios de *burnout*. Los datos descriptivos se presentan en gráficos de barras agrupadas para identificar las similitudes o diferencias en las distribuciones por escuela de adscripción, género y tipo de nombramiento docente.

Con el fin de identificar si las diferencias encontradas eran o no estadísticamente significativas se definió una serie de pruebas de hipótesis utilizando la Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes. Se eligió dicha prueba, ya que las tres variables de agrupación elegidas (por escuela de adscripción, por género y por tipo de nombramiento) tienen solo dos grupos y en todos los casos los grupos se componen por menos de 30 elementos. Por lo anterior, las hipótesis nulas que se ponen a prueba son 12 (3 por cada subescala que compone el instrumento y 3 más del nivel de prevalencia global):

- H1: La distribución del nivel del síndrome de *burnout* es similar entre los docentes de la Facultad de Turismo y la Facultad de Economía.
- H2: La distribución del nivel del síndrome de *burnout* es similar entre mujeres y hombres.
- H3: La distribución del nivel del síndrome de *burnout* es similar entre el personal docente de tiempo completo y el personal docente por asignatura.

- H4: La distribución del nivel de cansancio emocional es similar entre los docentes de la Facultad de Turismo y la Facultad de Economía.
- H5: La distribución del nivel de cansancio emocional es similar entre mujeres y hombres.
- H6: La distribución de cansancio emocional es similar entre el personal docente de tiempo completo y el personal docente por asignatura.
- H7: La distribución del nivel de despersonalización es similar entre los docentes de la Facultad de Turismo y la Facultad de Economía.
- H8: La distribución del nivel de despersonalización es similar entre mujeres y hombres.
- H9: La distribución de despersonalización es similar entre personal docente de tiempo completo y personal docente por asignatura.
- H10: La distribución del nivel de realización profesional es similar entre los docentes de la Facultad de Turismo y la Facultad de Economía.
- H11: La distribución del nivel de realización profesional es similar entre mujeres y hombres.
- H12: La distribución de realización profesional es similar entre personal docente de tiempo completo y personal docente por horas.

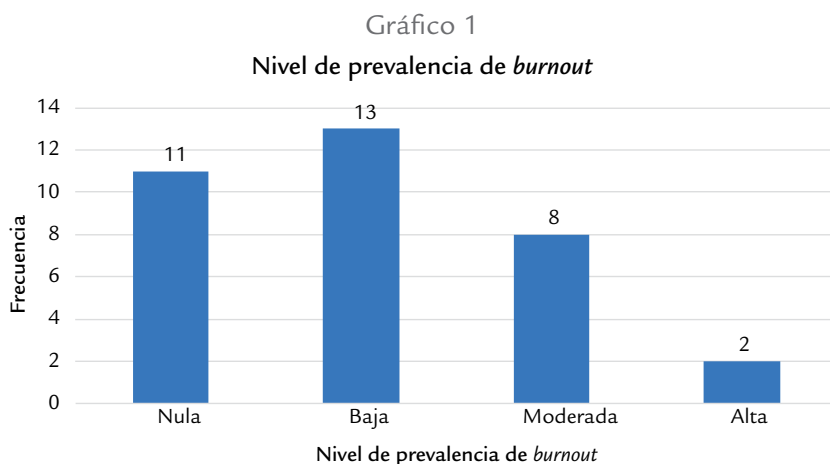
Las pruebas de hipótesis se realizaron con un nivel de confianza del 95 %, por lo que el nivel de significancia a obtener para rechazar las hipótesis de arriba debe ser menor o igual a 0,05 para todos los casos.

4. Análisis de resultados

En el presente apartado se reporta el resultado de un total de treinta y cuatro encuestas aplicadas a docentes con contrato por hora, (con un total de veintidós encuestados) y docentes de tiempo completo (con un total de doce encuestados) adscritos a dos facultades de la Universidad de Colima con la siguiente representación: 19 docentes de la Facultad de Turismo y 15 docentes de la Facultad de Economía. Es importante mencionar que en la aplicación de las encuestas se cuidó que la representación del personal docente cumpliera con una cuota de género, obteniendo así un porcentaje del 50 % del profesorado del género femenino y masculino.

4.1. Panorama general de la percepción del síndrome de *burnout*

Los resultados de la medición de *burnout* de los 34 participantes en el estudio dan muestra de que el 32,4 % (11) no tiene indicio alguno del síndrome. Por otro lado, eso indica que dos terceras partes de los encuestados si tienen algún indicio de desgaste profesional, siendo 13 con una prevalencia baja (1 subescala con valores altos), 8 con prevalencia moderada (2 subescalas con valores altos) y 2 con una prevalencia alta (3 subescalas con valores altos). Se observa que son pocos los que están con altos niveles, mientras que existe una alta concentración en los niveles bajo y nulo.

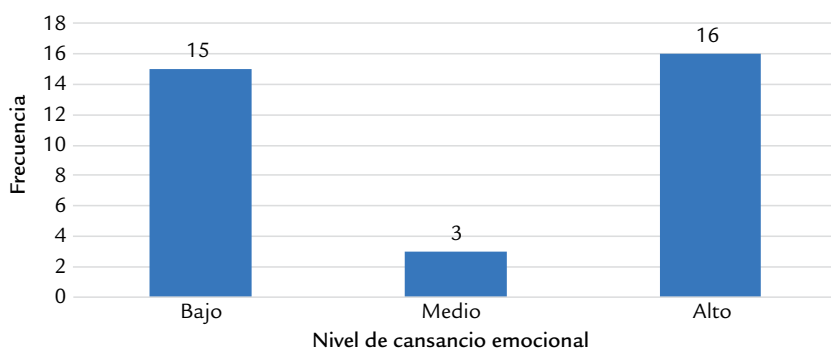


Fuente: elaboración propia de los autores (2021).

Una vez identificados los niveles de *burnout* es preciso comenzar a describir los resultados por subescalas. Para el caso del cansancio emocional se encontró que poco menos de la mitad (15 personas) dan muestra de un nivel bajo, mientras que 16 participantes se ubicaron en niveles altos, los 3 restantes están ubicados en un nivel medio. Uno de cada dos docentes encuestados sufre de cansancio emocional a partir de su trabajo académico y con seguridad se atenúa si le agregamos las condiciones familiares, de salud y económicas derivadas de la pandemia.

Gráfico 2

Nivel de cansancio emocional de los docentes de la Universidad de Colima

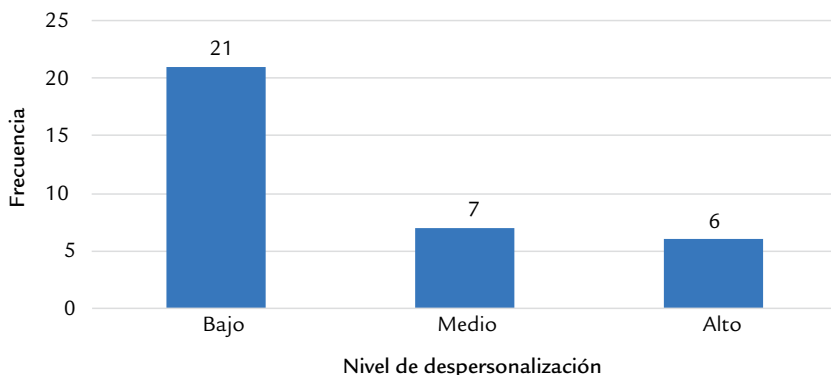


Fuente: elaboración propia de los autores (2021).

Por otra parte, tal como se puede observar, en el gráfico 3, se presenta el nivel de despersonalización de los docentes de la Universidad de Colima. De acuerdo con el instrumento, 21 de los participantes tienen un nivel bajo de despersonalización, 7 presentan un nivel medio y 6 un nivel alto. El 60 % de los docentes aún considera a sus colegas y estudiantes como personas, mientras que 17 % de ellos ha comenzado a entablar relaciones frías en su contexto académico.

Gráfico 3

Nivel de despersonalización de los docentes de la Universidad de Colima

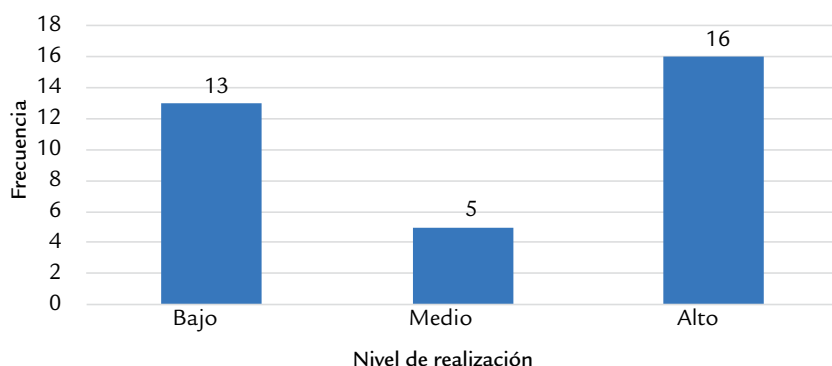


Fuente: elaboración propia de los autores (2021).

Respecto al nivel de realización personal se encontró que 16 tienen un nivel alto, 13 se ubican en un nivel bajo y 5 en el nivel medio. Existe un grupo (38 % de los encuestados) que considera que su trabajo no contribuye a alcanzar sus logros u objetivos profesionales, mientras que existe otro grupo (47 % de los encuestados) que ve en las condiciones de la pandemia los retos profesionales que los han llevado a mejorar sus competencias docentes.

Gráfico 4

Nivel de realización personal de los docentes de la Universidad de Colima



Fuente: elaboración propia de los autores (2021).

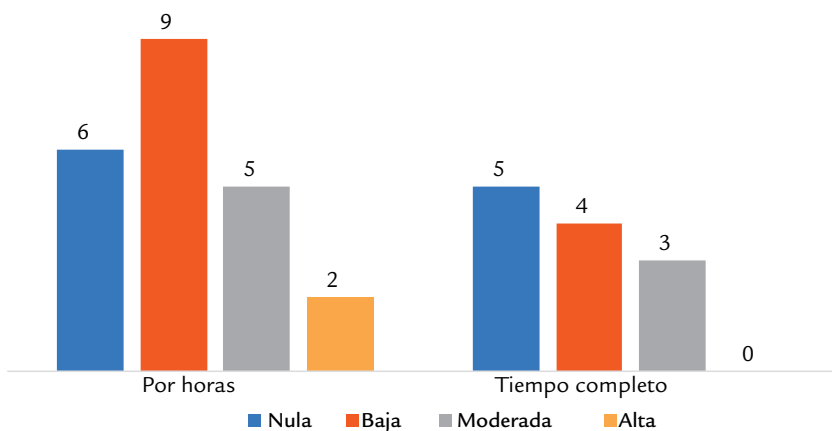
En resumen, los docentes de la Universidad de Colima adscritos a las facultades de Economía y Turismo se pueden dividir en dos grandes grupos: por un lado, el grupo que tiene un moderado o alto nivel de *burnout*, con alto cansancio emocional, medio o alto nivel de despersonalización y un bajo nivel de realización profesional, es decir, un grupo de docentes quemados por las condiciones imperantes durante la pandemia. Mientras que por el otro lado se ubica un grupo con bajo o nulo *burnout*, sin cansancio emocional, con relaciones sanas y calidad en su contexto académico y un alto nivel de realización personal por salir adelante en su trabajo a pesar de las circunstancias. Ahora bien, ¿existirán diferencias en los niveles de *burnout* si realizamos comparaciones desde el tipo de nombramiento, género o escuela de adscripción?

4.2. *Burnout*: percepción desde el tipo de nombramiento

El tipo de nombramiento docente tiene diversas implicaciones, la principal tiene que ver con el aspecto económico y el acceso a diversos estímulos de desempeño. El personal docente por horas debe incorporarse a diferentes facultades o bachilleratos hasta alcanzar (si así lo desean) un máximo de 40 horas-semana-mes de clases frente a grupo, en algunos casos también realizan actividades de gestión, investigación y tutoría. La plantilla docente de tiempo completo tiene que cubrir una jornada de 40 horas-semana-mes realizando actividades de docencia, investigación, gestión y tutoría. Los fondos de estímulos al desempeño docente solo están disponibles para los PTC. En el estudio participaron 22 docentes por horas y 12 de tiempo completo.

Gráfico 5

Nivel de prevalencia de *burnout* por tipo de nombramiento docente



Fuente: elaboración propia de los autores (2021).

El nivel alto de prevalencia del síndrome de *burnout* solo se presenta en dos docentes por horas mientras que en ninguno de tiempo completo. En el caso de docentes por horas, 16 de 22 (72,72 %) presentan algún indicio de desgaste profesional; por su parte, 7 de 12 docentes de tiempo completo presentan indicios de *burnout* (58,3 %). De manera proporcional, los docentes contratados por horas tienen

mayor incidencia de *burnout* que los de tiempo completo, pero al realizar la prueba U de Mann-Whitney no se encontró diferencia significativa alguna al presentarse un valor p de 0,202, por lo que se confirma la hipótesis # 9.

De acuerdo con los resultados presentados por la encuesta, el personal docente que cuenta con un nombramiento por horas presenta un cansancio emocional más alto, en comparación con personal docente de tiempo completo, el cual reportó un nivel de cansancio bajo. Situación que responde en parte a las variables que presenta Moriana & Herruzo (2004), en un modelo presencial, cómo el exceso de carga horaria frente a grupo, que suele tener el personal docente por asignatura, con la finalidad de poder acceder a mejores condiciones salariales, exceso de trabajo, grupos números, entre otras responsabilidades administrativas.

Aunado a lo anterior, derivado de la contingencia sanitaria, el personal docente universitario debió afrontar un nuevo escenario para realizar sus actividades docentes, en lo que Silas Casillas & Vázquez Rodríguez (2020) denominan enseñanza remota de emergencia (ERE), que tal como señalan los autores, en más de seis mil planteles de educación superior dentro del territorio mexicano,¹ la docencia se enmarca en un escenario cargado de confusión, traspiés y por supuesto tensiones. La premura fue la orden del día y las plantillas docentes debieron responder haciendo un precipitado traslado de su plan de docencia presencial a uno remoto, haciendo uso de su experiencia, algunos consejos de colegas e indicaciones institucionales (Silas & Vázquez, 2020).

La realidad antes descrita no se percibe ajena en la plantilla docente de la Universidad de Colima, sobre todo en el caso del personal docente contratado por hora, contribuyendo a propiciar en mayor medida el síndrome de *burnout*, en una de las categorías analizadas

1 Análisis realizado con base en la investigación del Grupo de Investigación sobre Educación Superior (GIESuC), con sede en Guadalajara, Jalisco, México. Por medio de la aplicación de un cuestionario aplicado de forma telemática, se obtuvo una representación de 1310 respuestas, en un estudio subcontinental difundido en América Latina, con un total de 1003 docentes provenientes de México (Grupo de Investigación sobre la Educación Superior en Coyuntura, 2020).

en el presente escrito “el cansancio emocional”. En ambos grupos de docentes se presenta un alto número de casos en el nivel bajo de despersonalización. La mitad en el caso de docentes por asignatura y el 83 % de docentes de tiempo completo.

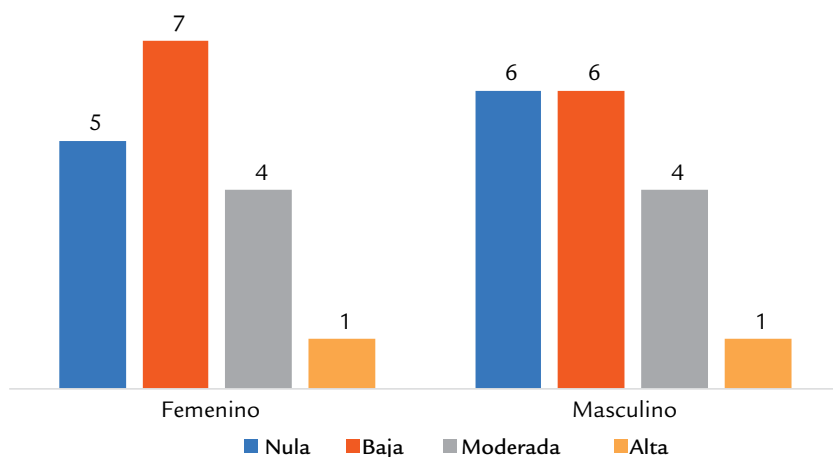
Aun así, se identificaron seis casos en los que hay una alta despersonalización, esta condición implica que las interacciones entre colegas y estudiantes pueden tornarse tensas o generar conflictos entre los involucrados. Al abordar el nivel de realización, se observa una distribución muy similar entre ambos grupos en lo referente a los niveles bajo y alto. En el caso de docentes por asignatura se presentaron cinco con un nivel medio mientras que docentes de tiempo completo no presentaron casos en este nivel.

Al realizar la prueba Mann-Whitney para determinar la diferencia entre docentes por asignatura y de tiempo completo respecto a sus puntuaciones de las tres subescalas se identificó que no son significativas las diferencias en el cansancio emocional ni en la realización personal. En lo referente a la despersonalización se encontró que sí existe una diferencia significativa entre ambos grupos con un valor p de 0,023. Por tanto, es posible inferir que quienes tienen un contrato por asignatura tienden más a la despersonalización que el personal docente de tiempo completo. Una de las posibles razones es la saturación de actividades al atender a más grupos comparado con los que atiende un PTC. Es importante mencionar que, de forma general, los participantes expusieron un nivel porcentual bajo de despersonalización, así como un nivel porcentual de realización alto tanto en los PH como en los PTC. Sin embargo, con la finalidad de realizar un análisis más detallado en los siguientes apartados se abordarán los resultados tomando en cuenta la percepción de los docentes desde una perspectiva de género y tomando en cuenta la Facultad de adscripción.

4.3. *Burnout*: percepción con perspectiva de género

En este apartado se presenta el análisis de los resultados de la encuesta desde una perspectiva de género para identificar si existen similitudes o diferencias entre los niveles de desgaste profesional que puedan ser explicados por el género de quienes participaron.

Gráfico 6
Nivel de prevalencia de *burnout* por género



Fuente: elaboración propia de los autores (2021).

Al revisar el nivel de prevalencia por género encontramos que la distribución es muy similar en ambos grupos. La única diferencia radica en que las mujeres presentan un caso más en el nivel de prevalencia baja respecto a los hombres, mientras que los hombres ese caso de diferencia lo reflejan en el nivel de prevalencia bajo. Si bien se puede observar que, aunque la diferencia sea mínima, existe un mayor nivel de *burnout* en las mujeres pero que se establece que dicha diferencia no es significativa al realizar la prueba de Mann-Whitney correspondiente. En lo que respecta a la distribución en cada una de las tres subescalas desde la perspectiva de género se observa una gran similitud. Existe una diferencia mínima en el cansancio emocional de las mujeres respecto a los hombres, es decir, las mujeres se sienten más exhaustas, aunque esta diferencia no es significativa. Los hombres tienden un poco menos a la despersonalización, pero tampoco resulta significativa esta diferencia. Por último, en la realización personal las mujeres presentan un mayor nivel, pero una vez más, la diferencia no resulta ser significativa en la prueba estadística.

De acuerdo con los resultados, destaca la percepción de las y los docentes participantes en el nivel de cansancio emocional, en el que se observa un margen de prevalencia alto sin distinción de género, en contraste con una de las hipótesis previas a la aplicación del instrumento, en el que se prospectaba una tendencia con mayor representación en dicha categoría del género femenino, debido (en parte) a los roles socialmente atribuidos a las mujeres, sobre todo, en el cuidado de los demás individuos que integran su entorno personal. Un ejemplo de lo mencionado se hace presente para el caso de las mujeres que combina la maternidad con las responsabilidades laborales, tal como se muestra en la investigación biográfica narrativa realizada por Castañeda y Contreras (2019), en cuyos hallazgos se muestran la constante búsqueda de estrategias que les permitan a las mujeres conciliar el cuidado de los hijos (con su respectiva cuota de culpabilidad) con su vida profesional.

Aunado a lo anterior, para el caso específico de las y los docentes-investigadores que laboran en las IES, aún se observan tendencias para la prevalencia de desigualdades laborales hacia las mujeres en el gremio, como se muestra en la investigación de Bracamontes, Castañeda y Pérez (2021), en la que, a partir de un análisis sobre las percepciones de las y los investigadores, en dos reconocidas universidades, se hacen evidentes las desventajas acumuladas por razón de género hacia las mujeres, marcando diferencias y privilegios sobre sus colegas varones.

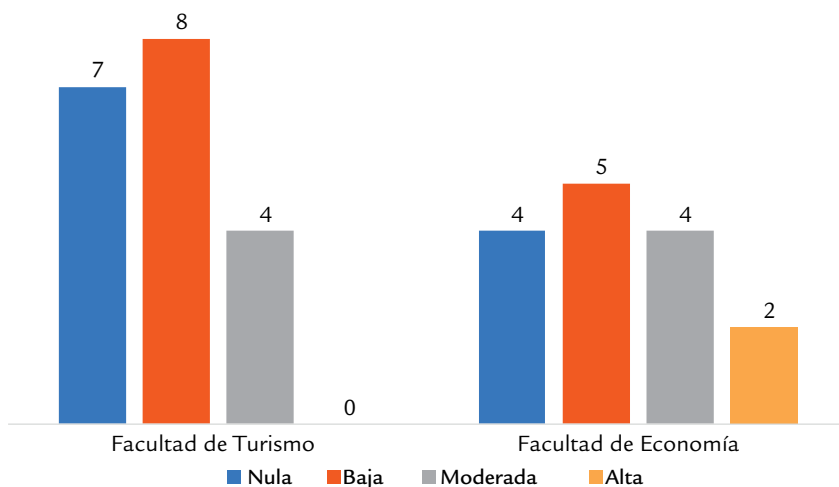
De acuerdo con lo antes expuesto, si bien, en los resultados de la encuesta no se observan diferencias por género (por el momento) en la Universidad de Colima, sí permite prestar atención que tanto las y los participantes perciben un alto porcentaje de cansancio emocional, es decir, que en dicha categoría existe un eje de análisis importante y de interés a consecuencia de la pandemia, que permite medir los niveles de *burnout*, dando apertura a una segunda fase de la investigación, con la finalidad de analizar a profundidad las posibles diferencias en las percepciones de los participantes bajo una perspectiva de género.

4.4. *Burnout*: percepciones a partir de la facultad de adscripción

Cada facultad y programa académico tiene sus características específicas además de condiciones particulares para ejercer la profesión docente, por lo que surge la pregunta de si la escuela en la que se imparte clase es un factor diferenciador en la presencia o ausencia del síndrome de *burnout*.

Gráfico 7

Nivel de prevalencia de *burnout* por Facultad de adscripción



Fuente: elaboración propia de los autores (2021).

En la Facultad de Turismo se presentan 7 casos con nula prevalencia del síndrome del *burnout* y en la Facultad de Economía son 4 en la misma condición. En el otro extremo, en Economía existen 2 casos con alta prevalencia de desgaste profesional y en Turismo hay 0 casos en dicho nivel. En la distribución de frecuencias del gráfico 7, se puede observar que son muy similares en lo referente a los niveles nula, baja y moderada. La única diferencia está en el máximo nivel. Al realizar la prueba de hipótesis de Mann-Whitney el nivel de significancia se ubicó en 0,202, por lo que se establece que la diferencia no es significativa y el nivel de prevalencia de *burnout* se considera similar en ambas facultades. Al hablar del cansancio emocional percibido de

acuerdo con la escuela de adscripción se observa que en la Facultad de Economía existen más casos en el nivel alto, lo que hace suponer que dar clase en los programas académicos de Economía es más demandante que en Turismo. Sin embargo, al realizar la prueba de Mann-Whitney esta idea no se sostiene pues la diferencia no se considera significativa.

En lo referente a la despersonalización por escuela de adscripción se observa una distribución cargada hacia el nivel bajo en ambos grupos. Aunque se presenta una diferencia en los niveles medio y alto la diferencia es mínima entre ambas facultades. 36 % de los docentes de Turismo se ubica en el nivel medio y alto de despersonalización mientras que el porcentaje de docentes de Economía con los mismos niveles de despersonalización representa el 39 % de su facultad. Al calcular la prueba Mann-Whitney se debe aceptar la hipótesis nula y considerar ambos grupos con un nivel similar de despersonalización. En el caso de la realización personal revisado desde la perspectiva de la escuela de adscripción, sí se logran visualizar diferencias en los números absolutos con presencia de niveles más altos en la facultad de Turismo. La distribución de frecuencias de ambos grupos es muy similar. El resultado de la prueba Mann-Whitney respectiva arroja un nivel de significancia superior a 0,05, por lo que no existe diferencia significativa en el nivel de realización entre los docentes de ambas facultades.

5. Conclusiones

En México, en el primer trimestre del año 2020, se dio a conocer la emergencia sanitaria para evitar contagios derivados de la pandemia por covid-19. Entre las estrategias que se implementaron para responder a la emergencia sanitaria se encontraba el aislamiento y distanciamiento en todos los ámbitos sociales. Tal como se abordó en el presente capítulo, el ámbito educativo tuvo que adecuar la forma de operar sus actividades sustantivas, entre las que se encuentra la docencia, provocando cambios acelerados que llevaron a los colectivos docentes a buscar el desarrollo de nuevas competencias digitales, aunque no estuviera en sus planes. Bajo un esquema en el que la premura era la orden del día, realizaron la transferencia de su práctica docente presencial a la virtualidad, trayendo consigo nuevas

condiciones de trabajo e incertidumbre en docentes universitarios, quienes se encontraban vulnerables y susceptibles de mostrar síntomas o padecer *burnout*.

Dada la importancia a nivel nacional e internacional, para conocer el impacto de la pandemia sobre las prácticas docentes, la presente investigación se interesó en identificar el nivel de *burnout* de personal docente por asignatura y de tiempo completo en la Universidad de Colima, por medio de la aplicación de treinta y cuatro encuestas correspondientes al campus de Villa de Álvarez, con la participación de dos facultades, la de Economía y Turismo, mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Bajo una lógica transversal al efectuar la medición del nivel de *burnout* en docentes de la Universidad de Colima, el análisis de la aplicación del instrumento se presentó en tres apartados:

- *Burnout*, percepción desde el tipo de nombramiento: en el que se pudo observar que el colectivo docente que cuenta con un nombramiento por asignatura presenta un cansancio emocional más alto, en comparación con el colectivo docente de tiempo completo, el cual reportó un nivel de cansancio bajo. En este punto, por tanto, las autoridades de la universidad podrían reforzar las estrategias que permitan a los docentes contratados por hora tener una base de apoyo emocional, como es el caso de la implementación de los cursos sobre bienestar emocional y de atención psicológica en el campus.
- *Burnout*, percepción con perspectiva de género: en lo que respecta a la distribución en cada una de las tres subescalas desde la perspectiva de género en los resultados se pudo advertir una mínima diferencia en el cansancio emocional de las mujeres respecto a los hombres. En lo que respecta a la despersonalización, se identificó que el género masculino tiende un poco menos a la misma. Por último, en la realización personal las mujeres presentan un mayor nivel, pero al igual que en las anteriores categorías de análisis, la diferencia no resulta ser significativa en la prueba estadística. Debido a los resultados registrados en el presente apartado, se buscará realizar la segunda parte de la presente investigación con la finalidad de analizar los puntos finos sobre las posibles diferencias en la percepción de *burnout*, con respecto a las condiciones laborales, destacando los altos niveles de cansancio emocional y sus causas, bajo una perspectiva de género.

- *Burnout*, percepciones a partir de la facultad de adscripción: al abordar los niveles de *burnout*, en el presente apartado, si bien las diferencias en la prevalencias de *burnout* se considera similar tanto en la facultad de Economía y como en la de Turismo, en el caso de la primera, el cansancio emocional se reporta más casos en el nivel alto, lo que sugeriría que la práctica docente en dicha facultad requiere de un mayor esfuerzo a diferencia de los docentes que se encuentran adscritos en la facultad de Turismo, sin embargo, al realizar la prueba de Mann-Whitney esta idea no se sostiene, pues la diferencia no se considera significativa.

En lo referente a la despersonalización por escuela de adscripción se observa una distribución cargada hacia el nivel bajo en ambos grupos, mientras que, en el nivel de realización personal, la perspectiva de la escuela de adscripción sí se logran visualizar diferencias en los números absolutos con presencia de niveles más altos en la Facultad de Turismo, a diferencia de la Facultad de Economía, aunque la distribución de frecuencias de ambos grupos es muy similar. En suma, a lo largo de la presente investigación uno de los elementos a considerar en las tres categorías de análisis es el nivel de cansancio emocional observado en las respuestas de los participantes, relacionado con las prácticas docentes bajo la ERE. Es, por tanto, interés de los autores identificar con mayor detalle los factores que intervienen, así como la recuperación de experiencias que podrían ayudar a mejorar sus condiciones de trabajo, entre las que se prospectan:

- Una mejor difusión de las estrategias de apoyo emocional y de atención psicológica,
- Crear y promover espacios de comunicación e interacción entre compañeros de trabajo para compartir estrategias de colaboración en las prácticas docentes,
- Monitorear las condiciones de trabajo bajo las que opera el personal docente, lo que permitirá fortalecer un sistema de apoyo que contribuya a la disminución de los efectos adversos derivados del *burnout*.

6. Referencias bibliográficas

- Bracamontes, P., *et al* (2021). Análisis con visión de género de las desventajas acumuladas de las investigadoras en los procesos de producción del conocimiento en México. *Brazilian Journal of Education*, edición especial, pp. 61-74.
- Castañeda, L., y Contreras, K. (2019). Mujeres-madres que trabajan. La resignificación de la maternidad en mujeres profesionistas en Guadalajara-México. *Anthropologica*, 37(43), pp. 133-151. Recuperado de <https://n9.cl/b8ew6>
- Grupo de Investigación sobre la Educación Superior en Coyuntura (2020). *Informe final sobre la participación de los profesores*. Giesuc. Recuperado de <https://n9.cl/aviyf>
- Instituto Mexicano del Seguro Social (2021). *Estrés laboral*. Salud en línea. Gobierno de México. Recuperado de <https://n9.cl/wvkl>
- Juárez, A., *et al*. (2014). Síndrome de burnout en población mexicana: una revisión. *Salud Mental*, 4(37), pp. 159-176. Recuperado de <https://n9.cl/qj21c>
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). *Maslach Burnout Inventory Manual*. University of California. Consulting Psychologists Press.
- Moreno, B., *et al*. (2001). La evaluación del burnout profesional factorialización del MBI_GS. Un análisis preliminar. *Ansiedad & Estrés*, 7(1), pp. 69-78. Recuperado de <https://n9.cl/mn8p>
- Moriana, J., y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), pp. 597-621. Recuperado de <https://n9.cl/kfe9g>
- Olivares, V., y Gil, P. (2009). Análisis de las principales fortalezas y debilidades del “Maslach burnout inventory” (MBI). *Ciencia y trabajo*, 33, pp. 160-167. Recuperado de <https://n9.cl/s97d8>
- Organización Médica Colegial de España (28 de mayo de 2019). La OMS reconoce como enfermedad el burnout o “síndrome de estar quemado”. 72 Asamblea de Ginebra. Recuperado de <https://n9.cl/vo5j>

Organización Mundial de la Salud (5 de octubre de 2020). Los servicios de salud mental se están viendo perturbados por la COVID-19 en la mayoría de los países, según un estudio de la OMS. Recuperado de <https://n9.cl/vpcyz>

Saborío, L., e Hidalgo, L. (2015). Síndrome de Burnout. *Medicina Legal de Costa Rica*, 32(1), pp. 119-124. Recuperado de <https://n9.cl/6325i>

Silas, J., y Vázquez, S. (2020). El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50 (número especial). Recuperado de <https://n9.cl/szvod>

Parte 3

Resiliencia y fortaleza: los estudiantes ante la crisis

Capítulo XI

Principales retos de la crisis sanitaria en las universidades: reflexiones sobre la Universidad de Minho en Portugal¹

Emília Rodrigues Araújo y Rosa Vasconcelos

1. Introducción

EN ESTE TEXTO se destacan algunos de los principales retos de la crisis sanitaria en la educación superior portuguesa, situando la reflexión a partir de información relacionada con una universidad pública. Teniendo en cuenta los estudios existentes publicados desde el inicio de la pandemia en torno a la educación superior, se observa que, a nivel mundial, las instituciones de educación superior enfrentan temas muy similares que están siendo expuestos y debatidos en varios niveles, desde las asociaciones de estudiantes y profesores, así como el personal docente, a las entidades gubernamentales que toman decisiones de política en estos asuntos.

La educación superior en Portugal está formada por una red pública de instituciones, universidades e institutos politécnicos, junto con una red de instituciones privadas, repartidas por todo el territorio nacional. Cuando la pandemia comenzó, por supuesto, se descubrieron formas de coordinación política e institucional, ya que se tomaron decisiones rápidas sobre una serie de acciones a desarrollar. En Portugal, la toma de decisiones sobre la gestión de la crisis sanitaria sigue estando en gran parte centralizada en el Gobierno portugués, a pesar de la diversidad de opciones que las propias instituciones educativas pueden activar, de forma más autónoma.

¹ Este texto cuenta con el apoyo del proyecto PTDC / SOC-SOC / 30016/2017 y el proyecto UID / CTM / 002642C2T - Centro de Ciencia y Tecnología Textil y Proyecto UIDB / 00736/2020, Centro de Estudios de la Comunicación y la Sociedad.

Además de las medidas implementadas por el Gobierno, en especial, el Estado de Emergencia, el Ministerio de Ciencia y Educación Superior también tomó decisiones sobre diversas dimensiones de la vida académica. En Portugal, las instituciones de educación superior tienen autonomía, pero en general esta es reducida, dada la dependencia a la que están obligados en relación con el Gobierno central (Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología). Fueron necesarias negociaciones y autorizaciones previas a nivel nacional para que las instituciones pudieran contar con un marco regulatorio adecuado para llevar a cabo diversos cambios o suspensiones que normalmente involucraban digitalización, métodos e implicaciones. Nos referimos particularmente a las directivas hacia la intensificación de la enseñanza en línea, suspensión de actividades en el aula y regulación para proporcionar evidencia en formato en línea aun posponiendo la entrega de tesis, así como otros cambios en los esquemas y modelos de evaluación y también cuestiones asociadas a la privacidad y seguridad en línea (Lima *et al.*, 2021).

En algunas instituciones, como la universidad a la que nos centramos en este texto, también se destaca el papel de docentes y estudiantes en proponer acciones encaminadas a minimizar o hacer públicos los impactos negativos de la pandemia en la academia. Además de las negociaciones y actores políticos de este proceso, cabe destacar las acciones de gestión de crisis desarrolladas por cada institución que necesitaban atender las dificultades que imponía la propia especificidad de sus contextos sociales y territoriales, en general. De manera muy transversal, se destacan los roles asumidos durante la pandemia por los proveedores de estudiantes en cada institución, los servicios sociales y de inclusión, en el apoyo socioeconómico, alojamiento y alimentación, y los servicios de apoyo psicológico brindados por las entidades estatales. Fueran también mucho importantes los servicios de comunicación, organización y sistematización de la información que se ocuparon de la implementación de la educación en línea y el teletrabajo.

Son muchos los problemas paralelos que han surgido desde el inicio de la pandemia en las instituciones de educación superior que es importante analizar. Sin embargo, en la mayoría de los casos, se unen

a la digitalización y expansión de la educación en línea, así como a la transferencia de trabajo académico —docencia y servicio— al hogar por medio de metodologías de trabajo a distancia. En este capítulo nos centramos en el proceso de intensificación de la digitalización de los estudiantes, teniendo en cuenta la forma en que sus discursos resaltan los miedos y desafíos que enfrentan las instituciones de educación superior no solo todavía en los tiempos actuales, sino también en los años venideros.

Se aborda, concretamente, tres problemas que se empezaron a dibujar desde temprana edad en las instituciones de educación superior de Portugal y en la universidad objeto de estudio: 1) la gestión del colapso de plazos y calendarios escolares, con impacto en vida de los estudiantes; 2) el acceso desigual de los estudiantes a los equipos técnicos (computadoras, internet, etc.); y 3) las consecuencias de los paros en el avance de los proyectos de investigación, es decir, de los estudiantes y sus tesis doctorales y disertaciones.

Hemos estructurado el texto en tres secciones principales. Primero, nos acercamos al método de recolección de información, mostrando el interés de la reflexividad durante este período. En el segundo momento, enumeramos las principales conclusiones extraídas de una primera consulta realizada con los estudiantes. En el apartado de conclusiones generales propondremos un modelo de interpretación y reflexión sobre posibles tendencias o cambios futuros, con impacto en las instituciones de educación superior (IES).

1.1. Metodología

Para la elaboración de este texto se tuvo en cuenta información proveniente de tres fuentes principales: 1) la consulta a los estudiantes realizada en el ámbito de las actividades del defensor del pueblo de los estudiantes; 2) observación participante en la docencia y desempeño de cargos de gestión académica; y 3) entrevistas no estructuradas realizadas con el propósito de preparar este texto a colegas con cargos de gestión académica. La información que proviene de la consulta realizada con los grupos y asociaciones de estudiantes y de las entrevistas con los responsables académicos fue transcrita y

analizada mediante la técnica de análisis de contenido temático. La información restante, basada en la participación y experiencia de las autoras, se analizó mediante el método de observación.

Esta es información recopilada en el contexto de una institución de educación superior específica y, por lo tanto, las conclusiones presentadas tienen una validez limitada a este caso. Sin embargo, dada la comparación de información que hemos realizado con relación a otros casos, es posible verificar que la información sistematizada y aún exploratoria es consistente con la información debatida en congresos y coloquios sobre los mismos temas realizados, sin embargo, así como otras publicaciones que abordan el mismo tema.

En términos metodológicos, es importante resaltar que la información recopilada y reflejada en este breve texto sirvió de base para la reflexión e intervención de los líderes académicos, habiendo sido un paso fundamental dado por la propia institución (estudiante proveedora) en el mantenimiento de los canales de información y comunicación abierta con los estudiantes, facilitando la reducción de la incertidumbre y la ansiedad que son características de este momento.

2. Tendencias generales

En la práctica, las IES portuguesas se preparan desde hace algún tiempo, aunque de forma diferencial, para la educación a distancia y el uso de medios digitales. La pandemia intensificó y aceleró mucho este proceso, lo que implicó cambios sustanciales, aunque temporales, en el marco regulatorio de las instituciones (Osório, 2020, Lima *et al.*, 2020, Nobre y Mouraz, 2020). Desde el momento en que las IES empezaron a cerrar, debido el contagio comenzado en Portugal en marzo de 2020, los medios tecnológicos disponibles se utilizaron para que los profesores siguieran impartiendo clases mediante plataformas de comunicación, es decir, la plataforma Zoom, y el personal no docente también pudiera trabajar fuera de la universidad, principalmente en casa. Todo este proceso fue muy repentino y, en muchos casos, experimental, ya que no todas las áreas y servicios estaban igualmente preparados para responder a los desafíos inmediatos del cierre y la digitalización.

La crisis de salud desencadenó, en primer lugar, una suspensión de actividades que implicó la ruptura con la mayoría de los calendarios escolares previstos para 2019 y 2021. El horario y duración de las clases, los periodos de interrupción previstos y también el calendario de evaluación se suspendieron inicialmente en completo. Los estudiantes fueron enviados a casa y también los maestros y el personal no docente. Con el viaje a casa, la universidad intensificó y aconsejó el uso de la plataforma de colaboración a distancia que antes se utilizaba para la docencia presencial y online.

Además del impacto en el ritmo general de las actividades planificadas, la suspensión afectó la vida personal de los estudiantes de todos los niveles educativos y, en particular, de los estudiantes en áreas con una alta carga práctica, incluidas las pasantías, así como los estudiantes de doctorado, su investigación sufrió importantes reveses, particularmente en lo que respecta al trabajo de campo y los planes empíricos. En esta etapa, y todavía muy temprano, hubo varias dificultades para acceder a los equipos y dispositivos de comunicación remota. La actitud de las entidades de gestión académica fue también, desde temprano, la de conocer la magnitud del problema y buscar formas de reducir el impacto negativo en la vida académica de los estudiantes, por medio de algunos programas de diagnóstico y asistencia en el acceso principalmente a computadoras.

En cualquier caso y de forma generalizada, la adaptación a las actividades de docencia y gestión académica en línea sigue siendo un foco de diferentes tensiones que a la vez aglutinan, distinguen y separan a los alumnos, las escuelas y, en general, las áreas científicas. Una de las principales medidas adoptadas por la dirección académica de la universidad durante el período de crisis de salud era aumentar considerablemente el número de demostraciones y formación dirigidos a los estudiantes y profesores, encaminados a mejorar las prácticas de enseñanza en línea. En general, se entendió que la educación en línea se beneficia del uso de sus propias estrategias y *software* y programas específicos diseñados para acercar a los estudiantes a los profesores y reproducir las aulas, creando entornos para la interacción y el aprendizaje práctico. Este es solo un breve resumen de las medidas que las IES en Portugal han tomado para gestionar la crisis instalada.

3. Resultados: los estudiantes

3.1. Dimensiones positivas de la experiencia pandémica

De los 41 núcleos de estudiantes de auscultación, la mayoría afirma estar satisfecho con la posición de la universidad y el esfuerzo realizado en actividades de educación continua sin interrumpir los períodos académicos programados. El cambio a la educación en línea está marcado como el cambio más destacado e impactante por parte de los estudiantes, como se documenta en la tabla a continuación.

Tabla 1
Dimensiones positivas de la experiencia pandémica

Dimensiones positivas	Número
Mayor solidaridad institucional e interpersonal	1
Rapidez y eficacia en la adaptación de la educación a distancia	1
Nuevas técnicas y estrategias de enseñanza	8
Mayor comunicación entre estudiantes y profesores	6
Autodisciplina y autogestión de alumnos y profesores	2
No se pierde tiempo en desplazamientos	1
Mayor presencia en clases	4
Total	23

Fuente: reuniones del defensor del estudiante con asociaciones y grupos de estudiantes (2020).

Para las asociaciones consultadas, la actuación de la institución consiguió “la rápida respuesta de la Universidad para cesar las clases presenciales e implementar la educación a distancia y la rápida y exitosa adaptación del profesorado, en general, a la educación a distancia” (Asociación consultada No.18, entre 28 de mayo y el 4 de septiembre de 2020) De hecho, los estudiantes perciben los cambios derivados de la pandemia como posibilidades de renovar las metodologías de enseñanza y aprendizaje, con la introducción de otros modelos de enseñanza que reducen el número de horas presenciales:

Este salto tecnológico puede hacer posible reducir las horas lectivas innecesarias en algunas UC en el futuro y dar más flexibilidad horaria a los estudiantes para planificar su estudio a distancia, brindándoles oportunidades para sumarse a nuevos proyectos e iniciativas (Asociación consultada No. 7, entre 28 de mayo y el 4 de septiembre de 2020).

Por ello, consideran que, de alguna manera, la pandemia está brindando un contexto para que las instituciones de educación superior cambien y “trabajen por la digitalización de la educación, explorando métodos de enseñanza en línea, para que en el futuro podamos adaptar e integrar las experiencias positivas que logramos retener” (Asociación consultada No. 29, entre 28 de mayo y el 4 de septiembre de 2020). Pero, además de la digitalización y la rápida transición a la educación superior, los estudiantes también mencionan el interés en las instituciones de educación superior para poder adaptar las respuestas de las instituciones a las necesidades de los estudiantes, que son diversas y que se reflejan en el rendimiento académico.

Con esta crisis, tenemos la oportunidad de repensar los métodos de enseñanza y los medios de trabajo. Los docentes deben tener la capacidad efectiva para enseñar y el dominio de herramientas que faciliten su trabajo, y esta formación no debe ser devaluada frente a las credenciales académicas en el área científica. También tenemos la oportunidad de tomar medidas para combatir las desigualdades entre los estudiantes, y hemos visto en esta crisis que estas tienen un gran impacto en su rendimiento académico. ¡Con situaciones excepcionales, se abren puertas para el cambio y la evolución! (Asociación consultada No. 2, entre 28 de mayo y el 4 de septiembre de 2020).

Los estudiantes dicen que la institución, por medio de sus servicios, fue atenta y solidaria y que logró reaccionar en el tiempo esperado ante las incertidumbres y dificultades de estudiantes y docentes, como se muestra en el siguiente extracto:

Esta pandemia obligó a la universidad a adoptar nuevos mecanismos de apoyo a los estudiantes, demostrando que hay cosas más importantes que el dinero o la logística. Aunque imperfecta, la respuesta de la UM fue rápida y efectiva, lo que demuestra que como comunidad somos

capaces de resistir tiempos difíciles. Hubo un aumento innegable de la solidaridad institucional e interpersonal (Asociación consultada No. 2, entre 28 de mayo y el 4 de septiembre de 2020).

Varios centros también son explícitos sobre el compromiso de la universidad con la adopción de estrategias de enseñanza a una nueva realidad y la transición a la docencia en línea, es decir, existía la “capacidad de brindar a los estudiantes los conocimientos necesarios a través de otros medios, haciendo evidente la posibilidad de permanecer con esta opción”. Además de las cuestiones más específicas relacionadas con la docencia, escuchar a los estudiantes nos permite ver que un punto crucial de la digitalización tiene que ver con la movilidad y el movimiento físico de los estudiantes. A menudo, repiten que pertenecen a la generación “2000”, afirmando que son una generación digital, que espera que las instituciones estén a la altura de sus habilidades digitales. Esto significa que entienden la modalidad en línea como el futuro de la universidad, asociando a la educación a distancia menos pérdida de tiempo, menos gastos económicos y más autonomía en el aprendizaje.

Además de afirmar que la digitalización de la educación permitió acabar con las clases superfluas o inútiles, también destacan el menor gasto económico en desplazamientos hacia y desde casa (Asociación consultada No. 17, entre 28 de mayo y el 4 de septiembre de 2020). La reducción del tiempo y el gasto económico en transporte se señala a menudo como un aspecto más positivo de los cambios en la educación, que se registra particularmente en ese grupo de estudiantes que se desplazan de otra parte del país y dependen de un alojamiento pagado cerca de la universidad; o permanecer en hogares familiares, pero necesitan pasar una o más horas en transporte todos los días, al menos dos veces.

3.2. Puntos críticos en el manejo de la pandemia en la institución

La siguiente tabla muestra los temas identificados como más críticos por los estudiantes relacionados con el manejo de una pandemia.

Tabla 2
Dimensiones críticas del manejo de una pandemia

Dimensiones críticas del manejo de una pandemia	Número
Poca interacción entre estudiantes y profesores	3
Desigualdad en el acceso a la educación de calidad	6
Cambio de calificaciones	5
Mayor carga de trabajo	7
Dificultad en clases prácticas, laboratorio y prácticas	1
Trabajo excesivo	3
Total	25

Fuente: reuniones del defensor del estudiante con asociaciones y grupos de estudiantes (2020).

En efecto, la docencia en línea representa desafíos adicionales para los profesores, pero también para los estudiantes, porque proponen contextos y espacios de interacción que no son presenciales y que, por regla general, son más limitados en el tiempo. Hay, por tanto, alumnos que consideran la docencia en línea como una posibilidad para ser más autodidactas y desarrollar la autonomía, reduciendo la dependencia frente al profesorado en la resolución de problemas porque “La educación a distancia promueve un autoaprendizaje y autodidacta sobre los contenidos cubiertos, resultando en un mejor aprendizaje y una mayor adquisición de conocimientos (Asociación consultada No. 7, entre 28 de mayo y el 4 de septiembre de 2020).

Pero el otro perfil de un alumno muy asiduo considera que el docente es la figura principal en el proceso y que el autodidacta no es una solución. En su percepción, el docente debe brindar los contenidos y metodologías necesarios para la adquisición y formación de habilidades e, incluso en línea, mantenerse cerca de los estudiantes, reduciendo el número de actividades que involucran trabajo individual.

Este hecho nos lleva a pensar que, y aunque no surja en los discursos de los estudiantes de forma reflejada, de la información recolectada se puede inferir que el escaneo está cambiando paulatinamente la forma de pensar sobre la estructura del tiempo escolar universitario.

De todos modos, la docencia en línea es una gran posibilidad para la renovación de aprendizajes en diferentes áreas. Por tanto, es necesario explorar cómo cada área puede renovar eficazmente los planes curriculares y las metodologías de enseñanza y evaluación, a fin de corresponder a los supuestos curriculares y profesionales esperados. También es necesario conocer bajo qué calendarios o calendarios se desarrollan estas actividades, dados sus objetivos y supuestos.

Hay varios otros puntos críticos planteados por los estudiantes. Una parte de estos se refiere a temas relacionados con el apoyo de la institución a estudiantes con dificultades económicas o en situaciones de mayor vulnerabilidad, como los estudiantes extranjeros. A pesar de no presentar muchos detalles en los argumentos que utilizan, este es un tema de enorme importancia para Portugal. La covid-19 tuvo implicaciones devastadoras para algunos grupos sociales, particularmente aquellos cuyas áreas de actividad estuvieron y continúan estando más directamente expuestas a cierres e interrupciones, como el sector de comercio y servicios en general. Además de estos, los estudiantes internacionales también se resintieron, particularmente aquellos que están en Portugal sin una beca, trabajando al mismo tiempo que estudian.

El aislamiento social es una construcción multidimensional que puede definirse como la cantidad o calidad inadecuada de interacciones con otras personas, incluidas las interacciones con otras personas, individualmente o en comunidad. Hay grupos que se refieren a un mayor aislamiento y pérdida de interacción con los profesores y otros compañeros. Este tema ha merecido mucho debate, debido a los efectos psicosociológicos que tiene la ausencia de rutinas de interacción sobre la salud mental y física, particularmente para los estudiantes y especialmente cuando se encuentran desplazados y viven los dilemas de la pandemia en sus familias de origen, como ocurre con los estudiantes de movilidad internacional.

Bueno, todavía no había un sistema de ausencias ni nada por el estilo, y luego no podía ir a clases, o no podía despertarme, o simplemente estaba tan cansado psicológicamente de estar encerrado en el mismo lugar durante tanto tiempo, después de estar acostumbrado a no estar mucho

tiempo en el mismo lugar (entrevista anónima, estudiante, información recabada entre 28 de febrero y 4 de junio de 2020).

La falta de espacio en el hogar para realizar actividades en línea y responder a las solicitudes de los docentes, así como la necesidad de compartir el equipamiento tecnológico con otros miembros de la familia, serán dificultades que llevaron a dificultades para conciliar “la docencia en línea y la vida privada, y limitadas relaciones socio-afectivas”. El cansancio y el aumento del flujo de trabajo son otros puntos críticos señalados por los estudiantes, quienes consideran que también se debe a la menor preparación de los docentes para utilizar las metodologías en línea de manera adecuada y ajustada al tiempo disponible para ellos.

Con la situación actual, la calidad de la enseñanza se ha reducido drásticamente y no es razonable equiparar la pedagogía presencial con una versión digital para la que los profesores no están totalmente preparados. La evaluación justa y equitativa también se ve amenazada, ya que las condiciones de las pruebas no son idénticas y no es posible garantizarlas. La validez real de este segundo semestre, tanto en términos de evaluación como de aprendizaje efectivo, se vio seriamente amenazada (Asociación consultada No. 2, entre 28 de mayo y el 4 de septiembre de 2020).

Pero las metodologías de evaluación son, sin duda, el elemento más difícil de resolver y el que tiene más puntos negativos e incertidumbres. Los estudiantes consideran que hubo por parte de los docentes una actitud comprensiva que dan en la adaptación, pero la evaluación del aprendizaje de eso revela dos puntos de crítica y ambigüedad: 1) por un lado, el miedo de los estudiantes a no ser evaluados, según la estándares adecuados, lo que dificulta la percepción de la situación real en la que se encuentran; 2) por otro lado, la superposición y duplicación de instrumentos de evaluación y las dificultades para controlar el fraude académico. El siguiente extracto demuestra estas dos preocupaciones que los estudiantes también presentan como “amenazas”:

Una de las mayores amenazas que la pandemia trajo a nuestra enseñanza fue la calidad de la evaluación. Se trata de una amenaza por

dos motivos principales: la imposibilidad de una valoración franca y correcta en las clases prácticas y la incertidumbre del autor sobre la realización de pruebas teóricas. Esto amenaza la legitimidad e integridad de las calificaciones académicas que se otorgarán a cada estudiante (Asociación consultada No. 18, información recabada entre 28 de mayo y 4 de septiembre de 2020)).

Para algunos estudiantes, los profesores tienen menos capacidad de lo esperado para utilizar metodologías de enseñanza y evaluación que no replican las tradicionales, que están muy centradas en la exposición de contenidos. Los estudiantes afirman que:

Existe clasicismo en el método de enseñanza (Se reporta de profesores que envían diapositivas con audio, como si fueran clases presenciales. No hay esfuerzo por utilizar nuevas plataformas o tecnologías). Es necesario innovar y si no lo hacen, es una amenaza a la calidad de la educación que se verá reflejada en el rendimiento de los estudiantes (Asociación consultada No. 19, información recabada entre 28 de mayo y 4 de septiembre de 2020).

Tabla 3
Miedos y desafíos urgentes

Apremiantes miedos y desafíos	Número
Aproveche los métodos de enseñanza / aprendizaje a distancia	14
Mejorar la comunicación	2
Más solidaridad en la academia	2
Mayor flexibilidad de horarios	2
Lecciones grabadas	1
Total	21

Fuente: reuniones del defensor del estudiante con asociaciones y grupos de estudiantes (2020).

La calidad de la evaluación se suma a la calidad de la enseñanza. Los estudiantes comentan la especificidad de los componentes prácticos y de laboratorio de los cursos, que caracteriza a los cursos de ciencias sociales, artes y humanidades (de manera muy concreta,

en las áreas de comunicación y artes escénicas), así como los cursos de ciencias, ingeniería y tecnologías. Cuando los estudiantes se refieren a la oportunidad de intensificar la digitalización, no quieren decir que este proceso la da en su totalidad, o que es probable que todas las actividades que componen los planes de estudio y los resultados del aprendizaje se transpongan al modo digital y en línea. Los propios alumnos manifiestan claramente la necesidad de realizar actividades presenciales en las distintas áreas formativas porque “Mi mayor miedo, ahora mismo, es terminar con un título pensando que nunca tendré una formación adecuada, dependiendo de mi realidad social” (entrevista anónima, estudiante, información recabada entre 28 de febrero y 4 de junio de 2020).

Los estudiantes suelen referirse a que entienden que los docentes son comprensivos y que tratan de adaptar lo mejor posible los contenidos y las metodologías de enseñanza a las condiciones de los estudiantes porque “esta situación permitió la exploración de nuevos métodos de aprendizaje, permitiendo el desarrollo de la capacidad de adaptarse a una situación imprevista” (Asociación consultada No. 12, información recabada entre 28 de mayo y 4 de septiembre de 2020). Sin embargo, son críticos con respecto a la dificultad de los docentes en el uso de metodologías adecuadas, particularmente en formaciones cuyas partes prácticas y formativas son fundamentales para el aprendizaje:

[aparte de contar tu historia] por ejemplo, yo estudio [en esta área], tengo sillas [indica dos sillas en particular], si fueran en persona usaríamos otro equipo sofisticado, y ahora estamos en casa teniendo que grabar nuestras propias... nuestras propias voces en nuestros teléfonos móviles. [mostrarse indignado] Es solo que ni siquiera tiene sentido que estemos aprendiendo de esta manera, porque efectivamente cuando pasamos a la parte práctica de nuestra profesión, o lo que queramos seguir, saber grabar nuestra voz en un celular ¡No sirve de nada! Lo que nos importa es saber utilizar los mecanismos profesionales, ¿¡no!?” (entrevista anónima, estudiante, información recabada entre 28 de febrero y 4 de junio de 2020).

En general, la pandemia trajo dificultades añadidas en la gestión de los componentes prácticos que requieren formación manual, operaciones con equipos y máquinas, o visitas y pasantías, como los “Cursos que tienen parte de su plan curricular práctico, ya sea por pasantías, proyectos con empresas o UC, donde se necesita material muy específico, solo disponible en la Universidad, pueden ver comprometida esta parte importante de su aprendizaje” (Asociación consultada No. 12, información recabada entre 28 de mayo y 4 de septiembre de 2020).

3.3. Compromiso con la comunidad de la universidad

La universidad que buscamos para este texto atrae a estudiantes de otras partes del país y del extranjero. La pandemia planteó desafíos adicionales a las formas de informar y comunicarse con los estudiantes en el exterior y en el exterior, debido a las dificultades económicas provocadas o agravadas por la pandemia. Las respuestas a esta diversidad han requerido la creación de mecanismos de apoyo adicionales, aunque esto sigue siendo un área de enorme dificultad. La relación que establecen con las comunidades aledañas, las instituciones de educación superior son entidades vivas que se comunican con el entorno, establecen complejas relaciones de dependencia con un amplio abanico de actores que interactúan, a su vez, con docentes y estudiantes. Las universidades representan desde el principio oportunidades de negocio continuas para una parte importante de las empresas que se instalan a su alrededor.

3.4. Breve nota sobre cuestiones de espacio y tiempo

El cierre inusual en el caso de la institución que observamos desencadenó una cascada de impactos en restaurantes, copisterías, pastelerías, empresas inmobiliarias y propietarios de departamentos y habitaciones en alquiler y otros servicios que enfocan a los estudiantes universitarios como público consumidor privilegiado. La gestión de este eje fue muy importante para la universidad y hoy sigue siendo una seria dificultad, asumiendo que habrá cambios que podrían cambiar la estructura general de los calendarios y las rutinas de los estudiantes, que, por tanto, son menos dependientes de estos servicios.

A pesar de los cambios en esta estructura de calendarios y horarios académicos y duraciones de clases y actividades pedagógicas, en general, cabe señalar, sin embargo, la alta dependencia que mantienen los estudiantes con los espacios físicos de la universidad, especialmente las salas de estudio. Varias disincronías existentes entre clases impartidas en línea, clases impartidas presencialmente, han llevado a los estudiantes a buscar más espacios físicos en la universidad para realizar su investigación y trabajo en grupo, especialmente en esta fase de desorden. Sin embargo, enfrentan varias dificultades, no solo derivadas de las normas de control sanitario que limitan el uso del espacio, sino también derivadas de la típica escasez de espacios para que los estudiantes trabajen.

Como se documenta en varios estudios, la pandemia obligó al uso intensivo del hogar con fines de trabajo y estudio. Si bien estudiar desde casa puede significar una mayor flexibilidad horaria y una reducción de los gastos, viajes y transporte, también trae dificultades para administrar el espacio y el tiempo en casa. Varios profesores advierten de la dificultad de conseguir la adhesión de los alumnos para encender las cámaras y estar disponibles para debates y discusiones, como en el aula. Los alumnos reconocen que no encienden las cámaras porque aprovechan para realizar otras actividades cuando están escuchando las clases y que muchas veces tienen miedo de mostrar el ambiente del hogar, o que no tienen un espacio adecuado en casa para estar solo. Debido a estas dificultades y durante el confinamiento hay muchos estudiantes, especialmente que realizan exámenes de aire y tesis, que prefieren lugares como bibliotecas y otras salas de estudio. Sin embargo, como dijimos, existen dificultades para responder a esta tendencia, con implicaciones para el desempeño y el aprendizaje.

4. Conclusiones

Este texto surgió a partir de la observación de la situación vivida en Portugal hasta la fecha en el curso de la pandemia y se presenta en una institución, específicamente. La información obtenida permite establecer que las dificultades y desafíos que impone la pandemia son bastante similares a los observados en las distintas instituciones

de educación superior en Portugal y en el mundo, aunque a diferente escala (Sousa *et al.*, 2020).

Se demostró que muchas de las cuestiones planteadas en otros países eran comunes en Portugal. En la universidad analizada se destacó la importancia de la rápida reorganización de los calendarios y de los modelos y tiempos de evaluación. Pero la comunicación interna fue fundamental, sobre todo entre la rectoría, los directores de curso y los alumnos más afectados en sus trayectorias escolares. Las prácticas de orientación y evaluación de los aprendizajes obtenidos durante la pandemia son diferentes entre las distintas áreas científicas, y en algunos casos, la docencia en línea se asume como el principal eje de innovación en los próximos años.

Entre otros, el análisis de la información sobre esta universidad permite concluir que existen dos grandes retos a los que enfrentarse: por un lado, la transformación de las prácticas docentes, más centrada en el desarrollo de estrategias que permitan la adquisición de conocimientos y la formación de habilidades mediante el uso de las tecnologías de la comunicación y la información y, por otro, la adaptación del sistema cultural y social de la organización a esos cambios, lo que implica aumentar los conocimientos y mejorar la cualificación del personal académico y docente en general: 1) en la relación con los alumnos; (2) en la aclaración de dudas; (3) en el tipo de material de apoyo proporcionado; y 4) en el tipo de método de enseñanza y evaluación utilizado.

Pero, en el centro de todas estas transformaciones está el concepto de universidad y la transformación de la representación que profesores, estudiantes y personal técnico tienen de la organización. Todos los cambios vinculados a covid-19 (algunos vividos como limitaciones, otros como soluciones y alternativas), implican la transformación de las jerarquías, los modelos de circulación del conocimiento y la movilidad de las personas, lo que significa que las organizaciones de educación superior son sistemas abiertos, a los que se les pide que gestionen lo imprevisto y la incertidumbre.

En Portugal, la reforma de Boloña trajo muchos cambios y alteraciones en los paradigmas de la enseñanza, introduciendo más

flexibilidad en los itinerarios de formación y sugiriendo más autonomía por parte de los estudiantes. Sin embargo, para muchas instituciones, esta reforma supuso una reducción de la interdisciplinariedad y un cierto cierre de cursos sobre sí mismos, con la consiguiente repetición de disciplinas y formación, ya sea dentro de la misma institución o entre instituciones.

La pandemia, a su vez, creó todo un contexto de urgencia de nuevas soluciones, que también aceleró la competencia entre instituciones por los estudiantes y otros recursos materiales y simbólicos. Y todo este marco genera también la necesidad de mejorar la flexibilidad organizativa y aumentar la oferta de itinerarios más flexibles y menos lineales para los propios estudiantes, lo que altera en gran medida la “estabilidad” con la que estaban acostumbrados a trabajar las instituciones de enseñanza superior. Informes recientes de la OCDE corroboran esta conclusión, reiterando la relevancia de tres puntos en el análisis de las implicaciones de la pandemia: la solidez y accesibilidad de la infraestructura; competencias pedagógicas en la educación a distancia y el campo de estudio (Unesco, 2020; Hornink *et al.*, 2020).

Se demuestra el interés de las universidades en seguir invirtiendo en la formación docente en el área específica de metodologías de enseñanza y evaluación en línea, así como la revolución que estos cambios pueden implicar en cuanto a calendarios académicos y evaluativos, rituales académicos, en general y otros. A esto se suma el interés por incrementar la participación de estudiantes y profesores en todos estos procesos y las ventajas que estos procesos representan en un futuro muy cercano de las instituciones de educación superior. El manejo de la crisis pandémica revela profundamente el peso y solidez de las estructuras participativas en las instituciones, al permitir que los responsables políticos tengan un acceso rápido a información relevante sobre las implicaciones de la pandemia y, por otro lado, sobre la aceptación y adaptación del alumno, población y docente a los cambios introducidos.

Además de profundizar las estructuras de representación y diálogo en las instituciones de educación superior, la información recopilada

también nos permite reiterar la necesidad de profundizar el debate sobre la diversidad y heterogeneidad de experiencias en el contexto de las instituciones de educación superior. Además de las diferencias entre áreas científicas, es importante considerar las diferencias entre región, clase social, nacionalidad y género. Como destacan los mismos informes, la epidemia de covid-19 ha producido una serie de implicaciones y consecuencias en la vida de las personas que han tenido que manejar diversas presiones, además de las relacionadas exclusivamente con la educación o el trabajo.

Las desigualdades económicas separaron inmediatamente a quienes podían comprar equipos y pagar por el acceso a internet, de quienes no tenían estos recursos o los perdían. Hombres y mujeres se vieron afectados por las diversas implicaciones de la pandemia, pero estudios realizados muestran que las mujeres sufren más y durante más tiempo los efectos de la pandemia, lo que también se verifica en la educación superior, tanto en el caso de docentes como de no docentes, como en el caso de los estudiantes.

Los estudiantes trabajadores, con actividad profesional remunerada y con hijos tuvieron períodos de roturas severas en su trabajo y algunos terminaron abandonando, especialmente en el grado de doctorado. Las conclusiones a las que llegamos muestran la necesidad de instancias de debate y representación que incluyan la dimensión de género como eje de gestión y definición estratégica.

5. Referencias bibliográficas

- Araújo, E. (2020). Cuestiones de tiempo y espacio: desde el teletrabajo, hasta “quedarse en casa”, pasando por el encierro. *Communitas Think Tank - Ideas*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/65536>
- Asociación Internacional de Universidades (2020). El impacto de covid-19 en la educación superior en todo el mundo. Recuperado de <https://n9.cl/7i4ky>
- (2020). Perspectivas regionales/nacionales sobre el impacto de COVID-19 en la educación superior. AIU. Recuperado de <https://n9.cl/p26z8>

- Ferreira, C., & Bastos, A. (2020). Ensino, aprendizagem e avaliação no contexto da pandemia: percepções de formadores de futuros professores. *Laplage Em Revista*, 6(3), pp. 109-119. Recuperado de <https://n9.cl/yl5u4>
- Hornink, G. *et al.* (2020). El papel del Centro IDEA-UMinho en la transición a la educación en línea durante la pandemia COVID-19: enfrentando desafíos y creando oportunidades. Universidad de Minho. Recuperado de <https://n9.cl/l8uhk>
- Lima, H., *et al.* (2021). Educación superior en tiempos de pandemia: pautas para la gestión universitaria. *Educación y Sociedad*, 42. Recuperado de <https://n9.cl/4e3h7>
- Moreira, M. d. (2021). Rever a Geografia do quarteirão e da casa: vários usos no mesmo espaço. *Finisterra*, 55(115), pp. 133-138.
- Morgado, J., Sousa, J., & Pacheco, J. (2020). Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. *Práxis Educativa*, 15, pp. 1-10. doi: 10.5212/PraxEduc.v.15.16197.062
- Nobre, A., & Mouraz, A. (2020). Reflexiones sobre los efectos de la pandemia en el aprendizaje digital. *Dialogia*, 36, pp. 367-381. <http://hdl.handle.net/10400.2/10344>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2020). Educación en tiempos de la pandemia COVID-19. Unesco. Recuperado de <https://n9.cl/i62a>
- Osório, A. (2020). Reflexões sobre tecnologia e educação em tempo de pandemia. In M. Martins, & E. Rodrigues, *Universidade do Minho em tempos de pandemia: Tomo II: (Re)Ações*. UMinho Editora.

Capítulo XII

Brechas sociotecnológicas en la Universidad Intercultural del Estado de México en contextos de pandemia

Joel Pedraza Mandujano

1. Introducción

ESTE TRABAJO SURGE desde la experiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM). La ubicación geográfica de las universidades interculturales en general y de la UIEM en particular está relacionada directamente con el lugar en el que históricamente y de manera gradual se registran y asientan pueblos originarios, para el caso de la UIEM, esta se encuentra en el municipio de San Felipe del Progreso, en el noroeste del Estado mexicano, en el que existe una alta población indígena con 39 325 hablantes de alguna lengua originaria y que representa el 29,16 % de la población total del municipio (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [Inegi], 2020). Entre los grupos originarios se encuentran Mazahuas principalmente pero también hay presencia de Otomíes, Nahuatl, Matlazincas y Tlahuicas.

Las condiciones de marginación en la región son altas, no solo en el municipio sino en otros cercanos y en localidades vecinas. Las actividades económicas predominantes son la agricultura y ganadería por lo que los alumnos y las alumnas de la UIEM en ocasiones ven sus actividades repartidas en el hogar, la escuela, el campo o trabajando en algún comercio local, estos roles se traslaparon en la vida cotidiana con la implementación de las clases en línea por el confinamiento generado por la pandemia del virus que ocasiona la covid-19 y los y las estudiantes les provocó un declive en su desempeño en cada uno de estos rubros de manera heterogénea. Este trabajo presenta las

condiciones de infraestructura tecnológica y conectividad que tienen los y las estudiantes de la UIEM, sus sentimientos sobre las cargas de trabajo y algunos indicios sobre su salud emocional.

El departamento de tutorías de la UIEM aplicó una encuesta vía Google Forms a los y las estudiantes con la intención de ubicar las condiciones en que ellos y ellas comenzaron a vivir el confinamiento. Los resultados de esa encuesta ayudan al desarrollo de este documento. Se consideró el marco teórico Polymedia propuesto por Madianou y Miller (2012) para comprender las brechas sistemáticas que sufren los y las estudiantes tras revisar sus respuestas en la encuesta y se complementa con experiencias docentes y del alumnado de estos últimos 15 meses de clases en línea hasta el momento de la redacción de este capítulo.

El objetivo general de este trabajo es el de evidenciar una brecha socio tecnológica que se hizo más explícita con la pandemia provocada por la covid-19 en contextos de educación superior en el modelo intercultural y que se suma a otras brechas históricas y sistemáticas. Los objetivos específicos que ayudan a construir el general son: describir los contextos de conectividad para conocer las condiciones socio tecnológicas de los alumnos y las alumnas de la UIEM en sus contextos locales y familiares; conocer las emociones de los alumnos y las alumnas ante esta nueva dinámica de educación y la manera en que sobrellevan las brechas socio digitales a las que se vieron expuestos tanto de manera institucional como familiar y personal y; comprender las estrategias para solventar esta brecha desde la teoría Polymedia (Madianou y Miller, 2012). La pertinencia de este trabajo se encuentra en la conjunción de tres temas: marginación, características socio-tecnológicas de estudiantes vistos estos como un sector de la población en formación profesional y la educación intercultural. Además, se consideran las emociones como elementos transversales durante este proceso en tiempos de pandemia y que conjuntan los temas mencionados.

Este trabajo presenta en un primer momento una descripción del contexto del modelo intercultural de educación superior; posteriormente se desarrollan las propuestas características de la teoría

Polymedia haciendo énfasis en la geografía, la economía y las aptitudes como factores determinantes en la experiencia de las clases en línea, se continúa con la presentación de los datos arrojados por las encuestas, observación participante y se concluye con una reflexión sobre las condiciones en que los y las estudiantes de la UIEM viven tres o incluso cuatro procesos sociales de manera conjunta y que tienen que administrar de manera colosal. Se agradece de manera pública al departamento de tutoría de la UIEM por el acceso a la información, a los alumnos y las alumnas que accedieron a permitir utilizar los extractos de conversaciones en las que expresaban su sentir para con su proceso educativo, especialmente a Alma [pseudónimo] con quien se contrastaba lo aquí escrito para lograr mayor veracidad.

2. Marco teórico

2.1. El modelo intercultural de educación

Según Abarca (2015), a nivel global la educación intercultural bilingüe intenta dar respuesta a una necesidad de formación educativa a indígenas en primer lugar y migrantes en segundo lugar dando énfasis en la diversidad cultural, étnica y lingüística con la intención de crear identidades nacionales basadas en el reconocimiento de sujetos con orígenes diversos, si bien la prioridad era ante pueblos originarios, debido a fenómenos globales como la migración y el retorno de migrantes la interculturalidad se ve como un proceso más complejo. Para el caso mexicano, el modelo intercultural surge como respuesta ante las demandas de una discriminación histórica y sistemática hacia los grupos originarios y de una política indigenista fomentada durante la segunda mitad del siglo xx.

Si bien las universidades interculturales buscan alejarse de sus antecesoras indigenistas, en algunos casos, esto no se da de manera exitosa sobre todo en aspectos administrativos debido a la dependencia administrativa con los gobiernos estatales en que se encuentran (Dietz y Mateos, 2019). Es decir, al ser las universidades interculturales entidades paraestatales, dependen administrativamente de los recursos financieros e intereses políticos de los gobiernos estatales. Las universidades interculturales se deben en gran parte a

las demandas hechas visibles por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y que, con la firma de los tratados de San Andrés Larrainzar en 1996 se plantea el inicio de intenciones de creación de estas universidades (Ávila y Romero, 2015). Por otro lado, Casillas y Santini (2009) mencionan que el enfoque intercultural se basa en:

Una serie de principios filosóficos y valores que se proponen modificar las formas de abordar y atender la diversidad de las relaciones sociales que, particularmente en la sociedad mexicana, se han visto afectadas por condiciones históricas que determinaron la desigualdad estructural, polarizando intereses y dividiendo a los diferentes sectores que la integran (Casillas y Santini, 2009, p. 34).

Complementando, Dietz y Mateos (2019) enuncian una diferenciación importante con las universidades convencionales al mencionar que:

[...] las universidades interculturales surgen con un doble encargo: por un lado, tienen como encomienda ampliar la cobertura de la educación superior pública hacia las regiones rurales y campesinas; a la vez y por otro lado, se justifican por ofrecer carreras no convencionales y no—urbanocéntricas, sino que tengan una “pertinencia cultural y lingüística” en las regionales a las que atienden (Dietz y Mateos, 2019, p. 168).

Se tiene entonces que las universidades interculturales buscan guardar distancia tanto de sus antecesoras indigenistas, como de sus contemporáneas autónomas, pero se implementan en contextos similares y en algunas ocasiones se administran como universidades convencionales.

Dentro del modelo intercultural de educación se encuentran cuatro funciones sustantivas: 1) docencia: que tiene como objetivo formar ciudadanos con capacidad de agencia y cambio, sentido crítico y un sentido de responsabilidad social; 2) investigación: enfocada a la revitalización de lenguas y expresiones originarias así como una relación armoniosa con el medioambiente, en ese sentido se busca la investigación acción, la investigación participativa y sobre todo el diálogo horizontal entre investigadores, investigadoras, habitantes de

las comunidades, sabios, sabias y estudiantes; 3) preservación y difusión de la cultura y extensión de servicios: con el objetivo de lograr un diálogo intercultural con el resto de la sociedad mexicana en general; y 4) vinculación con la comunidad: que se define como un: “conjunto de actividades que implica la planeación, organización, operación y evaluación de acciones en que la docencia y la investigación se relacionan internamente en el ámbito universitario y externamente con las comunidades para la atención de problemáticas y necesidades específicas” (Casillas y Santini, 2009, p. 157).

En este aspecto en específico es importante resaltar que la vinculación comunitaria se distancia de la vinculación institucional en su objetivo central: la vinculación comunitaria se centra en el trabajo de las universidades con las comunidades, tal vez suena reiterativo pero la diferenciación es necesaria, por otro lado la vinculación institucional aborda los temas referentes a convenios y trabajo entre instituciones, y si bien las localidades y comunidades son instituciones sociales, no lo son de tipo administrativo. Esto se menciona ya que, en muchas ocasiones, al hablar de vinculación comunitaria, los escuchas o interlocutores lo asocian a vinculación institucional.

Se han encontrado dos fenómenos interesantes en algunos alumnos o alumnas que ingresan a la universidad intercultural y conocen el modelo intercultural de educación: por un lado, hay estudiantes que se encuentran con un sentimiento de decepción al pensar que ingresan a una universidad convencional y que buscan, por medio de la educación dejar su lugar de origen y el ascenso social, por otro lado, hay estudiantes que se sorprenden del modelo y buscan reivindicar los saberes tradicionales de sus comunidades o incluso conocer los saberes locales aunque sean originarios de otro contexto, a pesar de que la UIEM se encuentra en el noroeste del Estado de México, hay alumnos y alumnas de la zona centro u oriente del estado, incluso de otras entidades como Hidalgo o Michoacán. Sin embargo, la contradicción que sufren los primeros mencionados es un indicador de la falta de conocimiento del modelo intercultural, al menos para el caso de la UIEM.

Para Ávila y Ávila (2015), el eje de vinculación comunitaria es fundamental para la reconstrucción del tejido social y la búsqueda de la seguridad y soberanía alimentaria, esta característica ayudaría a reivindicar los saberes tradicionales y las lenguas originarias, sin embargo, es necesario el compromiso de los actores y distanciarse de proyectos de corto plazo y pensar en proyectos integradores a largo plazo. Se tiene entonces que el modelo intercultural, si bien busca la reivindicación de saberes originarios, encuentra los principales obstáculos para un desempeño ideal en la práctica administrativa y en los contextos de marginación en los que opera, lo cual significa una paradoja. En el siguiente apartado se abordarán las condiciones ideales tecnológicas para entablar una comunicación en general y un proceso de enseñanza-aprendizaje en particular.

2.2. Teoría Polymedia

La teoría Polymedia es una propuesta de Madianou y Miller (2012) que se aplicó en un primer momento a procesos de comunicación en contextos migratorios de Europa del este a Europa occidental principalmente. Los autores sostienen su propuesta en la ecología de los medios y de la comunicación de McLuhan (1996) por lo que las tecnologías e infraestructura de comunicación son importantes y determinantes, pero no necesariamente esenciales, los autores se alejan del determinismo tecnológico característico durante mucho tiempo en los estudios de comunicación y tecnologías en la década de 1990 e inicios del siglo *xxi* (Toledo, 2011; 2018) y marcan distancia dando importancia a las habilidades del sujeto para el manejo de dispositivos, el acceso —o no acceso— a las tecnologías por condiciones socioeconómicas y como veremos en el caso de la UIEM, por la coincidencia del contexto geográfico. Sobre la definición de Polymedia los autores mencionan que:

Polymedia surgió de esa necesidad de describir, pero también de comprender, el entorno emergente de la proliferación de oportunidades de comunicación y sus consecuencias para la comunicación interpersonal. Además de proponer un nuevo término para describir el entorno emergente de proliferación de oportunidades de comunicación (Madianou y Miller, 2012, p. 170) (Traducción propia).

Los autores precisan que no solo se refieren a la ecología de los medios, sino además de la manera en que los usuarios usan las posibilidades para administrar sus emociones y sus relaciones interpersonales, en este documento específico, serían las emociones durante los procesos comunicativos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta ampliación de la experiencia comunicativa mediada e involucrar tanto emociones como aptitudes de uso, viene a generar un nicho novedoso en la intersección de estos dos ejes atravesados por el aspecto socio tecnológico. Si bien ya existían marcos sobre el estudio de las emociones y comunicación, no lo había necesariamente en las aptitudes tecnológicas. La teoría se focaliza en contextos urbanos, con alta conectividad y con población migrante, lo cual implica una subalternidad. Sin embargo, sus propuestas son útiles para explicar el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos de mediatización (Fernández, 2014; Hjarvard, 2016) o bien de comunicación interpersonal mediada (Thompson, 1998):

Una vez que los usuarios han obtenido una computadora o un teléfono inteligente, y una vez que se cubren los costos de hardware y conexión, el costo de cada acto individual de comunicación en sí mismo se vuelve en gran medida intrascendente. Por lo tanto, hoy en día, un adulto joven urbano típico de ingresos de clase baja a media en muchas partes del mundo puede elegir entre llamar a través de un teléfono fijo, teléfono móvil o por protocolo de voz por internet (*Voice Over Internet Protocol*, por sus siglas en inglés) mediante aplicaciones como Skype, con o sin cámara web; alternativamente, puede enviar un mensaje de texto o un correo electrónico, utilizar la mensajería instantánea o una variedad de aplicaciones de redes sociales (Madianou y Miller, 2012, p. 170) (Traducción propia).

En la actualidad, las aplicaciones se han incrementado y la oferta de posibilidades de comunicación se han ampliado. Ahora, en contextos de pandemia estas aplicaciones aumentaron su rentabilidad para las clases en línea, sin embargo, las condiciones económicas y de aptitud siguen siendo necesarias para realizar una comunicación efectiva y en muchos casos se genera también una brecha de usabilidad. La Polymedia considera tres condiciones para comprender los procesos comunicativos mediados:

- Acceso: distinguidos a su vez en dos niveles: el geográfico y económico. Para el caso de la UIEM la accesibilidad geográfica es determinante ya que se ha demostrado en la práctica —y como se verá más adelante— que la comunicación mediada se ve afectada por lugares en los que la señal tiene fallas recurrentes o es mínima y en ocasiones las condiciones climáticas afectan la conectividad, por otro lado, el acceso a la oferta de dispositivos en el mercado también hace que la manera de comunicación sea de manera diferenciada
- Asequibilidad: entendida como la capacidad económica por adquirir la infraestructura de comunicación que va desde los dispositivos como computadoras, tabletas o celulares hasta contratos mensuales o de prepago para poder utilizar internet; en ambos casos la economía es determinante para esta condición, y en el área de influencia de la UIEM es también una limitante al encontrarse en un área con índices de marginación altos como se mencionó previamente y;
- Aptitudes: se refiere a la capacidad del usuario de utilizar los dispositivos y la infraestructura de comunicación, cabe hacer la distinción de que para el proceso enseñanza-aprendizaje las aptitudes necesarias se potenciaron al necesitar desarrollar las clases en línea, aplicaciones como WhatsApp, Zoom, Google Meet, Microsoft Teams entre otras se agregaron como herramientas básicas en la comunicación en general y en el proceso enseñanza-aprendizaje en particular. Sin embargo, los contextos socio económico y de salud lejos de mejorar, empeoraron. En el siguiente apartado se hace énfasis en la manera en que estas condiciones explican las brechas socio tecnológicas que sufren los y las estudiantes así como los y las profesoras de la UIEM en este confinamiento.

3. Notas metodológicas

3.1. Brechas socio tecnológicas

Este apartado se alimenta de dos fuentes: primero, la encuesta aplicada por el departamento de tutorías de la UIEM vía Google Forms con el objetivo de saber las condiciones de conectividad y emocionales respecto a las clases en línea; y, segundo, las conversaciones informales que los alumnos y alumnas mantienen con sus profesores y profesoras a lo largo de estos 15 meses de confinamiento, se utilizan datos cuantitativos y cualitativos con la intención de brindar un sentido integral al documento.

La encuesta fue aplicada en el mes de abril de 2020 a escasas semanas de haberse implantado el confinamiento y las clases en línea. La UIEM ofrece seis licenciaturas (ver tabla 1), los encuestados incluyen alumnos de la licenciatura de Desarrollo Sustentable y Enfermería del plantel ubicado en el municipio de Tepetlixpa, ubicado al sureste del estado de México, este municipio comparte las características de contexto en infraestructura y conectividad con las instalaciones ubicadas en San Felipe del Progreso, por lo que las respuestas pueden ser consideradas como válidas.

Tabla 1
Alumnos encuestados por licenciatura

Licenciaturas	Alumnos encuestados
Arte y Diseño	74
Comunicación Intercultural	64
Desarrollo Sustentable	163
Enfermería	401
Lengua y Cultura	83
Salud Intercultural	177
Total	962

Fuente: información del Departamento de Tutorías de la UIEM (2020). Elaboración propia (2020)

3.2. Brecha étnica

Algunos aspectos de esta brecha se describieron en el apartado del modelo intercultural, para este apartado, por brecha étnica se refiere a los aspectos históricos de discriminación sistemática contra los grupos originarios en las diferentes fases de los intentos de proyectos de nación que comenzaron con procesos asimilacionistas y gradualmente han ido reconociendo la diversidad cultural. Parece que las políticas indigenistas de mitad del siglo xx vieron su desenlace con el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional y los tratados consecuentes, sin embargo, ha sido difícil erradicar esta discriminación de fondo haciendo de este proceso, —como todos los procesos sociales— de manera gradual (Dietz y Mateos, 2019).

Esta brecha encuentra su origen en aspectos históricos y en las consecuencias socioeconómicas de esta marginación, la falta de acceso a servicios estatales, la supresión de derechos, los intentos de integración o asimilación y el deseo legítimo de autonomía por parte de los grupos originarios ha provocado que esta brecha se mantenga amplia. Para el caso de las universidades interculturales se presenta una contradicción, ya que, por origen las universidades son instituciones colonialistas y hasta cierto punto enajenantes o como mecanismos de control intelectual (Foucault, 2009) pero en el caso específico de las universidades interculturales buscan la reivindicación de los saberes de los pueblos que no han sido reconocidos por las mismas instituciones. Casillas y Santini (2009) lo ilustran al tratar de describir el contexto de creación de las universidades interculturales:

Aun cuando no se cuenta con datos precisos para analizar la situación de desigualdad de oportunidades de acceso al nivel de enseñanza superior que afecta a los estudiantes de origen indígena, una realidad palpable es que muy pocos logran acceder y permanecer en dichas IES. Este fenómeno se atribuye, en parte, a razones económicas, ya que incorporarse a estas instituciones representa altos costos de oportunidad, de traslado, de estancia y de sostenimiento que, en la mayoría de los casos, los jóvenes indígenas y sus familias no pueden cubrir dada su precaria economía. Pero otras razones de peso que inciden en esta situación son las exigencias que, desde la perspectiva de la organización tradicional del proceso de generación del conocimiento de la universidad clásica —institución de herencia colonial—, se imponen a los aspirantes para incorporarse y concluir con éxito sus estudios (Casillas y Santini 2009, pp. 31-32).

3.3. Brecha económica

Como se mencionó, las universidades interculturales se encuentran en poblaciones con un grado de pobreza importante producto de una marginación histórica y sistemática, para el caso específico del confinamiento generado por la pandemia, se agrega el tema de la salud que afecta la economía doméstica desde diferentes flancos. Tener un enfermo en casa implican dos pérdidas económicas: por un lado, una persona deja de ser económicamente activa —suponiendo que

el enfermo o enferma se encuentre en condiciones laborales— por la enfermedad y, por otro lado, la atención de la enfermedad implica gastos para el resto de la familia en cuidados, medicamentos, alimentación entre otros cuidados relacionados. En la UIEM, muchos alumnos y alumnas tuvieron que combinar actividades, escolares, domésticas, económicas y en algunos casos de cuidado de familiares. Se encontró que el 53,01 % del total de los encuestados y encuestadas trabaja y estudia; el 42,93 % solo estudia y el 4,05 % tuvo que trabajar y dejar la universidad. Es decir, poco más de la mitad además de cumplir con sus roles familiares, cumple con funciones económicas y académicas. No menos importante es el 4,05 % (39 estudiantes aproximadamente) que dejó la universidad de manera parcial o definitiva debido a la pandemia, que regrese dependerá del comportamiento del virus, de las políticas públicas de cuidado a la salud y de la economía, no dependerá necesariamente de ellos como individuos libres.

Si bien algunos alumnos o alumnas trabajaban desde antes del confinamiento, el problema en este caso es el traslape de las actividades, ya que los horarios laborales se superponen con los horarios escolares. Así los profesores se han encontrado con alumnos que se conectan desde el trabajo, o se disculpan al no poder conectarse y tratan de ajustarse en las entregas y trabajos. Alma [pseudónimo], estudiante de la licenciatura en Comunicación Intercultural lo expresa por un mensaje de WhatsApp al mencionar que:

Buenos días profe, perdón por ausentarme esta semana, he estado trabajando dos turnos para pagar unas horas en las que tuve clase y no pude faltar, aparte de las responsabilidades diarias y las clases. No es excusa y disculpe que le diga todo esto, pero me interesa que sepa porque me he tardado con esta última entrega, sino tiene problema mañana le envío los pendientes ya casi los acabo, en cuanto salga de trabajar me apuro y se lo mando a su correo, por obvias razones no me podré conectar no tengo manera y es necesario que asista mañana (comunicación personal vía WhatsApp. 11 de marzo 2020).

En otra ocasión Alma comenta: “Hola profe, buenas tardes, disculpe mañana no podré conectarme, como me enfermé falté 3 días

al trabajo y mañana voy a recuperar las horas L” (comunicación personal vía WhatsApp. 28 de mayo 2020). Esta integración de alumnos y alumnas al campo laboral no es para reducir la brecha económica, sino para que esta no se haga más amplia, es una acción de contención. Cuando Alma menciona que se enfermó, no fue de covid—19 —aunque estuvo enferma de ese virus en otro momento— lo cual le implicó una reconfiguración familiar, doméstica y comunitaria que afectó su desempeño en diferentes ámbitos sociales en diferente magnitud, por ejemplo, su trabajo de campo para la realización de su proyecto de investigación se vio afectado de manera directa, tanto porque ella se enfermó, sus sujetos de estudio también y en algunos casos incluso fallecieron. La condición multidimensional del sujeto se ve afectada por un factor externo como lo es la enfermedad y por un cambio institucional por las clases en línea, de nueva cuenta el individuo se ve afectado por estructuras, pero logra “negociar” y crear estrategias de mediación entre profesores y empleo, “recuperando horas” o mandando trabajos que bajo otras condiciones podría considerarse “deshoras”.

3.4. Brecha geográfica

El caso de San Felipe del Progreso es muy similar al de muchos municipios del centro de México. Tiene una cabecera municipal que concentra el grueso de la población y un número de localidades pequeñas que la circundan en las que se dispersa el resto de la población pero que tienen una identidad local muy arraigada, no a la figura administrativa de municipio o la cabecera municipal, sino a la localidad. Si bien el municipio se considera en un entorno semiurbano, tiene una serie de localidades de tipo rural en las que la actividad económica preponderante es la agricultura y la ganadería (siembra de maíz y cría de borregos primordialmente); en la cabecera municipal prevalecen actividades relacionadas al sector de servicios y se ve también una movilidad laboral a centros urbanos más grandes como Atlacomulco, Ixtlahuaca, Toluca, Querétaro o la CDMX (Baca *et al.*, 2018). Puede decirse que San Felipe del Progreso tiene una alta infraestructura que fomenta la movilidad, pero no así la conectividad digital de comunicación.

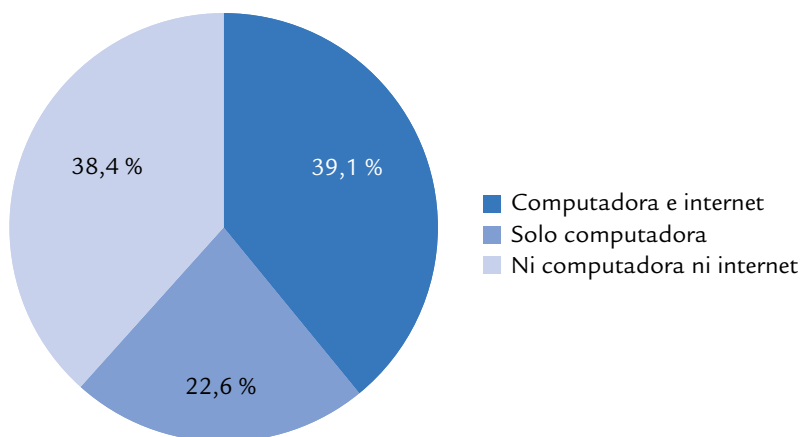
Lo anterior repercute de manera directa en la capacidad de los alumnos para conectarse, la percepción de los y las estudiantes encuestados y encuestadas va de regular a mala en términos generales: de los 962 estudiantes encuestados, 520 mencionaron tener una señal regular, 311 va de mala a muy mala y solo 131 (13,5 %) perciben su conectividad de buena a muy buena. Lo anterior genera varios problemas en otros aspectos además del educativo que importa a este trabajo, pero otros como el lúdico o social representado en el diálogo directo principalmente genera sentires de frustración. En el caso escolar, la comunicación con sus profesores o profesoras y sus compañeros o compañeras se ve truncado y en ocasiones frustrante también al no lograr una conversación mínima.

En el aspecto comunicativo, el proceso de enseñanza-aprendizaje se da con una serie de obstáculos básicos para que los profesores, profesoras, alumnos y alumnas logren comunicarse de manera efectiva. Frases como: “no se escuchó bien profe”, “perdón se me fue el internet”, entre otras son recurrentes en las clases en línea desde hace 15 meses. En ese sentido parece que ambas partes forman pactos implícitos de tolerancia al diálogo, a la comprensión del mensaje en forma no en contenido y a la resolución de dudas o exposición de temas.

Articulando esta brecha y la anterior, para el aspecto económico, en ocasiones los alumnos y alumnas no tienen la posibilidad de conectarse desde sus casas, cuando esto ocurre, tienen dos opciones: trabajar para comprar recargas y “gastar sus datos” en las clases o bien, asistir a cibercafés los cuales son lugares de reunión que en tiempos de pandemia fueron también espacios de riesgo de contagio y que durante más de siete meses estuvieron cerrados por el semáforo rojo aplicado a nivel nacional y estatal. Ante esta situación, los gráficos 1 y 2 presentan las condiciones socioeconómicas reflejadas en infraestructura de conectividad en la que se ve una necesidad constante de invertir en conectividad, sea esta una computadora o sistema de recargas telefónicas que a corto plazo implica un gasto recurrente para el alumno y la familia. Es importante aclarar que en muchas localidades no existe la posibilidad de contratar un servicio de internet doméstico de renta mensual debido precisamente a la brecha económica y geográfica.

Gráfico 1

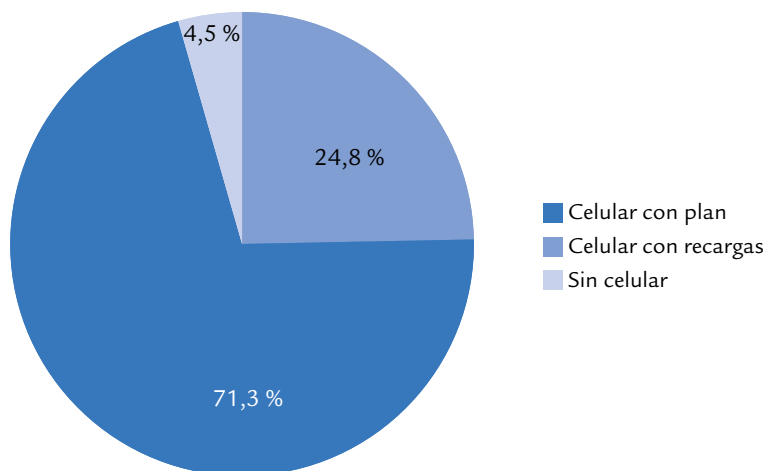
Porcentaje de alumnos sin computadora, sin internet, con solo computadora o con computadora e internet



Fuente: información del Departamento de Tutorías de la UIEM (2020). Elaboración propia (2020)

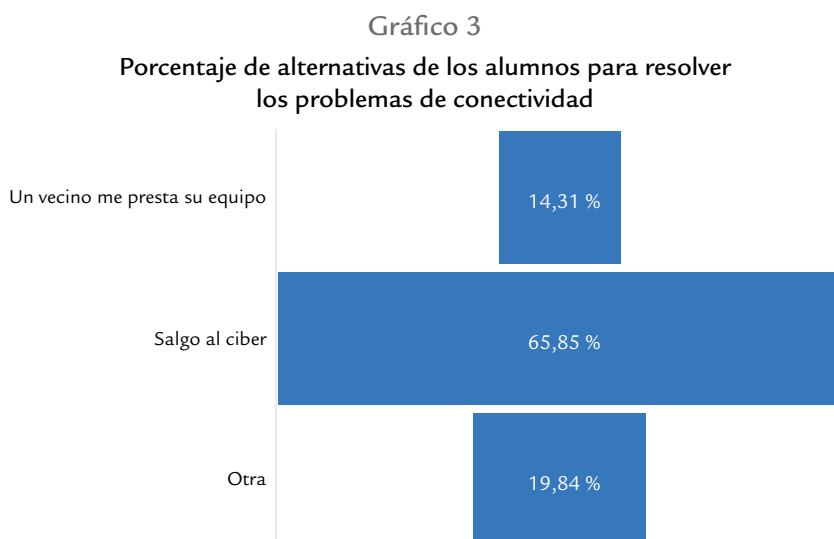
Gráfico 2

Porcentaje de alumnos sin celular, celular con recargas o celular con plan de renta



Fuente: información del Departamento de Tutorías de la UIEM (2020). Elaboración propia (2020).

Como se puede observar, 71,3 % (686 estudiantes aproximadamente) tiene su celular por medio de recargas, lo cual implica un gasto significativo a corto plazo, además de que, en algunos casos, los profesores o profesoras buscan tener comunicación con los estudiantes también de manera visual, lo que implica un gasto de datos mucho mayor. Esta opción es la más costosa, pero sin embargo en muchos casos la única disponible. Ante el diagnóstico anterior, el gráfico 3 presenta algunas alternativas que los alumnos toman ante este contexto:



Fuente: información del Departamento de Tutorías de la UIEM (2020). Elaboración propia (2020).

Casi dos terceras partes del total de los alumnos y alumnas (633 aproximadamente) mencionaron que “salieron al ciber” para atender los aspectos escolares, poniéndose en riesgo a ellos y sus familias al tener que estar en lugares de concentración de personas, y en los que el contacto con objetos en común como teclados, ratones digitales o dinero era recurrente. La brecha económica determina la conectividad haciendo alusión a las condiciones mencionadas en la primera parte de este trabajo y posteriormente —y en el peor de los casos— a

la salud. Como se puede observar, las brechas económica y tecnológica se encuentran ligadas de manera muy fuerte.

4. Análisis de resultados

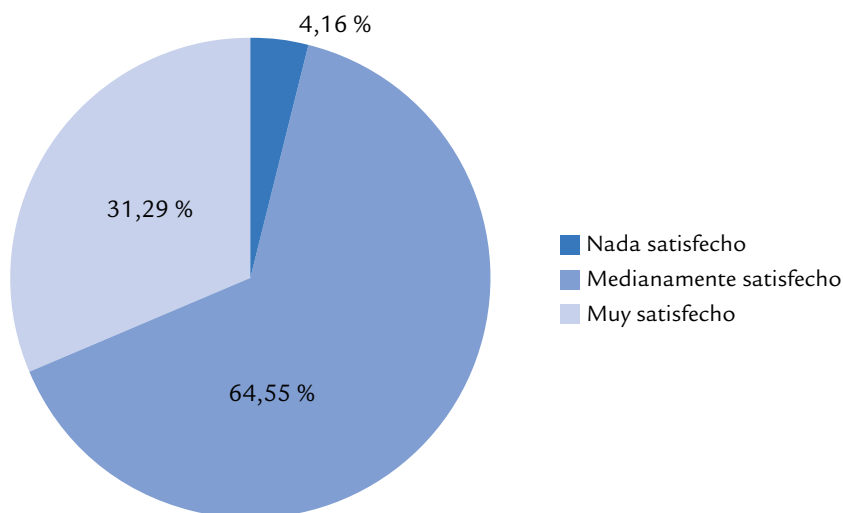
La conjunción de las brechas anteriores más la brecha tecnológica que se profundiza en este apartado pueden explicarse desde la coincidencia de dos condiciones de la Polymedia: la de asequibilidad y la de aptitudes. Si bien la brecha digital puede ser definida como: “[...] la ausencia de acceso a la red, y a las diversas herramientas que en ella se encuentran, y a las diferencias que ella origina” (Almenara, 2004, p. 2). También profundiza en las causas de esta brecha, las perspectivas para abordarla y dos posturas complementarias:

A la hora de explicar la brecha digital, nos encontramos con dos grandes tendencias, que podríamos considerar como dura y blanda. Dentro de la línea que podríamos denominar como blanda, se indica que el problema a resolver es simplemente de infraestructuras de tecnologías de telecomunicaciones e informáticas; en contrapartida existe otra visión más dura, y más realista, que considera que el problema es consecuencia de la desigualdad social y económica que se da en la sociedad capitalista, que lo mismo que separa a los países por la calidad de la educación y servicios médicos, también se da por el grado de utilización que pueden hacer de las TIC (Almenara, 2004, pp. 7-8).

Los indicadores anteriores ilustran la marginación económica ante la imposibilidad de mantener una conexión estable y sugieren un incipiente rezago educativo ahora en el ámbito digital, dando congruencia al rezago educativo histórico institucional. Sin embargo, para el caso de las aptitudes es necesario ver las percepciones de los alumnos y las alumnas con respecto al actuar de los profesores y profesoras, quienes, dicho sean de paso, de igual manera se encontraron con la invasión de la esfera social del trabajo en el espacio de la esfera íntima familiar. El gráfico 4 muestra el alto porcentaje de los dos niveles más bajos de satisfacción, solamente el 4,16 % de los alumnos dice que está “muy satisfecho” con las actividades del profesorado y el resto (95,84 %) se encuentra de medianamente a nada satisfechos.

Gráfico 4

Porcentaje de satisfacción de los alumnos respecto al uso de herramientas digitales de los profesores



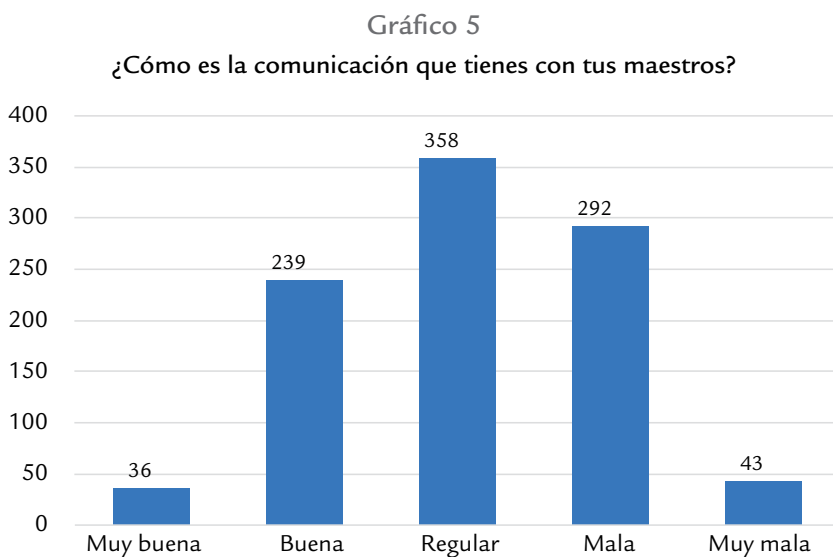
Fuente: información del Departamento de Tutorías de la UIEM (2020). Elaboración propia (2020).

Esta percepción tiene explicación desde diferentes puntos: en primer lugar, se encuentra que —como a todos en general— la pandemia, el confinamiento y la integración de roles sociales en un mismo espacio afectaron la manera en que se dan los procesos sociales en general y el proceso enseñanza-aprendizaje en particular. Ante esto, los profesores y profesoras tuvieron que aprender nuevas formas de enseñanza, ubicar las limitantes económicas, de infraestructura y de conectividad propias y de los alumnos y alumnas, y a partir de ello diversificar los mecanismos de entrega de trabajos y de la enseñanza misma. En un aspecto más estructural, están las políticas educativas que solicitan la generación de evidencias de trabajo docente de manera directa y que derivan afectando a los y las estudiantes de manera indirecta.

En este sentido, los profesores y profesoras si bien han tomado cursos y capacitaciones tanto de manera particular como institucionalizada, persiste una ruptura entre la idealidad de la aplicación de

las herramientas aprendidas con los contextos socio tecnológicos de los alumnos y las alumnas o de los mismos profesores y profesoras.

El gráfico 5 muestra la percepción de los estudiantes respecto al proceso de comunicación con sus profesores, si bien hay un número alto en comunicación buena (239) y muy buena (36), la gran mayoría va de regular (358) a mala (292) con el 37,2 % y 30,3 %, respectivamente.



Fuente: información del Departamento de Tutorías de la UIEM (2020). Elaboración propia (2020)

Tras analizar el gráfico 5 es necesario considerar factores humanos y tecnológicos. Si bien la comunicación es un proceso humano (Berlo, 1984), en este caso es necesario atender las cuestiones tecnológicas que como se ha observado dependen de factores geográficos, económicos y de capacidad de uso. Se tiene entonces que una comunicación —independientemente de su calidad— depende de la capacidad económica, tecnológica y de aptitud de los interlocutores, ahora, en contextos de marginación esto complica la comunicación en general y un proceso de enseñanza-aprendizaje en particular. Si a eso se agregan las diferencias culturales o de pensamiento que

podrían tener los interlocutores, se generan otras malas percepciones de comunicación ahora en el aspecto humano. Estas reflexiones que, en contextos presenciales de educación intercultural, se pierden en la comunicación digital.

Tomando en cuenta que los elementos básicos de la comunicación son: emisor, mensaje, receptor, canal, código, ruido y retroalimentación (Berlo, 1984) cada uno de estos elementos se ven atravesados por las brechas descritas previamente. De esta manera se tiene que el emisor puede ser el profesor o profesora, el mensaje son los contenidos de las asignaturas y las dinámicas para el aprendizaje que podrían presentarse en el aula digital, el receptor son los alumnos y alumnas, el canal es el medio por el que se realiza la comunicación, se puede entender que este elemento es que más cambios ha tenido en los últimos 15 meses y que dan pauta a la redacción de este documento, ya que se pasa de lo tecnológico a lo económico y social, el código va más allá del lenguaje o idioma, las palabras también son el vocabulario especializado propio de la licenciatura a enseñar o aprender, el ruido se detona en las condiciones de la educación en línea por todas las dificultades que presenta la comunicación y la retroalimentación que, en estos contextos y por experiencias de docentes, disminuyó.

5. Conclusiones

En este trabajo se plasmaron diferentes problemáticas del proceso enseñanza-aprendizaje en contextos de pandemia en el entorno semiurbano y rural de la UIEM. Se describieron a grandes rasgos el modelo intercultural de educación con el objetivo de darlo a conocer y se utilizaron las prenociones de acceso, asequibilidad y aptitudes de la teoría Polymedia buscando dar explicación a los resultados de una encuesta aplicada a alumnos de la UIEM, finalmente, se recuperaron algunos extractos de conversaciones para ilustrar los sentires de los alumnos y las alumnas en este proceso.

En términos generales los alumnos y las alumnas han presentado estrés y un decremento de su salud física y emocional por diferentes factores que se sobreponen unos con otros. El tener que tomar clases

en sus hogares implican una inversión en tecnologías de comunicación y en gastos recurrentes para mantener la comunicación con sus profesores y profesoras; se encontró también que algunos alumnos y alumnas han tenido que trabajar para solventar económicamente sus condiciones básicas para el estudio o en el peor de los casos para sustituir el ingreso económico de otro familiar que estuvo enfermo o peor aún fallecido, en este último caso la reconfiguración familiar es un proceso que se da de manera paralela a la formación del o la estudiante. Se encuentran además los traslapes de horarios y la renegociación de los alumnos y alumnas respecto al tiempo para “recuperar horas” ya sea de clase o de trabajo.

Alma ilustra un aspecto importante estructural contundente: “El hecho de que dejen tantas actividades no significa que impacten en los alumnos” (comunicación personal vía WhatsApp. 11 de marzo 2020). En este sentido, se encontró que, ante la incertidumbre de los profesores y profesoras sobre la manera en cómo dar clases en línea, la opción fue generar actividades que los alumnos no sentían útiles y percibían que los hacen realizar actividades solo para generar evidencias sobre el aprendizaje.

Siguiendo la propuesta de Dietz y Mateos (2020), mencionan que esta pandemia es una buena oportunidad para suplir el “aprende en casa” por el “aprende en comunidad” y fortalecer el enfoque intercultural, comprender la configuración multidimensional de los sujetos, alumnos, alumnas y jóvenes es necesaria para el proceso enseñanza-aprendizaje en particular y la comunicación en general.

6. Referencias bibliográficas

- Abarca, G. (2015). Educación intercultural bilingüe: educación y diversidad. *Apuntes Educación y Desarrollo Post 2015*, 9.
- Almenara, J. (2004). Reflexiones sobre la brecha digital y la educación. En J. Soto y J. Rodríguez (coords.), *Tecnología, educación y diversidad: retos y realidades de la inclusión social*. Consejería de Educación y Cultura.
- Ávila, L., y Ávila, A. (2015). Las universidades interculturales de México en la encrucijada. *Nósis. Revista de ciencias sociales y humanidades*. 25(50), pp. 199-216. Recuperado de <https://n9.cl/9udz6k>

- Baca, N., et al. (coords.). (2018). *Migraciones y movilidades en el centro de México*. Juan Pablos.
- Berlo, D. (1984). *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica*. El Ateneo.
- Casillas, L., y Santini, L. (2009). *Universidad Intercultural Modelo Educativo*. SEP.
- Dietz, G., y Mateos, S. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 49(XXV), pp. 163-190. Recuperado de <https://n9.cl/g7o52>
- _____. (2020). La interculturalidad educativa en tiempos de pandemia. Muchas sombras y algunas luces. En C. Hecht, E. Rockwell y P. Ames (coords.), *Educación en la diversidad. La educación intercultural frente a la pandemia*. Boletín del Grupo de Trabajo Educación e Interculturalidad (pp. 34-42). Clacso.
- Fernández, M. (2014). *Sobre la mediatización. Revisión conceptual y propuesta analítica*. Universidad del Rosario.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Hjarvard, S. (2016). Mediatización: La lógica mediática de las dinámicas cambiantes de la interacción social. *La trama de la comunicación*, 20(1), pp. 235-252. Recuperado de <https://n9.cl/m1v8a>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía [Inegi] (2020). Censo de población y vivienda. México. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Madianou, M., y Miller, D. (2012). Polymedia: Towards a new theory of digital media in interpersonal communication. *International Journal of Cultural Studies*, 16(2), pp. 169-187. Recuperado de <https://n9.cl/xkqlg>
- McLuhan, M. (1996) *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Paidós.
- Thompson, J. (1998). *Los media y la modernidad: una teoría de los medios de comunicación*. Paidós.

- Toledo, J. (2011). Identidad hipermedial: nuevos medios, nuevas audiencias, ¿nuevas identidades? *Revista del Centro de Investigación de la Universidad la Salle*. 9(35), pp. 5-10. Recuperado de <https://n9.cl/4secf>
- _____. (2018). La hipermediatización de la vida y la cultura. Tecnologías de información y comunicación y culturas juveniles. En M. Rebeil y S. Rodríguez (coords.), *Comunicación aplicada: investigación y transformación social en los procesos políticos y tecnológicos*. Universidad Anáhuac México.

Capítulo XIII

Evolución de la actividad docente en el Centro Universitario de la Costa Sur de la Universidad de Guadalajara: antes y después de la contingencia por covid-19

Martha Moreno-Zambrano, Myriam Arias-Uribe
y Marcela de Guadalupe Pelayo-Velázquez

1. Introducción

Ante la contingencia que el SARS-CoV-2 o covid-19, las prácticas docentes se vieron impactadas significativamente; obligó a profesores y profesoras a replantear su actividad al trasladar el diseño de las unidades de aprendizaje de modalidad presencial a la virtualidad. Como respuesta ante este escenario obligado por el distanciamiento social, participaron de forma emergente en cursos y talleres implementados para facilitar la tarea de reestructuración y adecuación que respondiera de manera eficiente a un aprendizaje asistido por las tecnologías de la información y comunicación.

De forma adicional, de acuerdo con lo que señala Giannini (2020), los efectos de la pandemia en la calidad de enseñanza superior no se harán visibles de inmediato y saldrán a la luz a mediano y largo plazo, por lo que es pertinente que las instituciones examinen sus indicadores educativos exhaustivamente. La crisis que ha desencadenado el virus que ocasiona la covid-19 en los servicios educativos exige, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (Unesco, 2020) a las instituciones de educación a evaluar los resultados, aprender mejor qué es lo que funciona y por qué, utilizar las lecciones aprendidas para reforzar la inclusión, la innovación y la cooperación en la enseñanza superior; lo anterior con el objeto de responder

a una multiplicidad de desafíos en torno a la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la conectividad. Precisa que las instituciones de educación superior albergan el talento y la creatividad que el mundo necesita para construir un futuro más inclusivo, resistente y sostenible.

Ante este escenario, el impacto inmediato en los y las estudiantes, obviamente, fue el cese de actividades presenciales de las instituciones de educación superior, situación novedosa para la mayoría que se encuentra en este nivel, sin una idea clara de cuánto tiempo va a durar, cuáles serán los impactos inmediatos en su vida cotidiana, los costos y cargas financieras y, sobre todo, la continuidad de sus aprendizajes. En la Universidad de Guadalajara (UdeG) y el Centro Universitario de la Costa Sur (CU Costa Sur), este cambio se presentó a partir de la suspensión de actividades presenciales el 17 de marzo de 2020, situación que se ha prolongado, transitando por un período híbrido en junio-julio de 2021.

El CU Costa Sur inició actividades como centro universitario regional de la Red Universitaria de Jalisco en agosto de 1994, actualmente oferta 16 programas educativos de pregrado y cuenta con una matrícula de 4581 educandos; alinea sus planes y programas con un enfoque hacia la responsabilidad social, para formar profesionales de calidad que se identifiquen con el entorno para contribuir a la sustentabilidad, cuidado del medioambiente, enseñanza de las bellas artes y promover una educación para la paz (Oliver, 2020). Su principal zona de influencia está integrada por 22 municipios del estado de Jalisco en las regiones Sierra de Amula y Costa Sur.

El objetivo general de este trabajo es comparar el desempeño de los principales indicadores educativos de los ciclos escolares presenciales 2019 con los no presenciales 2020. Como objetivo específico se planteó identificar las relaciones estadísticamente significativas entre las variables sexo y aprobación de asignaturas. Esto permitirá describir la realidad y explicar la asociación significativa, en su caso, entre las variables mencionadas. Para ello se utilizó como referente la teoría de la educación (Castillejo, 1987; Touriñán, 1987) caracterizada por investigar realidades concretas no generalizadas, por medio de la recogida de información estadística que proporciona el Sistema Integral

de Información y Administración Universitaria y la Coordinación de Control Escolar. La misma se aborda por medio de la construcción de indicadores educativos para observar su comportamiento durante cuatro ciclos escolares. Partimos de la hipótesis de que existe asociación estadísticamente significativa entre las variables sexo y aprobar una unidad de aprendizaje. Esto facilitará la reflexión, interpretación y análisis de la realidad con el objeto de emitir juicios que orienten a impactar positivamente la calidad de la actividad educativa.

El enfoque bajo el cual se realizó el estudio es de tipo cuantitativo, con un alcance exploratorio, tipo de diseño no experimental, y dentro de este, se seleccionó la investigación transeccional o transversal y un estudio descriptivo. La población objeto de estudio está integrada por los y las estudiantes de pregrado del CU Costa Sur de la UdeG en estatus de *activo* en las cohortes 2019 A y B, y, 2020 A y B; por tratarse de una caracterización se decidió utilizar un censo, es decir, se toma en cuenta el total de la población. Es pertinente señalar que los calendarios denominados A corresponden al período de primavera, mientras que los B al verano.

Este documento inicia con la descripción del objeto de estudio, en el que además se detalla el modelo educativo que implementa la institución; en seguida se aborda el marco teórico conceptual que encuadra el proyecto —teoría de la educación, evaluación de la educación— y, posteriormente, el concepto de indicadores educativos. En la siguiente sección se detallan las notas metodológicas integradas por: objetivos, hipótesis y metodología utilizada. Por último, se incluyen los resultados del trabajo de investigación y las conclusiones.

1.1. Metodología

Para el estudio de la evolución de la actividad docente en el Centro Universitario de la Costa Sur se decide utilizar un modelo con un enfoque tipo cuantitativo; se realizó en cuatro momentos secuenciados: revisión bibliográfica, recolección de información estadística que ofrecen dependencias públicas especializadas (Control Escolar y el Sistema Integral de Información y Administración Universitaria [Siiiau]); se procedió a la sistematización e interpretación de la misma

mediante métodos estadísticos para obtener los resultados del diagnóstico y proponer recomendaciones que permitan mejorar su estado actual.

El alcance de la investigación seleccionada fue exploratorio, en virtud de tratarse de un fenómeno poco estudiado, además permitió familiarizarse con este, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto a un contexto particular, investigar nuevos problemas e identificar conceptos o variables promisorias (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 91). El tipo de diseño de la investigación fue *no experimental* debido a que se realizó sin manipular deliberadamente las variables (*Ibid.*, p. 152).

Dentro de la clasificación de los diseños de investigación no experimentales se seleccionó la investigación *transeccional o transversal descriptiva*, en virtud de que se recolectaron datos en un solo momento, en un tiempo único (Hernández, *et al.*, 2014 p. 154). Asimismo, con respecto a los estudios descriptivos, estos son útiles para mostrar con precisión las dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación, es decir, se observó un conjunto de características de los indicadores educativos de las cohortes 2019 A y B y, 2020 A y B. La población objeto de estudio está integrada por los y las estudiantes de pregrado del Centro Universitario de la Costa Sur de la UdeG en estatus de “activo” en las cohortes 2019 A y B y, 2020 A y B. Por tratarse de una caracterización se decidió utilizar un censo y tomar en cuenta para este proyecto el total de la población.

2. Consideraciones teóricas

Sin duda, la pandemia ocasionada por la covid-19 ha sido una cuestión de salud pública, sin embargo, su impacto en la vida social, económica y política han afectado gravemente a las empresas y los empleos, así como la educación en todos los países debido a las restricciones causadas por el distanciamiento social, limitando las oportunidades para que los y las estudiantes aprendan durante el período de la contingencia sanitaria. Por lo anterior, en opinión de Ruiz (2020), es probable que se generen cambios inadecuados en las oportunidades a nivel mundial en la generación actual.

La Universidad de Guadalajara se define como una comunidad de académicos, estudiantes y administrativos. El 22 de octubre de 1993 se transformó en la Red Universitaria de Jalisco integrada por seis centros universitarios temáticos, nueve centros universitarios regionales, el Sistema de Universidad Virtual y el Sistema de Educación Media Superior (Real, 2019).

El Centro Universitario de la Costa Sur fue fundado el 5 de agosto de 1994, para atender a 22 municipios del estado de Jalisco en las regiones Sierra de Amula y Costa Sur. La organización administrativa inició con la División de Desarrollo Regional y la División de Estudios Sociales y Económicos, las cuales aún se mantienen. La primer División integra a los departamentos de: Ingenierías, Producción Agrícola, Ecología y Recursos Naturales, Estudios para el Desarrollo Sustentable de Zonas Costeras, y Ciencias de la Salud y Ecología Humana. La División de Estudios Sociales y Económicos, por su parte, se estructura por: Departamento de Ciencias Administrativas, Departamento de Contaduría, Departamento de Estudios Jurídicos y Departamento de Estudios Turísticos (Oliver *et al.*, 1997-2021).

2.1. Educación, educación presencial y educación no presencial

La educación, de acuerdo con Castañón y Seco (2000), puede concebirse, por un lado, como un derecho; el derecho a tener acceso al conocimiento acumulado por la humanidad y, por otro lado, como una inversión. Una población educada, informada, alerta, capacitada y motivada es más eficiente que una que carece de estos tributos, solo con una sociedad educada se puede prender la participación ciudadana en actividades cívicas, en un desarrollo sustentable y en la formación de capital social.

La educación superior, de acuerdo con la Unesco (1998a), es esencial para que todo país o región alcancen el nivel necesario de desarrollo económico y social sostenible y racional desde el punto de vista del medioambiente, una creatividad cultural nutrida por el conocimiento y una mayor comprensión del patrimonio cultural, un nivel de vida más alto y la paz y la armonía internas e internacionales, fundadas en los derechos humanos, la democracia, la tolerancia y el

respeto mutuo. Cuando se habla de modalidad presencial se entiende como la educación tradicional en la que el alumno o alumna y el o la docente se encuentran siempre en un mismo lugar y en momento determinado para llevar a cabo la acción educativa; sin embargo, esto no limita el hecho de que se pueda enriquecer la clase adecuando las nuevas tecnologías como un complemento (García-Aretio, 2020).

Actualmente, se están aprovechando todas las oportunidades tecnológicas y de conectividad que se ofrecen en el mercado, ayudando a desarrollar modalidades educativas en las que los y las estudiantes y docentes no se encuentran en un mismo lugar, lo que convierte estas modalidades en más significativas y dan paso a la educación no presencial. Hoy día, se cuestiona si la educación no presencial aporta los mismos beneficios que la educación presencial, si ofrece calidad pedagógica, si tiene valor profesional, entre otros. No obstante, se puede preguntar si la educación presencial garantiza que la enseñanza sea de calidad pedagógica, por el hecho de estar juntos alumnos o alumnas y maestros o maestras.

Según Grajek y Reinitz (2019), citado por García-Peñalvo (2020), la sociedad actual está llevando a cabo una transformación digital en todos los ámbitos e implica una serie de cambios profundos tanto en la cultura como en las personas y la tecnología, permitiendo nuevos modelos educativos y operativos para transformar las operaciones, direcciones estratégicas y la propuesta de valor de una institución.

Por tanto, el componente de ética digital es muy importante, en todas sus perspectivas, ya que incluye patrones de conducta en las interacciones con el profesorado y los compañeros y compañeras, prevalece la privacidad tanto suya como del resto de participantes, así como su actitud y respeto hacia la propiedad intelectual de terceros (García-Peñalvo, 2020).

2.2. Modelo educativo

La UdeG desarrolla su vida planeando la construcción de futuro desde el entendimiento del presente, en recuperación y valoración de su experiencia, de la cultura que la ha conformado, y fijando sus metas en el deber que tiene para con su entorno. El modelo educativo es la

pretensión propositiva para generar los hábitos individuales y normas institucionales que confirmen una cultura que, edificada por los diferentes actores universitarios, explicita los valores, preferencias, aspiraciones y compromisos de la institución; que genere los aprendizajes para la convivencia y propicie el encuentro entre diferentes formas de pensar y pensarse en una sociedad que reclama la intervención de todos sus ciudadanos (Universidad de Guadalajara, 2007, p. 18).

Respecto a la formación, la universidad se propone formar de manera integral a sus profesionales; esto es, crear las mejores condiciones para que los y las estudiantes desarrollen las habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes necesarias para el ejercicio profesional y la realización personal: formar ciudadanos competentes que sepan pensar, hacer, estar y crear. Se trata, en opinión de González (2004), de una “educación para investigar-actuar que hace del aprender a aprender, la clave de la nueva cultura general y clave de las especialidades”.

Para lograr lo anterior, utiliza un modelo académico que define a partir de la estructura organizacional, los procesos en que esta da soporte a los programas académicos y el conjunto de sus características de operación y gestión administrativas, orientadas al cumplimiento y logro de su misión y visión institución; centrado en el o la estudiante y sus modos de ser y aprender a ser, conocer, hacer, convivir y emprender, propiciado con una adecuada gestión institucional (Universidad de Guadalajara, 2007, p. 35). Por lo tanto, genera un modelo curricular semiflexible, que posibilita el diseño y desarrollo de oferta educativa pertinente a las regiones. Dentro de las premisas del funcionamiento departamental señala que este diseña y opera ambientes de aprendizaje, ofrece cursos para los programas de docencia, formación técnica, licenciatura y posgrado en las modalidades: presencial, a distancia o mixta, en forma indistinta.

2.3. Teoría de la educación

La teoría de la educación, entendida como disciplina científica, como teoría sustantiva de la educación, tiene como objeto describir, explicar, interpretar, comprender (dimensión teórico-científica) y transformar (dimensión normativo-tecnológica) el proceso educativo

en general. Esta interpretación es compartida por diversos teóricos (Medina, 2000a; Sarramona, 2000; Touriñan, 1987). De acuerdo con lo que precisa Colom (1997, p. 148), la teoría se entiende como un “cuerpo sistemático y coherente de conocimientos con capacidad de propiciar en su aplicación efectos esperados”.

La posición idealista de la teoría de la educación, que vincula a esta con lo que se denomina ciencias culturales frente a ciencias naturales, supone que la educación se caracteriza por investigar unas realidades concretas no generalizables mediante métodos especulativos, alejándose del método científico-experimental. La cuestión es que al vincularse a filosofías idealistas dio lugar, como señalan Colom y Rincón (2004), a que se ontologizara (rama de la filosofía que se ocupa de la naturaleza y organización de la realidad) la educación, alejándola de su realidad inmediata. Esta visión está tomada de las ciencias naturales y ha sido aplicada a la educación obedeciendo al planteamiento según el cual se necesita un conocimiento que guía y legitime la intervención educativa, la práctica, entendida, por ello, como una aplicación de dicha teoría (Clemente, 2007).

De acuerdo con Sarramona (2003, p. 168), la teoría tiene un componente normativo y el modo de proceder de la teoría de la educación para resolver los problemas educativos de la práctica debería ser de naturaleza tecnológica. En este sentido, la teoría de la educación que se postula integrará el conocimiento de la realidad educativa del Centro Universitario de la Costa Sur de la UdeG de cara a la intervención sobre la misma para mejorar la práctica (Colom y Núñez, 2001).

2.4. Evaluación de la educación

Para referirse a la evaluación de la educación se tomará como referencia lo precisado por Mayor (1998, p. 24), quien señala que es un proceso que parte de la descripción de la realidad, más o menos concreta; que contrasta la información recogida, que reflexionando sobre ella es capaz de interpretarla, analizarla y valorarla; que la contextualiza y difunde a los interesados; y que proporciona argumentos para tomar decisiones de mejora.

Por otro lado, Mateo (2000a, p. 13) la conceptualiza como el proceso de recogida y análisis de información relevante con el fin de describir cualquier realidad educativa de manera que facilite la formulación de juicios sobre la adecuación a un criterio de calidad debatido previamente, como base para la toma de decisiones. En este mismo sentido complementa señalando que es un proceso de reflexión sistemática, orientado sobre todo a la mejora de la calidad de las acciones de los sujetos, de las intervenciones de los profesionales, del funcionamiento institucional o de las aplicaciones a la actividad educativa (Mateo, 2000b). En resumen, la teoría de la educación se encarga de describir, explicar, interpretar el proceso educativo con el objeto de presentar propuestas que permitan resolver sus problemas, para esto, es necesario evaluar la educación del CU Costa Sur de la UdeG por medio de los indicadores educativos de los ciclos presenciales y no presenciales, lo que permitirá describir la realidad educativa, de manera que facilite la reflexión, interpretación, análisis y valoración, con el objeto de emitir juicios que orienten a la mejora de la calidad de la actividad educativa.

2.5. Indicadores educativos

Un indicador es un elemento externo de una situación, significativo e importante, que ayuda a definir y a explicar un fenómeno y permite establecer previsiones sobre su evolución futura (Lukas & Santiago, 2009, p. 182). Por su parte, Oakes (1986) señala que un indicador es un estadístico que se refiere al sistema educativo y que revela algo sobre su funcionamiento o salud; en complemento, Ferrer (1999) precisa que el indicador tiene la intención de aportar información significativa y relevante sobre una situación.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) define los indicadores educativos como instrumentos que nos permiten medir y conocer la tendencia o desviación de las acciones educativas, con respecto a una meta o unidad de medida esperada o establecida; así como plantear previsiones sobre la evolución futura de los fenómenos educativos, cuya aplicación tiene presencia en todas y cada una de las etapas de la gestión, desde el diagnóstico, para identificar de manera cuantitativa la magnitud de los avances y también de los problemas;

asimismo se utilizan en la etapa de planeación, con el fin de establecer compromisos (metas) y dimensionar el esfuerzo que se debe realizar en un período determinado, durante y después de la operación de los programas educativos, con el fin de evaluar o medir el impacto y calidad de los servicios, así como la eficiencia y eficacia de los programas y políticas educativas (SEP, 2019).

Los indicadores educativos, en opinión de García (2000, pp. 250-251), en la actualidad se usan de tres maneras: a) como estadísticos descriptivos de recursos —qué se pone— y resultados —qué produce— del sistema; b) como sistema de indicadores globales sobre el contexto, resultados y procesos poniendo en relación factores de entrada y proceso del modelo con los resultados a nivel macro; y c) sistema de indicadores sobre la escuela y procesos educativos que pretenden identificar escuelas eficaces.

Debido al distanciamiento social ocasionado por la covid-19, las instituciones de educación se vieron obligadas a transitar a la educación no presencial, en la que estudiantes y docentes no se encuentran en el mismo lugar, apoyándose en herramientas tecnológicas. Con esto la educación se encaminó a pasos agigantados hacia una transformación digital en todos sus ámbitos, lo que aparejó una serie de retos para los y las docentes, así como para los educandos, ya que se requiere de cambios profundos de cultura, además de demandar infraestructura (equipo y conectividad) indispensable para atender los compromisos educativos.

Por otro lado, los diseños instruccionales de las asignaturas están enmarcadas en el modelo educativo que pretende generar los hábitos individuales y normas institucionales que confirmen una cultura, construida por los diferentes actores universitarios, que explicita los valores, preferencias, aspiraciones y compromisos del CU Costa Sur de la UdeG; que genere los aprendizajes para la convivencia y propicie el encuentro de diferentes formas de pensar y pensarse la sociedad en la que se desenvuelvan los y las egresadas. Para lograr lo anterior se requiere de un modelo académico que define la estructura organizacional, la cual se abordó en las páginas anteriores.

Respecto a los programas educativos, estos fueron diseñados bajo un conjunto de características de operación y gestión administrativas, orientadas al cumplimiento de la misión: formar profesionales que posean sólido conocimiento científico y competencias profesionales para investigar, analizar, interpretar, planear, diseñar, proponer, asesorar, aplicar, evaluar o divulgar fenómenos, procesos naturales, biológicos y ecológicos que ocurren en el medio marino y costero a fin de manejar, producir, aprovechar y conservar la biodiversidad, ecosistemas y recursos naturales, mediante programas, planes y proyectos sustentables. Para ello se implementa un modelo curricular semiflexible, que desarrolla oferta educativa pertinente para las regiones.

La teoría de la educación tiene por objeto describir, explicar, interpretar, comprender y transformar el proceso educativo en general, se caracteriza por investigar realidades concretas no generalizables, como es el caso del CU Costa Sur de la UdeG; con el fin de legitimar la intervención educativa, entendida como una aplicación de dicha teoría y de cara a la intervención sobre la misma para mejorar la práctica.

Para hacer uso de los postulados de la teoría de la educación se recurre a la evaluación de esta, conceptualizada como un proceso de recogida de información que permitirá describir la realidad por medio la reflexión, interpretación, análisis y valoración de datos para facilitar la formulación de juicios sobre un criterio de calidad, como base, para la toma de decisiones. Para evaluar y comparar los ciclos presenciales con los no presenciales, se utilizó indicadores educativos, mismos que son estadísticos que revelan algo sobre su funcionamiento o salud, estos permiten medir y conocer la tendencia o desviación de las acciones educativas con respecto a una meta o medida esperada.

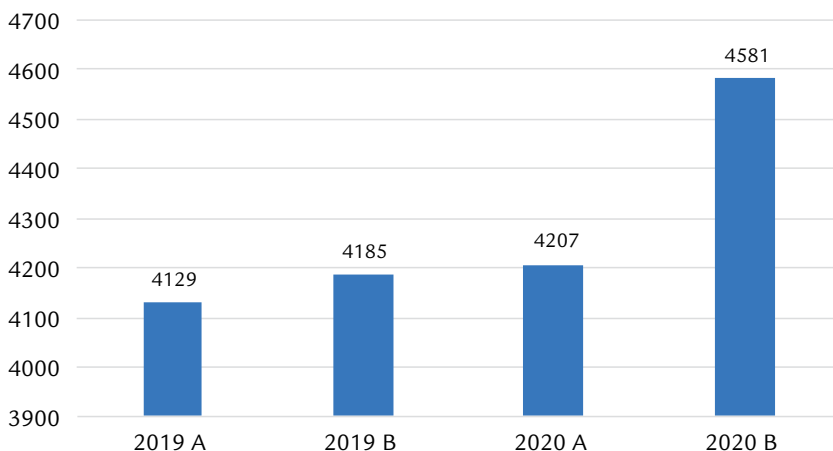
En conclusión, el valor de un indicador estriba en dar mayor claridad y transparencia a los compromisos atendidos por las dependencias, mostrando los avances con la medición de resultados en el tiempo y en el espacio. Como podemos apreciar, se imbrican las y los actores de la educación (administradores o administradoras,

docentes y estudiantes) con el modelo educativo mediante el modelo pedagógico e instruccional (proceso) y los resultados de este (indicadores), con el objetivo de formar mejores ciudadanos que respondan y contribuyan al desarrollo económico y social sostenible y racional de la región de influencia del CU Costa Sur de la UdeG.

3. Resultados

Del calendario 2019 A al calendario 2020 B hubo un incremento de 374 alumnos y alumnas, algo así como del 9 %. Si tomamos como referencia el inicio de esta administración (2016 A), el incremento ha sido del 28 %.

Gráfico 1
Evolución de la matrícula del Centro Universitario
de la Costa Sur 2019-2020



Fuente: Coordinación General de Control Escolar / Matrícula 2019-2020 SEP 911.

El balance por programa educativo (PE) es como sigue. Los programas que más han abonado al incremento han sido: Licenciatura en Biología Marina, Licenciatura en Administración Financiera y Sistemas (LAFI), Ingeniería Mecatrónica, Ingeniería en Obras y

Servicios, Abogado e Ingeniero Agrónomo; los PE que presentan números negativos son Licenciatura en Administración y Licenciatura en Nutrición. Secciones de unidades de aprendizaje: este tema siempre ha generado tensiones durante la programación académica entre la optimización económica y la académica, así como las circunstancias especiales de cada programa educativo como por ejemplo rezago del alumno o alumna en combinación con el cambio de plan de estudio. El número de secciones de 2020 B (1585), respecto a 2019 A (1455) se incrementó en 8,9 % y la matrícula en 11 %.

3.1. Secciones de unidades de aprendizaje por programa educativo

El uso racional de los recursos administrativos y la academia siempre han estado en observación, y esto hace justificable que analicemos el número de secciones de las unidades de aprendizaje de los programas educativos en comparación con el incremento de la matrícula, en este análisis sobresalen los casos de: la Licenciatura en Administración que disminuyó 3 % secciones y 9 % matrícula y la Ingeniería en Teleinformática, que incrementa secciones en 24 % y matrícula solo en 14 puntos.

3.2. Número de registros y los índices de reprobación

El número de registros se calculan por la inscripción de cada alumno o alumna a cada materia. Del calendario 2020 B respecto al 2019 A aumentó en 3,7 % el número de secciones; es decir, evolucionó de 27 668 a 28 692 registros. Los índices de reprobación de registros presentó una variación proporcional del 29,6 % con respecto a 2019 A; se trasladó de 1067 a 1383. No obstante, si se compara el índice de reprobación de registros por ciclo solo respecto al total de estos, presentó una variación del 1 % respecto al total de 2019 A y 2020 B.

3.3. Alumnos o alumnas no acreditados o acreditadas

Respecto los calendarios 2019 A-2020 B, el número de alumnos y alumnas que no logró una calificación aprobatoria aumentó el 9 %, dos puntos por debajo a la proporción en el aumento de la matrícula

(11 %); en los ciclos correspondientes a 2019 la proporción de estudiantes que no acreditaron al menos una unidad de aprendizaje fue del 11 % y 12 %, respectivamente, en ambos calendarios, aunque en 2020 A prácticamente se duplicó esta proporción y en 2020 B el porcentaje disminuye al 11 %. Es pertinente señalar que, el Consejo General Universitario, máximo órgano de gobierno de la UdeG, mediante dictamen emitido por las Comisiones Permanentes de Educación y Normatividad de fecha 3 de septiembre de 2020, estableció flexibilidad sobre el número mínimo de créditos para cursar en un ciclo escolar y en complemento a este, el 8 de diciembre de 2020, en el que se precisa que “los estudiantes podrán solicitar una baja de carácter extraordinario de las asignaturas o unidades de aprendizaje correspondientes, sin penalización alguna por ello”. Por tanto, los datos que se presentan de los calendarios 2020 podrían suponer que no son comparables con los de 2019 porque se aplican características normativas diferentes para los alumnos o alumnas inscritos o inscritas y que son parte de las consecuencias de la pandemia por el SARS-CoV-2 o covid-19.

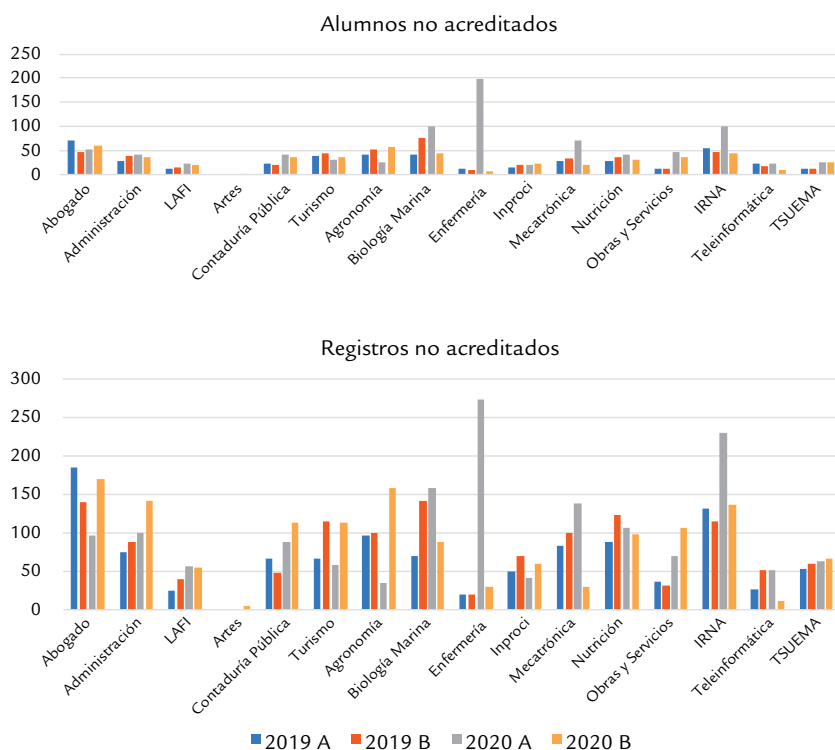
3.4. Número de registros no acreditados por programa educativo

En cuanto a la acreditación de los registros se pudiera pensar que es proporcional a la oferta, es decir, los programas educativos que más alumnos o alumnas y registros tienen son los que más “no acreditados” resultan, sin embargo, en el ciclo de ruptura, 2020 A se presentó el fenómeno de mayor cuantía en la Licenciatura en Enfermería (273) en las unidades de aprendizaje que llevaban un contenido significativo práctico, es decir, las denominadas clínicas. Asimismo, es destacable que en otros dos programas educativos se identifican dificultades para transitar al modelo no presencial: Ingeniería en Recursos Naturales y Agropecuarios y Licenciatura en Biología Marina, considerando el número de alumnos y alumnas que no aprueban al menos alguna asignatura.

3.5. Alumnos y alumnas no acreditados o acreditadas por programa educativo

En cuanto al número de alumnos y alumnas no acreditados o acreditadas por programa educativo, la Licenciatura en Enfermería es la que reporta la menor proporción en tres ciclos escolares (13, 10 y 6). Si eliminamos el ciclo atípico o de adaptación (2020 A), en contraste, las carreras con mayor índice son: Licenciatura en Turismo (38, 44 y 36), Ingeniería en Recursos Naturales y Agropecuarios (54, 46 y 44) y Licenciatura en Biología Marina (41, 77 y 45).

Gráfico 2
Índices de reprobación

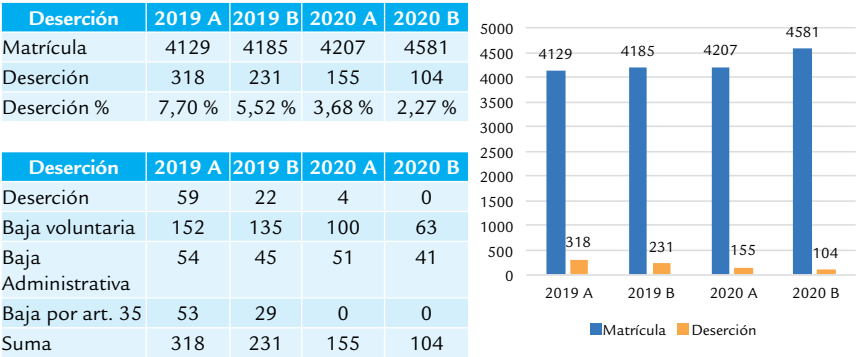


Fuente: Coordinación de Control Escolar / Estadística de asignaturas no aprobadas 2019-2020.

3.6. Índice de deserción

Este indicador global o total se obtiene mediante la suma de la deserción y se integra por: baja voluntaria solicitada por el o la estudiante; baja administrativa, aplicada en casos como falta de pago de matrícula, dejar de asistir a clase sin solicitar licencia o documentación incompleta; deserción, después de que el alumno o alumna estuvo por más de dos ciclos escolares en estatus de baja administrativa; más las bajas por el artículo 35 del Reglamento General de Evaluación y Promoción de Alumnos de la Universidad de Guadalajara. El resultado de la deserción de 2019 A a 2020 B disminuyó en 65,6 %; sin embargo, es pertinente mencionar que en los dos últimos ciclos escolares no se aplicó el artículo 35 del Reglamento mencionado, derivado del beneficio del Dictamen emitido por las Comisiones Permanentes de Educación y Hacienda del Consejo General Universitario.

Tabla 1
Deserción escolar



Fuente: SIIAU, SGRSTAT 2019-2020.

3.7. Índice de deserción por programa educativo

En párrafos anteriores se mencionó cómo es que se llega al resultado de la deserción, para el cálculo del índice se toma en cuenta la matrícula del ciclo escolar correspondiente del PE, de acuerdo con la estadística 911 de la SEP, y se destaca que los programas educativos: Licenciatura en Administración Financiera y Sistemas (13,41 % y

10,38 %) y, Licenciatura en Biología Marina (15,32 % y 11,42 %) en dos ciclos de 2019 obtienen resultados superiores a diez puntos porcentuales; Licenciatura en Turismo (11,80 %), Ingeniería en Recursos Naturales y Agropecuarios (15,54 %) y Técnico Superior Universitario en Electrónica y Mecánica Automotriz (11,11 %) en el ciclo 2019 A también superan esta barrera.

3.8. Índice de no aprobación por calendario escolar

Durante los ciclos escolares de 2019, que se desarrolló en modalidad presencial, el mayor índice de registros no acreditados se registra en los primeros tres ciclos, acumulando 52 % y 55 %, de forma respectiva.

Tabla 2
Semestre y registros no acreditados 2019

2019 A			2019 B		
Ciclo de ingreso del alumno	Registros no acreditados	Proporción de registros no acreditados	Ciclo de ingreso del alumno	Registros no acreditados	Proporción de registros no acreditados
201120	2	0 %	200920	1	0 %
201210	1	0 %	201210	2	0 %
201310	1	0 %	201310	4	0 %
201320	3	0 %	201410	6	0 %
201410	11	1 %	201420	18	1 %
201420	18	2 %	201510	35	3 %
201510	29	3 %	201520	50	4 %
201520	44	4 %	201610	89	7 %
201610	86	8 %	201620	95	8 %
201620	90	8 %	201710	78	6 %
201710	93	9 %	201720	82	7 %
201720	139	13 %	201810	91	7 %
201810	127	12 %	201820	216	17 %
201820	160	15 %	201910	253	20 %
201910	263	25 %	201920	222	18 %
Suma	1067		Suma	1242	

Fuente: Coordinación de Control Escolar / Estadística de asignaturas no aprobadas (2019).

Para el calendario 2020 B, en los primeros cinco ciclos se concentra el 78 % de los registros no acreditados.

Tabla 3
Semestre y registros no acreditados 2020

2020 A			2020 B		
Ciclo de ingreso del alumno	Registros no acreditados	Proporción de registros no acreditados	Ciclo de ingreso del alumno	Registros no acreditados	Proporción de registros no acreditados
201320	2	0 %	201510	14	1 %
201410	3	0 %	201520	7	1 %
201420	2	0 %	201610	25	2 %
201510	22	1 %	201620	18	1 %
201520	38	2 %	201710	82	6 %
201610	61	4 %	201720	76	5 %
201620	81	5 %	201810	76	5 %
201710	133	8 %	201820	145	10 %
201720	186	12 %	201910	142	10 %
201810	149	10 %	201920	203	15 %
201820	160	10 %	202010	225	16 %
201910	225	14 %	202020	370	27 %
201920	265	17 %	Suma	1383	
202010	238	15 %			
Suma	1565				

Fuente: Coordinación de Control Escolar / Estadística de asignaturas no aprobadas (2019).

Es pertinente señalar que los datos de “no aprobación” se obtuvieron previo al beneficio del comunicado de la Coordinación General Académica y de Innovación respecto al Dictamen de Consejo General Universitario, con el objetivo de analizar el desempeño de los y las estudiantes de los diferentes programas educativos en el ciclo escolar 2020 A.

3.9. Resultado de las pruebas no paramétricas

De acuerdo con los resultados de las pruebas no paramétricas, la hipótesis planteada respecto a si existe asociación estadísticamente significativa entre las variables sexo y aprobar una unidad de aprendizaje, se acepta de forma parcial, dado que algunos de los resultados son estadísticamente no significativos, por lo que se propone realizar

una investigación más profunda para identificar variables que permitan comprobar o rechazar la misma. Para el Centro Universitario de la Costa Sur, en los cuatro ciclos escolares los resultados son no estadísticamente significativos; se presentan diferencias entre hombres y mujeres con respecto a aprobar o no una asignatura.

Tabla 4

Resultados de la prueba de Chi cuadrada ciclos escolares 2019

Programa educativo	Ciclo	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)	Programa educativo	Ciclo	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Abogado	2019 A	40.795a	1	0,000	Abogado	2019 B	26.777a	1	0,000
Administración	2019 A	28.724a	1	0,000	IRNA	2019 B	25.736a	1	0,000
Turismo	2019 A	23.758a	1	0,000	Turismo	2019 B	19.184a	1	0,000
Agronomía	2019 A	15.797a	1	0,000	Administración	2019 B	16.389a	1	0,000
Contaduría Pública	2019 A	13.533a	1	0,000	Nutrición	2019 B	12.403a	1	0,000
Nutrición	2019 A	12.256a	1	0,000	Inproci	2019 B	10.918a	1	0,001
Mecatrónica	2019 A	9.318a	1	0,002	Biología Marina	2019 B	4.871a	1	0,027
Inproci	2019 A	5.404a	1	0,020	Agronomía	2019 B	4.014a	1	0,045
IRNA	2019 A	3.986a	1	0,046	TSUEMA	2019 B	1.903a	1	0,168
Administración Financiera y Sistemas	2019 A	2.274a	1	0,132	Contaduría Pública	2019 B	1.027a	1	0,311
Biología Marina	2019 A	1.954a	1	0,162	Teleinformática	2019 B	.796a	1	0,372
Obras y Servicios	2019 A	1.013a	1	0,314	Obras y Servicios	2019 B	.322a	1	0,570
Enfermería	2019 A	.991a	1	0,319	Enfermería	2019 B	.288a	1	0,591
TSUEMA	2019 A	.803a	1	0,370	Administración Financiera y Sistemas	2019 B	.014a	1	0,906
Teleinformática	2019 A	.217a	1	0,642	Mecatrónica	2019 B	.000a	1	0,985

Fuente: Coordinación de Control Escolar / Estadística de asignaturas aprobada y no aprobadas 2019-2020.

Tabla 5
Resultados de la prueba de Chi cuadrada ciclos escolares 2020

Programa educativo	Ciclo	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Administración	2020 A	30.947a	1	0,000
Turismo	2020 A	27.163a	1	0,000
IRNA	2020 A	27.263a	1	0,000
Teleinformática	2020 A	13.044a	1	0,000
Contaduría Pública	2020 A	22.228a	1	0,000
Abogado	2020 A	20.340a	1	0,000
Inproci	2020 A	19.813a	1	0,000
Nutrición	2020 A	17.960a	1	0,000
Agronomía	2020 A	5.200a	1	0,023
Biología Marina	2020 A	4.700a	1	0,030
Obras y Servicios	2020 A	2.719a	1	0,099
Administración Financiera y Sistemas	2020 A	1.099a	1	0,294
TSUEMA	2020 A	1.087a	1	0,297
Enfermería	2020 A	.012a	1	0,915
Mecatrónica	2020 A	.008a	1	0,929

Programa educativo	Ciclo	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Abogado	2020 B	36.763a	1	0,000
Inproci	2020 B	29.414a	1	0,000
Administración	2020 B	29.187a	1	0,000
Turismo	2020 B	9.753a	1	0,000
Nutrición	2020 B	28.415a	1	0,000
Contaduría Pública	2020 B	22.454a	1	0,000
IRNA	2020 B	19.302a	1	0,000
Biología Marina	2020 B	9.664a	1	0,002
Administración Financiera y Sistemas	2020 B	7.203a	1	0,007
Agronomía	2020 B	3.444a	1	0,063
TSUEMA	2020 B	2.506a	1	0,113
Obras y Servicios	2020 B	.593a	1	0,441
Teleinformática	2020 B	.514a	1	0,473
Enfermería	2020 B	.147a	1	0,702
Mecatrónica	2020 B	.056a	1	0,813
Artes	2020 B	*		

Fuente: Coordinación de Control Escolar / Estadística de asignaturas aprobada y no aprobadas 2019-2020.

4. Conclusiones

Se logró comparar los indicadores educativos de los ciclos escolares presenciales de 2019 con los no presenciales de 2020, haciendo uso de los postulados de la teoría de la educación, con el fin de describir e interpretar la realidad en la que se encuentra la operación de los programas educativos de pregrado que oferta el Centro Universitario de la Costa Sur de la UdeG, mediante la evaluación de la educación utilizando los principales indicadores educativos, con el beneficio de describir cómo se ha llevado a cabo el proceso educativo durante los ciclos escolares presenciales y no presenciales, estos últimos como parte contingencia de la covid-19, y se encontró que los datos de matrícula y permanencia en la escuela son positivos a pesar de la pandemia y que el bono demográfico se está reduciendo. Los datos no concuerdan con el imaginario más o menos colectivo y las experiencias individuales: los profesores y profesoras o los alumnos y alumnas no se conectan, las clases son malas, aburridas, intrascendentes.

Los indicadores de reprobación de registros y asignaturas crecieron en el ciclo escolar de ruptura (2020 A); sin embargo, para el ciclo subsecuente, los y las estudiantes tuvieron la opción de “dar de baja” las unidades de aprendizaje que consideraban no acreditar, como beneficio del dictamen del Consejo General Universitario mencionado anteriormente; por lo que pudiera suponerse que los datos no son comparables entre sí, dado que se aplicaron lineamientos normativos diferentes.

Respecto a la hipótesis planteada H_0 : *Existe asociación estadísticamente significativa entre las variables sexo y aprobar una unidad de aprendizaje*: se acepta de forma parcial, dado que algunos de los resultados son estadísticamente no significativos para los programas educativos, por lo que se propone realizar una investigación más profunda para identificar variables que permitan comprobar o rechazar la misma. Asimismo, es recomendable implementar estudios cualitativos que nos permitan comprobar los objetivos de las unidades de aprendizaje en ambas modalidades, presencial y no presencial; evaluar el impacto en el perfil de egreso de cada uno de los programas educativos y conocer los beneficios o dificultades de los y las estudiantes para adaptarse a este modelo pedagógico.

A partir de los resultados obtenidos en este estudio, se propone convocar a los comités curriculares de los programas educativos para que se analice la posibilidad y necesidad de actualizar los planes de estudio para incorporar la modalidad mixta en los dictámenes, dado que algunos de estos tienen más de diez años sin actualizarse ante los órganos de gobierno correspondientes, de tal forma que contribuyan a la formación de capital social que la región necesita para impulsar la construcción de una cultura de paz y desarrollo sostenible. Adicionalmente, es imprescindible compartir la información encontrada con los órganos colegiados para la retroalimentación de la planeación de la administración de los programas educativos.

5. Referencias bibliográficas

- Castañón, R., y Seco, R. (2000). *La educación media superior en México*. Limusa/Noriega.
- Castillejo, J. (1987). *Pedagogía tecnológica*. CEAC.
- Centro Universitario de la Costa Sur (2019-2020). Coordinación de Control Escolar, Estadística Escolar, comunicación personal.
- Clemente, L. (2007). La complejidad de las relaciones teoría-práctica en educación. *Revista Interuniversitaria*, 19(14), pp. 25-46. Recuperado de <https://gredos.usal.es/handle/10366/71830>
- Colom, A., y Rincón, J. (2004). Epistemología neoidealista y fracaso fundacional del saber educativo. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria* 16(1), pp. 19-48.
- Colom, J., y Núñez, L. (2001) *Teoría de la educación*. Síntesis.
- Ferrer, F. (1999). *L'evaluació del sistema educatiu. Aproximació teòrica des de i per Catalunya, en Evaluació i Educació*. Generalitat de Catalunya. Consell escolar de Catalunya.
- García, G. (2000). Evaluación y calidad de los sistemas educativos. En T. González (coord.), *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Aljibe.
- García-Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), pp. 9-28.

- García-Peñalvo, F. (2020). Modelo de referencia para la enseñanza no presencial en universidades presenciales. *Campus Virtuales*, 9(1), pp. 41-56. Recuperado de <https://acortar.link/c6cCPy>.
- Giannini, S. (2020). Prólogo. *UNESCO-IESALC, COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después*. Iesalc.
- González, C. (2004). *Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política*. Anthropos.
- Grajek, S., & Reinitz, B. (2019). Getting Ready for Digital Transformation: Change Your Culture, Workforce and Technology. *Educase Review*, 7(1). Recuperado de <https://acortar.link/V9C5J3>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Lukas, J., y Santiago, E. (2009). *Evaluación educativa*. Alianza Editorial.
- Mateo, J. (2000a). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. ICE - Horsori.
- _____. (2000b). L'evaluació de les institucions educatives. Ponencia presentada en las I Jornadas de Medición y Evaluación Educativa. Pendiente de publicación.
- Mayor, R. (1998). *La evaluación como estrategia de mejora. Evaluación de programas, centros y profesores*. Kronos.
- Medina, R. (2000a). Explicación, norma y praxis en el conocimiento de la educación. En R. Medina, T. Rodríguez, y L. García, *Teoría de la Educación I*. UNED.
- Oakes, J. (1986). *Education indicators. A guide for policy makers*. Center for Policy Research in Education.
- Oliver, S. (2020). Segundo informe de actividades. Centro Universitario de la Costa Sur. Recuperado de <http://online.anyflip.com/nnjn/poip/mobile/index.html>
- Oliver, S., et al. (1997-2021). *Historia. Centro Universitario de la Costa Sur*. Recuperado de <https://n9.cl/rpei5>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (1998a). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Conferencia mundial sobre educación superior. Francia.
- _____ (Mayo de 2020). COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Recuperado de <https://n9.cl/91xe>
- Real, L. (2019). *Universidad de Guadalajara, Síntesis histórica*: Editorial Universidad de Guadalajara.
- Ruiz, C. (2020). Covid-19; pensar la educación superior en un escenario inédito. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85). Recuperado de <https://n9.cl/solv>
- Sarramona, J. (2000). *Teoría de la Educación. Reflexión normativa pedagógica*. Ariel.
- _____ (2003). La perspectiva tecnológica en la acción educativa. VV.AA. *Teoría de la Educación ayer y hoy*. Murcia.
- Secretaría de Educación Superior [SEC] (2019). *Secretaría de Educación Superior - Lineamientos para la formulación de Indicadores Educativos*. Recuperado de <https://n9.cl/yb9g6m>
- Touriñan, J. (1987). *Teoría de la Educación*. Anaya.
- Universidad de Guadalajara (2007). *Modelo educativo siglo 21*. Universidad de Guadalajara.

Capítulo XIV

Atención y servicios de acompañamiento para estudiantes de pregrado en la Universidad de Guadalajara durante la contingencia por covid-19

Ana Gabriela Díaz Castillo y Carlos Ignacio González Arruti

1. Introducción

LA DISRUPTIVIDAD QUE la contingencia sanitaria provocó en todos los ámbitos, como ejemplo la transición abrupta de la presencialidad a la virtualidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, trajo consigo efectos socioemocionales en las y los estudiantes y a la vez esto implicó que los servicios de atención y apoyo se intensificaran ante el escenario emergente.

Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre las funciones de la tutoría académica en el estudiantado de pregrado del Centro Universitario de Tonalá (CUT) de la Universidad de Guadalajara durante el año 2020, así como la implementación que se ha tenido en el acompañamiento tanto personal como académico del estudiantado y cuáles han sido los resultados de la misma, con el objetivo de fortalecer el desarrollo de sus competencias y habilidades.

La presente investigación se desarrolla mediante una breve introducción de la situación sanitaria por covid-19. Posteriormente, se hará referencia de la normativa jurídica y las políticas institucionales que fundamenta las tutorías de la comunidad universitaria de pregrado y de las personas encargadas de coordinar estas funciones en el CUT de la Universidad de Guadalajara. Por último, se presentarán los resultados elaborados a la comunidad estudiantil del CUT con respecto a la atención que les brindaron las autoridades

correspondientes. Para conocer la percepción de los y las estudiantes al respecto, se aplicó una encuesta autoadministrada como instrumento de un estudio exploratorio-descriptivo con el propósito de conocer la situación actual de las y los estudiantes del CUT ante la contingencia sanitaria covid-19 para describir los servicios que les brindaron coordinadores frente a los impactos en el escenario emergente.

El instrumento fue aplicado a las y los estudiantes de quince programas educativos de pregrado del CUT, con una muestra no aleatoria y una tasa de respuesta del 24 %. Entre los hallazgos, se destaca la necesidad de que coordinadores y tutores sean conscientes del impacto de su intervención en las trayectorias académicas de los y las estudiantes, así como de la importancia de articular las acciones entre coordinadores y tutores, más allá del trabajo individualizado y aislado; y la generación de un plan de acción conjunta con ejes estratégicos como la conformación de células de acompañamiento, trabajo colaborativo, y la redefinición de funciones y estrategias de intervención.

1.1. Notas metodológicas

Este es un estudio exploratorio-descriptivo, que tiene como propósito conocer la situación actual de las y los estudiantes del CUT en la contingencia sanitaria covid-19, con respecto a la atención que les brindaron los coordinadores de carrera y tutores, así como identificar las necesidades de orientación y apoyo. Lo anterior, para definir estrategias de acompañamiento, apoyo y mejores servicios para que las y los estudiantes cursen con éxito sus estudios. Este tipo de estudios es conveniente emplearlo en el marco de temas emergentes, en los primeros acercamientos a objetos de estudio y cuando no se cuenta con recursos para una investigación de mayor profundidad. Además, permiten familiarizarse con temas que posteriormente pueden vincularse a otras temáticas. La exploración y descripción como tipos de estudio aportan elementos orientadores para posteriores investigaciones.

- **Diseño:** entre las principales técnicas de investigación exploratoria-descriptivas destaca la encuesta, para el presente estudio se aplicó una encuesta autoadministrada, como técnica dialógica, que, por medio de la formulación de preguntas y respuestas, en su mayoría predefinidas, buscó mantener una conversación asincrónica con el estudiante. La ventaja de esta técnica es que logra conocer de manera directa las percepciones y opiniones de los agentes involucrados con la temática.
- **Instrumento:** el cuestionario en línea (formulario Google) fue diseñado por un equipo de expertos en educación del CUT y se hizo la convocatoria a estudiantes a través del correo electrónico en el que se invitó a responder de forma voluntaria.

Tabla 1
Ficha técnica

Universo de la encuesta	7424 estudiantes/matricula del ciclo 2020 A
Muestra no aleatoria	1780
Tasa de respuesta	24 %
Unidad muestral	Estudiantes de los 15 programas educativos de pregrado
Período de recolección de datos	21 de mayo al 3 de septiembre de 2020
Tipo de encuesta	Cuestionario virtual con 7 apartados y 109 ítems.
Confianza estadística	95 %
Margen de error	0,236

Fuente: elaboración propia de los autores (2021).

El instrumento se diseñó a partir de 109 ítems organizado en siete apartados: datos generales; situación en la contingencia sanitaria; transición del trabajo presencial al trabajo a distancia; trabajo académico a distancia, hábitos de trabajo escolar; atención y servicios académicos, y disposición de recursos tecnológicos. Para el análisis que nos ocupa, se consideró solo el apartado de atención y servicios académicos con diez ítems.

Tabla 2
Descripción de variables

Apartado	Dimensión	Variable	Descripción	Tipo de pregunta
Atención y servicios académicos	Coordinador de carrera	Comunicación	Medios y frecuencia con que los utiliza para dar seguimiento a los estudiantes.	Pregunta con respuesta opcional, con escala de valoración: nunca-más de una vez a la semana.
		Atención y servicios	Identificación de la frecuencia en que brinda servicios y apoyos al estudiante.	Pregunta con respuesta opcional, con escala de valoración: nunca-siempre.
			Identificación de los servicios y apoyos que necesita el estudiante.	Pregunta abierta, con respuesta poscategorizada.
		Evaluación	Valoración de los servicios recibidos.	Pregunta con respuesta opcional, con escala de valoración: malo-excelente.
	Tutor	Comunicación	Medios y frecuencia con que los utiliza para dar seguimiento a los tutorados.	Pregunta con respuesta opcional, con escala de valoración: nunca-más de una vez a la semana.
		Atención y servicios	Identificación de los servicios y apoyos brindados al tutorado.	Pregunta con respuesta opcional, con escala de valoración: nunca-siempre.
			Identificación de los servicios y apoyos que necesita el tutorado.	Pregunta abierta, con respuesta poscategorizada.
		Evaluación	Valoración de los servicios recibidos.	Pregunta con respuesta opcional, con escala de valoración: malo-excelente.

Fuente: elaboración propia de los autores (2021).

2. Marco contextual

La pandemia de covid-19 ha marcado la historia del siglo **xxi**, la cual ha afectado en forma significativa el desarrollo de la humanidad y, con ello, el progreso académico del estudiantado. El coronavirus es ahora un fenómeno de propagación mundial con un alcance no identificado. La pandemia de la covid-19 es un desafío y una oportunidad a la vez. Como desafío ha causado trastornos, pérdidas económicas y víctimas humanas. Como oportunidad, ha ofrecido la posibilidad de reflexionar sobre cómo encontrar soluciones, mejores estrategias para el desarrollo humano y una cooperación internacional más estrecha y efectiva entre los Estados. Aunado a lo anterior, las instituciones académicas tienen también una gran responsabilidad social. Algunas instituciones han hecho gestiones y planes de contingencia derivadas de los discursos hechos por las autoridades gubernamentales, así como las medidas impuestas por ellos.

2.1. Situación de la covid-19

A finales del 2019, Wuhan, en China, se convirtió en el epicentro de un brote de neumonía de etiología desconocida que no cedía ante tratamientos conocidos y utilizados hasta ese momento. En pocos días los contagios aumentaron exponencialmente, no solo en el país asiático sino también en diferentes países. El agente causal fue identificado, se trató de un nuevo coronavirus, 2019-nCoV, que posteriormente se clasificó como SARS-CoV-2 causante de la enfermedad covid-19. El 11 de marzo del 2020 la Organización Mundial de Salud declaró esta enfermedad como una pandemia. Posteriormente, en febrero del 2020, el titular de la Subsecretaría de la Prevención y Promoción de la Salud de México, Hugo López-Gatell Ramírez, informó sobre el primer caso en México, pues reportó que había un paciente hospitalizado en el Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias (INER) que había dado positivo en una primera prueba de laboratorio para covid-19. Subsiguientemente, en marzo del mismo año, se reportaron dos casos en el estado de Jalisco (Secretaría de Salud Jalisco, 2020).

2.2 Antecedentes del Centro Universitario de Tonalá

El proyecto del Centro Universitario de Tonalá inició en el año 2010 cuando se designó una comisión para desarrollar la idea conceptual. Como aportación de esta comisión se establecieron las licenciaturas que formarían parte de la oferta futura de este centro universitario, conformándose los grupos de trabajo para la realización de los proyectos de las mismas licenciaturas. Asimismo, se invitó a destacados docentes de los diferentes centros universitarios metropolitanos con el compromiso de ofertar estas licenciaturas a partir del ciclo escolar 2011 B, además, se trabajó en paralelo con el H. Ayuntamiento de Tonalá para establecer los convenios tendientes a contar con los terrenos e iniciar la construcción del centro universitario. No fue sino hasta el ciclo escolar 2012 A en que con la oferta de 11 licenciaturas el centro universitario inició sus labores (Gómez, 2013). En la actualidad, el CUT está ubicado en Av. Nuevo Periférico No. 555 Ejido San José Tateposco, Tonalá, Jalisco.

El CUT fue creado en octubre del año 2011 y con el apoyo de docentes de otros centros universitarios de la Red de la Universidad de Guadalajara se realizó la primera aplicación de la prueba de aptitud, logrando un ingreso de 827 alumnos para el ciclo escolar 2012 A. En enero del año 2012 se realizaron las primeras incorporaciones de docentes y administrativos, las primeras actividades académicas y cursos de preparación del inicio del ciclo 2012 A (Gómez, 2013).

Este centro universitario se constituyó identificando los problemas y tópicos del entorno social, político, económico y ambiental que debía ser abordado por la Universidad de Guadalajara, incluyendo; 1) salud, desnutrición, mortalidad infantil, mortalidad materna, enfermedades infecciosas, enfermedades emergentes y reemergentes; 2) medioambiente, escasez de agua, abuso de energías no renovables, cambio climático; 3) sociedad, gobernanza, pobreza, marginación e injusticia, discriminación, problemas del crecimiento económico, desorden territorial, movilidad urbana, migración y deshumanización; 4) artes y humanidades, producción cinematográfica, artes escénicas, música, poesía y artes plásticas (Dictamen Num. I/2011/304. Se aprueba la creación del Centro Universitario de Tonalá, 2013).

Asimismo, el municipio de Tonalá contaba en aquel año con una población de más de 400 000 habitantes que representaba el 6,5 % de la población total del Estado de Jalisco y se estimó que había más de 40 000 jóvenes entre 20 a 24 años. Por ello, ubicar al CUT permitió incrementar la matrícula de educación superior no solo en Tonalá, sino en los municipios aledaños, contribuyendo con ello a resarcir o a abatir el rezago en materia de población escolar en edad universitaria no atendida en le Región Centro del Estado de Jalisco (Dictamen Núm. I/2011/304. Se aprueba la creación del Centro Universitario de Tonalá, 2013).

La oferta educativa con la que inició el centro universitario fue de once licenciaturas y cinco posgrados. Los Programas Educativos (PE) estuvieron divididos en siete áreas: 1) Humanidades y Artes (Diseño de Artesanías e Historia del Arte); 2) Ciencias Sociales (Estudios Liberales); 3) Ciencias Económico-Administrativas (Administración de Negocios y Contaduría Pública); 4) Ciencias Jurídicas (Derecho); 5) Ciencias Aplicadas de la Información (Ingeniería en Ciencias Computacionales); 6) Ingeniería (Ingeniería en Energía, Ingeniería en Nanotecnología, Maestría en Ciencias del Agua y la Energía, Maestría en Ingeniería del Agua y la Energía y el Doctorado en Agua y Energía); y 7) Ciencias de la Salud (Medicina, Salud Pública y Gerontología).

Asimismo, los estudios de pregrado iniciaron en el ciclo escolar 2012 A con una capacidad de 840 como cupo disponible, con una admisión de 827 estudiantes con 11 programas. En el siguiente ciclo escolar, 2012 B, se atendió a 1747 estudiantes, de los cuales el 97 % (1692 estudiantes) correspondió al nivel de licenciatura, mientras que el otro 3 % a estudiantes de posgrado, es decir, 55 estudiantes (Gómez, 2013).

2.3. Tutorías

La tutoría académica es el proceso de acompañamiento personal y académico permanente del estudiante, centrado en el logro de una formación integral que se oriente a identificar de manera conjunta con los alumnos los factores y situaciones que dificultan o enriquecen el aprendizaje, desarrollando estrategias de apoyo para evitar el

rezago y la deserción, y elevar la eficiencia terminal, además de favorecer el desarrollo de las competencias en los estudiantes (Programa Institucional de Tutorías, Universidad de Guadalajara, 2011).

3. Antecedentes

La actividad tutorial en la UdeG cobró impulso a partir de la reforma universitaria de 1992. Con la creación de la Red Universitaria, la departamentalización, el establecimiento del sistema de créditos y la flexibilidad curricular, surgió la necesidad de que los docentes realizaran entre sus funciones la de tutoría, para orientar al estudiantado en su trayectoria académica y direccionando su propósito a disminuir la deserción, la reprobación y el atraso en la eficiencia terminal (Programa Institucional de Tutorías, Universidad de Guadalajara, 2011).

Posteriormente, a instancias de la Coordinación General Académica, se integró en el año 2004 un grupo de apoyo técnico del Programa Institucional de Tutoría Académica (PIT) de la Red Universitaria, con la finalidad de impulsar el programa y generar acciones que permitieran la consolidación de la actividad tutorial. El PIT es el documento directriz de la política de tutorías de la Red Universitaria. Fue aprobado por el Consejo de Rectores en la sesión ordinaria número 265, celebrada el 19 de octubre de 2010. El documento establece como una de sus estrategias la generación de un sistema electrónico de registro, evaluación de riesgos y seguimiento de las tutorías.

De manera adicional, en el año 2010 el Consejo General Universitario aprobó la conformación del Consejo Técnico de Tutorías conformado por representantes de la tutoría de todos los centros universitarios, así como del sistema de universidad virtual y el Sistema de Educación Media Superior, presidido por la coordinadora de Innovación Educativa y Pregrado. Como resultado de lo anterior, al año siguiente, se aprobó el Sistema Integral de Tutorías (SIT) como entorno virtual de interacción entre tutores y tutorados. El SIT es el sistema de registro que responde a la política marcada por el PIT.

El SIT se diseñó en la Coordinación de Innovación Educativa y Pregrado (CIEP) y los datos generados se encuentran bajo custodia de la CGTI, al igual que otros datos de la comunidad universitaria. La

administración del SIT recae en manos de CIEP y del cuerpo administrativo de los centros universitarios que son nombrados por las máximas autoridades de cada centro universitario y del SIT. Asimismo, el equipo que diseña y administra el SIT recibe las recomendaciones del Consejo Técnico de Tutorías (CTT) y del comité de seguimiento del mismo. Cabe resaltar que, debido a la Ley de Transparencia y Acceso a la Información Pública del Estado de Jalisco y sus Municipios (LTAIPEJM), los datos generados por los responsables de las tutorías y de la comunidad universitaria son custodiados en CGTI y no son de publicados. Por ello el CTT, consciente desde el origen del SIT sobre la propuesta de ley, decidió en la sesión número 9 del año 2011 establecer el sistema de semáforos de alerta de riesgo.

3.1. Normatividad y políticas institucionales de las tutorías

La fundamentación normativa del Plan de Acción Tutorial del CUT se encuentra en el artículo 126, fracción IV del Estatuto General de la UdeG, al citar que: “La Coordinación de Servicios Académicos: se encarga de administrar, en la competencia del Centro, los programas de desarrollo en materia de becas, intercambio académico, desarrollo bibliotecario, formación docente, así como los servicios de orientación profesional, tutorías y demás apoyos al proceso de enseñanza aprendizaje”. Asimismo, en el Estatuto del Personal Académico encontramos los siguientes fundamentos:

Artículo 37: Son obligaciones de todos los miembros del personal académico de la Universidad de Guadalajara. Fracción VI: Desempeñarse como tutor académico de los alumnos para procurar su formación integral.

Artículo 39: Son obligaciones específicas de los profesores que se dedican fundamentalmente a la docencia, las siguientes: fracción III: Son actividades obligatorias de apoyo a la docencia como parte de su carga horaria; a) Dirección académica, en actividades tales como tutoría, asesoría y dirección en el proceso de titulación.

Por su parte, en el Plan de Desarrollo Institucional 2019-2025, visión 2030 “Tradición y Cambio” (Plan de Desarrollo Institucional 2019-2025, visión 2030 “Tradición y Cambio” - Universidad de

Guadalajara), en la Línea Estratégica de “Formación y Docencia” marca una serie de lineamientos en torno a la tutoría. En particular, el objetivo 2.4 hace mención de consolidar un programa de apoyo integral a los estudiantes, y lo refiere como las siguientes estrategias:

2.4.1 Consolidar el Programa Institucional de Tutorías que contemple políticas y estrategias comunes a toda la Red Universitaria en cuanto a la atención de los alumnos, y;

2.4.2 Fortalecer la infraestructura y servicios de apoyo académico, mediante la actualización de recursos de información y tecnológicos, programas de becas, intercambio académico y actividades de formación integral.

En este orden de ideas, el PIT define que la tutoría académica como las “acciones orientadas al incremento de la calidad del proceso educativo mediante la atención de los problemas que influyen en el desempeño y rendimiento escolar del estudiante. Su fin es mejorar las condiciones de aprendizaje y desarrollo de valores, actitudes y hábitos que contribuyan a la integridad de la formación profesional y humana” (Programa Institucional de Tutorías, Universidad de Guadalajara, 2011). Asimismo, el PIT define las funciones de las personas encargadas de ofrecer tutorías como las siguientes:

- Facilitar la integración del estudiantado a la vida universitaria y darle a conocer la oferta de servicios de apoyo.
- Apoyar a la comunidad universitaria desde los primeros ciclos, vinculando siempre las habilidades propias de la formación y la adquisición de estrategias de aprendizaje.
- Ofrecerles orientación para reconocer sus características, mejorar sus hábitos de estudio y prevenir el fracaso académico.
- Ofrecer recursos adicionales que permitan al estudiante apoyarse en diversos asesores disciplinares y metodológicos que atiendan sus dudas por materia y la dirección de los trabajos de titulación.
- Proveer de habilidades al estudiante para la interpretación del conocimiento y su implicación en la vida profesional. Asegurar el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes mediante el acompañamiento en prácticas profesionales, servicio social, elección del proyecto de titulación y en orientación a la integración a la vida laboral y a la capacitación continua.

El proceso de acompañamiento o tutoría, presenta una serie de condiciones escolares totalmente diferenciadas en función de los requerimientos particulares de la comunidad universitaria, en cada uno de los diferentes momentos que tiene que enfrentar a lo largo de su trayectoria académica, razón por la que la tutoría debe ser acorde a estos requerimientos. Por ello, se identificaron los siguientes tipos de tutoría (Plan de Acción Tutorial, Centro Universitario de Tonalá, 2014):

- *Individual.* Consiste en la atención personalizada al estudiante por parte de la persona encargada de su tutoría que le acompañará durante su trayectoria escolar, a fin de mejorar sus condiciones de aprendizaje, desarrollar valores, actitudes, hábitos y habilidades que contribuyan a la integridad de su formación profesional y humana.
- *Grupal.* Se brinda atención a un grupo de estudiantes, cifra que podrá variar según la población a atender. Es importante señalar que se recurrirá a esta forma de tutoría para tratar asuntos generales que competan al grupo, pero estará también orientada a detectar los casos que requieran atención individualizada. La tutoría grupal podrá utilizarse como estrategia inicial para la atención de estudiantes a su ingreso a la universidad, o en instancias con insuficiente número de docentes para atender a una numerosa población estudiantil.
- *Entre pares.* Se constituirá por díadas en las que cada integrante enseñará a solucionar un problema, completar una tarea, aprender una estrategia, dominar un procedimiento, etc., dentro de un programa previamente planificado y visado. La aplicación de este tipo de tutoría se hará en el ámbito de la enseñanza aprendizaje entre estudiantes, de tal forma que se recurrirá a ella para apoyar la función de docentes tutores, aprovechando las capacidades de estudiantes sobresalientes de los últimos semestres, previamente capacitados en el tipo de tutoría que impartirán.

Ahora bien, los momentos de la tutoría se dan en tres etapas principalmente.

Al inicio, también conocida como *tutoría de inducción*. Esta etapa se da durante el 1.^{er} semestre de la licenciatura lo que representa una serie de ausencias y carencias de ciertos documentos, datos o información general, necesaria para atender eficientemente a estudiantes de primer ingreso, necesidades muy particulares en su condición de

ingreso. Por ello, cada estudiante cursa un módulo de inducción a la universidad y construye su expediente académico. Por su parte, el personal encargado de la tutoría clasifica los perfiles de cada estudiante en riesgo y con posibilidad de hacer tutoría de pares; integra el expediente académico e identifica y canalizada al estudiante.

Durante el desarrollo de la actividad estudiantil, *tutoría de trayectoria*. Esta etapa está contemplada a partir del 2.^{do} semestre y hasta cumplir 70 % de los créditos. Algunas necesidades principales que se encuentran en esta etapa son las de actualizar el diagnóstico que dé cuenta de la situación de cada estudiante, estilos de aprendizaje, entre otros; implementar actividades encaminadas a prevenir o eliminar la reprobación existente; mediante el seguimiento de los instrumentos institucionales, identificar las necesidades de los diversos servicios de apoyo a problemas específicos de estudiantes; y, dar seguimiento a la comunidad universitaria que presenta problemas biopsicosociales. Para disminuir estas necesidades, el estudiantado asiste a sesiones con su tutor o tutora y realiza producto o actividad de formación integral por ciclo escolar. Por su parte, el personal responsable de la tutoría da sesiones individuales o grupales, realiza entrevistas individuales, da seguimiento a la trayectoria académica, identifica y canaliza al estudiante.

Para concluir la etapa escolarizada, *tutoría de egreso*. Este es el tercer y último momento de la tutoría institucional en la educación superior, que va a partir de 71 % de los créditos aprobados y hasta la titulación. Por ello, el estudiantado requiere de un acompañamiento profesionalizante, que le oriente en el contexto de la titulación y el mercado laboral. Durante esta etapa, el estudiantado asiste a sesiones con su tutor y elabora el proyecto de titulación. Por su parte, el responsable de ofrecer la tutoría guía le orienta para que se informe sobre programas de becas, convenios, vinculación con empresas o instituciones nacionales e internacionales en las que puedan desarrollar sus prácticas profesionales; le informa sobre posgrados que tienen relación con la licenciatura; le impulsa y promociona en la inserción en el mercado laboral que demanda graduados de su especialidad; además, le incentiva en la confianza y seguridad para su ejercicio profesional.

3.2. Normatividad del personal coordinador de pregrado

El Estatuto General de la UdeG establece en su artículo 150 que “para coordinar la operación de los programas educativos en los Centros Universitarios, habrá Coordinadores de Carrera o Pregrado, para el nivel de Licenciatura y Técnico Superior Universitario y Coordinadores de Posgrado para las Especialidades, Maestrías y Doctorados”, y, además, que la organización y funcionamiento de estas figuras se regulará en los estatutos orgánicos respectivos.

Ahora bien, en la UdeG existe un coordinador o coordinadora para los programas de pregrado y un coordinador o coordinadora para los programas de posgrado, quienes, de conformidad con el artículo 69 de la Ley Orgánica de la UdeG, son designados por el director de la División o el rector del centro. Además, según el art. 151 del Estatuto General de la UdeG, se requiere que el personal que coordine un programa de carrera o pregrado que cuente con el título del programa que se aspira a coordinar. Asimismo, las funciones y atribuciones del personal de coordinación de programas educativos están señaladas en:

Artículo 68 de la Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara, que cita: Las Coordinaciones de Carrera, para el nivel de licenciatura, y las Coordinaciones de Posgrado serán las instancias facultadas para diseñar, administrar y evaluar las acciones de planeación, operación y seguimiento de los planes y programas curriculares a su cargo. Su adscripción y forma de designación serán normados en el Estatuto Orgánico correspondiente.

Artículo 32 del Estatuto Orgánico del Centro Universitario de Tonalá, que cita, entre otras: Coadyuvar con el Director de División o Jefe del Departamento respectivo en la determinación de necesidades de docencia para el desarrollo de los planes y programas de estudio correspondientes a la carrera o posgrado que está bajo su responsabilidad; Orientar a los alumnos inscritos en la carrera o posgrado respectivo, en los diversos aspectos relacionados a las instancias académicas del Centro, planes y programas de estudio respectivos, así como informar sobre las condiciones de forma, tiempo y lugar en que los profesores ofrezcan tutorías y demás servicios de asesoría académica; Orientar a los alumnos en los trámites correspondientes a la presentación de proyectos de tesis y demás documentos terminales, trámites de titulación, revalidación, convalidación y equivalencia de estudios.

4. Resultados

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en la aplicación de la Encuesta de Situación de Alumnos con respecto a la contingencia sanitaria por covid-19, aplicada a estudiantes de pregrado del CUT. Con relación al área disciplinar del programa educativo de los estudiantes que respondieron el instrumento, 38 % estudia un programa educativo del área de ciencias económicas; 25 % en ciencias sociales; 19 % en ingenierías y el 18 % corresponde a ciencias de la salud. El 66 % de los estudiantes respondientes cursa los primeros cuatro semestres de su trayectoria escolar, el 34 % restante cursa los últimos semestres.

4.1. Atención y servicios del coordinador de carrera

El coordinador de carrera es uno de los principales agentes educativos que acompaña al estudiante durante toda su trayectoria escolar, para brindarle principalmente orientación administrativa, canalización a servicios académicos, médicos y psicológicos. En situación de pandemia, las autoridades educativas promovieron un acercamiento con los estudiantes por intermedio de los coordinadores de carrera, con el propósito de evitar la deserción, el abandono escolar o la reprobación, riesgos que intensifico dicha crisis sanitaria.

En este contexto, alrededor del 53 % de los estudiantes refiere que tuvo contacto con su coordinador de carrera una o dos veces al mes, en tanto que el 36 % lo contactó más de una vez a la semana y el 22 % señala que no tuvo ningún tipo de comunicación. Este último grupo bien puede transitar académica y personalmente sin ninguna dificultad, o estar en riesgo académico sin acompañamiento complica el transito escolar. Respecto a la frecuencia de resolución y dudas o apoyo solicitado al coordinador del programa educativo, un 43 % de los estudiantes entrevistados señaló que siempre o casi siempre le resolvió dudas o brindó algún tipo de apoyo. En tanto que, un 35 % de los estudiantes manifestó que nunca o casi nunca recibió apoyo y el 22 % solo algunas veces obtuvo respuesta en contexto de contingencia sanitaria.

Se indagó acerca de la frecuencia con la que los estudiantes revisaron los medios de comunicación para dar seguimiento a los avisos o notificaciones de su coordinador, 32 % manifestó que revisó todos los días, 14 % una vez a la semana y un 43 % lo hizo una vez cada quince días o al mes y el 10 % nunca revisó. El sostener una comunicación constante con los estudiantes revistió la función del coordinador, durante el confinamiento, con un matiz preventivo, de manera que la utilización de medios de comunicación electrónica resultó una medida de inagotable alcance. Sin embargo, observamos que 189 estudiantes encuestados no revisaban sus notificaciones y, por tanto, se privaron de información que coadyuvaría a mitigar los efectos de la crisis sanitaria en su trayectoria escolar.

En general, los estudiantes quedaron satisfechos con los servicios que recibieron del coordinador, el 28 % evalúa como excelente los servicios recibidos, al 30 % le parece muy bien, 26 % lo califica de bien. No obstante, el 16 % señala que oscila entre lo malo y regular. Cabe mencionar que, si bien, los estudiantes evalúan al final de cada ciclo escolar los servicios recibidos por otros agentes educativos, el coordinador de carrera no es evaluado por ellos, pese a que son los principales receptores de los servicios educativos que brinda.

De 1779 respondientes, solo el 26 % señaló que entre los apoyos u orientación solicitada al coordinador de carrera durante la contingencia fueron: apoyo psicológico, orientación en trámites administrativos, servicios académicos, asesoría académica y atención en general. Es importante resaltar que, de acuerdo con lo establecido en la normatividad, la función central del coordinador es la orientación e información a los alumnos sobre las condiciones de forma, tiempo y lugar de las tutorías y demás servicios de asesoría académica, así como de trámites administrativos y académicos. Por lo anterior, resulta congruente lo solicitado por los estudiantes con las funciones del coordinador de carrera establecidas por la normatividad universitaria.

4.2. Atención y servicios del tutor

Al consultar a los estudiantes sobre si conocen a su tutor, el 27 % de los estudiantes manifestó no conocerlo, esto representa un número significativo de estudiantes que no han tenido acompañamiento tutorial durante su trayectoria escolar. Con relación a la comunicación con su tutor asignado, el 38 % estuvo en contacto más de una vez a la semana, un 33 % de los estudiantes menciona que durante la contingencia sanitaria el tutor nunca estableció comunicación con ellos, mientras que alrededor del 22 % señala que los contactó una o dos veces al mes. Cabe aclarar que un 6 % de los estudiantes no responde a este cuestionamiento.

Se dice que una gestión eficiente es consecuencia de una comunicación efectiva, la falta de esta evidentemente complica el cumplimiento de las funciones tutoriales y en consecuencia de su efectividad. Referente a la atención del tutor, el 37 % refiere “siempre o casi siempre” haber recibido atención, 35 % señala que nunca han recibido apoyo, 20 % algunas veces y un 7 % no dio respuesta. Al respecto, es importante señalar que el Plan de Acción Tutorial del Centro Universitario de Tonalá implementa principalmente la tutoría grupal, lo que implica que si un tutor no cumple con sus funciones, 30 estudiantes en promedio dejarán de recibir atención a sus necesidades o situaciones escolares y esto tendrá repercusiones en su trayectoria escolar.

En relación con la satisfacción con los servicios y atención que les brinda el tutor, el estudio arroja que un 27 % lo califica como malo y en el extremo un 25 % lo evalúa como excelente, en tanto un 21 % muy bueno, 18 % lo califica como bueno y un 8 % regular. Al respecto, Canales (2010) señala que el tutor cumple de manera satisfactoria con sus funciones si establece una comunicación efectiva con los estudiantes, por medio de la “empatía, autenticidad, madurez cognitiva y volitiva, responsabilidad y sociabilidad”.

De 1779 respondientes, solo 315 respondieron la pregunta sobre los servicios que necesitaron durante la contingencia, 45 % apoyo académico, 15 % orientación de los servicios escolares, 12 % atención

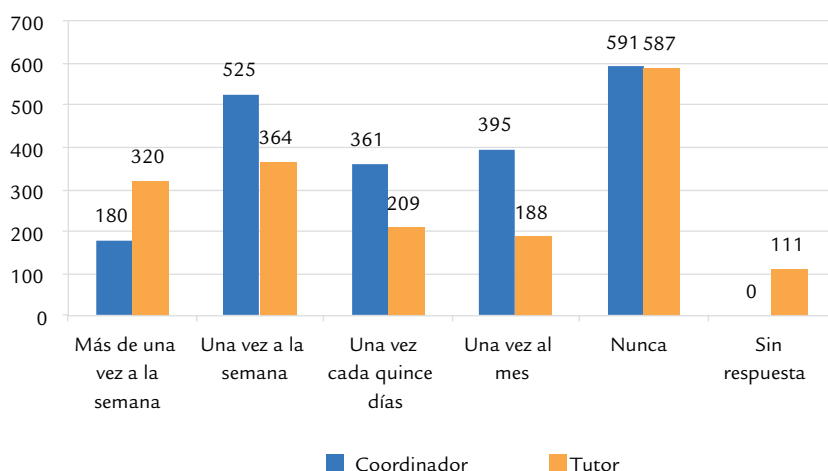
y seguimiento a su trayectoria, 8 % apoyo psicológico. Resulta interesante identificar que 20 % de los estudiantes manifestó como necesidad prioritaria conocer a su tutor.

4.3. Análisis comparativo

Con relación al contacto que el coordinador y tutor mantuvieron con los estudiantes mediante el uso de medios de comunicación electrónicos en contexto de pandemia, un 33 % reporta que quienes lo conforman nunca tuvieron contacto con ninguno de los agentes; el 57 % manifiesta que por lo menos una vez al mes recibieron algún aviso o notificación.

Gráfico 1

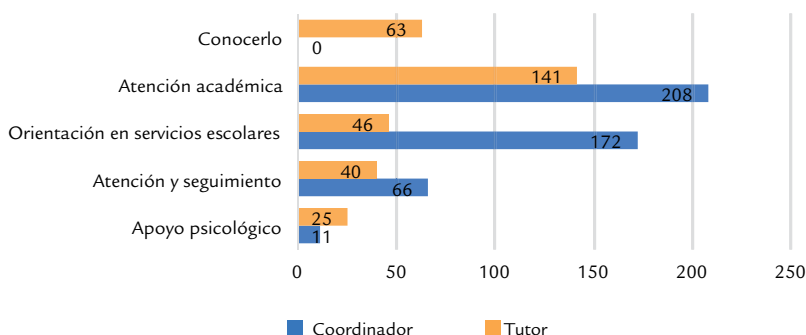
Frecuencia de contacto mediante medios de comunicación electrónicos



Fuente: encuesta de situación de alumnos con respecto a la contingencia sanitaria por covid-19 (2020).
Elaboración propia de los autores

Entre los servicios y apoyos más solicitados son la atención académica y orientación en servicios académicos. En el caso del tutor, los estudiantes refieren que una de las solicitudes que hicieron fue “conocerlo”. Cabe resaltar que el promedio de atención por cada tutor es de 10 a 15 estudiantes. En cambio, los coordinadores de pregrado atienden de 80 a 200 estudiantes por cada ciclo académico.

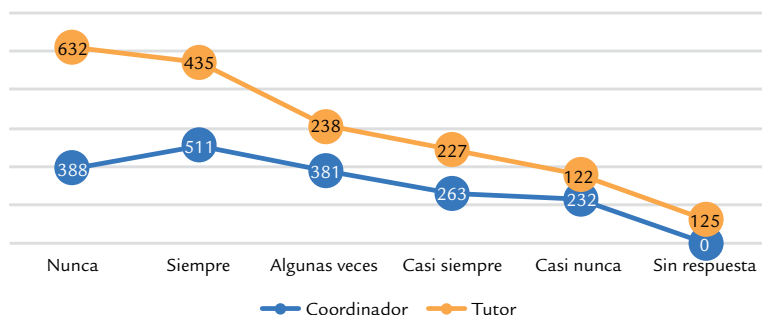
Gráfico 2
Servicios y apoyos solicitados



Fuente: encuesta de situación de alumnos con respecto a la contingencia sanitaria por covid-19 (2020). Elaboración propia de los autores

Es evidente que la respuesta a servicios de orientación y apoyos solicitados al coordinador es solicitada y atendida con mayor frecuencia en comparación con los servicios solicitados y la respuesta que brinda el tutor. Lo anterior, tiene como antecedente que la figura del coordinador, así como sus funciones, quedan claras para el estudiante desde el curso de inducción al centro universitario, a diferencia del tutor académico que, aunque se asigne desde el primer ciclo escolar, no existe una estrategia de inducción respecto de las funciones y propósitos de la tutoría durante la trayectoria escolar.

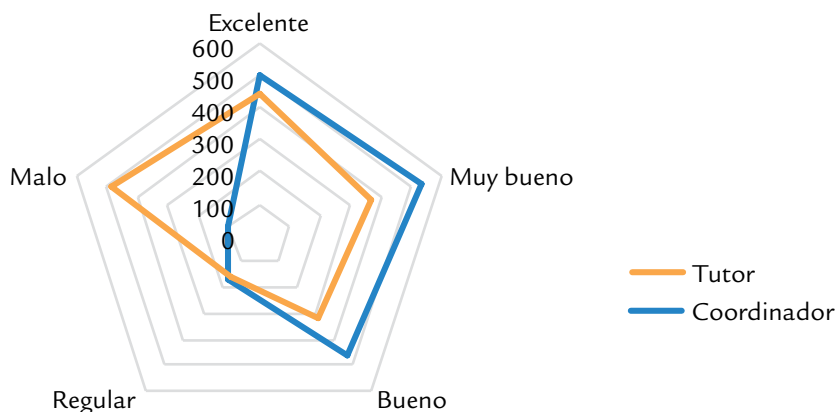
Gráfico 3
Respuesta a servicios de orientación y apoyo solicitados



Fuente: encuesta de situación de alumnos con respecto a la contingencia sanitaria por covid-19 (2020).

En general, la atención y servicios que brinda el coordinador se evalúa positivamente, en tanto que los servicios otorgados por el tutor tienden hacia una calificación negativa; esto se correlaciona con la anterior aseveración respecto al tipo de relación que se establece con base en el conocimiento de las funciones y beneficios recibidos por parte de coordinadores y tutores. Aunque son dos agentes educativos clave en el proceso educativo, todos los estudiantes tienen contacto permanente y preferentemente con su coordinador de carrera. Aunque cada vez más, los estudiantes se acercan a sus tutores, aún no se logra del todo que los estudiantes identifiquen los beneficios de la tutoría en su trayectoria escolar, lo cual genera una oportunidad de mejora para ofrecer una mejor calidad del servicio a la comunidad universitaria.

Gráfico 4
Indicador sobre evaluación de atención y servicios



Fuente: encuesta de situación de alumnos con respecto a la contingencia sanitaria por covid-19 (2020). Elaboración propia de los autores.

5. Conclusiones

Como se ha podido analizar, durante la contingencia de la covid-19, las tutorías han sido un proceso de acompañamiento de tipo personal y académico que han colaborado para mejorar en los estudiantes su rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo, reflexión, convivencia social, entre otros factores importantes. Estos programas han sido muy importantes debido a los altos índices de deserción y rezagos, atribuidos a la falta de apoyo a los alumnos, insuficiente atención a la formación integral de los estudiantes y a la escasa preocupación de los docentes en los problemas de rezago y deserción.

Así, los programas de tutoría como los coordinadores, durante este tiempo de contingencia sanitaria, se han enfrentado a retos importantes como el de orientar, conducir, apoyar o dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes del centro universitario. Si bien, el presente estudio no tuvo como finalidad demostrar la eficacia o no de los servicios de acompañamiento que brindan el coordinador de carrera y el tutor, se logró identificar la necesidad de que ambos agentes educativos perciban la importancia de su intervención en las trayectorias escolares del estudiante-tutorado.

El horizonte de formación profesional actual hace necesario fortalecer el programa de acompañamiento que eleve los indicadores de efectividad y la mejora continua de los procesos formativos. Entre los desafíos que se identificaron se observó la importancia de la articulación de acciones entre coordinadores y tutores, más allá del trabajo individualizado, y la generación de un plan de acción conjunta con ejes estratégicos como conformación de células de acompañamiento, trabajo colaborativo, así como la redefinición de funciones y estrategias de intervención.

6. Referencias bibliográficas

- Baptista, P., *et al.* (2020). Encuesta Nacional a Docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 50(número especial), pp. 41-88. Recuperado de <https://n9.cl/gx97a>
- Flórez, R., y Restrepo, T. (2001). *Investigación educativa y pedagógica*. McGraw-Hill.
- Gómez, J. (2013). *1er. Informe de actividades, Centro Universitario de Tonalá, 2013-2013*. Centro Universitario de Tonalá.
- Romo, A. (2010). *La percepción del estudiante sobre la acción tutorial*. Anuies.
- Secretaría de Salud Jalisco (14 de marzo de 2020). Jalisco confirma los primeros casos de covid-19. Recuperado de <https://ssj.jalisco.gob.mx/prensa/noticia/8920>
- Universidad de Guadalajara - Rectoría General (2011). Dictamen Num. I/2011/304. Se aprueba la creación del Centro Universitario de Tonalá. Recuperado de www.hcgu.udg.mx/dictamenes/dictamen-ndeg-i2011304
- _____. (2014). Plan de Acción Tutorial - Centro Universitario de Tonalá.
- _____. (s/f). Plan de Desarrollo Institucional 2019-2025, visión 2030 “Tradición y Cambio” - Universidad de Guadalajara.
- _____. (2011). Programa Institucional de Tutorías - Universidad de Guadalajara.

Capítulo XV

Covid-19 y prácticas preprofesionales en la Universidad Privada Domingo Savio en Potosí-Bolivia

Jimena Marcela Chumacero Villca

1.Introducción

LA PANDEMIA DECLARADA por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en marzo de 2020 y el confinamiento asumido por gran parte del mundo ha desafiado a las instituciones a introducir en tiempo récord grandes cambios en la economía, la cultura, la salud y por supuesto la educación. En poco tiempo el mundo despertó ante una nueva realidad: la virtualidad, mundo tímidamente explorado por muchos sectores, sin embargo, la nueva realidad exigía a los denominados “migrantes digitales” el sumergimiento en el mundo de la tecnología y la internet para darle continuidad a múltiples actividades de la vida cotidiana.

La realidad de la educación no fue la excepción, los diferentes centros educativos paralizaron sus actividades por varias semanas a tal punto que de acuerdo con el informe de 2020 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc), más de 23,4 millones de estudiantes de educación superior en Latinoamérica fueron afectados con la interrupción de sus estudios, cifra que representa a más de 98 % de la población estudiantil de esta región latinoamericana.

En el caso de Bolivia, que también asumió la medida del confinamiento, la educación atravesó por una etapa crítica debido a que el sistema educativo boliviano desarrollaba sus actividades mayoritariamente bajo la modalidad presencial, lo que significa que no contaba

con la infraestructura ni la cultura digital necesaria para trasponer la educación presencial a la virtual con la rapidez que exigía la emergencia sanitaria. Respecto a esta realidad, los datos de conectividad de la Autoridad de Regulación y Fiscalización de Telecomunicaciones y Transporte de Bolivia (ATT) establece que hasta la gestión 2019 más de 10 millones bolivianos contaban con conexión a internet, con lo que el 91,99 % correspondía a conexiones por telefonía móvil.

Los datos conocidos día con día por los medios de comunicación reflejaban la agudización de la emergencia, siendo evidente la necesidad de articular de manera acelerada un conjunto de estrategias para viabilizar la continuidad educativa bajo las nuevas condiciones que imponía la pandemia. Así, docentes y estudiantes abandonaron las aulas, laboratorios y gabinetes para continuar con el proceso formativo en aulas virtuales, pero, ¿qué consecuencias trajo el súbito cambio de la educación presencial a la virtual?, ¿qué estrategias fueron empleadas por la Universidad Privada Domingo Savio (UPDS) para dar continuidad a las actividades formativas como son las prácticas preprofesionales?, ¿cómo afectó la pandemia al desarrollo de las prácticas preprofesionales? Surgen varias interrogantes para poder conocer y comprender cómo esta institución de educación superior enfrentó la crisis.

En este entendido, la investigación tiene por objetivo general analizar el impacto de la pandemia en la práctica preprofesional en la UPDS de la ciudad de Potosí en el marco del modelo formativo por competencias. También se plantean como objetivos específicos los siguientes: 1) sistematizar la contribución teórica de diferentes autores en torno a la educación basada en competencias, educación virtual y prácticas preprofesionales a fin de contar con un marco conceptual que guíe el análisis respectivo; y 2) recopilar información acerca de las prácticas preprofesionales desarrolladas en la UPDS en el marco de la pandemia y las necesidades que fueron develadas.

El presente capítulo se focaliza en el análisis del impacto de la pandemia sobre una de las actividades formativas más importantes como lo son las prácticas preprofesionales, actividad que permite a los y las estudiantes encontrarse frente a frente con la realidad por

medio del ingreso a las diferentes instituciones. Sin embargo, debido al confinamiento y las limitaciones que esta restricción imponía, es importante conocer y analizar cómo la UPDS de Potosí enfrentó el desafío y dio continuidad a la formación de los y las estudiantes, las estrategias empleadas, los resultados alcanzados e igual de importante es poder conocer las necesidades que la pandemia puso en evidencia. Esto con la finalidad de contar con información que no solo permita realizar un análisis crítico de la realidad y de la educación como corresponde a la ciencia, sino y ante todo se busca que, a partir de la sistematización de la experiencia y el análisis crítico, se cuente con una fuente de información que oriente la incorporación de los ajustes necesarios en el proceso formativo.

La investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, desarrollando así un trabajo de tipo descriptivo cuyos métodos empleados fueron de corte empíricos y teóricos. En lo que respecta a los métodos empíricos que se encuentran orientados a la búsqueda de información, se emplearon la revisión documental y la entrevista, en tanto que los métodos de nivel teórico a los que se recurrió fueron el análisis-síntesis e inducción-deducción. La revisión documental es el método orientado a la recopilación de información mediante la consulta bibliográfica de los principales conceptos que aborda la investigación, la revisión documental también se encuentra orientada al acceso a documentos de la universidad en relación con las prácticas preprofesionales.

La entrevista estuvo orientada a cuatro directores de la UPDS de las facultades de Ciencias Empresariales, Ciencias Sociales, Ciencias Jurídicas e Ingeniería y estudiantes que fueron parte del grupo que desarrolló las prácticas preprofesionales en el marco de la pandemia en la gestión 2020. La entrevista se diseñó con base a una guía que orientó la conducción de la misma. El método de análisis-síntesis permitió profundizar acerca de los fundamentos teóricos de la práctica preprofesional, lo que facultó conocer sus características y su importancia en el proceso formativo por competencias. El método también es utilizado en el tratamiento de la información recopilada en torno a las características bajo las cuales se desarrollaron

las prácticas preprofesionales en la UPDS de Potosí. El método de inducción-deducción permitió realizar generalizaciones relacionadas con la posición teórica de autores expresadas en las definiciones que plantean acerca de la práctica preprofesional a fin de adoptar una posición teórica que sustente la investigación. El trabajo presenta un marco de referencia que facilita la comprensión y relación de categorías conceptuales como la educación basada en competencias, la educación virtual y las prácticas preprofesionales.

El capítulo se compone de tres secciones: en la primera de ellas se realiza la recapitulación de la terminología relacionada con la educación basada en competencias, la educación virtual, las ventajas y desventajas de esta modalidad. Posteriormente, se realiza la sustentación teórica de las prácticas preprofesionales y se presenta la orientación metodológica. La última sección comprende la presentación y análisis de los resultados y, finalmente, la quinta sección corresponde a las conclusiones.

1.1. Metodología

1.1.1. Revisión documental

El proceso de recopilación de información inició con la revisión de la bibliografía relativa a la práctica preprofesional, la educación basada en competencias y la educación virtual, en tanto que la información más significativa recabada de libros, artículos científicos y otros fue consignada en fichas bibliográficas, instrumento imprescindible en la investigación. Como lo señala Santana (2008, p. 1): “La función de una ficha bibliográfica consiste en identificar las fuentes de información que se van a examinar o estudiar para escribir el trabajo: los libros, folletos, leyes, artículos de revistas y periódicos, documentos gubernamentales, tesis, fuentes audiovisuales, etc.”. También se procedió a la revisión de documentos en los que se establece la realización de la práctica preprofesional, el tiempo establecido, el semestre en el cual se desarrollan, la información de estos documentos fue consultada con la ayuda de una guía de revisión documental.

1.1.2. Entrevista

La entrevista, entendida como “un método complementario de nivel empírico que consiste en una conversación profesional de carácter planificado entre el entrevistador y el o los entrevistados” (Del Canto, 2013, p. 40), fue aplicada a los cuatro directores de las facultades que componen la UPDS y ocho estudiantes de diferentes facultades que en la gestión 2020 desarrollaron las prácticas preprofesionales.

Para el desarrollo de las entrevistas se diseñaron dos guías de entrevistas, las cuales tuvieron el carácter de ser semiestructuradas. En primera instancia se aplicó la entrevista a cada una de las autoridades académicas, misma que fue desarrollada vía telefónica y mediante la plataforma Zoom, debido a las restricciones que aún se mantenían a causa de la pandemia al momento de realizar la investigación. Las consultas consignadas en el instrumento tenían como objetivo indagar acerca de las adaptaciones realizadas para dar continuidad a las prácticas preprofesionales, las principales dificultades identificadas, los alumnos incorporados a las prácticas en relación con otras gestiones, las actividades desarrolladas por los y las estudiantes. La segunda entrevista dirigida a los y las estudiantes también se desarrolló por medio de plataformas virtuales, las consultas realizadas fueron en torno a las actividades desarrolladas en las prácticas preprofesionales, las dificultades y fortalezas identificadas en el proceso de ejecución, las valoraciones respecto a la experiencia.

2. Marco teórico

A continuación, se desarrollan las principales categorías conceptuales que brindarán el soporte teórico a la investigación.

2.1. Educación superior basada en competencias

Por décadas la educación estuvo caracterizada por la centralización en los resultados, los contenidos frecuentemente se encontraban separados de la experiencia y realidad del contexto de los y las estudiantes, quienes participaban de manera limitada en su proceso formativo. El aprendizaje, caracterizado ante todo por ser repetitivo y memorístico, impedía el desarrollo del pensamiento crítico para

operar y transformar la realidad. Esta situación planteaba la necesidad de un cambio paradigmático, surgiendo así una perspectiva en la que se promovía un mayor protagonismo del estudiante y una mayor conexión con la realidad. En tal sentido se vincula a la educación con la competencia, Delors (1996) en el informe de la Unesco identifica a la competencia como un proceso en el que confluyen diferentes destrezas, conocimientos y habilidades a partir de los cuatro pilares para aprender a aprender: aprender a conocer, hacer, vivir juntos con los demás y ser.

La educación basada en competencias se encuentra orientada a desarrollar cuatro dimensiones interdependientes: las capacidades, los conocimientos, las actitudes y las situaciones o contextos.

1) Capacidades: se traduce en el proceso mediante el cual se es capaz de adquirir una competencia. Entre los procesos cognitivos que se hallan implícitos en las capacidades se cuentan: los razonamientos inductivos/deductivos, el pensamiento crítico e integrado, la conversión de representaciones.

2) Los conocimientos: el conocimiento hace referencia tanto al conocimiento propio de la disciplina como a los conocimientos acerca de la disciplina: a) Conocimiento de la disciplina: constituyen los vínculos que facilitan la comprensión de fenómenos relacionados. Los conceptos habituales de los campos propios de la disciplina. Se trata de un conocimiento necesario para comprender el mundo y para dotar de sentido las experiencias que tienen lugar en los contextos personales, sociales y globales. b) Los procesos (conocimientos acerca de la disciplina): se centran en la capacidad de asimilar, interpretar y actuar partiendo de pruebas.

3) Actitudes: la actitud de las personas desempeña un papel importante a la hora de determinar su interés, su atención y sus reacciones hacia el mundo en general y hacia los temas relacionados con su disciplina de estudio en particular.

4) Situaciones o contextos: un aspecto importante de la competencia hace referencia al grado de compromiso que se tiene en una diversidad de situaciones. Los contextos representan los ámbitos a los que se aplican los conocimientos y los procesos (Zúñiga, s/f, pp. 11-12).

Bajo este enfoque, la educación y por tanto las IES realizan un viraje a una formación en la que convergen los conocimientos, las destrezas, los valores y la realidad del contexto y sobre todo se asume al estudiante como el protagonista del proceso formativo, un protagonista activo, crítico, propositivo que desarrolla toda su capacidad con una profunda conexión con la realidad, aspecto fundamental más aún en la educación superior. Tomando en cuenta que los y las estudiantes se forman para contribuir a la transformación de la realidad que los rodea, por tanto, su formación no puede desarrollarse apartada de esta, por el contrario, los conocimientos desarrollados deben ser constantemente contrastados con la realidad. En este entendido las instituciones de educación superior deben fortalecer los vínculos con la sociedad y sus instituciones a fin de beneficiar a los y las estudiantes.

El nuevo enfoque también enfatiza en la necesidad de atender en igual medida tanto los conocimientos, las habilidades prácticas, así como los valores, en contraposición al interés que por mucho tiempo había depositado la educación tradicional en los resultados y la alta valoración de la dimensión cognitiva vinculada a la memoria. El enfoque por competencias pondera la importancia de atender y desarrollar con el mismo interés las dimensiones actitudinales, cognitivas y comportamentales, entendiendo a los y las estudiantes como seres integrales y que la educación no solo debe concebirlos como tales sino desarrollar los procesos en atención a todas las dimensiones que lo constituyen. Así, la formación bajo el enfoque por competencias permite alcanzar el fin máximo de la educación que es el desarrollo integral del ser humano.

Así se dio curso a un nuevo enfoque en la educación, el cual valora y desarrolla las dimensiones cognitivas, comportamentales y también actitudinales de los y las estudiantes o lo que muchos autores han denominado una educación orientada al desarrollo integral. Esta es entendida como una formación para la vida, integralidad que es definida por Del Pino (2007) como “[...] cualidad de la personalidad que expresa el desarrollo armónico de las facultades humanas en lo afectivo, lo intelectual y lo ejecutivo y garantiza el vínculo del sujeto con la cultura, las contradicciones y anhelos de una época y un país determinado”.

2.2. Educación virtual en tiempos de pandemia

A partir de la declaración de la emergencia sanitaria por la covid-19, la educación superior enfrentó grandes retos, los cambios introducidos demandaron una acelerada planificación y sobre todo adaptación de los actores del Proceso Enseñanza-Aprendizaje (PEA). La educación virtual que, si bien fue una modalidad adoptada desde hace varios años atrás por diferentes IES, en el contexto boliviano esta modalidad estaba mayormente difundida a la educación posgradual, es decir, que las experiencias de la educación virtual en pregrado fueron limitadas, por lo que el salto de la educación presencial a la virtual fue un reto altamente desafiante pero necesario para todas las universidades y por supuesto también así lo fue para la UPDS. La educación virtual no solo involucra un cambio en el “lugar” en el que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje, implica además una serie de cambios que van más allá del espacio físico en el que se desarrolla.

La educación virtual es una vía para el aprendizaje que se caracteriza por su dinamismo e interactividad. Se basa en un modelo cooperativo donde intervienen profesores y alumnos a pesar de estar separados por una distancia física. La tecnología juega un papel importante, pues a través de ella se ponen a disposición facilidades que incluyen la transmisión de voz, video, datos, gráficos e impresión. Es una nueva comprensión de la educación que ya no se centra en la figura del profesor, sino en la del alumno; el rol del educador se modifica, él es un mediador efectivo y significativo que entrega los contenidos y opera de soporte en la evolución del alumno. De esta misma forma operará el claustro seleccionado para estos fines, con una preparación inicial donde conocerá cómo se puede hacer la transición o transformación de la información física a digital (Rivera, Viera y Pulgaron, 2010, párr. 5).

Sin lugar a dudas la educación virtual permite romper y enfrentar la barrera de la distancia, gracias al avance de la tecnología, maestros y estudiantes pueden interactuar y dar curso al proceso de enseñanza aprendizaje, la educación en este medio a hecho importantes avances a través del desarrollo de plataformas, recursos didácticos y otros que permite dinamizar la actividad educativa, en este entendido García-Aretio (2020, p. 10) señala:

[...] esta modalidad ha ido creciendo y ganando con respecto a los sistemas presenciales (García Aretio, 2009; Simonson, Smaldino y Zvacek, 2011) dadas sus posibilidades de aprendizaje en cualquier momento, en cualquier lugar y a cualquier ritmo, huyendo del aquí y ahora de los formatos más convencionales de enseñanza-aprendizaje. Y ya supuso una revolución, una auténtica disrupción, el hecho de que se llegase a reconocer a la educación a distancia (EaD) como forma de enseñar y aprender, incluso en niveles educativos formales y reglados.

2.3. Ventajas y desventajas de la educación virtual

De acuerdo con Garzozzi *et al.* (2020), la migración de la educación presencial a la educación digital conlleva un conjunto de ventajas y desventajas desde la eliminación de las fronteras gracias al uso de la internet, que posibilita tanto a docentes y estudiantes participar e interactuar en cursos desarrollados en otros países o continentes. La educación virtual también fomenta la independencia y autonomía del estudiante, quien es capaz de organizar sus actividades a un ritmo propio desarrollando un mayor sentido de responsabilidad con su proceso, facilitando una organización que de lugar al desarrollo de otras actividades como las laborales, familiares o culturales.

La educación virtual también permite conducir el proceso con herramientas con las que los y las estudiantes se encuentran muy familiarizados, lo que es un factor importante que influye en su motivación. Una de las desventajas se encuentra alrededor de la denominada brecha digital que, según Lloyd (2020), es muy grande y se vio magnificada por la pandemia, la infraestructura que demanda la implementación de la educación virtual, los costos tanto de equipos como de conectividad constituye una limitante tanto para estudiantes como para docentes.

Otra de las desventajas es el limitado conocimiento de herramientas digitales que pueden ser aprovechadas por los docentes para activar el proceso educativo con recursos más acordes a la educación virtual. La limitación en el establecimientos de interacciones directas, situaciones de aprendizaje colaborativo entre estudiantes, si bien pueden ser mitigadas a través de actividades como foros, chats, aún así representan una limitación en comparación con la interacción directa

que supone la educación presencial. Una de las mayores desventajas de la educación virtual es la limitada oportunidad de validar los conocimientos adquiridos en la práctica educativa o preprofesional, esta realidad se vio agudizada por la pandemia pues los y las estudiantes se ven imposibilitados de asistir a hospitales, laboratorios e instituciones en las que puedan poner en práctica sus conocimientos y desarrollar destrezas. En efecto, las actividades educativas *in situ* representan una inigualable oportunidad de aprendizaje

2.4. La práctica preprofesional

La práctica preprofesional constituye una importante experiencia formativa y de validación del conocimiento, resulta un complemento fundamental al proceso formativo de los futuros profesionales de las diferentes disciplinas. Esta actividad educativa es comprendida como la actividad en la cual los y las estudiantes pueden “probar” los conocimientos y habilidades en un escenario distinto al aula, constituye un momento crucial en la formación profesional porque es la oportunidad para contrastar todo el bagaje teórico del cual los y las estudiantes se proveyeron en aulas y talleres universitarios, espacios en los que se analiza una parte de la realidad en condiciones “artificiales”. Sin embargo, la práctica preprofesional cambia de escenario a los actores del proceso enseñanza aprendizaje desarrollándose en ambientes laborales “reales”.

De acuerdo con Macías (2012, p. 6), la práctica preprofesional es: “La integración del estudiante en un contexto de aprendizaje situado en escenarios reales, con la finalidad de posibilitarle la adquisición de las competencias necesarias para el ejercicio profesional”. Tal como señala Macías, la práctica preprofesional permite a los futuros profesionales estar mucho más preparados para enfrentar el mundo laboral, en tanto facilita el desarrollo de habilidades como el contacto y coordinación con otros profesionales, la relación con figuras de autoridad, el contacto directo con las demandas de la sociedad, que no siempre es posible al interior de las aulas, lo que representa aún más una oportunidad de poner en práctica lo aprendido en las aulas. En esta misma línea, el reglamento de práctica y titulación del Liceo Técnico Profesional de Papudo (s/f, p. 1) define a la práctica preprofesional como:

[...] el proceso mediante el cual los alumnos y alumnas egresados de un Establecimiento Técnico Profesional formalizan las habilidades y conocimientos adquiridos durante su formación profesional, entendiendo como un período que posibilita validar, en un contexto laboral, los aprendizajes obtenidos en la etapa formativa. Además, representa la vinculación del establecimiento con el mundo empresarial.

La realización de las prácticas en los escenarios laborales permite que los y las estudiantes enfrenten situaciones de variada índole, estimulando la emisión de respuestas pertinentes recurriendo a su sistema de conocimientos y juicio crítico. La inserción en escenarios laborales no solo propicia la aplicación de los conocimientos y el perfeccionamiento de las habilidades técnicas relativas a la profesión, las diferentes situaciones exponen al estudiante ante instancias en las que las herramientas teóricas y prácticas pueden resultarles insuficientes. En tal caso y al encontrarse desprovisto o limitado en conocimientos o habilidades, deberá desarrollar nuevas por medio de la investigación. Así lo afirma López (2017, párr. 6):

La práctica laboral favorece un espacio que permite sistematizar y corroborar la teoría, para lo que resulta esencial que los y las estudiantes logren aplicar los contenidos recibidos en clases a las situaciones que se presentan en el contexto escolar. Este espacio también permite ampliar la teoría, pues los y las estudiantes pueden profundizar en determinados contenidos recibidos en las clases o derivados de las sociedades científicas, mediante la realización de trabajos investigativos, lo que contribuye a enriquecer la cultura general integral de los y las estudiantes.

Es así que la práctica preprofesional contribuye a la formación crítica, analítica, propositiva de los futuros profesionales, fomenta el carácter investigativo y la conducta autónoma, autodidacta. Además de las contribuciones que las prácticas preprofesionales significan para la formación de los y las estudiantes, es importante resaltar que se trata de un proceso de retroalimentación fundamental entre la IES y la sociedad, pues a partir de la evaluación que realizan las instituciones del desempeño, preparación de los y las estudiantes practicantes, las IES pueden introducir ajustes a los programas formativos con la intención que los mismos se encuentren orientados a la formación de

profesionales con mayor pertinencia. Las adaptaciones encaminadas en el campo educativo a causa de la pandemia han expuesto de manera contundente la brecha digital, sumado a esto se encuentra la limitada capacitación de docentes y estudiantes en el uso de herramientas tecnológicas y metodologías más acordes a la educación en entornos virtuales que elevaron la complejidad del desafío.

Es indiscutible que la educación virtual ofrece grandes ventajas y que gracias a esta modalidad se logró reactivar las actividades en el campo de la educación tras la paralización sufrida por la emergencia sanitaria. Sin embargo, también es importante reconocer la existencia de limitaciones en esta modalidad, con la finalidad de tenerlas presentes y desarrollar acciones para mitigar el efecto en el proceso educativo, más aún cuando el enfoque pedagógico asumido por las IES es el basado en competencia.

Ciertamente, bajo el modelo por competencias, el desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes requiere de una importante interacción dialéctica con el contexto que resulta limitada por las restricciones impuestas, lo que repercute de manera significativa en la formación de los y las estudiantes que se encuentran desprovistos o limitados de la práctica preprofesional.

La incorporación de estudiantes en organizaciones, instituciones permite el desarrollo de habilidades que no siempre es posible lograr en las aulas físicas y mucho menos en las virtuales, habilidades como la confrontación con situaciones reales, en los quirófanos, en la atención directa a clientes, en las construcciones, los laboratorios o la provisión de asistencia social es una fuente de experiencia y formación insustituible.

3. Análisis de resultados: prácticas preprofesionales en la UPDS

De acuerdo con la revisión documental, la práctica preprofesional es una actividad establecida en las diferentes mallas curriculares de la UPDS, establece la incorporación de los y las estudiantes de las diferentes carreras a instituciones del contexto en el que deben desarrollar 170 horas de actividades relativas al área de formación bajo

el asesoramiento de profesionales de las instituciones receptoras, quienes al finalizar esta actividad formativa realizan la evaluación al desempeño de los y las estudiantes y emiten una calificación. Para tal efecto, la universidad cuenta con un instrumento diseñado en el que se establecen los parámetros bajo los cuales el profesional responsable del acompañamiento y guía al interior de la institución receptora emite una calificación que posteriormente es introducida al sistema académico y forma parte del historial de cada estudiantes. La práctica preprofesional es una actividad ineludible por los y las estudiantes y constituye en un requisito para poder acceder a una de las modalidades de graduación con las que cuenta la universidad.

De acuerdo con la información recabada, las prácticas profesionales en la UPDS se habilitan con una convocatoria interna, las entidades a las cuales los y las estudiantes son incorporados son instituciones con las cuales la UPDS cuenta con convenios firmados en los que se establecen la recepción de los practicantes. La emergencia sanitaria afectó el desarrollo de las actividades de las instituciones, imposibilitando la incorporación de los y las estudiantes para el desarrollo de sus prácticas preprofesionales. De acuerdo con la información proporcionada por las autoridades académicas, en la gestión 2020 la UPDS adecuó la modalidad de la práctica preprofesional, incorporando a los y las estudiantes a gabinetes al interior de la misma universidad desde la que se desarrollaron actividades virtuales bajo el asesoramiento de docentes.

La universidad también adecuó los procesos para que los y las estudiantes accedan a la práctica como la optimización de medios de contacto mediante redes sociales, base de datos telefónicos para mantener canales de comunicación abiertos y brindar información y orientación a los y las estudiantes de manera permanente. También para el registro y la presentación de documentos, que antes de la pandemia se realizaban de manera presencial y física, la UPDS adecuó e implementó el proceso para que la inscripción sea de manera virtual y así cumplir con los requerimientos administrativos para acceder a la práctica.

Según la información recabada por los directores de facultad, en la gestión 2020 fueron 108 estudiantes los que cumplieron con esta actividad formativa, el detalle de los y las estudiantes pertenecientes a cada facultad se presenta en la tabla 1. En una relación a la proporción de estudiantes que desarrollaron las prácticas preprofesionales en la gestión 2020 y las pasadas gestiones los directores de facultades coincidieron en señalar que no hubo una diferencia significativa, sin embargo, la diferencia más importante se encuentra en la forma en la que se desarrollaron las prácticas, por cuanto los y las estudiantes no acudieron a las instituciones y desarrollaron esta actividad a partir de espacios habilitados en la misma universidad.

Tabla 1

**Estudiantes que realizaron las prácticas preprofesionales en la UPDS
gestión 2020**

Nro.	Facultad	Número de estudiantes
1	Facultad de Ciencias sociales	10
2	Facultad de Ciencias jurídicas	60
3	Facultad de Ciencias empresariales	20
4	Facultad de Ingeniería	18
Total		108

Fuente: elaboración propia (2021).

Es importante destacar que los esfuerzos realizados por las autoridades universitarias permitieron que gran parte de las carreras desarrollen sus prácticas preprofesionales enmarcadas en su área de conocimiento. Tal es el caso de la Facultad de Ciencias Sociales, en la que los practicantes desarrollaron procesos de orientación profesional que involucraron a estudiantes y padres de familia de diferentes unidades educativas de nivel secundario de la ciudad de Potosí, respondiendo de esta manera a una demanda de la sociedad en sentido de contar con la orientación respectiva para la elección de una carrera de los y las estudiantes de último año de secundaria.

Del mismo modo, los y las estudiantes de la carrera de Ingeniería de Sistemas capacitaron a maestros y estudiantes de nivel primario y secundario en el manejo de plataformas educativas y en desarrollo de material educativo para plataformas virtuales; además, brindaron soporte a las actividades académicas al interior de la misma universidad como en los procesos de defensa de tesis.

En el caso de estudiantes de la Facultad de Ciencias Jurídicas las actividades se enmarcaron en el desarrollo de investigaciones. Las adecuaciones realizadas no solo permitieron dar continuidad a las actividades formativas de los y las estudiantes, también respondieron a la demanda de la sociedad que atravesaba por una situación *sui generis*. Tras la culminación de las prácticas los y las estudiantes fueron evaluados por los docentes que tuvieron bajo su responsabilidad el asesoramiento y seguimiento a los y las estudiantes cumpliendo así con los requisitos administrativos. Finalizada la práctica preprofesional bajo una modalidad virtual se realiza el análisis de esta experiencia, análisis que se realiza bajo el bagaje teórico presentado y la perspectiva de los mismos estudiantes.

Tanto las autoridades académicas entrevistadas como los y las estudiantes destacan lo enriquecedor de la experiencia, coincidiendo que esta demandó creatividad y sobre todo una actitud proactiva y resiliente frente a la crisis.

Otros aspectos a destacar son la motivación y compromiso con el proceso formativo que permitió que gran parte del grupo estudiantil sí realice las actividades en contacto con otras instituciones, (sin insertarlas en ellas sino desde a universidad) logrando, como plantea la teoría en torno a la práctica profesional, validar los conocimientos desarrollados.

Desde una posición autocrítica en las entrevistas realizadas, los y las estudiantes identifican que se vieron limitados en sus conocimientos respecto al uso de plataformas virtuales y tecnología. Así, en una de las entrevistas realizadas una de las estudiantes consultadas expresa lo que experimentó al realizar las prácticas bajo la modalidad virtual: “Nunca había utilizado el Teams, ni Zoom y de computación

tampoco sabía mucho, al principio me daba miedo equivocarme al usar y me ponía más nerviosa que me vean los profesores y mi docente todo el rato”.

El desconocimiento de la tecnología y los recursos que ofrece la educación virtual fue expresado por la mayor parte de los entrevistados, esto devela la necesidad de que la educación presencial deba hacer mayor énfasis en la utilización de recursos tecnológicos para de esta manera brindar a los y las estudiantes mayores herramientas que no solo les permita responder a las necesidades de la sociedad, sino de contar con herramientas por las cuales pueden enriquecer aún más sus conocimientos.

Es importante destacar que, si bien inicialmente el desconocimiento de plataformas virtuales fue una dificultad en los y las estudiantes practicantes, posteriormente y tras el aprendizaje de la misma esta experiencia fue considerada enriquecedora y altamente valorada. Estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales también señalan que, a diferencia de las actividades presenciales, los talleres bajo la modalidad virtual no contaban con el mismo dinamismo y la misma implicación de los participantes, a diferencia de talleres presenciales, que al no disponer del contacto directo con los participantes limitaba la conexión con ellos y profundizar la confianza para el desarrollo de contenidos.

Ahora bien, un importante número de estudiantes que corresponden a la facultad de Ciencias Jurídicas desarrolló la práctica en el gabinete con investigaciones guiadas por un docente, actividad importante que permitió cumplir con este requisito, sin embargo, no facilitó la interacción con problemáticas del contexto y encaminar acciones que contribuyan a la solución desde el área de conocimiento que es la esencia de esta actividad formativa, poner al estudiante en contacto pleno con la realidad para la cual se forma.

Como señalan Guaman (2020) y Navarrete (2021), la pandemia develó la urgente necesidad de repensar y replantear la educación, el futuro aún es incierto, por lo que la educación debe estar preparada para responder con pertinencia a los desafíos. Esto supone continuar con una importante inversión en tecnología y capacitación, pero al

mismo tiempo el planteamiento de estrategias que posibiliten a los y las estudiantes un mayor contacto con el contexto, con sus problemáticas, sus necesidades. Por último, es importante mantener la visión optimista y transformar la situación actual en oportunidades de desarrollo académico.

4. Conclusiones

La práctica preprofesional representa una actividad educativa de invaluable aporte a la formación de los futuros profesionales, es una fuente de grandes oportunidades para afianzar conocimientos, destrezas y desarrollar habilidades sociales que contribuyen a una mejor preparación para enfrentar el mundo laboral. Por sus características las prácticas preprofesionales se encuentran enmarcadas bajo el enfoque por competencias, es decir, que centra su atención en el estudiante, fomenta la autonomía, el carácter científico y la formación integral. La educación virtual ofrece grandes ventajas y al igual que la educación presencial puede ser efectiva en la formación de los y las estudiantes con un adecuado aprovechamiento de las herramientas tecnológicas.

El impacto de la pandemia en la educación remarcó la brecha digital y la falta de capacitación de docentes y estudiantes en el manejo de entornos virtuales. Así, como herramientas propias de la educación virtual, develando que la educación presencial dejó en un segundo plano el uso de los recursos que la tecnología ofrece, la educación y más aún la educación superior no debe desarrollarse al margen de los avances tecnológicos permitiendo de esta manera que los y las estudiantes cuenten con habilidades y herramientas que permitan responder a las necesidades de la sociedad de manera oportuna. En lo que respecta al desarrollo de las prácticas preprofesionales consideradas como actividades educativas centrales del proceso formativo, el impacto fue mayor por cuanto redujo la posibilidad de los y las estudiantes por acceder a escenarios reales para la validación y afianzamiento de los conocimientos, destrezas y actitudes que involucra la educación basada en competencias.

5. Referencias bibliográficas

- Autoridad de Regulación y Fiscalización de Telecomunicaciones y Transporte (24/8/2021). Estado de situación del internet en Bolivia. Información actualizada a diciembre 2020. Recuperado de <https://n9.cl/svwk>
- Del Canto, C. (2013). *Metodología de la investigación educativa*. [Dosier del programa doctoral en Ciencias de la Educación]. Universidad Autónoma Tomás Frías. Potosí.
- Del Pino, J. (2007). La concepción integral del hombre y la educación. Fundamentos marxistas y martianos. Centro de Estudios educacionales. [Dosier del programa de Maestría en Educación Superior]. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana.
- García, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), pp. 9-28. Recuperado de <https://n9.cl/km0uz>
- Garzozi, R., et al. (2020). Ventajas y desventajas de la relación enseñanza-aprendizaje en la educación virtual. *Tecnología Educativa Revista CONAIC*, 7(3), pp. 58-62. Recuperado de <https://terc.mx/index.php/terc/article/view/69>
- Guaman-Chávez, R. (2020). El docente en tiempo de cuarentena. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 8(2), pp. 21-27. <https://doi.org/10.37843/rted.v8i2.154>
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de covid-19. En H. Casanova (coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115-121). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- López, A. (2017). *Hacia una concepción orientacional, desarrolladora e integral de la práctica laboral de los estudiantes de los institutos preuniversitarios vocacionales de ciencias pedagógicas*. Universidad Enrique José Varona.

- Macías, E. (15 de julio de 2012). Significado de las prácticas profesionales. La experiencia de un grupo de Alumnos de nutrición de la Universidad de Guadalajara Lamar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59/3, pp. 1-10. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/4769Macias.pdf>
- Navarrete-Cazales, Z. (2021). Educación superior en tiempos de pandemia: fortalezas y retos. *Revista De Educación Superior Del Sur Global - RESUR*, 11. <https://doi.org/10.25087/resur11a1>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. *Conferencia mundial sobre educación superior. Perfiles educativos*. Francia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] e Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [iesalc] (2020). *Covid 19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas, políticas y recomendaciones*. Recuperado de https://n9.cl/estudio_unesco
- Parent, J., et al. (2013). Pedagogía. Cuarto Congreso Nacional y Tercero Internacional: “Retos y Expectativas de la Universidad”. Desarrollo Universitario - Desarrollo de Actores y Participantes. Sede: Universidad Autónoma de Coahuila. Febrero 25-28. Recuperado de <https://n9.cl/o0uzh>
- Rivera, A., Viera, L., y Pulgarón, R. (Junio de 2010). La educación virtual, una visión para su implementación en la carrera de Tecnología de la Salud de Pinar del Río. *Educación médica superior*, 24(2), pp. 146-154. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v24n2/ems02210.pdf>
- Ruíz, C. (2020). Covid-19; pensar la educación superior en un escenario inédito. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), pp. 229-237. Recuperado de <https://n9.cl/bv0g7>
- Santana, L. (Octubre de 2008). *Guías para elaborar fichas bibliográficas en la redacción de ensayos monografías y tesis* (pp. 1-19). Recuperado de https://sociales.uprrp.edu/egap/wp-content/uploads/sites/13/2016/04/guias_elaboracion_fichas.pdf
- Zúñiga, A. (s/f). *Del sistema educativo tradicional hacia la formación por competencias*. Recuperado de <https://n9.cl/j8wkq>

Notas finales

LA CRISIS SANITARIA provocada por la covid-19 en el mundo ha impactado con fuerza todas las dimensiones de la vida social, económica, cultural, privada y pública de cada persona, así como también ha trastocado las cotidianidades institucionales, provocando que experimentemos tiempos (sincrónicos y asincrónicos) y espacios (físicos y virtuales) como nunca antes lo habíamos hecho. Tal y como se ha mostrado en cada uno de los capítulos que integran la primera parte del presente libro colectivo, las instituciones de educación superior enfrentaron situaciones de las que no había precedentes y que en muchos casos visibilizaron de manera cruda las brechas de desigualdad existentes en los diferentes miembros de sus comunidades académicas.

Docentes, estudiantes, personal administrativo y directivo se vieron obligados a responder a un momento crítico a partir de sus propias capacidades y contextos, lo que permitió, tal como se puede leer en los primeros capítulos del documento, una variedad de respuestas institucionales ante la crisis pandémica. Las instituciones respondieron adaptando su cotidianidad a una realidad virtual, promoviendo la adopción de tecnologías en sus profesores, estudiantes y administrativos a marchas forzadas. Nunca antes las instituciones de educación superior y universidades experimentaron cambios tan rápidos y desafiantes.

Muchas instituciones hicieron frente además a las carencias de equipos y conexión a internet de los miembros de la comunidad universitaria, se desarrollaron en tiempo récord programas de capacitación docente y se adecuaron procesos y trámites institucionales, tanto académicos como administrativos, a la modalidad virtual. Aparecieron nuevos retos y desafíos que antes no habían sido afrontados por las instituciones, como la violencia visibilizada en el formato virtual de clases, la aparición de enfermedades mentales y problemas de ansiedad, estrés y depresión que debían ser atendidos por las IES y la demanda continua de respuestas a preguntas antes nunca planteadas. En otro frente las instituciones lograron también participar por medio de investigación y divulgación mediante campañas

informativas sobre la covid-19 y las formas de evitar el contagio. Se fortalecieron alianzas que promovieron sinergias entre distintos sectores del ámbito privado y público para afrontar la crisis.

En todos los casos destaca una preocupación centrada en el bienestar de los estudiantes que, sin lugar a dudas, integran el sector más desprotegido y vulnerable ante esta crisis. Sin embargo, es importante hacer notar que la mayoría de instituciones ubicaron las acciones relacionadas con los docentes solo como un tema urgente de capacitación, descuidando su situación de vida personal, si tenían hijos o personas dependientes a sus cuidados, sus condiciones de acceso a internet y equipos adecuados desde su casa, entre otras cosas. Esto afectó e incidió en la salud mental de profesores y profesoras de las distintas instituciones de educación superior, inclusive, tal y como lo muestran los capítulos de la segunda parte del libro, hay reportes que señalan afectaciones en los ingresos de los y las docentes derivados también de la crisis sanitaria. Resalta la importancia y urgencia de desplegar una serie de estrategias específicas para la atención a la situación de las docentes con hijos o hijas, o personas a su cuidado, que vieron mermada su producción académica durante el 2020 y que se enfrentan a procesos de evaluación que no consideran las diferencias de género en la vivencia de la teleacademia.

Pese a lo anterior, tenemos la seguridad de que como lo demuestran los capítulos aquí presentados, los retos planteados por la pandemia generaron procesos de aprendizaje e innovación institucionales muy valiosos que deben ser recuperados en la ahora llamada nueva normalidad. El surgimiento de nuevas olas de transmisión del virus Sar-Cov-2 nos permite pensar que nada será como antes de la pandemia y que muchas de las cosas, procedimientos y formas de nuestro quehacer institucional nunca volverán a ser como antes. Quienes coordinamos esta obra estamos seguras de que el contenido de este libro será útil no solo como un testimonio de lo que pasó, sino también para aquellos gestores y tomadores de decisión en instituciones de educación superior que, a partir de las experiencias de otras entidades, lograrán respuestas más rápidas y eficaces a los retos de gestión y los desafíos de inclusión que el futuro depare para la educación universitaria, la investigación y la vinculación con la sociedad.



Este libro colectivo surge del interés por compartir las experiencias comunes de instituciones de educación superior iberoamericanas durante el 2020, año marcado por la pandemia de la covid-19. El lector encontrará cómo cada universidad enfrentó la situación desde su particular contexto y, también, la manera en que se buscó disminuir las brechas de desigualdad de las comunidades a partir de sus recursos humanos, organizacionales, académicos y financieros.

Estos capítulos dan cuenta de la riqueza de los aprendizajes e innovaciones en momentos críticos de la pandemia y en la, ahora llamada, nueva normalidad. Las coordinadoras de esta obra estamos seguras de que su contenido es útil no solo como testimonio, sino también como apoyo para personas gestoras y tomadoras de decisiones en instancias de educación superior que, gracias al ejercicio comparativo, encontrarán respuestas más rápidas y eficaces a los retos de gestión y a los desafíos de inclusión de la educación universitaria, la investigación y la vinculación con la sociedad hacia el futuro.

