

La educación en la UNAM en la postpandemia

Panorama a cuatro años



SECRETARÍA GENERAL
Universidad Nacional Autónoma de México

La educación en la UNAM en la postpandemia. Panorama a cuatro años © 2024 by Coordinación de Evaluación, Innovación y Desarrollo Educativos - Secretaría General de la UNAM, se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



La presente obra está bajo una licencia de CC BY-NC-SA 4.0 internacional
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_ES

Esta licencia permite:

- **Compartir** (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato).
- **Adaptar** (remezclar, transformar y crear a partir del material).

Bajo los siguientes términos:

Reconocimiento. Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.

No comercial. Usted no puede hacer uso del material para una finalidad comercial.

Compartir igual. Si remezcla, transforma o crea a partir del material, deberá difundir sus contribuciones bajo la misma licencia que el original.

Hecho en México.

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Rector

Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda
Secretaria General

Mtro. Hugo Concha Cantú
Abogado General

Mtro. Tomás Humberto Rubio Pérez
Secretario Administrativo

Dra. Diana Tamara Martínez Ruiz
Secretaría de Desarrollo Institucional

M.I. Fernando Macedo Chagolla
Secretario de Servicio y Atención a la Comunidad Universitaria

Lic. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo
Secretario de Prevención y Apoyo a la Movilidad y Seguridad Universitaria

Dra. Norma Blazquez Graf
Coordinadora para la Igualdad de Género

Coordinación de Evaluación, Innovación y Desarrollo Educativos (CEIDE)

Dr. Melchor Sánchez Mendiola
Coordinador

Mtra. Ana María del Pilar Martínez Hernández
Directora de Innovación Educativa, Desarrollo Curricular y Formación Docente

Mario Alberto Benavides Lara
Coordinación académica del estudio

Autoras y autores

Nancy Escalante Rivas, Víctor Jesús Rendón Cazales, Mario Alberto Benavides Lara, Maura Pompa Mansilla, Miguel Ángel Hernández Alvarado, Luz Gisela Macías Carrillo y Melchor Sánchez Mendiola

Diseño

Nayelli Vilchis de la Concha

La Coordinación de Evaluación, Innovación y Desarrollo Educativos (CEIDE) agradece al profesorado y estudiantado que de manera generosa compartieron sus opiniones, experiencias y perspectivas ante el regreso a la presencialidad después de un proceso tan difícil y en muchos casos doloroso como fue la pandemia. Estamos convencidos de que esta experiencia nos ha hecho más fuertes en múltiples formas que aún hoy nos encontramos descubriendo. También agradecemos a la Secretaría General de la UNAM, por el apoyo y confianza al trabajo que se ha venido realizando. La información es clave para explicarnos nuestro pasado y construir mejores presentes y futuros entre todas, todos y todes.

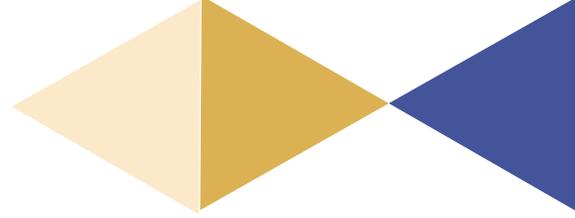
Cómo citar: CEIDE (2024). La educación en la UNAM en la postpandemia. Panorama a cuatro años. Secretaría General UNAM.

Índice

Índice de tablas	6
Índice de figuras	7
Presentación	9
1. La educación universitaria en la postpandemia	12
1.1 Cambios y lecciones aprendidas de la pandemia para la postpandemia	16
1.2 Cambios en el estudiantado	19
1.3 Cambios en el profesorado	24
1.4 Cambios en el modelo educativo	26
2. Diseño y objetivos del estudio	28
2.1 Alcances y limitaciones del estudio	30
3. En síntesis	33
4. Características del profesorado y estudiantado que participó en la encuesta	39
4.1 Edad y antigüedad	39
4.2 Género, nivel, subsistema y nombramiento	41
4.3 Estudiantes y grupos atendidos	42



5. Condiciones del profesorado y del estudiantado respecto a su trabajo docente y de estudios en el retorno a las actividades postconfinamiento	44
5.1 Percepciones del profesorado y del estudiantado en el retorno a las actividades postconfinamiento en comparación con las clases durante la pandemia	44
5.2 Concepciones de profesores y estudiantes respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje en el postconfinamiento	48
5.3 Tiempo que el profesorado dedica a la enseñanza y los estudiantes al aprendizaje y autocuidado en el postconfinamiento	55
5.4 Promedio de horas a la semana que actualmente dedica el profesorado y el estudiantado a sus actividades y responsabilidades de casa	57
5.5 Medio de transporte que emplea regularmente el profesorado y el estudiantado para llegar a su facultad o escuela	60
5.6 Promedio de horas a la semana que el profesorado y el estudiantado invierte en los traslados a su facultad o escuela	61
5.7 Tiempo que el estudiantado dedicó a actividades de autocuidado y recreativas en el postconfinamiento en comparación con la pandemia	63
5.8 Apoyos que recibe el profesorado por parte de su entidad académica o alguna dependencia de la UNAM para realizar su trabajo docente	66
6. Problemáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje identificadas por el profesorado y el estudiantado en el retorno a las actividades postconfinamiento	68
6.1 Problemáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje identificadas por el profesorado y el estudiantado en el retorno a las actividades postconfinamiento	68
7. Aspectos sobre la formación del profesorado en el retorno a las actividades postconfinamiento	74
7.1 Aspectos que el estudiantado considera que el profesorado debería de mejorar en el contexto del trabajo presencial cara a cara postconfinamiento	74
7.2 Temáticas de los cursos, talleres o diplomados de formación continua que ha tomado el profesorado desde iniciada la pandemia (2020) hasta la fecha (2023)	76
7.3 Conocimiento del profesorado y del estudiantado de los cursos abiertos masivos en línea (MOOC)	78
7.4 Tiempo que dedica el profesorado a cursos de formación docente en el postconfinamiento	79
7.5 Modalidad en la que prefiere el estudiantado y el profesorado recibir formación en el postconfinamiento	80



8. Interacciones didácticas en el retorno a las actividades postconfinamiento	84
8.1 Recurso y herramientas digitales utilizadas por el profesorado y el estudiantado en el retorno a las clases presenciales postconfinamiento	84
8.2 Estrategias de estudio que el estudiantado utiliza en el postconfinamiento	88
9. Formas de evaluación en el retorno a las actividades postconfinamiento	91
9.1 Tipos de evaluación utilizadas en el retorno a las actividades postconfinamiento	91
10. Consideraciones y recomendaciones	97
11. Referencias	101

Índice de tablas

Tabla 1. Porcentaje de profesores y estudiantes que participaron en el estudio por género, nivel y sistema	42
Tabla 2. Distribución de grupos y estudiantes	43
Tabla 3. Concepciones en profesores(as) y estudiantes de bachillerato en el postconfinamiento	50
Tabla 4. Concepciones en profesores(as) y estudiantes de licenciatura en el postconfinamiento	51
Tabla 5. Promedio de horas a la semana que actualmente dedica el profesorado y el estudiantado a sus actividades y responsabilidades de casa	57
Tabla 6. Medio de transporte que por lo regular emplea el profesorado y el estudiantado para llegar a su facultad o escuela	61
Tabla 7. Promedio de horas a la semana que el profesorado y el estudiantado invierte en los traslados a su facultad o escuela	61
Tabla 8. Problemáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje identificadas por el profesorado en el retorno a las actividades postconfinamiento	70
Tabla 9. Problemáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje identificadas por el estudiantado en el retorno a las actividades postconfinamiento	70
Tabla 10. Aspectos que el estudiantado considera que el profesorado debería de mejorar en el retorno a las actividades postconfinamiento	75
Tabla 11. Temáticas de los cursos, talleres o diplomados de formación continua registradas por el profesorado en el retorno a las actividades postconfinamiento	76

Tabla 12. Modalidad en la que prefiere el profesorado recibir formación docente en el retorno a las clases postconfinamiento	81
Tabla 13. Modalidad en la que prefiere el estudiantado tomar clases en el retorno a las clases postconfinamiento	82
Tabla 14. Frecuencia con la que el profesorado y el estudiantado de licenciatura utilizan recursos y herramientas digitales para trabajar en el retorno a las clases presenciales postconfinamiento	86
Tabla 15. Frecuencia con la que el profesorado y el estudiantado de bachillerato utilizan recursos y herramientas digitales para trabajar en el retorno a las clases presenciales postconfinamiento	87
Tabla 16. Estrategias de estudio que aplica el estudiantado en el retorno a las clases presenciales postconfinamiento	89
Tabla 17. Estrategias de evaluación implementadas por el profesorado y registradas por el estudiantado en bachillerato en el retorno a las actividades postconfinamiento	92
Tabla 18. Estrategias de evaluación implementadas por el profesorado y registradas por el estudiantado en licenciatura en el retorno a las actividades postconfinamiento	93
Tabla 19. Características de la evaluación reportadas por el estudiantado en el retorno a las actividades postconfinamiento	94

Índice de figuras

Figura 1. Diagrama cohorte periodo de las trayectorias estudiantiles durante la pandemia y postpandemia	14
Figura 2. Tendencias de políticas educativas para la postpandemia	15
Figura 3. Población escolar por modalidad en la UNAM 2000-2023	24
Figura 4. Casos y muertos de Covid-19 y fechas de levantamiento de los estudios	30
Figura 5. Dimensiones y número de reactivos del instrumento empleado en el cuarto levantamiento	31
Figura 6. Porcentaje por rango de edad del profesorado	40
Figura 7. Porcentaje por rango de edad del estudiantado	40
Figura 8. Percepción del aprendizaje de estudiantes y de la enseñanza del profesorado en el postconfinamiento en comparación con las clases durante la pandemia	45

Figura 9. Percepción del tiempo que el profesorado y el estudiantado dedican a sus actividades docentes y de estudio en el postconfinamiento en comparación con las clases durante la pandemia	45
Figura 10. Promedio de horas a la semana que el profesorado dedicó a las siguientes actividades docentes en el postconfinamiento	56
Figura 11. Promedio de horas a la semana que el estudiantado en el postconfinamiento dedicó a las siguientes actividades de estudio	56
Figura 12. Percepción del tiempo que el estudiantado dedicó a actividades recreativas en el postconfinamiento en comparación con la pandemia	64
Figura 13. Porcentaje de profesores que recibieron algún tipo de apoyo(s) por parte de su entidad académica o alguna dependencia de la UNAM para realizar su trabajo docente	66
Figura 14. Problemáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje identificadas por el profesorado en el retorno a las actividades postconfinamiento	79
Figura 15. Problemáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje identificadas por el estudiantado en el retorno a las actividades postconfinamiento	80

Listado de siglas

CEIDE. Coordinación de Evaluación, Innovación y Desarrollo Educativos

CCH. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades

CUAIEED. Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia

CODEIC. Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular

DGAPA. Dirección General de Asuntos del Personal Académico

ENP. Escuela Nacional Preparatoria

OMS. Organización Mundial de la Salud

SUAyED. Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia

UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México

Presentación

Desde marzo de 2020, a escasas semanas de declararse la pandemia y confinamiento por COVID-19, la entonces **Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC)** de la **Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)**, ante la trascendencia de este evento realizó un esfuerzo por comprender y dar cuenta de lo que ocurría en la educación universitaria a partir de información de primera mano provista por la comunidad. Este fue uno de los primeros ejercicios de producción de datos que una institución de educación superior realizaba en el país para caracterizar lo que sucedía a partir del confinamiento. Conforme se alargaron los meses del confinamiento, la Universidad en pos de mantener viva su misión formativa que la nueva realidad imponía, modificó parte de su estructura orgánica para dar paso a la **Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED)**. En esta nueva dependencia se decidió continuar con la tarea iniciada en la CODEIC, para lo cual se realizaron nuevos levantamientos que en conjunto muestran una fotografía completa, pero con múltiples aristas, en torno a elementos y procesos centrales que durante la pandemia conformaron las prácticas educativas universitarias específicas de esta casa de estudios.

Como resultado de este trabajo, a la fecha se cuenta con once documentos que recuperan las percepciones, opiniones, perspectivas y experiencias del profesorado y estudiantado de los niveles de bachillerato y licenciatura de la UNAM durante la pandemia¹. En estos documentos también se integraron recomendaciones, sugerencias y consideraciones que pueden ser un insumo útil para la toma de decisiones, el diseño de políticas y estrategias de intervención y mejora de la educación universitaria, con la particularidad que en todos ellos se parte de un planteamiento didáctico pedagógico que da sentido formativo a las políticas universitarias.

Entre los aspectos que en estos trabajos se pueden encontrar destacan el tipo de interacciones didácticas, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y el empleo de recursos digitales que surgieron en el contexto de la pandemia para darle viabilidad a la acción docente. De igual manera, se analizan las expectativas, narrativas y perspectivas del profesorado y estudiantado frente al retorno a la educación presencial; los procesos de formación docente a los que el profesorado universitario recurrió para transitar a la educación remota y digital, además de los ajustes de las evaluaciones que se tuvieron que hacer bajo esta modalidad.

¹ Para consultar los documentos acceda a este enlace <https://www.ceide.unam.mx/index.php/informes/>

Todo esto, desde un conjunto de perspectivas que recuperan la complejidad de las actividades de la comunidad universitaria en sus dimensiones pedagógicas, de condiciones laborales, de género, de derechos y de diversidad, para lo cual se empleó un conjunto de estrategias metodológicas de corte cuantitativo y cualitativo, que permitieron la generación y movilización del conocimiento.

Posterior al primer semestre completamente presencial y al cambio de rectorado asumido por el Dr. Leonardo Lomelí Vanegas, en marzo de 2024 en un nuevo esfuerzo por adaptarse a los retos presentes y futuros de la Universidad, se tomó la determinación de reorganizar la CUAIEED y crear dos dependencias: la **Coordinación de Universidad Abierta y Educación Digital (CUAED)** y la **Coordinación de Evaluación, Innovación y Desarrollo Educativos (CEIDE)**. Como nueva dependencia universitaria la CEIDE asumió funciones propias, dos de las cuales enmarcan el presente estudio.

- » Coadyuvar con las instancias pertinentes de la Universidad en la generación, movilización y diseminación del conocimiento en evaluación, innovación, desarrollo curricular y formación docente, relevantes para los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios.
- » Contribuir a sistematizar y difundir experiencias de evaluación e innovación educativa, desarrollo curricular y formación docente en la Universidad (Gaceta UNAM, 2024).

Como parte de los proyectos que se han desarrollado en esta nueva etapa de la Coordinación, se presenta este estudio **La educación en la UNAM en la postpandemia. Panorama a cuatro años**, el cual da continuidad a lo iniciado en los trabajos anteriores. A partir de una metodología de investigación mixta, se abordan las principales características, percepciones, opiniones y experiencias que el profesorado y estudiantado registró a nueve meses del regreso a las actividades presenciales en la UNAM. Cabe resaltar el papel estratégico que ha sido el contar con el apoyo y convicción sobre la importancia de estos ejercicios de producción de conocimiento, por parte de las autoridades universitarias; quienes reafirman esta iniciativa para avanzar en un conocimiento sistemático e innovador acerca de los principales desafíos pedagógicos de la Universidad de cara a los nuevos tiempos.

Acerca de los resultados más destacados de ese informe se pueden mencionar el cambio en la valoración del estudiantado respecto a su aprendizaje a partir del retorno a la presencialidad, el cual mencionaron que había mejorado lo que evidencia que en la percepción del aprendizaje existen otros elementos que influyen que son diferentes a los estrictamente académicos; en el caso del profesorado también se registró una percepción de mejora en la enseñanza aunque en menor proporción que en el estudiantado respecto de su aprendizaje. Por otro lado, se observa que el incremento en el tiempo

de trabajo académico, de estudios y de cuidados que tanto profesores(as) como estudiantes registraron durante la pandemia no se redujo en lo presencial y contrariamente, se vio afectado frente al tiempo de traslado que el retorno implicó. Asociado a esto, se identificó una disminución en el tiempo que el profesorado dedicaba a su formación docente y a su predilección para que esta se hiciera principalmente bajo modalidades en línea y mixta.

También se observa una consolidación en el uso de las tecnologías digitales que va acompañada de un cambio en la percepción que se tiene respecto a las mismas y que ha pasado de ser preponderantemente negativa, a una más positiva o neutral. Por último, se identifica el desarrollo en el estudiantado de habilidades relacionadas con la gestión del aprendizaje que se refleja en la incorporación de estrategias de organización de su estudios que antes de la pandemia no poseían y que después de esta conservan.

El valor de que la Universidad cuente con información de este tipo radica en la posibilidad de visibilizar y entender los cambios, continuidades e incluso retrocesos y avances que la comunidad universitaria tiene respecto a sus procesos educativos desde una perspectiva situada e institucional. El trabajo que aquí se presenta forma parte de las actividades sustantivas de la Universidad para comprender lo que sucede en su interior con vistas a mejorar y fortalecer los logros de esta casa de estudios respecto a la integración pedagógica de las tecnologías, el desarrollo de nuevas estrategias docentes, los procesos de formación de sus profesoras y profesores, y sobre todo el cambio en las concepciones que el profesorado y estudiantado mantiene respecto a los procesos formativos de los que participan.

Esta iniciativa, se basa en análisis serios y rigurosos que en consecuencia ofrece información de calidad y confiable que apunta a convertirse en una fuente recurrente de información para empleo y utilidad del funcionariado universitario, el profesorado y del cuerpo académico de la propia Universidad, así como de otras instituciones educativas. En palabras del Rector Dr. Leonardo Lomelí:

El avance acelerado del conocimiento nos plantea importantes retos para la docencia en todos sus niveles. La pandemia ocasionada por el virus SARS-CoV-2 nos dejó importantes lecciones que es importante aprovechar. Debemos flexibilizar tanto los planes de estudio como los métodos de enseñanza para construir modelos híbridos o mixtos que permitan combinar la docencia presencial con la educación a distancia. Debemos incorporar plenamente a la enseñanza las modernas tecnologías de la información y la comunicación y del aprendizaje y el conocimiento, sin perder de vista que la tecnología no suple la buena didáctica, pero sí la complementa y la potencia (Gaceta UNAM, 2023).

I. La educación universitaria en la postpandemia

El 5 de mayo de 2023, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró oficialmente que la enfermedad del COVID-19 dejaba de ser considerada una emergencia sanitaria global. Dicha enfermedad dejó 7 millones de fallecimientos oficiales y más de 20 millones de muertes estimadas (ONU Noticias, 2023). A esta cantidad, habría que sumar nuevas víctimas ya que si bien este virus ha reducido su letalidad, como tal no ha dejado de existir ni de generar muertes o rebrotes. No obstante, gran parte de la normalidad convertida en convivencia con un nuevo agente infeccioso ya se había establecido meses antes de esta declaración.

El retorno a la presencialidad postconfinamiento -que una vez declarado el fin de la emergencia se convirtió en postpandemia- se fue dando en tiempos diferenciados por regiones, sectores y decisiones de los actores políticos. Esto es claro en el caso de los sistemas educativos, así mientras que en la región de Asia Central el tiempo promedio de escuelas cerradas o parcialmente cerradas fue de 29 semanas, en el caso de América Latina y el Caribe fue de 62 semanas, sólo por debajo de la región del sur y oeste de Asia con 71 semanas (UNESCO, 2024, p. 13). Cabe señalar que estos promedios no reflejan las acciones diferenciadas que se tomaron en cada país y dentro de estos en cada nivel educativo e institución. En el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) el retorno oficial y pleno al trabajo en los diferentes *campus* universitarios se dio el 8 de agosto de 2022, lo que sumaron 82 semanas lectivas en confinamiento, sin embargo, dicho retorno no implicó un corte de caja para las dinámicas sociales, culturales, laborales, económicas y educativas que durante más de dos años se instauraron. Al contrario, lo vivido durante este tiempo supone la emergencia de una nueva realidad que se refuerza desde una postura contrafactual² en la que de no haberse registrado la pandemia, el mundo se encontraría en una situación completamente distinta.

Frente al esperado retorno, la urgencia por recuperar lo perdido —ignorando lo obtenido— se ha constituido como la prioridad en materia de política educativa. Esto a la luz de fenómenos como la pérdida de aprendizajes (Patrinos, 2022) que tuvo sus principales efectos en los primeros niveles de la educación o bien, de la exclusión de millones de niñas, niños y jóvenes de las instituciones escolares. De acuerdo con el informe de la UNESCO (2024), durante la pandemia se registró un incremento promedio de 2.4 millones de niñas, niños y adolescentes que se desafilieron de las escuelas y que se sumaron a los que previamente ya se encontraban excluidos de los sistemas

² En evaluación de políticas públicas el concepto de *contrafactual* o análisis contrafactual refiere al ejercicio de construcción de escenarios hipotéticos donde una situación o variable no hubiera sucedido o presentado mientras todo lo demás se mantuviera constante y los efectos que esto puede tener en el fenómeno de estudio (Carneiro, 2024).

educativos. En contraste, durante la pandemia se disminuyó la repitencia debido a una mayor flexibilización de los criterios para la acreditación.

Acerca del fenómeno de la pérdida de aprendizaje, es necesario advertir el interés de la Universidad por este tema ya que, aún y cuando en el presente o futuro próximo esta situación no impacta de manera directa a los procesos educativos universitarios, en el mediano y largo plazo las instituciones de educación superior habrán de atender a las generaciones que tuvieron mayores impactos en su aprendizaje y desarrollo durante la pandemia. Así el impacto de la pandemia puede extenderse hasta más de 10 años, situación que se puede exacerbar de no hacerse nada en los niveles intermedios de la educación obligatoria. Entender que los efectos de la pandemia no concluyeron con la declaración de la OMS o con el retorno a las actividades presenciales y que ayudaron a construir la percepción de que la pandemia ocurrió hace mucho tiempo, contrasta cuando se ven de qué manera las actuales generaciones de estudiantes fueron trastocadas por este suceso.

Al respecto, es interesante ver cómo se han construido las trayectorias de quienes vivieron la pandemia en la UNAM. En el caso del bachillerato, el regreso a clases presenciales fue después de dos años y cinco meses, esto quiere decir que de manera general para el primer año en este nivel educativo, el estudiantado había pasado sus dos últimos años de la secundaria en clases en línea; para el segundo año, el último ciclo de secundaria y el primer año de bachillerato habían sido clases a distancia; y para el tercer año, la mayor parte de su vida estudiantil en este nivel transcurrió en la virtualidad.

En el caso del estudiantado de licenciatura, las combinaciones fueron múltiples: a) estudiantes de primer ingreso, pasaron sus dos últimos años del bachillerato en la virtualidad; b) estudiantes del segundo año de la carrera, cursaron su primer año de licenciatura y el último de bachillerato en línea; c) estudiantes en tercer año de la carrera, estudiaron sus dos primeros años de la licenciatura en educación remota; d) estudiantes en su cuarto año de carrera, el primer año presencial y el segundo y el tercero en línea; e) estudiantes en quinto o último año de la carrera, el primer y segundo año fueron presenciales y el tercer y cuarto fueron a distancia (ver **Figura 1**).

Figura 1.

Diagrama cohorte periodo de las trayectorias estudiantiles durante la pandemia y postpandemia

Nivel	Edad idónea	Semestre o año	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029	2030	2031	2032	2033	2034	2035	2036
Educación superior	22	9° y 10°	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029	2030	2031	2032	2033	2034	2035	2036
	21	7° y 8°	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029	2030	2031	2032	2033	2034	2035
	20	5° y 6°	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029	2030	2031	2032	2033	2034
	19	3° y 4°	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029	2030	2031	2032	2033
	18	1° y 2°	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029	2030	2031	2032
Educación media superior	17	5° y 6°	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029	2030	2031
	16	3° y 4°	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029	2030
	15	1° y 2°	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029
Secundaria	14	3°	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028
	13	2°	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027
	12	1°	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026
Primaria	11	6°	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
	10	5°	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
	9	4°	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
	8	3°	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
	7	2°	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
	6	1°	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
cohorte de nacimiento			1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014

Bajo esta perspectiva y a manera de hipótesis que merecen ser profundizadas en estudios específicos, se puede suponer que las y los estudiantes que cursaron la educación media superior en la virtualidad, debido a que se encontraban en un periodo crítico de tránsito entre niveles (Solís, 2014; Silva Laya, 2015; van Lamoen, 2024), pueden estar más afectados por la pandemia que los estudiantes que en este periodo ya se encontraban en licenciatura. Asimismo, es posible pensar que el estudiantado de licenciatura que cursó los primeros años en confinamiento tendrá más problemas de desafiliación escolar, mientras que para los que cursan años intermedios de la licenciatura se esperarían un mayor rezago en contenidos disciplinares y práctica profesional. Por último, para las y los estudiantes que cursaron la licenciatura sus últimos años durante la pandemia tendrían afectaciones en el egreso y la titulación. Es de destacar que respecto a la probabilidad de abandono, de acuerdo con la UNESCO (2024), esta aumenta conforme se avanza en los niveles de educación.

Plantear estas situaciones es fundamental para entender y proyectar escenarios acerca de lo que actualmente, y en el futuro, ocurrirá en las aulas universitarias y fuera de ellas, en particular en espacios como los mercados de trabajo. Al respecto, el informe 2022 de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) apunta que en la región, el mercado de trabajo se distribuye entre un 28% que se autoemplea, 28% que se desempeña en microempresas, 18% en empresas de hasta 50 empleados y cerca de 19% en empresas de tamaño mediano y grande.

De esto se observa que, a medida que el tamaño de la empresa aumenta, el nivel educativo del personal también lo hace. Esto quiere decir que aquellos trabajadores que se desempeñan en la informalidad y concentran un mayor porcentaje de pobreza son los que trabajan por su cuenta y quienes laboran en microempresas, a la vez que son los que tienen menos años de escolaridad. En ese sentido, el crecimiento económico vía la expansión del mercado de trabajo formal está relacionado con el acceso a mayores niveles educativos y a una mayor inclusión social, económica y laboral (Salazar-Xirinachs, 2022), en particular en contextos como el de la relocalización o *nearshoring* y en la integración económica de América del Norte.

Frente a estas problemáticas, es de destacar las acciones que a nivel de políticas públicas se han diseñado en la región de América Latina y el Caribe para atender los efectos de la pandemia en la postpandemia, aunque hay que considerar que estas acciones contemplan el conjunto de los sistemas educativos. En la **Figura 2** se muestran de manera esquemática las tendencias en las que se destaca los diferentes aspectos a atender y que ofrecen un conjunto de estrategias a replicar por otras instituciones, incluida la Universidad.

Figura 2.
Tendencias de políticas educativas para la postpandemia



Nota. Elaboración propia con base en UNESCO (2024).

Para abordar de manera analítica la manera como se ha reconfigurado la educación superior en la postpandemia es pertinente focalizar un conjunto de elementos destacados que van desde una perspectiva amplia en la que se reconozcan efectos generales, hasta visiones que particularicen aspectos concretos, por ejemplo, el cambio en el perfil del estudiantado y en el profesorado, los retos de asumir un modelo híbrido en la postpandemia, así como el uso de las tecnologías y el surgimiento de nuevos desarrollos tecnológicos y que se pueden resumir como cambios tecnosociales.

1.1 Cambios y lecciones aprendidas de la pandemia para la postpandemia

Entender los cambios que se gestaron en la pandemia y que pueden convertirse en lecciones aprendidas en la postpandemia implica hacer una primera categorización entre, aquellas que responden a una transformación de las prácticas educativas y sociales, y aquellas que implican cambios a niveles de la organización, la gestión y la movilización de los conocimientos. Además, es necesario considerar los retos que en ambos casos suponen entender los contextos y coyunturas que actualmente se están gestando, en donde además de lo que significó la pandemia se suman nuevos elementos como es la disrupción de la inteligencia artificial tanto en su vertiente predictiva como generativa.

Andión Gamboa (2023) considera que lo que se está viviendo es una reconfiguración tecnosocial que impactará el mercado de trabajo y a la educación universitaria. Este fenómeno, impulsado por un cambio en el paradigma científico, refleja una obsolescencia cada vez más marcada del conocimiento técnico que se estimula con la inmediatez de la información. Este panorama plantea un giro cognitivo y pedagógico que demanda de las universidades apelar a su capacidad histórica de adaptación a los nuevos tiempos y necesidades, no de una manera reactiva sino propositiva y vanguardista. “Se requiere imaginar formas novedosas de organización universitaria para evolucionar como institución académica, al aprovechar los beneficios de la tecnología digital y las potencialidades de las redes sociodigitales y los cibermedios de comunicación” (p. 51).

Un punto a destacar es que tanto de manera concreta como en las percepciones de los actores educativos el principal efecto negativo que conllevó la pandemia refiere a la pérdida de la presencialidad. El dejar de estar en los espacios físicos universitarios tuvo, a decir del estudiantado, un impacto profundo en el aprendizaje, no sólo a nivel cognitivo sino también, entendiendo el aprendizaje como el desarrollo de habilidades socioemocionales, de convivencia y de construcción de la identidad por parte de las y los estudiantes (CUAIEED, 2021).

Aunque sin desestimar los efectos de la presencialidad, se reconoce que la importancia y el lugar que en el proceso educativo tiene la presencia, se ha cuestionado lo que implica hacer presencia y si esta solamente puede ser física. Durante la pandemia, en algunas ocasiones, más que reducirse la presencia se intensificó debido a las

jornadas extensas de trabajo y estudio que docentes y estudiantes compartieron, pero sobre todo, lo más importante fue el incremento en las interacciones que trascienden lo académico, evidenciando una preocupación legítima por el bienestar en un contexto de mucha tensión para todas las personas. Esto implicó comprender que la presencia no sólo se constituye de manera física y que aún en la digitalidad, el cuerpo y la materialidad están presentes manifestándose en la fatiga y diversas consecuencias físicas, psicológicas, sociales y emocionales (Freedman et al. 2003; Lion, 2023; Sung y Mayer, 2012).

Si en la educación prepandemia había una priorización del contenido sobre la creación de vínculos, en la pandemia se abrió la posibilidad de establecer relaciones más cercanas centradas en las personas y sus emociones, esto en términos simples supuso un cambio en las prácticas principalmente de las y los profesores. El hecho de que muchos profesores(as) a partir de la pandemia empezaron a preguntarles a sus estudiantes sobre cómo se sentían, o por qué tenían las cámaras apagadas y comprender los problemas de desconexión y conectividad que sus estudiantes tenían y tienen aún en el retorno a la presencialidad (Lion, 2023), es un indicador de un cambio en la forma en que el profesorado se concebía así mismo y, a sus estudiantes.

A esto se suma los cambios que tuvieron lugar en las prácticas educativas donde existió un interés por enriquecer las clases a través del uso de tecnologías durante la pandemia que se mantiene en la postpandemia y que se refleja, por ejemplo, en el valor que el estudiantado tiene de las clases que se graban y que les permite hacer un repaso de los contenidos a su propio ritmo de estudio como lo señalan Broadbent et al. (2023), Koren et al. (2023) y Lion (2023). Este cambio, aunque pareciera ser pequeño o poco significativo, puede ser, como lo señalan los propios autores, una estrategia para superar el modelo transmisivo que ha dominado en la educación superior. A esto se sumaría otro tipo de prácticas docentes que emplean de manera más intensiva estrategias como la resolución de casos, el uso de simulaciones o las inserciones críticas (Lion, 2023). A pesar de las dificultades de acceso a las tecnologías que tanto estudiantes como profesores(as) enfrentaron y siguen enfrentando en la postpandemia, en el caso de los segundos, las superaron por méritos propios como por la iniciativa que tuvieron de formarse en diferentes aspectos tecnopedagógicos (CUAIEED, 2023a; Lion, 2023).

Pudimos dar cuenta de brechas de conexión, de apropiación y de comprensión. Experimentamos clases más gamificadas, con desafíos y narrativas no lineales (Lion y Perosi, 2019). Fuimos generosos, imaginativos, disruptivos; creamos otros lazos, redes y otros horizontes de posibilidad. Fuimos sensibles, dialógicos y mucho más empáticos (Lion, 2023, p. 9).

Cabe destacar que esto fue posible debido a los grandes ajustes y flexibilización que las propias instituciones realizaron, moviendo estructuras que de otra manera hubiesen sido difíciles de modificar. El apoyo que durante la pandemia se destinó al profesorado

y estudiantado que se concretó en la generación de infraestructura, equipamiento, soporte técnico, formación docente y orientación psicoemocional son aspectos que, ante la transición de la pandemia hacia la postpandemia es necesario seguir impulsando y adecuando (Kee-Ming Sia, et al. 2023; Rendón-Cazales et al. 2024).

En la misma línea, la meta-revisión de van Dorresteijn et al. (2024), que incluyó siete metaanálisis y 27 revisiones sistemáticas, señala la relevancia del apoyo institucional para promover, a través del desarrollo de infraestructura y apoyo tecnológico, la aceptación de la educación en línea en el estudiantado y profesorado. El contar con estos apoyos tiene impacto en la satisfacción y retención del estudiantado. Además de reducir las cargas de trabajo del profesorado, estos cambios en las prácticas apelan a fortalecer nuevas mediaciones que en lugar de restringir potencien la agencia de los actores escolares. A su vez, esto requiere pensar en los aprendizajes a nivel de las personas e instituciones que se dieron tanto en el tránsito de la presencialidad a la pandemia como en el tránsito de la pandemia a la presencialidad postpandemia (Ipaguirre Contreras et al. 2023).

Broadbent et al. (2023) identificaron la tensión entre la manera como se toman las decisiones a nivel central y como se consolidan entre los agentes educativos, especialmente entre las y los profesores, quienes en uso de su creatividad realizan acciones que pueden entrar en conflicto con lo definido en instancias superiores de decisión y que es necesario repensar, a fin de no apagar la creatividad ni restringir la agencia del profesorado, pero sin que la Universidad renuncie a establecer e implementar políticas institucionales bajo una visión común. A nivel de las prácticas docentes, los mismos autores identifican que existen tanto factores internos como externos que han impulsado cambios a partir de la pandemia y que continúan en la postpandemia, entre estos se encuentran aquellos que tienen que ver con la organización de las clases y la necesidad de atender de manera eficiente la carga de tiempo y trabajo docentes; también se identifica la disponibilidad de recursos como factores externos. Por su parte, el deseo de innovar y el ejercicio de liderazgo son elementos internos y que conciernen a la agencia del profesorado.

A propósito de los cambios que a nivel de institución se gestionaron y han redefinido la educación postpandemia, la Universidad de Harvard, en un informe elaborado acerca de su experiencia durante la pandemia y los ajustes que a partir de ella ha tenido, destacan la importancia de capitalizar lo aprendido. Así, a partir de la pandemia se han hecho modificaciones en la forma en cómo se organiza y se invierte en la Universidad, como el incorporar elementos de aprendizaje en línea en los programas presenciales, intercalar momentos de presencialidad en los programas en línea, además de crear estrategias institucionales de creación de contenidos en formatos cortos que permitan un mayor acercamiento del profesorado con el estudiantado, esto como una forma de expandir el *campus* fuera de la universidad (Harvard Future of Teaching and Learning Task Force, 2022).

Es importante destacar el papel que en este proceso tuvo la reconceptualización en torno a la idea de lo digital en la educación y que pasó de pensar que implicaba simplemente pasar de soportes impresos a digitales, al diseño de experiencias que emplean diferentes modalidades, contenidos y soportes. Van Dorresteijn et al. (2024) en su meta-revisión identificaron que la consolidación de una educación postpandemia en la educación superior requiere fortalecer e incorporar acciones como mejorar la claridad y estructura de los cursos que incluya el tipo de interacciones que el estudiantado puede esperar; actividades retadoras pero considerando las diferencias y diversidad de las y los estudiantes; así como promover la colaboración y evaluación entre pares y diversificar las estrategias de evaluación que emplean.

Retomando lo señalado por la propia Universidad de Harvard (2022), llegar a estos ajustes profundos de la manera como organizan la función de docencia y los programas curriculares, implicó tomar conciencia de lo logrado, que ha llevado a promover una mayor interacción con el uso de tecnologías, tener contacto con perfiles de profesionales relevantes a partir de sesiones sincrónicas, entre otras acciones que se traducen en incrementar las posibilidades de un aprendizaje personalizado. Además, se registraron innovaciones en el diseño y organización de los cursos y programas ofertados, permitiendo un aumento de la población estudiantil tanto a programas de grado como en cursos de educación continua.

Para comprender de qué manera se han configurado dichos cambios a nivel institucional es vital, como ya se adelantó, voltear a ver los cambios que han ocurrido desde los agentes educativos, sobre todo del estudiantado y el profesorado. Estos cambios, como se verá en los siguientes apartados, han sido profundos en el sentido de que no se han centrado exclusivamente en los aspectos pedagógicos, sino que es desde una reconfiguración de lo social que los perfiles y prácticas educativas se han transformado.

1.2 Cambios en el estudiantado

El adjudicar todos los males de la educación a la pandemia es una visión parcial y equivocada. Pero de igual forma, el ignorar el efecto disruptor que ésta tuvo en términos de radicalizar problemáticas ya existentes, puede llevar a insistir en la existencia de una realidad que ya no se sostiene. En el caso del estudiantado es clave ver la manera como éste se resignificó a sí mismo y transformó sus prácticas. De igual forma, la conciencia que se obtuvo en torno a las condiciones y características del estudiantado que se asocia a su desempeño y posibilidades de mantener su vinculación con sus estudios es algo que ganó espacio a partir de las acciones realizadas durante la pandemia.

Entre los principales factores que la evidencia señala que pueden relacionarse con la permanencia y desempeño del estudiantado durante la pandemia y en la postpandemia se encuentra la edad, ya que entre más jóvenes hay mayores probabilidades de

dejar los estudios; de igual manera ocurre si se tiene empleo o si se es madre o padre de familia (van Dorresteijn et al. 2024). Por otra parte, se identificó que los aspectos socioemocionales como la confianza, la capacidad de adaptación, la responsabilidad, el autocontrol y la actitud positiva hacia la educación son determinantes para asegurar la vinculación del estudiantado con sus estudios. A su vez, también se encontró la necesidad de desarrollar capacidades en el estudiantado como son las habilidades de manejo del tiempo, pensamiento crítico, metacognición, aprendizaje entre pares, el valor del esfuerzo y el desarrollo de la literacidad digital; estos aspectos son especialmente significativos para los casos de quienes en la postpandemia se mantienen cursando estudios en línea.

Esto contrasta con las percepciones en torno a la pertinencia de la educación en línea y digital, ya que durante la pandemia el estudiantado señaló que su aprendizaje había disminuido (CUAIEED, 2021). Con base en Ángel Gómez, et al. (2024), más allá de las razones académicas, la principal afectación durante la pandemia parece que se dio a nivel de la limitación de la interacción social posibilitada por las clases presenciales. De este modo, la afectación del estudiantado de educación superior se ubicó más en la dimensión socioemocional y no tanto en lo académico.

Esto quiere decir que durante la pandemia, hubo una sobreestimación de los efectos en las prácticas académicas que no necesariamente se sostienen con la evidencia. Un ejemplo de ello es el estudio de Onyeaka et al. (2024) el cual señala que no se reportaron diferencias significativas en las evaluaciones de estudiantes de laboratorio que cursaron en modalidad presencial o en línea. Por su parte, la investigación de Ives y Cazan (2024) señala que si bien se registró un incremento en conductas de deshonestidad académica a partir de la pandemia, en actividades relacionadas con la presentación de exámenes, esto no se observó en el caso de hacer trampa en los trabajos escolares o cometer plagio. De igual manera, la revisión sistemática conducida por Iparraguirre Contreras et al. (2023) apunta que, a pesar de la percepción negativa del estudiantado sobre la educación en línea que experimentaron durante la pandemia, no existen evidencias suficientes más allá de la preferencia que impliquen que en educación superior una modalidad sea mejor que otras, lo que sí se observa es que estudiar bajo modalidad remota implicó problemas de depresión y ansiedad, pero que pueden ser atribuidas al confinamiento.

De acuerdo con Ángel Gómez et al. (2024), las instituciones escolares independientemente de la concepción como espacios académicos, ofrecen espacios de protección para las y los estudiantes. En esta misma línea de los aspectos psicosociales y emocionales que las escuelas proveen a las y los estudiantes, García (2024) señala que estas aportan estructura al estudiantado ya que contribuyen a su percepción de seguridad y certidumbre, además de que muchas instituciones les brindan servicios de consejería y apoyo. No obstante, frente a situaciones de crisis las escuelas son de los primeros servicios que se suspenden.

Respecto a las implicaciones que el cierre de las instituciones educativas tuvieron en el estudiantado y el posterior retorno, el mismo autor en su estudio con más de 200 estudiantes universitarios, destaca la preocupación del estudiantado para regresar a clases presenciales debido a una percepción de falta de seguridad asociada a los aspectos de salud, como era la exposición que implicaba el salir de casa y estar expuestos a situaciones de riesgos en espacios como el transporte público. Por otro lado, el estudiantado también mostró dudas acerca de la viabilidad de un sistema híbrido y en cambio proponía la optimización de horarios, aunado a otras medidas para reducir riesgos; estos hallazgos coinciden con los identificados por la propia Coordinación, en el sentido de que aunque estaban de acuerdo con un modelo híbrido tenían miedos y dudas acerca de lo que implicaría el trasladarse a los espacios físicos (CUAIEED, 2023b).

De acuerdo con García (2024), la opinión del estudiantado es vital a pesar de que muchas veces no es considerado en la toma de decisiones acerca de cuándo y bajo qué condiciones se debió hacer la reapertura, la cual no necesariamente tomó en cuenta los efectos sobre la salud emocional y la situaciones económica de muchos estudiantes frente a un retorno tan rápido como el que se vivió, esto se observa en estudiantes que eran de otras localidades o que optaron por buscar trabajo para ayudar a sus familias.

Reconocer y atender las características del estudiantado en la postpandemia requiere dejar a un lado la imagen estereotípica en torno a estos, en cambio es necesario entenderlos desde la diversidad de las características y trayectorias por las que cursan. La idea de una trayectoria lineal donde un nivel educativo se sucede del otro y en estos transcurren la vida del estudiante sin desvíos ni interrupciones es cada vez más cuestionada. Frente a esto, surgen planteamientos que proponen pensar a las trayectorias como recorridos complejos donde las y los estudiantes construyen con diferentes estrategias y distintos resultados su camino por los distintos niveles educativos y donde las decisiones que toman y el tipo de relación y sentimiento de pertenencia que establecen con la institución universitaria también son importantes para entender las trayectorias y no únicamente el desempeño académico (Villar-Aguilés y Muñoz-Rodríguez, 2024).

Acerca de la relevancia del sentimiento de pertenencia, Dost y Mazzoli Smith (2023) señalan que este implica que el estudiantado se sienta aceptado y reafirmado en su comunidad, por tanto, es clave para el involucramiento, aprendizaje e interacción del estudiante universitario.

Algo importante a destacar son las diferencias que se puede suponer que existen entre estudiantes que optan por una y otra modalidad, mientras que se podría pensar que el estudiantado de modalidades presenciales se pliega a un perfil de estudiante "tradicional" con una trayectoria lineal, el estudiante de modalidades en línea es diferente. El estudiantado tiende a seguir trayectorias donde las pausas, las salidas y

las reincorporaciones son constantes. De ahí lo complicado que puede ser el estimar fenómenos como la desafiliación o abandono escolar en la educación superior.

La perspectiva de la complejidad sostiene que las trayectorias de los estudiantes universitarios no siempre se desarrollan de manera homogénea, secuencial o continua, como solía ser más común en el pasado. Se enfoca en trayectorias de retraso, interrupción y cambio (Boylan, 2020; Tinto, 2017). Entender estas trayectorias como complejas amplía la perspectiva sobre cómo los estudiantes transitan por la educación superior. Además, facilita la identificación de recursos institucionales que las universidades pueden implementar para acompañar mejor estos recorridos, permitiendo detectar nuevas necesidades y diseñar trayectorias flexibles (Brennan, 2021), así como nuevos recursos para enfrentar estos desafíos. (Villar-Aguilés y Muñoz-Rodríguez, 2024, p. 2).

Contrario a lo que se podría pensar, esta situación no se restringe a las poblaciones escolares que optan por una modalidad en línea, ya que existen otros factores como el género y la edad que ayudan a entender cómo se configuran estas trayectorias complejas. Al respecto, el estudio de Villar-Aguilar y Muñoz-Rodríguez (2024) elaborado en universidades españolas señala que, aunque son bajas las diferencias, son los hombres y las personas de más de 25 años quienes tienden a presentar trayectorias más complejas. El dato sobre la edad muestra coincidencias con lo que ocurre en el caso de México, mientras que las mujeres son la mayoría de quienes cursan en edad normativa la educación superior, 52% de mujeres frente a 48% de hombres. Esta proporción se invierte cuando se observa a quienes están cursando sus estudios universitarios en edades de 24 años en adelante (ANUIES, 2024).

Los cambios en el perfil del estudiantado, que en parte se catalizaron o fueron visibilizados a partir de la pandemia, tienen que ver con un perfil distinto de quienes se incorporan a la educación universitaria. El estudiante tradicional que dedicaba su tiempo a las actividades escolares se ha transformado por las nuevas condiciones que hacen necesario reconocer al estudiantado en sus condiciones de vida, por ejemplo, estudiantes con trabajos de tiempo parcial, que realizan actividades de cuidados o bien, que pertenecen a minorías étnicoraciales, culturales o de la diversidad sexogenérica. Esta categorización se refuerza con modelos educativos y curriculares que se basan en una idea del estudiante tradicional que excluye a otras poblaciones y perfiles que también son estudiantes, pero que se les coloca fuera de una norma que lleva a definirlos como estudiantes no tradicionales, a pesar de ello las y los estudiantes no tradicionales comienzan a estar cada vez más presentes en sistemas de educación como el de Canadá donde a partir de la pandemia y en la postpandemia, se ha dado un incremento de estas poblaciones en el porcentaje de la matrícula escolar (Collins-Nelsen et al. 2024).

Las estructuras institucionales educativas se centran en la educación estudiantil alrededor de un año académico tradicional de dos semestres, compuesto por cursos de 13 semanas con aproximadamente 39 horas de contacto, con un fuerte enfoque en las calificaciones y el alto rendimiento estudiantil como visión del éxito académico. Este modelo de educación favorece abiertamente al estudiante "tradicional" - un estudiante blanco, masculino, entre las edades de 18 y 22 años, saludable, sin deudas ni estrés financiero, y sin responsabilidades familiares, de cuidado y/o laborales fuera de la escuela. Este estudiante puede enfocarse fácilmente únicamente en sus estudios durante dos semestres de cuatro meses cada uno. Debido a que esta imagen de lo que significa ser estudiante ha llegado a ser aceptada como la norma, nuestro sistema educativo postsecundario se ha construido en torno a ella y para servir a sus necesidades (en cambio)... Los estudiantes "no tradicionales" pueden no aprender de la mejor manera, o incluso no poder aprender en absoluto, bajo un sistema escolar basado en supuestos sobre estudiantes "tradicionales". La ironía en el lenguaje es que los estudiantes "no tradicionales" han indudablemente llegado a ser la norma en el ámbito postsecundario hoy en día: los "no tradicionales" ahora constituyen la mayoría (Hurst et al., 2013; Mounsey et al., 2013). (Collins-Nelsen et al. 2024, p. 3).

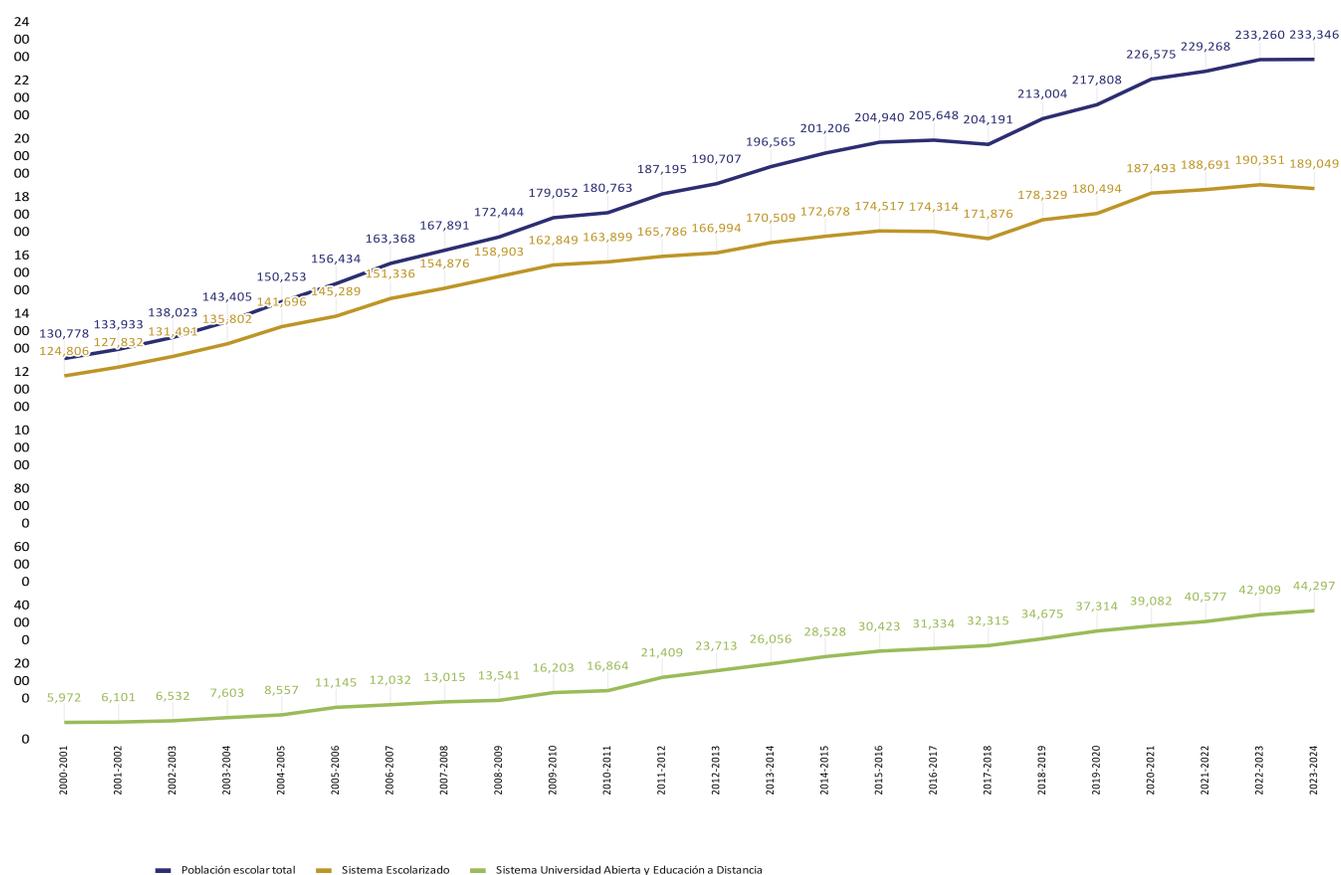
Frente a esto, las universidades están llamadas a generar nuevas formas que se adapten a estos perfiles por medio de promover ajustes en el diseño y organización de los programas. Lo anterior, a decir de Collins-Nelson et al. (2024), abarca acciones como modificar la duración de los cursos fuera de las ideas tradicionales de los tiempos lectivos que incorporen estrategias como son el aprendizaje acelerado que implica cursos más cortos; reducir la percepción de riesgo del estudiantado, lo que implica cambiar la concepción de la función y consecuencias de los sistemas de evaluación y calificación; así como dotar al estudiantado de mayores opciones para que decidan cómo estructurar y organizar su paso por la Universidad en función de sus intereses, espacios, tiempos y ocupaciones fuera de la institución escolar. Es de señalar que todas estas acciones se aplican actualmente en la Universidad McMaster en Canadá o, como se vio párrafos anteriores, en los cambios impulsados en la Universidad de Harvard.

Concebir a las trayectorias escolares desde un planteamiento de complejidad conlleva reconocer que tampoco son un fenómeno reciente o restringido a ciertos países, como lo resaltan los estudios de De Vries et al. (2011) en el nivel superior o el de Solís y Blanco (2014) para el caso de la educación media superior y realizados en el contexto mexicano.

En el caso de la UNAM, avanzar hacia una conceptualización más compleja de las trayectorias estudiantiles es un imperativo a partir de la pandemia y frente a procesos como es el aumento de la matrícula en los sistemas abierto y a distancia (**Figura 3**).

Mención aparte merece la necesidad de profundizar en entender cómo se construyen estas trayectorias complejas en la Universidad incorporando una perspectiva de género, juventud, derechos humanos y en especial de diversidad, entre otros enfoques que ayuden a una comprensión y acción más enriquecida de este fenómeno y, por tanto, más pertinente.

Figura 3.
Población escolar por modalidad en la UNAM 2000-2023



Nota. Elaboración propia con base en DGAE (2024).

1.3 Cambios en el profesorado

Los cambios detonados en el profesorado han sido muchos y variados, como ya se ha visto en los apartados anteriores, ya que no es posible hablar de prácticas educativas y cambios del estudiantado sin referir a las y los profesores. Esta sección se centra en uno de los cambios más destacados que se detonó en el profesorado a partir de la pandemia y que se pueden pensar continúa en la postpandemia, el cual refiere a la incorporación de las tecnologías digitales.

Durante la pandemia, las y los profesores universitarios manifestaron su escepticismo frente a las tecnologías digitales y la pertinencia y calidad de la educación en línea y a distancia (Benavides-Lara, et al. 2024). Ante la urgencia de continuar con su trabajo docente, el profesorado tuvo que vencer sus propias limitaciones en el uso de las tecnologías. De acuerdo con Stevens et al. (2023), la percepción del profesorado respecto a la tecnología es un tema que no sólo se restringe al dominio y conocimiento de las herramientas, sino que esta depende tanto de aspectos psicológicos por la existencia de apoyos institucionales que garanticen el acceso, así como por aspectos del perfil que tienen que ver con el género y la edad, además de elementos contextuales.

Respecto a esto último, los mismos autores proponen una tipología que permite entender cómo es que las y los profesores se posicionan frente a la incorporación de tecnologías digitales. Mientras que existen perfiles de profesores(as) que se muestran positivos pero con estrés frente a las tecnologías, también hay quienes son críticos y reacios hacia las tecnologías, y los que son más optimistas y se adaptan fácilmente a los cambios, conocidos como adoptadores tempranos o *early adopters*.

Se observa que los más críticos fueron aquellos que hicieron un menor uso de las tecnologías y además recurrieron poco a los servicios y apoyos otorgados por su institución. Cabe destacar que dentro del grupo de los críticos hubo más participación de los hombres, mientras que en el grupo de optimistas tuvieron mayor presencia las mujeres. Aunque este estudio se realizó en Países Bajos muestra múltiples coincidencias con lo observado en la propia UNAM (Benavides-Lara, 2024), lo cual sugiere la importancia de comprender la relación entre perfiles docentes y uso de tecnologías para promover acciones orientadas a fomentar su uso en la educación superior.

Asimismo las coincidencias en estos resultados de estudios es relevante ya que, como lo señalan Broadbent et al. (2024), durante la pandemia y posterior a ella, los principales cambios en los sistemas educativos han sido impulsados por el profesorado y si bien, se coincide que la pandemia fue disruptiva, aún no se conoce del todo sus efectos, incluyendo los cambios que a mediano y largo plazo se consolidarán entre las y los profesores universitarios. De esto surgen preguntas como, hasta dónde y cuándo se conservará el uso de las tecnologías o si al contrario habrá un retroceso, esto frente a lo que autores como Ng et al. (2023) definen como la "Gran Transición En Línea" o *Great Online Transition*.

Un aspecto que es necesario considerar cuando se pretende que el profesorado incorpore de manera continua y autónoma a las tecnologías digitales, tiene que ver con la existencia de brechas entre las habilidades del profesorado frente a las del estudiantado, que en el primer caso, ante una percepción de incompetencia, puede llegar a inhibir su uso. Acerca de esto Lion (2023) advierte lo delicado del tema, ya que el impulsar la incorporación de las tecnologías en el profesorado cuando éste no se siente preparado, puede traer como efecto una disminución de la autonomía, esto en la medida que, lo que puede hacer, se supedita al acceso y manejo de las tecnologías.

La falta de habilidades tecnológicas básicas se ha identificado comúnmente como una barrera para la adopción de tecnología (Liu et al., 2020). A algunos profesores les preocupa el uso de nuevas tecnologías por temor a que podrían fracasar y parecer poco profesionales (O'Donnell et al., 2015), o preocuparse de que los estudiantes sean más hábil con esas tecnologías (Rodrigues et al., 2019) (van Dorresteijn et al. 2024, p. 15).

La centralidad de las tecnologías a cuatro años de la pandemia se ha intensificado con el surgimiento de la inteligencia artificial. Según Crovi Druetta (2024) y Ng et al. (2023) la pandemia fue un catalizador en el uso de la inteligencia artificial en el estudiantado, generando a su vez una brecha respecto al profesorado. En respuesta, esto requiere un cambio en las capacidades del profesorado que más que rechazar, aproveche esta tecnología, asimismo en la postpandemia uno de los retos a atender tiene que ver con mejorar las interacciones didácticas, así como fortalecer la dimensión de la gestión educativa, en todos estos casos, la incorporación de la IA puede aportar.

En términos de capacidades es necesario que el profesorado aprenda a elegir y emplear las herramientas basadas en inteligencia artificial, esto frente a la evidencia que se está generando y que indica la importancia que la IA está adquiriendo para las prácticas educativas y que pueden convertirse en un diferenciador clave en el corto y mediano plazo, “Los profesores que son más capaces de utilizar tecnologías impulsadas por IA tienden a adaptarse mejor a la transformación digital y facilitan su trabajo de enseñanza y administración (Huang, 2021)” (Ng et al. 2023, p.3).

1.4 Cambios en el modelo educativo

Los cambios en el modelo educativo refieren específicamente a lo que implicó transitar de la pandemia a la postpandemia desde un discurso que encumbró lo híbrido sin necesariamente llegar a un consenso sobre a qué se referían con esto. Por otro lado, y como ya se ha mencionado, no cabe duda que la incorporación de las tecnologías vino a reconfigurar las prácticas educativas, sin embargo, es clave superar la idea de la tecnología como un artefacto, a la tecnología como parte de un entramado tecnosocial.

Acerca de lo híbrido, Rendón-Cazales et al. (2024) en una revisión sistemática que realizan sobre artículos que abordan el tema de la educación en la postpandemia, encuentran que existen diferentes concepciones de lo híbrido, mismas que van desde la definición de este como un sinónimo de modelo mixto a arreglos sociomateriales que dan forma a las prácticas. Por su parte, Castro-Sánchez y Beccaria (2023) proponen hablar de escenario de hibridación en el que lo mixto es uno de estos escenarios que se suman al de alternancia o al híbrido. En cada escenario existen demandas específicas, por ejemplo, en el de alternancia se dan momentos de trabajo presencial cara a cara y en línea de manera secuencial, en tanto en el híbrido estos momentos son simultáneos,

mientras que en la mixta hay momentos de presencialidad cara a cara que se complementan con momentos a distancia asincrónicos y optativos.

Es de destacar que bajo este paraguas que admite diferentes concepciones, no es que unas sean mejores o más adecuadas que otras, simplemente la elección de una u otra depende de cuál ofrece una comprensión más completa acerca de lo que implica pensar a lo híbrido como modelo en un contexto donde la tecnología y lo digital han dejado de ser meros accesorios cuyo empleo es opcional. Es de destacar que la educación postpandemia se caracteriza por ser digital; ubicua puesto que en ella se tiene capacidad de educarse a cualquier hora; transmidiática que se asocia a una hipercultura compartida por plataformas y discursos comunes, entre otros rasgos que posee (Croví Druetta, 2024). De ahí la necesidad de seguir impulsando el acceso como una medida que evite las desigualdades en la Universidad.

En relación con esto, Lion (2023) propone pensar estas configuraciones como nuevas mediaciones que en lugar de restringir promuevan la autonomía a través de formas innovadoras de hibridación de la educación y que contemplan entre otras acciones, diseñar con base en las trayectorias, necesidades e intereses del estudiante, formas situadas de aprendizaje que apelen al contexto y a la capacidad transformadora de la acción sobre la realidad que incluyan diferentes formatos y soportes multi y transmodales que estimulen la colaboración y cocreación y que reconozcan que el aprendizaje y “los tiempos de aprendizaje son diversos y variados, comprimidos y multiespaciales” (p. 9).

2. Diseño y objetivos del estudio

En este informe se presentan los resultados del estudio que la Coordinación de Evaluación, Innovación y Desarrollo Educativos (CEIDE) realizó como parte de un trabajo que da continuidad a tres estudios previos cuyo propósito general fue caracterizar las experiencias y percepciones del profesorado y estudiantado durante el periodo de la pandemia por Covid-19 y el confinamiento originado por esta. Cabe señalar que, si bien los cuatro levantamientos guardan una estrecha relación, sus objetivos se han ajustado a los momentos en los que se han realizado. Así los primeros tres levantamientos tuvieron los siguientes objetivos específicos:

» El primer levantamiento fue en marzo de 2020, al inicio de la pandemia. El objetivo fue conocer cuáles eran los retos a los que se estaba enfrentando el profesorado universitario una vez declarada la suspensión de actividades presenciales. Adicionalmente, se buscó indagar si los profesores y profesoras conocían el Campus Virtual de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El estudio fue desarrollado por la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC) de la UNAM (Sánchez, M. et. al. 2020) como dependencia antecedente de la actual CEIDE.

» El segundo levantamiento fue en junio de 2020. El objetivo era explorar en torno a las condiciones pedagógicas, experiencias didácticas y de evaluación a las que se enfrentaron los profesores(as) en el cambio hacia una educación no presencial. Con las siguientes dimensiones: condiciones y experiencias de los profesores(as) respecto a su trabajo pedagógico en la educación remota de emergencia; problemáticas tecnológicas, pedagógicas y logísticas del trabajo docente; intereses y necesidades de formación de los profesores(as); prácticas e interacciones didácticas y formas de evaluación (CUAIEED, 2020).

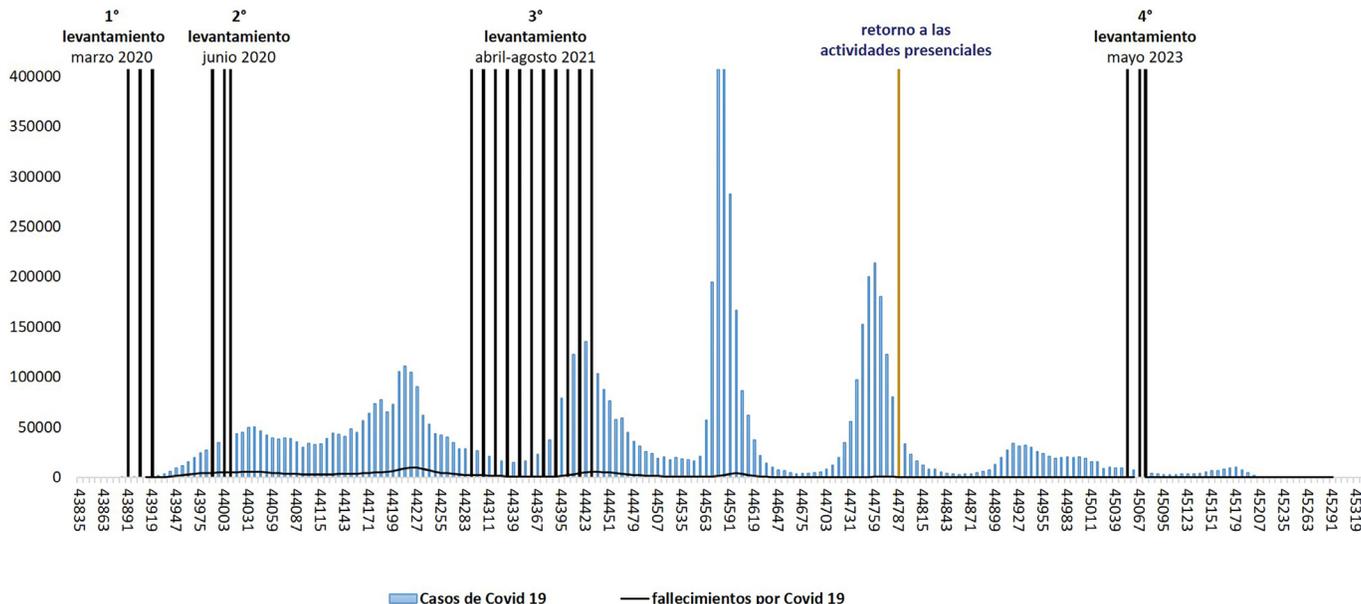
» El tercer levantamiento fue de abril a agosto de 2021. El objetivo fue caracterizar la experiencia del profesorado y estudiantado universitarios en la transición a la educación remota de emergencia y la educación digital; explorar las concepciones de educación y de los procesos de enseñanza-aprendizaje que median en las opiniones que las y los profesores y estudiantes universitarios tenían respecto de la educación remota de emergencia y la educación digital, así como de los procesos pedagógicos que incorporan las tecnologías digitales; identificar intereses y necesidades de formación que las y los profesores universitarios reportaron tener para transitar a una educación que fuera intermodal y que incorporara las tecnologías digitales; y reconocer algunas de las limitaciones y obstáculos pedagógicos, logísticos y de acceso a tecnologías que las y los profesores y estudiantes universitarios registraron para trabajar en un entorno educativo digital y de educación remota (CUAIEED, 2021).

El segundo y el tercer levantamiento estuvieron a cargo de la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) como dependencia universitaria creada en junio de 2020 y que es antecedente de la actual CEIDE.

En el caso del cuarto levantamiento, este fue en mayo de 2023 y desarrollado por la CEIDE. El objetivo del estudio consistió en caracterizar los principales aspectos relativos al trabajo del profesorado y del estudiantado en el desarrollo pedagógico y didáctico, así como algunas de las condiciones contextuales en el retorno a las actividades postconfinamiento; así como identificar cambios y continuidades en el trabajo del profesorado y estudiantado en el tránsito de la educación remota digital a la educación postconfinamiento.

Con el fin de dotar de contexto tanto al cuarto levantamiento como a los anteriores, se identifican los momentos en los que fueron llevados a cabo. En el primer levantamiento, las actividades educativas universitarias pasaron al confinamiento frente al incremento de los casos y muertes por Covid-19. En el segundo y tercer levantamiento las actividades académicas ya eran plenamente remotas frente a olas sucesivas de incremento de casos, surgimiento de nuevas variantes del virus y el inicio de la vacunación. El cuarto levantamiento se realizó cuando habían transcurrido nueve meses del retorno a las clases presenciales con un virus aún activo, pero poco letal y con nuevas medidas sanitarias, lo que dio pauta al tiempo postconfinamiento (**Figura 4**).

Figura 4.
Casos y fallecimientos de Covid-19 y fechas de levantamiento de los estudios

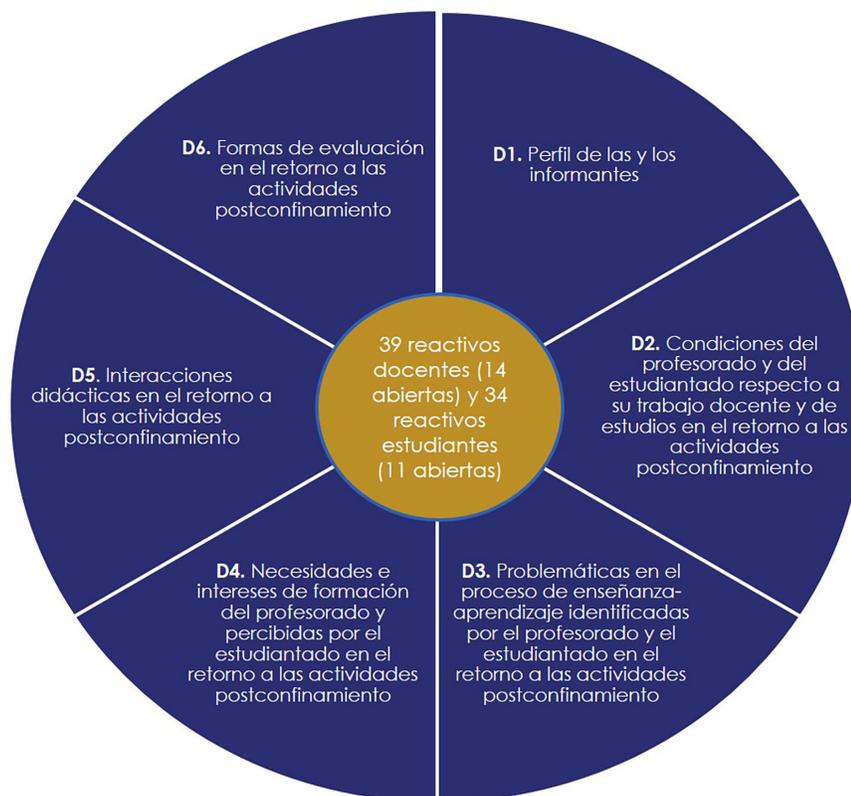


Nota. Elaboración propia con base en Organización Mundial de la Salud (OMS) (2024).

2.1 Alcances y limitaciones del estudio

El presente informe analiza los resultados del cuarto levantamiento. Al igual que los anteriores fue de carácter exploratorio y descriptivo, no experimental. El cuarto estudio consistió en la aplicación de dos cuestionarios semiestructurados: uno para profesores y otro para estudiantes. El cuestionario de profesores fue de 39 reactivos, de los cuales 14 fueron preguntas abiertas. El cuestionario de estudiantes estuvo conformado por 34 reactivos, de los cuales 11 preguntas fueron abiertas.

Los cuestionarios se dividieron en 6 dimensiones: 1) perfil de las y los informantes, 2) condiciones del profesorado y del estudiantado respecto a su trabajo docente y de estudios en el retorno a las actividades postconfinamiento, 3) problemáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje identificadas por el profesorado y el estudiantado en el retorno a las actividades postconfinamiento, 4) necesidades e intereses de formación del profesorado y percibidas por el estudiantado en el retorno a las actividades postconfinamiento, 5) interacciones didácticas en el retorno a las actividades postconfinamiento; y 6) formas de evaluación en el retorno a las actividades postconfinamiento (**Figura 5**).

Figura 5.**Dimensiones y número de reactivos del instrumento empleado en el cuarto levantamiento**

Es de destacar que respecto del diseño del cuarto y el tercer estudio se mantuvieron las mismas dimensiones de análisis, aunque se redujeron y modificaron algunos de los reactivos con el fin de dotar de pertinencia al levantamiento, además de incorporarse preguntas abiertas con la intención de complementar y profundizar en las respuestas obtenidas de los reactivos cerrados.

La muestra empleada fue de tipo estratégico y por conveniencia (Etikan et al. 2016) a partir de una base de datos que contiene los correos electrónicos de profesores que han participado en cursos de formación continua. De los 1,258 correos enviados a los profesores universitarios fueron respondidos 670 cuestionarios, esto es una tasa de respuesta del 53%. De los cuestionarios respondidos de los profesores: 374 estuvieron completos y 296 fueron parcialmente llenados. En el caso de los estudiantes, de los 782 cuestionarios respondidos: 407 fueron cuestionarios completos y 375 parcialmente llenados.

Para captar al estudiantado se empleó la técnica de bola de nieve, a partir de los profesores(as) que contestaron el cuestionario, estos mismos compartieron el instrumento

con sus estudiantes (Bryman, 2012). Los cuestionarios se contestaron de manera voluntaria, anónima y en línea por medio de la plataforma Lyme Survey.

En relación con el análisis de datos cuantitativos, el proceso implicó, en primera instancia, la limpieza, recodificación y reducción de la base, así como la corrección de datos atípicos a través de la técnica de la media truncada para su posterior tabulación. El análisis estadístico se realizó con el programa R y R Studio. Por su parte, para el análisis de los datos cualitativos obtenidos en las respuestas abiertas, se realizó una primera codificación que después se redujo y se crearon categorías o familias de códigos apoyados en el uso de ATLAS TI.

Es importante destacar la continuación de los cuatro estudios como un ejercicio que ha permitido identificar procesos y elementos asociados a las prácticas educativas que se han mantenido y también han cambiado. En términos técnicos, aunque se reconocen limitaciones del cuarto estudio asociado al tamaño y representatividad de la muestra y que refiere a que los resultados que aquí se presentan no son generalizables hacia la comunidad universitaria es de relevancia reconocer la consistencia que se presenta en los datos cuando se compara con los estudios previos, además de agregarle a este estudio la potencia comprensiva que se obtiene del análisis cualitativo.

3. En síntesis

Los resultados del presente estudio reflejan un panorama complejo y en evolución de la educación en la UNAM tras la pandemia, con desafíos y oportunidades para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Los principales hallazgos de cada apartado son:

► **En relación con las condiciones del profesorado y del estudiantado respecto a su trabajo docente y de estudios en el retorno a las actividades postconfinamiento:**

» Hay una mejora en la percepción del profesorado y del estudiantado de ambos niveles, y especialmente del estudiantado de bachillerato, respecto al proceso de enseñanza – aprendizaje frente a las clases remotas de emergencia. Gran parte del profesorado percibe su retorno a las aulas presenciales, con un enriquecimiento de las estrategias que conforman su docencia; además, valoran el papel de las interacciones y las relaciones educativas que se tienen con sus estudiantes. Este último aspecto es el más valorado por el estudiantado durante la educación en la postpandemia.

» Hay una mayor proporción del profesorado y el estudiantado que consideran que el tiempo dedicado a las actividades de enseñanza y estudio en el postconfinamiento sigue igual en comparación con las clases remotas de emergencia, por casi una tercera parte de las y los profesores que participaron en este estudio percibieron que ha aumentado el tiempo que dedican a sus actividades de enseñanza.

» La mayor parte del profesorado y el estudiantado están de acuerdo que la función del docente es explicar los conceptos de la clase y poner ejercicios para que los estudiantes adquieran los conocimientos y habilidades previstos en el programa de estudios. Esto refuerza una concepción transmisiva de la docencia que sería necesario impulsar su transformación.

» La mayoría del profesorado y del estudiantado en bachillerato y licenciatura están de acuerdo en que las tecnologías en la educación contribuyen a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las clases.

» El profesorado señala la comodidad y ahorro de recursos que la educación digital ofrece; sin embargo, también es consciente de los riesgos en cuanto a las desigualdades de acceso que la educación con tecnologías digitales pueden provocar.

» Varios de las y los profesores y las y los estudiantes señalan la importancia de establecer vínculos entre las modalidades presenciales y las digitales.

» La mayoría del estudiantado tanto de bachillerato como de licenciatura están de acuerdo con la concepción de que la evaluación es un proceso de corroboración del aprendizaje individual de los estudiantes que corresponde definir al profesor. Esta concepción se asocia a una idea transmisiva y de la evaluación como forma de control que es necesario atender para que esta sea vista como parte del proceso formativo.

» Hay una perspectiva negativa por parte de las y los estudiantes de bachillerato acerca de la calidad de la educación en línea y a distancia en comparación con la educación presencial cara a cara en el postconfinamiento. Por el contrario, el estudiantado de licenciatura y el profesorado de bachillerato están en desacuerdo con que la educación en línea es de inferior calidad que la educación presencial.

» El profesorado de bachillerato invierte más horas a la semana en las actividades reportadas de enseñanza (planificar e impartir clases, revisar trabajos y retroalimentar a los estudiantes; diseñar y elaborar materiales y recursos didácticos; y evaluar y calificar a las y los estudiantes) en el retorno a las clases presenciales postconfinamiento; en comparación con el profesorado de licenciatura. Sobre esto es importante considerar que el profesorado de bachillerato tiene en promedio más grupos y un mayor número de estudiantes, que el profesorado de licenciatura que participó en el estudio.

» El estudiantado de licenciatura dedicó un menor número de horas en promedio a la semana a tomar clases que el estudiantado de bachillerato. Por el contrario, el estudiantado de licenciatura dedicó un mayor número de horas a la semana a elaborar trabajos y tareas e investigar por su cuenta los contenidos en el retorno a las clases presenciales en el postconfinamiento. Esto apunta a que el estudiantado pudo haber desarrollado durante la pandemia estrategias de aprendizaje autónomo y de autoestudio.

» Las mujeres profesoras y estudiantes reportaron un mayor número de horas en promedio que dedicaron a realizar actividades del hogar, en comparación con los hombres profesores y estudiantes.

» Un aspecto que resalta cualitativamente es que, tanto profesoras mujeres como profesores hombres delegan las actividades domésticas al empleo remunerado, generalmente realizado por otras mujeres. Para las estudiantes esto no fue posible, así que absorbieron la mayor carga de trabajo del hogar, además de realizar menores actividades de autocuidado, en comparación con sus pares hombres.

» El tiempo que invirtió el profesorado de bachillerato y el estudiantado de licenciatura en sus traslados a su facultad o escuela fue de 5 horas en promedio a la semana, para el estudiantado de bachillerato fue de 7 horas y para las y los profesores de licenciatura fue de 11 horas en promedio a la semana.

Es necesario considerar la disponibilidad del tiempo y cómo éste genera desigualdades asociadas a las condiciones de vida de las personas, al igual que el cuidado. El tema de traslados se convirtió en un centro de atención, lo cual dejó ver prácticas que no estaban presentes en la percepción de los actores educativos, pero que en el retorno a la presencialidad cobran un papel fundamental en la vivencia de la educación en postpandemia.

► **Sobre las problemáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje identificadas por el profesorado y el estudiantado en el retorno a las actividades postconfinamiento:**

» La percepción del profesorado y del estudiantado difiere en cuanto a las problemáticas relacionadas con el retorno a las clases presenciales después de la pandemia. Las habilidades socioemocionales de las y los estudiantes; las situaciones en la facultad o escuela que interrumpen las actividades escolares; la disponibilidad de recursos tecnológicos por parte de la facultad o escuela; así como el involucramiento y participación del estudiantado se identifican por el profesorado como más problemáticas en ambos niveles educativos.

» El estudiantado identifica en mayor medida a la carga de actividades y tareas; y la organización en los espacios y tiempos para estudiar como situaciones más problemáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el retorno a las actividades postconfinamiento.

► **Por lo que se refiere a los aspectos sobre la formación del profesorado en el retorno a las actividades postconfinamiento:**

» El estudiantado reporta estar de acuerdo con aspectos que el profesorado puede mejorar, tales como: la interacción y trato con los estudiantes, el empleo de distintas formas de evaluación, el manejo y conocimiento de habilidades emocionales, el manejo y conocimiento de los contenidos de la clase, el uso de diferentes tecnologías digitales, así como la variedad y actualidad en las fuentes de información empleadas e incorporación de la perspectiva de género.

» Por lo que se refiere a las habilidades blandas que el estudiantado considera que el profesorado debería de mejorar, destacan la interacción y trato con los estudiantes, así como el manejo y desarrollo de habilidades emocionales.

» La mitad del estudiantado de bachillerato y de licenciatura señalan que el profesorado puede mejorar el uso de diferentes tecnologías digitales. Al mismo tiempo, nueve de cada diez profesores reportaron haber tomado cursos, talleres o diplomados desde iniciada la pandemia en 2020, hasta la fecha en la que se hizo el levantamiento, en mayo de 2023. Esto podría apuntar que, a pesar de formarse, los estudiantes consideran que no es suficiente o que existe una incompatibilidad entre lo que uno

y otro grupo entiende por tecnologías digitales o que cada grupo utilizó distintos recursos y herramientas digitales.

» Poco más de cuatro de cada diez estudiantes de bachillerato y licenciatura estuvieron de acuerdo con que debería mejorarse la incorporación de la perspectiva de género en sus clases. En cambio, para el profesorado es la temática de menor elección en los cursos, talleres o diplomados de formación continua.

» Parte importante del estudiantado de licenciatura y de bachillerato están de acuerdo en que las y los profesores deberían mejorar el uso de distintas formas de evaluación al regresar a las clases presenciales después del confinamiento. Al mismo tiempo, la mayor parte del profesorado reportó haber tomado cursos, talleres o diplomados con la temática de evaluación del aprendizaje como parte de su formación continua.

» Casi todo el profesorado de bachillerato y de licenciatura que contestó el cuestionario reportó que participó en actividades de formación continua.

» Hay intereses diferenciados en las temáticas de formación continua en las que se está formando el profesorado que participó en este estudio. El profesorado de bachillerato registra mayores porcentajes de elección en cursos de temáticas como actualización de su disciplina, evaluación del aprendizaje y diseño de actividades didácticas; en comparación con el profesorado de licenciatura.

» La mayoría del profesorado y del estudiantado de bachillerato y de licenciatura que participó en este estudio, conocen y han tomado algún MOOC (MOOC, en inglés *Massive Open Online Course*).

» El estudiantado conoce en mayor medida los MOOC en comparación con el profesorado de su respectivo nivel educativo (bachillerato y licenciatura).

» Cuatro de cada diez profesores de bachillerato y cinco de cada diez profesores de licenciatura que participaron en este estudio, señalaron que ha disminuido el tiempo que dedican a cursos de formación docente en el retorno a las clases presenciales postconfinamiento; en comparación con el tiempo que dedicaban a su formación docente durante la pandemia.

» Alrededor de seis de cada diez profesores que participaron en el estudio, prefieren en su mayoría que la formación continua en el retorno a las clases presenciales en el postconfinamiento sea a distancia.

» La modalidad presencial es la más preferida en el retorno a las clases postconfinamiento por las y los estudiantes de bachillerato en 84%; en comparación con 47% del estudiantado de licenciatura. La preferencia del estudiantado de bachillerato parece estar asociada a la necesidad de vivir la experiencia universitaria, la socialización, así como a la construcción de convivencia entre pares. Mientras

que la del estudiantado de licenciatura podría ser explicada porque su mirada está en función de su formación profesional e incorporación laboral.

» Poco más de la mitad de los estudiantes de licenciatura que participaron en el estudio, están interesados en una oferta educativa a distancia o híbrida al momento de regresar a clases presenciales después del confinamiento.

► **En interacciones didácticas en el retorno a las actividades postconfinamiento:**

» Las herramientas de búsqueda de información son las más frecuentemente utilizadas por el estudiantado y el profesorado de bachillerato y de licenciatura.

» Los libros electrónicos son ampliamente utilizados tanto por profesores como por estudiantes.

» Las páginas web generales superan a fuentes más especializadas como revistas académicas digitales, bibliotecas digitales y bases de datos electrónicas. Esto sugiere que es importante fortalecer las habilidades de gestión de la información científica en la comunidad universitaria para aprovechar los recursos disponibles en la UNAM.

» La herramienta de almacenamiento Google Drive es ampliamente utilizada por el profesorado y, en menor medida, por estudiantes de bachillerato y licenciatura. Además, las plataformas de gestión del aprendizaje (LMS) como Google Classroom, Moodle y MOOC's también son populares.

» Más de la mitad de las y los profesores de licenciatura y bachillerato utilizan Google Docs para trabajo colaborativo (crear y editar documentos, hojas de cálculo y presentaciones en línea). Las y los estudiantes también lo utilizan, aunque ligeramente más que sus profesores.

» Webex es la plataforma más utilizada por el profesorado de licenciatura y de bachillerato. Sin embargo, los estudiantes de licenciatura y bachillerato rara vez las utilizan. Esto podría ser una oportunidad para fomentar su uso en el aprendizaje del estudiantado.

» En las herramientas de comunicación. El correo electrónico sigue siendo la herramienta más utilizada, seguida de chats y redes sociales.

» Por lo que se refiere a las herramientas digitales de orientación práctica. Los tutoriales son ampliamente utilizados por estudiantes de bachillerato (53%) y licenciatura (39%).

» El uso de simuladores virtuales fue limitado para el grupo de profesores(as) que participó en este estudio, que se centra en el retorno a las clases postconfinamiento: dos de cada diez profesores(as) de licenciatura los usó y tres de cada diez profesores(as) de bachillerato los utilizó.

» Por lo que se refiere a las prácticas de campo o laboratorio. El estudiantado de bachillerato (44%) utilizan más esta estrategia en clases presenciales postconfinamiento que las y los estudiantes de licenciatura (29%).

» Más de la mitad de profesores(as) y estudiantes de bachillerato y de licenciatura que participaron en este estudio reportaron nunca utilizar la estrategia de invitar a especialistas a las clases presenciales postconfinamiento.

» Las estrategias de estudio que el estudiantado de bachillerato y de licenciatura utilizaron de manera más frecuentemente en el retorno a las clases presenciales postconfinamiento fueron: investigar los temas de la clase por mi cuenta; asignar espacio y horarios específicos para el estudio; y consultar videos y tutoriales en plataformas como YouTube.

» Los porcentajes del estudiantado de bachillerato y de licenciatura que utilizaron como estrategia de estudio pedir asesoría a mis profesores y profesoras son los que presentan menor frecuencia, no obstante el retorno a las clases presenciales.

Los principales resultados sobre las formas de evaluación en el retorno a las actividades postconfinamiento son:

» Las dos estrategias de evaluación señaladas por el profesorado de bachillerato como las más utilizadas son la investigación y autoevaluación. En cambio, el estudiantado de este mismo nivel reportó que sus profesores(as) utilizaron de manera muy frecuente el examen de pregunta abierta y la investigación.

» Para el profesorado de licenciatura que participó en este estudio, las estrategias de evaluación más frecuentemente utilizadas fueron la investigación y la presentación o proyecto multimedia. Para el estudiantado de este mismo nivel, las estrategias de evaluación más frecuentemente utilizadas fueron la investigación, el examen de pregunta abierta y el ensayo.

» Una práctica muy generalizada del profesorado de bachillerato y de licenciatura fue comunicar y respetar los criterios de evaluación.

» Una práctica muy reconocida por parte del estudiantado de bachillerato y licenciatura fue que la evaluación reflejó el trabajo individual y colectivo en el retorno a las clases presenciales postconfinamiento, además de permitirles identificar sus fortalezas y debilidades

» Una práctica relacionada con la evaluación y poco realizada por las y los estudiantes de bachillerato y licenciatura es su participación en la definición de los criterios y las formas de evaluación.

4. Características del profesorado y estudiantado que participó en la encuesta

Se obtuvieron datos del profesorado y del estudiantado y sus características demográficas como: edad e identidad de género, además del nivel y el sistema educativo en donde llevan a cabo sus actividades de enseñanza-aprendizaje. En el caso del profesorado, se incluyeron preguntas sobre su situación laboral que abarcan nombramiento, antigüedad, número de grupos y promedio de estudiantes por grupo atendido en el ciclo escolar 2022-2.

4.1 Edad y antigüedad

La edad promedio del profesorado que participó en la encuesta fue de 52 años para bachillerato y 50 años para licenciatura. Lo que debe ser complementado con la antigüedad laboral, ya que buena parte de la enseñanza universitaria ha sido de larga duración, 48% de los profesores de bachillerato y 34% para los profesores de licenciatura reportan haber trabajado por más de 20 años en la docencia. Cifras similares a las reportadas por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) en el ciclo escolar 2022 mostraron que 34% del personal académico tenía una antigüedad laboral mayor a 20 años y 48% eran mayores de 50 años. Esto apunta a que continúa la problemática del envejecimiento de la planta académica universitaria para parte importante del profesorado.

En las y los profesores de bachillerato, se aprecia que el rango de 50 a 54 años representa el 22%, mientras que en el profesorado de licenciatura destaca el rango de 45 a 49 años y de 55 a 59 años, que representan en conjunto el 38% de quienes participaron en el estudio (**Figura 6**).

Las proporciones del profesorado por grupo de edad contrastadas con las cifras reportadas por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) en el ciclo escolar 2022, muestran que hay diferencias importantes, sobre todo una menor proporción de profesores de bachillerato de 35 a 39 años que participaron en el estudio; y una mayor proporción de profesores de 45 a 59 años. Con respecto a los profesores de licenciatura, hay una menor representación en el estudio de profesores menores de 39 años.

Para el caso de estudiantes, el promedio de edad en el bachillerato fue de 16 años y en licenciatura de 26 años. La edad idónea de quienes cursan el bachillerato es de 15 a 17 años³, de quienes participaron en este estudio 8 de cada 10 jóvenes universitarios

3 Debido a que la Ley General de Educación (Diario Oficial de la Federación, 7 de junio de 2024; artículo 42) establece que la edad mínima de ingreso a la educación básica en el nivel preescolar es de 3 años y de 6 años en el nivel primaria. En consecuencia, las edades idóneas en que la población debería cursar la educación obligatoria son: 3 a 5 años preescolar; 6 a 11 años primaria; 12 a 14 años secundaria, y 15 a 17 años media superior.

cursan la educación media superior en la edad idónea. No obstante, casi 2 de cada 10 tienen extraedad, el cual es un fenómeno asociado a repitencia, interrupciones y a una posible desafiliación escolar.

En el caso de los estudiantes de licenciatura, el 70% se encuentra entre los 17 y los 27 años y el 30% está por encima de los 28 años (**Figura 7**). En parte, se explica por la participación del 39% de los estudiantes de licenciatura que se encuentran cursando sus estudios en el SUAyED.

Figura 6.
Porcentaje por rango de edad del profesorado

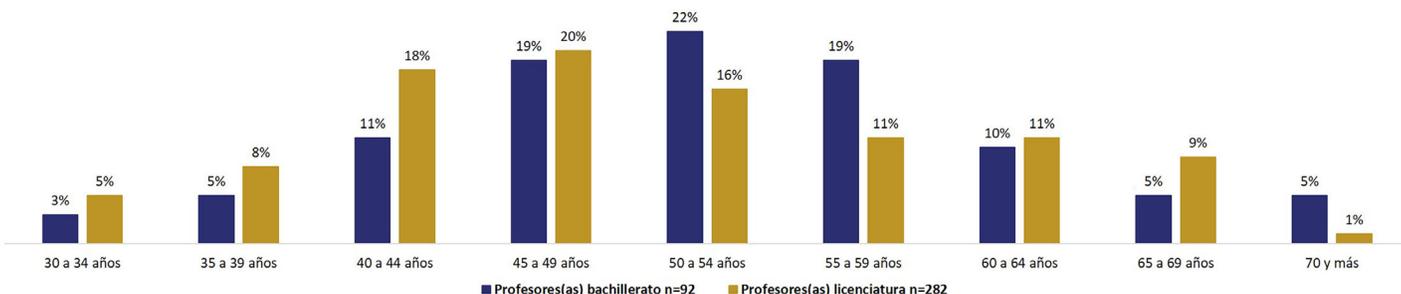
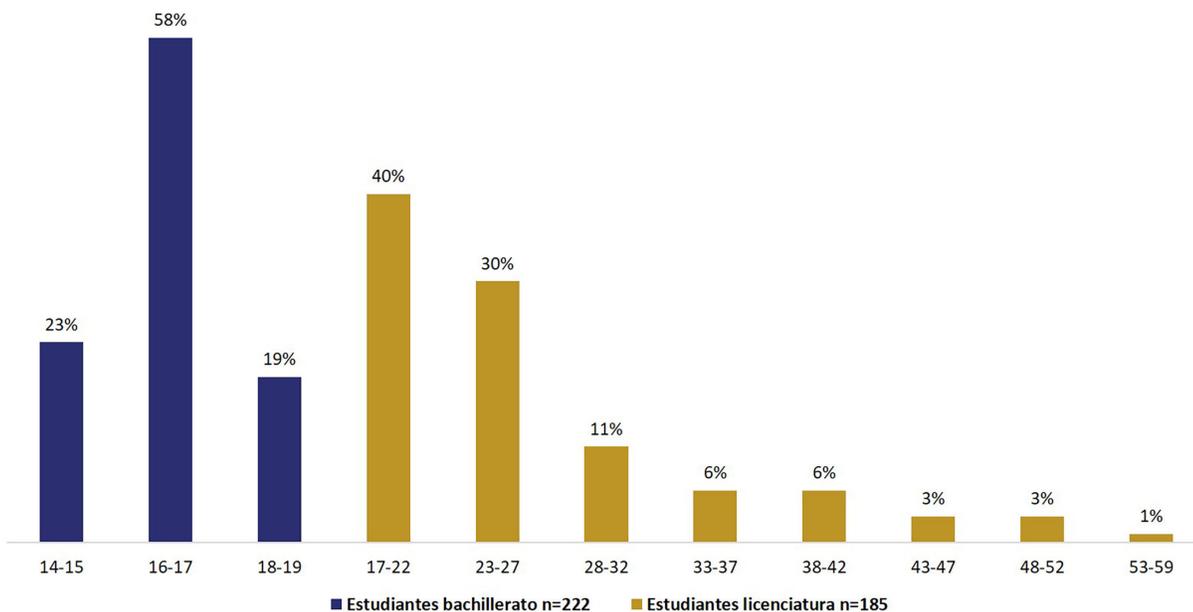


Figura 7.
Porcentaje por rango de edad del estudiantado



4.2 Género, nivel, subsistema y nombramiento

Acerca del género con el que se identifica el profesorado y estudiantado que participó en el presente estudio, se observa que la mayoría son mujeres. Esto es consistente con los estudios anteriores (CUAIEED, 2020; CUAIEED, 2021; Sánchez, M. et. al. 2020). Una posible explicación es que las mujeres, en su mayoría, responden los cuestionarios (profesoras y estudiantes), debido a que lo consideran parte de sus actividades académicas, además de asumir un mayor compromiso al acceder responder este tipo de ejercicios (CUAIEED, 2021).

Al igual que en los levantamientos anteriores, se determinó preguntar con respecto a la auto identificación del género para visibilizar la diversidad de la comunidad universitaria y para obtener un instrumento no excluyente bajo un enfoque de derechos. Para esta muestra, el profesorado no se auto identificó con identidades de género no hegemónicas o partes de las disidencias sexo genéricas, pero sí los estudiantes. El 2% del estudiantado en bachillerato se identifican como hombre trans* y persona no binaria, y 2% de sus pares de licenciatura se identifican como mujer trans* y persona no binaria.

En cuanto a la composición por nivel y subsistema, en el estudio participó profesorado y estudiantado de los niveles educativos de bachillerato y licenciatura. Además, de los dos sistemas de educación media superior: Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). En el nivel de licenciatura participaron los sistemas presencial o escolarizado, abierto y a distancia.

Para el caso de las y los profesores de bachillerato, contestaron en mayor medida los de la ENP con 74% y 26% son de CCH. En licenciatura, la mayor proporción de profesores que respondieron el cuestionario fueron del sistema escolarizado o presencial con 72% y 28% del SUAyED (**Tabla 1**)

La distribución de los profesores de bachillerato que participaron en la encuesta, por nombramiento académico, se compone de la siguiente manera. 50% fueron profesores(as) de asignatura, 40% fueron profesores(as) de carrera de medio tiempo o tiempo completo, 5% técnicos académicos y 4% investigadores(as) de carrera de medio tiempo o tiempo completo. Por lo que se refiere a las y los profesores de licenciatura, 64% fueron de asignatura, 23% profesores(as) de carrera de medio tiempo o tiempo completo, 10% técnicos académicos y 3% investigadores(as) de carrera de medio tiempo o tiempo completo.

Tabla 1.**Porcentaje de profesores y estudiantes que participaron en el estudio por género, nivel y sistema**

Género	Profesorado				Estudiantado			
	Bachillerato n=92		Licenciatura n=282		Bachillerato n=222		Licenciatura n= 185	
	ENP 74	CCH 26	Presencial 72	SUAYED 28	ENP 70	CCH 30	Presencial 61	SUAYED 39
Mujer	77		74		58		73	
Mujer trans*	—		—		—		1	
Hombre	23		26		39		25	
Hombre trans*	—		—		1		—	
Persona no binaria	—		—		1		1	
Prefiero no contestar	—		—		1		—	
Otro								
Total	100		100		100		100	

4.3 Estudiantes y grupos atendidos

Acerca del número de estudiantes atendidos por grupo, el promedio señalado por quienes contestaron el cuestionario fue de 44 estudiantes de bachillerato y 31 de licenciatura. El número de grupos promedio para los profesores de bachillerato fue de 6 grupos y 3 grupos de licenciatura. Destaca que el número de grupos mínimo en ambos niveles educativos es cero, esto puede ser explicado por sabáticos e intermitencia en la contratación de profesores universitarios a lo largo de los semestres (**Tabla 2**).

Tabla 2.
Distribución de grupos y estudiantes

Número de grupos y estudiantes atendidos	Docentes bachillerato					Docentes licenciatura				
	n	Min	Max	Media	Desv est	n	Min	Max	Media	Desv est
Número de grupos que actualmente atiende 2023-2	92	0	21	6	4	282	0	15	3	2
Número de estudiantes promedio por grupo 2023-2	92	13	300	44	42	282	2	280	31	23

5. Condiciones del profesorado y del estudiantado respecto a su trabajo docente y de estudios en el retorno a las actividades postconfinamiento

En esta dimensión se abordan las representaciones que tienen el profesorado y el estudiantado sobre la valoración de su enseñanza, su aprendizaje, la educación en línea y las tecnologías digitales; así como las funciones del profesorado universitario y la evaluación en el retorno a las actividades postconfinamiento. Además, en este apartado también se incluye la percepción y tiempo promedio que dedica el profesorado y el estudiantado a las actividades docentes, de estudio y de autocuidados en el retorno a las clases presenciales después del confinamiento y los apoyos que señalaron recibir.

5.1 Percepciones del profesorado y del estudiantado en el retorno a las actividades postconfinamiento en comparación con las clases durante la pandemia

De acuerdo con la percepción del profesorado y del estudiantado sobre el retorno a las actividades postconfinamiento, la mayoría señaló que su aprendizaje y enseñanza se mejoró con respecto a las clases remotas de emergencia, 66% de los profesores de bachillerato y 70% de los de licenciatura señalan una mejoría. Esto deja ver que el aprendizaje y la enseñanza durante la pandemia tuvieron retos y fue una experiencia difícil para la comunidad universitaria.

Destaca que uno de cada cinco profesores(as) en ambos niveles educativos perciben que su enseñanza es igual que durante el confinamiento, es decir, las problemáticas educativas continúan sin atenderse del todo. Asimismo, hay una baja proporción del profesorado y del estudiantado que considera que empeoró su aprendizaje y enseñanza en el retorno a las clases presenciales; es decir hay nuevos desafíos en el retorno a las actividades postconfinamiento (**Figura 8**).

Por lo que se refiere a la percepción que tiene el profesorado y el estudiantado sobre el tiempo que dedican a sus actividades de enseñanza y de estudio en el postconfinamiento, poco más de cuatro de cada diez profesores(as) percibe que es el mismo tiempo en el postconfinamiento que en la pandemia, mientras que en el estudiantado esta percepción es mayoritaria especialmente entre el estudiantado de bachillerato con un 70% que así lo considera. Son las y los profesores los que percibieron que ha aumentado el tiempo que dedican a sus actividades de enseñanza con 31% de los de bachillerato y 38% de los de licenciatura. Mientras, que poco más de uno de cada cinco percibe que ha disminuido el tiempo que dedica a sus actividades en comparación con las clases durante la pandemia (**Figura 9**).

Figura 8.

Percepción del aprendizaje de estudiantes y de la enseñanza del profesorado en el postconfinamiento en comparación con las clases durante la pandemia

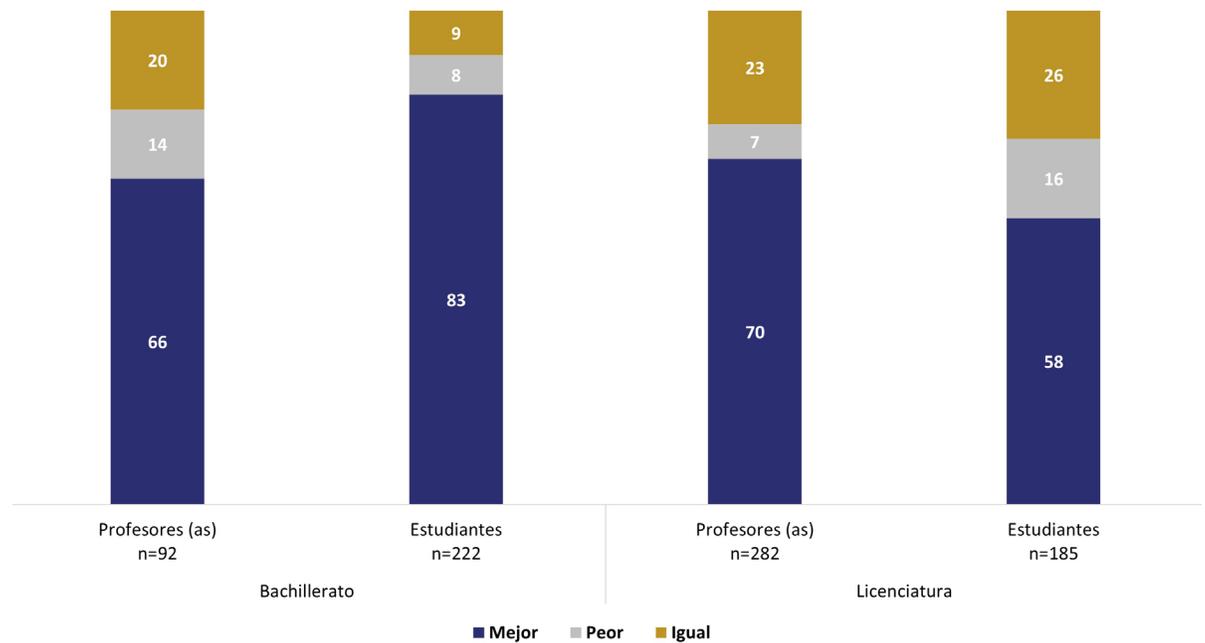
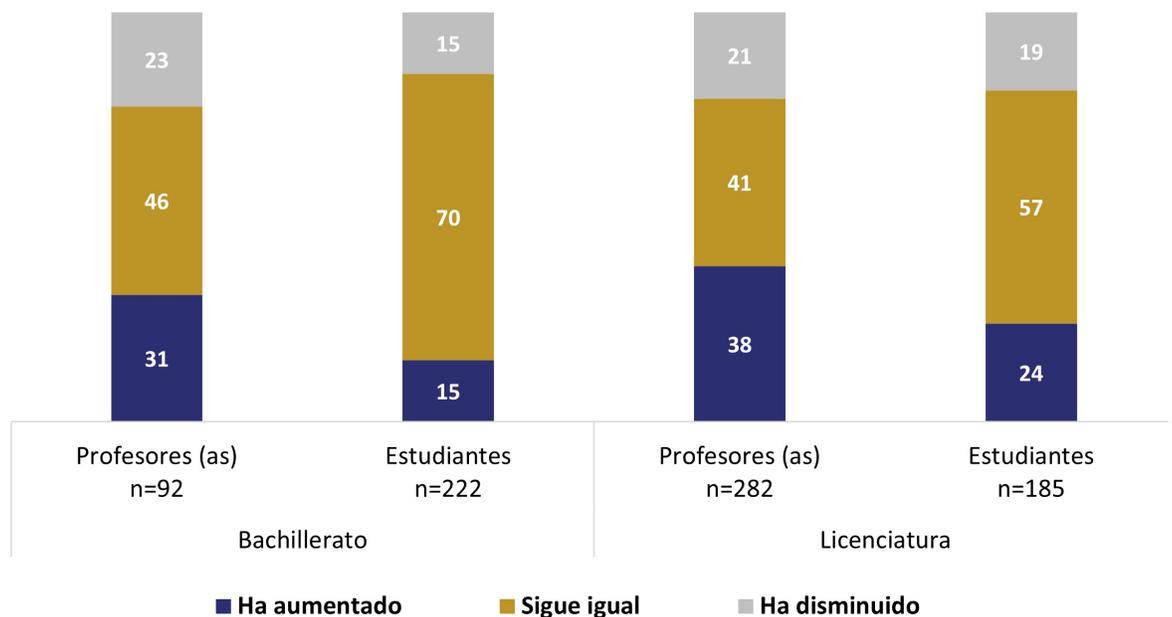


Figura 9.

Percepción del tiempo que el profesorado y el estudiantado dedica a sus actividades docentes y de estudio en el postconfinamiento en comparación con las clases durante la pandemia





Nota cualitativa

Para comprender algunas de las razones que el profesorado y estudiantado tienen sobre la valoración de la enseñanza o el aprendizaje en el retorno a las actividades presenciales, en comparación con lo sucedido durante la pandemia, se planteó una pregunta de respuesta abierta la cual se analizó de forma cualitativa. En términos generales, el profesorado de licenciatura expresó respuestas que se clasificaron en la categoría denominada “Enriquecimiento de la docencia”, mientras que el de bachillerato se centró en la categoría “Interacciones y relaciones educativas”, como las principales razones por las que en el postconfinamiento percibieron mejoría en su docencia. La primera categoría contiene comentarios que expresan la utilidad de haber diseñado diversos materiales y recursos educativos durante la pandemia por Covid-19, por ejemplo:

“Elaboré nuevo material y apliqué lo aprendido en el Diplomado de TIC's”.

“Ahora uso más que antes Google Classroom para compartir material, con ello pude reducir el uso de papel”.

“Bueno, pues es mejor (mi docencia) debido justamente a las enseñanzas de la pandemia. Esto es, ahora con el regreso a las sesiones presenciales, aprovecho los recursos digitales que se utilizaron durante la pandemia y he modificado mis estrategias didácticas para lograr un aprendizaje más efectivo”.

Por su parte, el profesorado de bachillerato expresó de forma reiterativa la importancia de las “Interacciones y relaciones educativas”, como la razón por la que su docencia mejoró en el postconfinamiento. Esto quiere decir que, **desde la perspectiva de las y los docentes, es importante la cercanía e interacción con sus estudiantes, lo cual se consideraba necesario para restablecer el tejido social que se había debilitado por la falta de comunicación, socialización y construcción de lazos de cercanía que el confinamiento afectó.** De esta forma encontramos comentarios como los siguientes:

“Mayor contacto personal e interacción con el alumno”.

“Hay mayor comunicación y convivencia con el alumnado con la persona y el espacio. Mayor dinamismo”.

“Percibo que tanto alumnos como profesores nos desenvolvemos mejor en el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera presencial. Porque los alumnos pueden hacer sus preguntas de manera más expresiva. Como profesora puedo explicar mejor las reacciones químicas en el pizarrón y me ayudo de lenguaje corporal para mejor explicación y lo mismo les pasa a los alumnos. Porque además se pueden hacer trabajos experimentales más convincentes para los alumnos”.

Otro de los aspectos que median la actividad docente en el retorno a las clases presenciales, se refiere a las "Percepciones sobre sus estudiantes". En las respuestas analizadas, el profesorado expresó diferentes representaciones de sus estudiantes sobre su grado de actividad y compromiso en las clases presenciales. Algunos comentarios al respecto son los siguientes:

"Los alumnos tienen menor estrés, ya no hay preocupación por la muerte, el dinero, los dueños (sic) (sueños). Ahora avanzan con mayor gusto sabiendo que el futuro los espera, que no van a morir".

"Hay más atención por parte de los estudiantes a las clases y mayor disposición de hacer las tareas".

"Los alumnos participan, se preocupan por sus tareas y desempeño, hay menor deserción".

Para el estudiantado es de mucha importancia el papel de las "Interacciones para el aprendizaje", por lo que la mayoría de las respuestas estuvieron clasificadas en esta categoría. En términos discursivos, las respuestas que hablaron sobre las interacciones estuvieron ligadas a un estilo de respuesta que retoma su experiencia actual y la experiencia previa durante la pandemia, es decir, había una **comparación constante en el estudiantado entre las posibilidades actuales para aprender al interactuar con sus compañeros y docentes, que lo que ocurría en el confinamiento**. La mayoría de los episodios comunicativos respecto a esta categoría, se enfocaron en situaciones que evidenciaban la importancia de la interacción en dos sentidos: por un lado, como una manera de convivencia y de socialización (interacción para la convivencia), pero por el otro lado, como una herramienta comunicativa para construir nuevos aprendizajes y resolver dudas (interacción para el aprendizaje). Algunos ejemplos de este tipo de respuestas son las siguientes:

"Me gusta tener un acercamiento para socializar y aprender de una forma más Face to Face".

"Interactuó directamente con mis profesores y mis dudas quedan más claras".

"Los maestros explican de mejor manera en presencial además de que hay más actividades prácticas entre otras cosas".

"Dado que fueron más dinámicas y más fáciles de comprender, ya que teníamos al profesor de vista, y no atreves en una pantalla".

"Porque presto más atención sin distraerme viendo mi celular".

Otra clasificación que emergió de las respuestas del estudiantado se refiere a los "Desafíos en el retorno a la educación presencial". En esta categoría, los comentarios del **estudiantado resaltan diversas problemáticas y dificultades que tienen durante**

en la educación en el postconfinamiento, los cuales incluyen aspectos de la salud, problemas de concentración y cansancio, afectaciones en el aprendizaje, bajo rendimiento académico, mayores exigencias, entre otras cosas. Algunas respuestas de esta categoría son las siguientes:

“Después de enfermarme de Covid he tenido problemas de concentración, además de cansancio”.

“Me exigen cuando no tuve maestros en matemáticas en cuarto ni en quinto, y esto produjo que redujera mi aprendizaje en la materia, afectando me el promedio”.

“(peor) Porque uno se distrae más rápido”.

“Los doctores estaban antes más al pendiente”.

“Cuando eran clases en línea nos enseñaban más”.

La última categoría que emergió, aunque con menor reiteración en las respuestas del estudiantado, fue la denominada “Construyendo nuevas rutinas”. Esta categoría hace referencia a comentarios que señalan la percepción de que **el estudiantado está nuevamente configurando ciertas prácticas y rutinas para construir la vida académica cotidiana**. En este sentido, se habla de dinámicas y actividades que indican la transición y adaptación hacia una situación postconfinamiento. Algunos ejemplos de ello son las siguientes respuestas:

“Creo que ahora hay menos estrés, miedo a estar encerrados. Estamos más tranquilos porque la pandemia terminó”.

“a mi tiempo y disfrutando cada lectura y actividad”.

“Mi rendimiento académico y mi estado mental se han regulado conforme la etapa de mi vida”.

“y soy más responsable a la hora de entrar a clases”.

5.2 Concepciones de profesores y estudiantes respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje en el postconfinamiento

Existen diferencias en la percepción en torno a la función del profesorado y de la evaluación, el papel de las tecnologías digitales y la calidad de la educación en línea durante el retorno a las actividades postconfinamiento. La mayoría del profesorado y el estudiantado coincidieron en que la principal función del profesorado es propiciar experiencias de construcción de aprendizaje e interactuar con sus estudiantes, 90% del profesorado y 82% del estudiantado de bachillerato coinciden en esta percepción

(**Tabla 3**). Situación similar para el profesorado y el estudiantado de licenciatura en 89% y 77%, están de acuerdo con esta función del profesor(a) (**Tabla 4**).

La concepción sobre la función del docente como el que explica los conceptos de la clase y pone ejercicios para que los estudiantes adquieran los conocimientos y habilidades previstos en el programa, es aceptada por el 73% de estudiantes de bachillerato y en menor medida por estudiantes de licenciatura con 58%. En contraste, el profesorado de bachillerato y licenciatura en su mayoría están en desacuerdo con esta afirmación con 59% y 47%, respectivamente (**Tabla 3** y **Tabla 4**). Recordemos que esta pregunta se hizo a nueve meses del regreso a las clases presenciales y que, durante la pandemia, en algunos casos, hubo una aparente menor presencia del profesorado bajo la modalidad en línea, por lo que las y los estudiantes tienen una necesidad mayor del apoyo de sus docentes.

En cuanto a la concepción del papel de las tecnologías en la educación, la mayoría del profesorado y del estudiantado en ambos niveles están de acuerdo en que contribuyen a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las clases. Al mismo tiempo, los porcentajes se distribuyen de manera muy similar entre las opciones de estar de acuerdo, ser neutrales y estar en desacuerdo con la idea de que las tecnologías generan desigualdad en las oportunidades de aprendizaje de las y los estudiantes.

Tanto en el tercer estudio como en el cuarto, se indagó si las tecnologías generan desigualdad en las oportunidades de aprendizaje del estudiantado durante la pandemia. Aunque los resultados del tercer estudio corresponden a un tamaño de muestra y a una población distinta de profesores(as) y estudiantes, el profesorado y estudiantado que participó en dicho estudio estaban de acuerdo con esta afirmación (CUAIEED, 2021). En el cuarto estudio, las respuestas se distribuyeron de manera similar entre las distintas opciones, lo cual sugiere un cambio en cómo se conciben las tecnologías digitales, posterior a la pandemia. Por su parte, existe una actitud negativa por parte de los estudiantes de bachillerato acerca de la calidad de la educación en línea y a distancia, en comparación con la educación presencial cara a cara; por el contrario, 45% de las y los estudiantes de licenciatura y 62% de las y los profesores de bachillerato están en desacuerdo con que la educación en línea es de inferior calidad (**Tabla 3** y **Tabla 4**).

La aseveración de que la evaluación es un proceso de corroboración del aprendizaje individual del estudiantado que corresponde definir al profesor, es aceptada por 56% y 60% de los estudiantes de bachillerato y licenciatura respectivamente. Mientras que para el profesorado, el porcentaje de licenciatura es ligeramente superior con un 43% en comparación del 36% de los profesores de bachillerato.

Tabla 3.**Concepciones en profesores(as) y estudiantes de bachillerato en el postconfinamiento**

Nivel de acuerdo	De acuerdo 5-4		3		Desacuerdo 2-1	
	Profesores (as) bachillerato n=92	Estudiantes bachillerato n=222	Profesores (as) bachillerato n=92	Estudiantes bachillerato n=222	Profesores (as) bachillerato n=92	Estudiantes bachillerato n=222
La principal función del profesor es propiciar experiencias de construcción de aprendizaje e interactuar con los estudiantes	90	82	4	15	6	3
Las tecnologías digitales en educación contribuyen a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las clases	89	74	7	17	4	9
Las tecnologías generan desigualdad en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes	33	36	33	38	34	26
La evaluación es un proceso de corroboración del aprendizaje individual de los estudiantes que corresponde definir al profesor	36	56	30	29	34	15
La principal función del profesor es explicar los conceptos de la clase y poner ejercicios para que los estudiantes adquieran los conocimientos y habilidades previstos en el programa de estudios	14	73	27	18	59	9
La educación en línea y a distancia es de inferior calidad que la educación presencial cara a cara	22	60	16	28	62	12

Nota: Valores expresados en porcentajes.

Tabla 4.
Concepciones en profesores(as) y estudiantes de licenciatura en el postconfinamiento

Nivel de acuerdo	De acuerdo 5-4		3		Desacuerdo 2-1	
	Profesores (as) licenciatura n=282	Estudiantes licenciatura n=185	Profesores (as) licenciatura n=282	Estudiantes licenciatura n=185	Profesores (as) licenciatura n=282	Estudiantes licenciatura n=185
La principal función del profesor es propiciar experiencias de construcción de aprendizaje e interactuar con los estudiantes	89	77	3	18	8	5
Las tecnologías digitales en educación contribuyen a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las clases	81	75	11	20	8	5
Las tecnologías generan desigualdad en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes	38	37	35	39	27	24
La evaluación es un proceso de corroboración del aprendizaje individual de los estudiantes que corresponde definir al profesor	43	60	27	25	30	15
La principal función del profesor es explicar los conceptos de la clase y poner ejercicios para que los estudiantes adquieran los conocimientos y habilidades previstos en el programa de estudios	29	58	24	25	47	17
La educación en línea y a distancia es de inferior calidad que la educación presencial cara a cara	16	35	17	20	67	45

Nota: Valores expresados en porcentajes.



Nota cualitativa

Un aspecto relacionado con el último rubro de las dos tablas anteriores, fueron las concepciones que el profesorado y el estudiantado tienen sobre la modalidad en la que prefieren realizar sus actividades educativas. Este aspecto se derivó del análisis cualitativo de las respuestas abiertas dirigidas a profundizar su opinión respecto a la educación *online* o digital y la educación presencial.

Muchas respuestas del profesorado se agruparon en la categoría denominada “Posibilidades y limitaciones de la educación digital”, la cual hace referencia a los beneficios y alcances que se perciben de la educación mediada con tecnologías digitales en comparación con la educación presencial. Sobre lo primero, **las y los profesores señalan la comodidad de estar en el hogar y trabajar, la necesidad de adaptarse a esta modalidad por su relación con el mundo laboral, lo que implica la actualización y modernización de la educación universitaria en México, entre otras cosas. Por su parte, dentro de las limitantes se señalan las desigualdades en el acceso a los recursos digitales, la complejidad de la educación a distancia, así como los problemas de deserción y ausentismo que perciben en la educación a distancia.** Algunos ejemplos de esta categoría son los siguientes:

“(…) no todos los estudiantes tienen las condiciones necesarias (computadora, internet y un espacio adecuado) para tomar sus clases”.

“Y otros prefieran a distancia por distintas cuestiones, por ejemplo: tiempo de traslado al centro de trabajo, impartir materias teóricas que no requieren el uso de laboratorios y pueden impartirse en esta modalidad”.

“Creo que las clases teóricas pueden realizarse sin problema a distancia y evitan el estrés e inversión económica y de tiempo generada por los traslados”.

Otra categoría derivada de las respuestas del profesorado se denominó “Relaciones educativas en la educación presencial”, la cual hace referencia a las dinámicas e interacciones que ocurren en el entorno educativo presencial y que son fundamentales para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas relaciones involucran la interacción entre estudiantes y docentes, entre las y los mismos estudiantes y la relación que tiene el estudiantado con los contenidos curriculares que se abordan en las clases. En esta categoría se resaltan los beneficios de una comunicación directa, la colaboración y el diálogo, la importancia de la observación como una manera de retroalimentar la acción docente y ofrecer andamiajes o ajustes pedagógicos que puedan apoyar la comprensión de los temas, entre otras cosas. Algunos ejemplos que ilustran esta categoría son los siguientes:

“Y también habrá profesores que prefieran lo presencial porque pueden resolver dudas de los estudiantes de forma más rápida”.

“Siempre vamos a necesitar la presencia del profesor y de los alumnos para que se haga una retroalimentación más rica”.

“Es necesario el diálogo con los estudiantes y el intercambio de ideas que no se da cuando se trabaja a distancia”.

“En la parte social, claro que es preferible la presencialidad, aunque se gaste más tiempo y recursos en los traslados”.

Una última categoría que emergió de las respuestas, vinculaba a las dos modalidades educativas: la presencial y la digital. En este caso, la categoría “Vinculos y complementariedad de las modalidades educativas”, se expresaron diferentes tipos de relaciones, conexiones y estrategias que el profesorado consideraba para integrar y complementar ambas modalidades de enseñanza, con el objetivo de mejorar el proceso educativo en la postpandemia. Estos vinculos pueden incluir estrategias para integrar herramientas tecnológicas en el entorno presencial, adaptar contenidos digitales al contexto físico del aula, fomentar la retroalimentación entre ambas modalidades, y crear sinergias que enriquezcan la experiencia de aprendizaje global. Algunos ejemplos son los siguientes:

“Considero mejor las clases presenciales, sin embargo, a veces necesitamos apoyarnos con clases a distancia y es una gran ventaja”.

“Son complementarias sobre todo en una asignatura teórico práctica como lo es la cirugía”.

“Los programas de estudio podrían estar diseñados para que algunas sesiones sean en línea y otras presenciales”.

Para el estudiantado, muchas de las respuestas se clasificaron en la categoría “Transición hacia la presencialidad”, lo cual resalta un espacio temporal caracterizado por la incertidumbre, los cambios y una **readaptación constante a las condiciones de estudio que implicaba el retorno a las actividades escolares en los espacios físicos. De esta manera, se habla de beneficios en ambas modalidades y en ocasiones se establece un balance en el aprendizaje logrado tanto en las clases en línea como en las clases presenciales.** Las transiciones se marcan discursivamente, a partir de respuestas que no dejan en claro una preferencia de forma marcada. Algunos ejemplos de este tipo de respuestas son las siguientes:

“No estoy en desacuerdo y de acuerdo porque hay ventajas buenas y malas en cada sistema”.

“No tendría que viajar a diario tanto tiempo, podría dormir más de lo que actualmente descanso. Aunque, por otro lado, no aprendo tanto y además, en la escuela, veo a mis amigos”.

“Las clases cara a cara tienen una fluidez de comunicación invaluable, pero las clases a distancia permiten el desarrollo de habilidades diferentes en cuanto a la tecnología, investigación y aprendizaje”.

Otro aspecto relacionado con las modalidades para tomar clases, es la percepción que el estudiantado tiene sobre su propio aprendizaje. La categoría “Dificultades en el aprendizaje” se refiere a las explicaciones que ofrece el estudiantado sobre su percepción respecto a sus aprendizajes en las clases *online*, señalando una reducción de los mismos y su preferencia por las clases presenciales. **Para muchos estudiantes, la realización de todas sus actividades educativas en un entorno virtual han impactado negativamente en su comprensión de los contenidos curriculares; en primer lugar, la falta de interacción directa con el profesorado se menciona repetidamente; las condiciones del hogar también generan un entorno que dificulta la concentración, además del acceso a internet para realizar sus tareas y trabajos escolares; finalmente, las prácticas y experimentos son difíciles de realizar en un entorno virtual.** Algunas de las respuestas sobre este aspecto son las siguientes:

“En el caso de mi carrera que es mucha práctica en línea no se puede llevar a cabo la práctica y en presencial si los profesores van de la mano con nosotros los estudiantes y en línea por más que lo intenten no es lo mismo”.

“Porque uno a distancia el aprendizaje es peor”.

“En mi caso, no aprendo tanto a distancia ya que existen varios objetos que son de distracción y más aparte en línea se me hace más fácil recurrir al internet para realizar tareas”.

“Yo prefiero la educación presencial porque es más fácil interactuar con el profesor; además, se lleva a cabo prácticas y experimentos en clase que propician un mejor aprovechamiento del aprendizaje”.

Finalmente, otra categoría que resalta la preferencia del estudiantado sobre las clases presenciales, explica sus motivos en relación con una categoría que se denominó “Interacciones que favorecen el aprendizaje”. Esta categoría se refiere al valor de las interacciones cara a cara para el estudiantado, lo cual se relaciona también con la importancia de “Habitar la escuela” (CUAIEED, 2023b). En este sentido, se habla de las interacciones desde un enfoque de la construcción de los conocimientos curriculares, pero también se hace referencia al sentido de la convivencia. **La presencialidad, posibilita que las y los estudiantes tengan convivencia y colaboración en actividades conjuntas que resultan formativas, las cuales se conciben como escasas y difíciles de concretar en las clases en línea.** Algunos ejemplos que señalan la importancia de las interacciones son los siguientes:

“(la educación en línea)... suele ser de menor calidad para quien no sabe aprovecharla. La dinámica grupal y experiencia suele ser menor. Hay más pena por participar de manera virtual”.

“Me gusta ir a la escuela y convivir con maestros y compañeros”.

“Se necesita de una interacción entre persona cara cara no solo para que la experiencia sea de la calidad si no para poder mantener nuestra mente en total atención hacia la persona que tenemos enfrente”.

“Considero que el poder estar de manera presencial ayuda a lograr una mejor conexión con los compañeros y el profesor, logrando que se puedan entender de mejor manera”.

5.3 Tiempo que el profesorado dedica a la enseñanza y los estudiantes al aprendizaje y autocuidado en el postconfinamiento

Al explorar la forma sobre cómo el profesorado distribuye el tiempo que dedica a sus actividades de enseñanza en el retorno a las clases presenciales postconfinamiento, se observó que quienes impartían clases en el nivel de bachillerato, también invirtieron más horas a la semana en comparación con el profesorado de licenciatura, en todas las actividades reportadas. De esta forma, se reportó que dedican 21 horas en promedio a impartir clases, seguido de revisar trabajos y retroalimentar a los estudiantes con 10 horas en promedio, después con 9 horas están planificar clases; diseñar y elaborar materiales y recursos didácticos; y evaluar y calificar a los estudiantes (**Figura 10**). Al respecto, es importante considerar que el profesorado de bachillerato tiene en promedio más grupos y un mayor número de estudiantes que el profesorado de licenciatura que participó en el estudio.

En cuanto al tiempo que dedican a sus actividades de estudio las y los estudiantes en el retorno a las clases presenciales, en promedio, el estudiantado de bachillerato dedicó 19 horas a la semana a tomar clases, mayor tiempo que el estudiantado de licenciatura que dedicó 12 horas en promedio a la semana a la misma actividad. Se aprecia un mayor número de horas que el estudiantado de licenciatura dedicó a elaborar trabajos y tareas e investigar por su cuenta los contenidos de las clases, 12 y 5 horas a la semana en cada caso, en comparación con el estudiantado de bachillerato que dedicó 9 y 4 horas en promedio, para las mismas actividades (**Figura 11**).

Figura 10.

Promedio de horas a la semana que el profesorado dedicó a las siguientes actividades docentes en el postconfinamiento

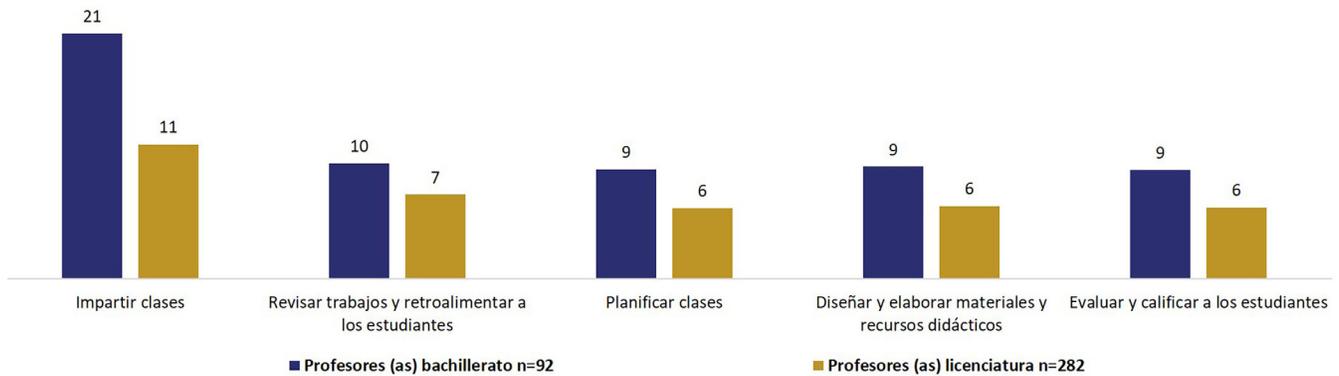
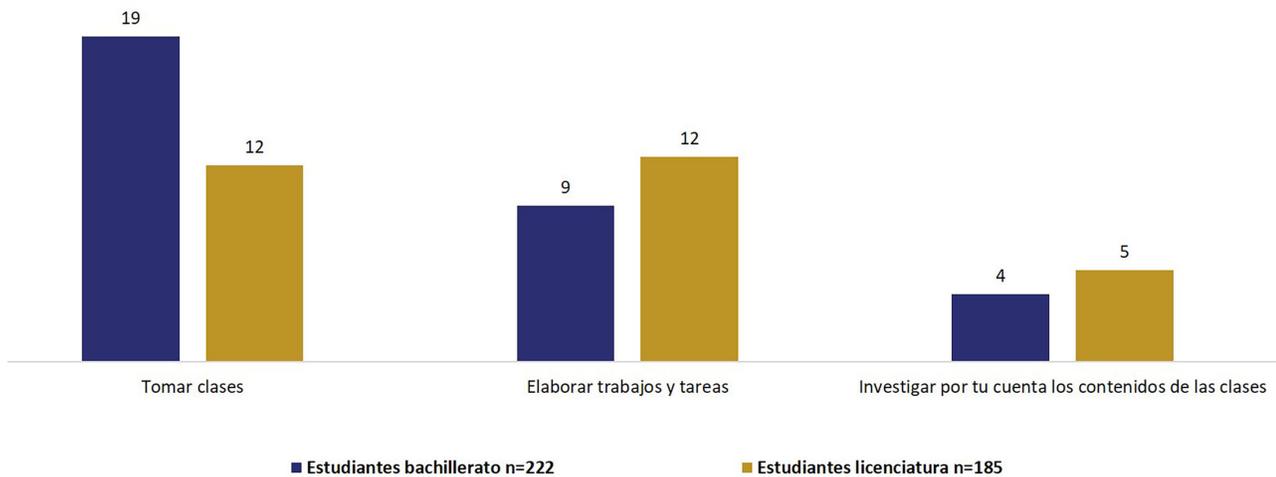


Figura 11.

Promedio de horas a la semana que el estudiantado dedicó a las siguientes actividades de estudio en el postconfinamiento



5.4 Promedio de horas a la semana que actualmente dedica el profesorado y el estudiantado a sus actividades y responsabilidades de casa

En relación con el tiempo promedio a la semana que el profesorado y el estudiantado dedican a sus actividades de casa, las mujeres reportaron un mayor número de horas a realizar actividades de casa. Destaca una mayor diferencia entre hombres y mujeres en el profesorado de licenciatura con 5 horas adicionales que las mujeres en promedio dedicaron a sus actividades de casa a la semana, en comparación con sus pares hombres. Llama la atención que, tanto el profesorado de licenciatura como el estudiantado de bachillerato, reportaron 9 horas en promedio para este tipo de actividades. Por lo que se refiere al estudiantado, las estudiantes de bachillerato son quienes dedican más tiempo al trabajo de casa, con 6 horas en promedio a la semana en comparación con los estudiantes hombres de licenciatura quienes dedican 3 horas a estas labores (Tabla 5).

La pregunta para el profesorado incluye, dentro de las actividades y responsabilidades de casa, cocinar, ir al mercado o supermercado, lavar y planchar ropa, asear la casa, entre otras. Para el estudiantado, se agregó una actividad más que es el cuidado de infantes.

Tabla 5.

Promedio de horas a la semana que actualmente dedica el profesorado y el estudiantado a sus actividades y responsabilidades de casa

Género	Profesores (as)		Estudiantes	
	Bachillerato n=92	Licenciatura n=282	Bachillerato n=222	Licenciatura n=185
Hombre	2	3	4	3
Mujer	3	8	6	4
Total	4	9	9	6



Nota cualitativa

Como complemento a esta información, se exploraron de forma cualitativa las respuestas abiertas de profesores(as) y estudiantes, en relación con las dinámicas del hogar a partir del retorno a las actividades presenciales postconfinamiento. El retorno a las actividades presenciales implicó un cambio, hacia los espacios físicos más allá de los hogares, lo cual, reconfiguró nuevamente las prácticas laborales y de estudio instauradas durante los dos años del confinamiento.

La primera categoría de los temas que se encontraron en las respuestas ofrecidas, se denominó “Gestión y administración de las actividades y del tiempo”, la cual señala situaciones que requieren de planificación, organización y realización de las actividades que se llevaban a cabo de forma cotidiana. En esta categoría se encuentran comentarios que señalan **la realización de múltiples actividades de forma continua y en algunas ocasiones simultáneas: la organización de los tiempos, la ampliación de la jornada de trabajo en casa, la consideración de los traslados entre el hogar y la escuela como una actividad que exige tiempo recursos, así como la percepción de que el ritmo de trabajo se ha vuelto acelerado especialmente entre las profesoras.** Algunas de las respuestas en esta categoría son las siguientes:

“Dedico mucho tiempo a actividades de la casa, lo realizo antes de ir a trabajar a la Universidad, intercalando las actividades con cursos, enviar correos, enviar información a los estudiantes, etc.”.

“He tenido que reorganizar mis tiempos y manejar mis clases de manera diferente a través de proyectos y fomentar la autogestión y coevaluación”.

“Las actividades de la casa las hago por la noche. Se ha reducido mi periodo de descanso debido a que debo cocinar, limpiar, organizar sólo”.

“Se ha tenido que incluir el tiempo de traslado el cual es mucho gracias al tráfico”.

Otro grupo de respuestas se clasificó en la categoría “Distribución de tareas domésticas mediadas por el género”, la cual hace referencia a la manera en que el profesorado, tanto de bachillerato como licenciatura, asignaba y llevaba a cabo las actividades y responsabilidades domésticas en sus hogares según normas, roles y expectativas sociales de género. El análisis de estas respuestas mostró que **los profesores hombres reportaron tener menor tiempo para realizar actividades domésticas, así como la posibilidad de delegar las labores al empleo remunerado o a sus parejas.** Por el contrario, **las profesoras mujeres señalaron que varias de las actividades domésticas que ellas mismas realizaban, las habían delegado al trabajo remunerado que, por lo general, lo realizaban otras mujeres; de igual manera, reportaron dinámicas**

desiguales en el trabajo de cuidados y responsabilidades basadas en mandatos culturales de género. Algunos ejemplos de estas respuestas fueron las siguientes:

“Son iguales, tengo la responsabilidad de cocinar y hacer las compras. Cuidar a mis familiares y mascotas”.

“Actualmente una persona acude a casa a apoyar con las actividades de limpieza, lo que me permite dedicarme a otras actividades cuando estoy en casa”.

“Me apoyo con mi mamá”.

“Mi presencia en casa ha disminuido y mi esposa tomó esas actividades”.

En cuanto a la comunidad estudiantil de bachillerato y licenciatura de la UNAM describieron cómo eran sus dinámicas del hogar en el retorno a las actividades educativas presenciales y las formas en que se (re)negociaron y se (re)adaptaron. Un primer grupo amplio de respuestas también se agrupó en la categoría “Distribución de tareas domésticas mediadas por el género”, en la cual se encontraron dos extremos: por un lado, están labores relacionadas al aseo general de su hogar, la adquisición de insumos necesarios para la elaboración de alimentos y el cuidado de mascotas como una responsabilidad exclusiva de este grupo de jóvenes. En el otro extremo, encontramos al estudiantado que expresó realizar “lo que les corresponde”, es decir actividades acotadas exclusivamente a sus espacios y objetos personales. Las respuestas que se presentan a continuación ejemplifican estos aspectos:

“En la distribución nos encargamos mi mamá y yo y actualmente invertimos más tiempo”.

“Desde que me levanto hasta las 7pm aproximadamente ayudo a mi familia con los deberes del hogar, dividimos en partes iguales el trabajo”.

“Mi padre se levanta primero y se va a trabajar, mi madre y yo nos levantamos con los preparativos de actividades personales, mi hermano se va a trabajar, yo me voy a la escuela, mi madre se queda en casa, haciendo el quehacer, la comida, el aseo, etc. Mi padre llega, y mi hermano y yo casi llegamos al mismo tiempo”.

“En mi rutina asisto a la escuela, antes de salir de casa limpio para no dejar mucho desorden y dependiendo de la hora en la que regrese, realizo mi tarea. Si ya es muy noche la hago al día siguiente. Los fines de semana trato de utilizar el tiempo para mí”.

No obstante, **si bien el estudiantado explicó cómo se distribuían y organizaban las tareas según ciertos roles de género, también encontramos respuestas que hicieron referencia a una distribución más equitativa, en la que el estudiantado refiere que todos participaban de forma equilibrada en la realización de las actividades domésticas.** Algunas respuestas de este aspecto son las siguientes:

“Se han desequilibrado por el tema presencial, ahora lo realiza más mi esposa y puedo apoyar menos”.

“Cada individuo se hace responsable de la limpieza de sus pertenencias, mi madre y yo hacemos las labores domésticas como: cocinar, limpiar el piso, etc. Mientras que mi padre ayuda a lavar la ropa y los trastes junto con mis hermanos”.

“Nos distribuimos las tareas de la casa uniformemente, nos turnamos para lavar los trastes, ropa, para trapear, barrer, etc.”.

Otro grupo de respuestas del estudiantado se relacionó con la manera en que el ser estudiantes les posicionó de forma distinta en relación con las labores y tareas domésticas. La categoría “Privilegios de ser estudiante”, la cual refiere a una distribución familiar que valora las actividades escolares sobre las actividades del hogar, con lo cual, el ser estudiantes exime de las obligaciones domésticas en la educación en el postconfinamiento. Algunos ejemplos son los siguientes:

“Mis responsabilidades en casa han bajado como consecuencia a mi horario escolar. Estoy todo el día en el plantel, así que al no estar en casa no puedo ayudar de la misma manera que durante la pandemia”.

“Tengo menores responsabilidades en casa, ya que deciden que me concentre en las actividades escolares”.

“Los fines de semana me pongo al corriente con actividades y pendientes de casa”.

“Ya no suelo tomar responsabilidades constantes, debido a que le dedicaba todo el tiempo a la escuela”.

5.5 Medio de transporte que emplea regularmente el profesorado y el estudiantado para llegar a su facultad o escuela

Acerca del medio de transporte que el profesorado y el estudiantado que participó en el estudio empleaba regularmente para llegar a su facultad o escuela, se observó que el estudiantado utilizó en su mayoría el transporte público, mientras que el profesorado empleó principalmente el automóvil propio.

Casi una cuarta parte de los estudiantes de bachillerato emplearon automóvil propio, mientras que sólo 13% de los estudiantes de licenciatura lo emplearon. Hay muy bajos porcentajes de profesores(as) y estudiantes que emplearon los siguientes medios de transporte: taxis o viajes de aplicación, bicicleta o medios similares y a pie o caminando. Cabe resaltar que 23% y 29% del profesorado y el estudiantado de licenciatura, respectivamente, prefirieron no revelar su respuesta y respondieron con la opción “no especificado” (**Tabla 6**).

Tabla 6.**Medio de transporte que por lo regular emplea el profesorado y el estudiantado para llegar a su facultad o escuela**

Medio de transporte para llegar a su facultad o escuela	Profesores (as)		Estudiantes	
	Bachillerato n=92	Licenciatura n=282	Bachillerato n=222	Licenciatura n=185
Transporte público	33	18	70	52
Automóvil propio	59	51	24	13
Taxis o viajes de aplicación	4	5	2	0
Bicicleta o medios similares	0	1	1	1
A pie	4	2	3	5
No especificado	0	23	0	29

Nota: Valores expresados en porcentajes.

5.6 Promedio de horas a la semana que el profesorado y el estudiantado invierte en los traslados a su facultad o escuela

El tiempo promedio a la semana que invierte el profesorado y el estudiantado en sus traslados a su facultad o escuela, es de 11 horas en promedio a la semana para los profesores(as) de licenciatura y de 5 horas en promedio para los de bachillerato. Para el caso de las y los estudiantes de bachillerato invirtieron 7 horas y 5 horas en promedio los de licenciatura a la semana para trasladarse a su facultad o escuela (**Tabla 7**).

Tabla 7.**Promedio de horas a la semana que el profesorado y el estudiantado invierte en los traslados a su facultad o escuela**

Tiempo promedio	Profesores (as)		Estudiantes	
	Bachillerato n=92	Licenciatura n=217	Bachillerato n=222	Licenciatura n=132
	5	11	7	5



Nota cualitativa

Uno de los temas referidos en numerosas ocasiones por profesores(as) y estudiantes en las diferentes respuestas abiertas del cuestionario, vinculado a la gestión del tiempo y realización de las actividades educativas en el regreso a los espacios presenciales, fue el referente a los **traslados y la movilidad entre diferentes espacios: del hogar a la escuela, movilidad dentro de las escuelas y facultades, así como el retorno de la escuela al hogar**. Esto implicaba la consideración del tiempo y recursos invertidos, las condiciones del transporte que se empleaba y la exposición a posibles contagios durante los trayectos.

En el caso del profesorado, muchas de las respuestas estuvieron enfocadas en considerar a los traslados como actividades que resultaban complejas y que requerían una cantidad de tiempo y recursos que durante la pandemia no se empleaban. El retorno a las calles llenas de automóviles, el uso de transporte público que no necesariamente cubría las medidas sanitarias para evitar contagios, así como el gasto económico que implica la movilidad, son aspectos que se referían en las respuestas del profesorado recabadas en el cuestionario. De esta manera, gran parte del cuerpo docente refirió respuestas como:

“Se ha tenido que incluir el tiempo de traslado el cual es mucho gracias al tráfico”.

“La organización en casa se modifica por las salidas a los centros de trabajo con niveles de tráfico alarmantes tanto de ida como de regreso lo que impacta en los tiempos de continuidad, básicamente comidas, limpieza general, compras...”.

“El único día que si tiene un cambio radical con respecto al confinamiento es el viernes que doy clases en la Universidad ya que antes al ser en línea todo era en casa, pero ahora el desplazamiento me hace llegar a casa hasta las 9:00 o 10:00 pm según el tráfico”.

Por su parte, durante el postconfinamiento las y los estudiantes vivenciaron un retorno a las actividades presenciales y comenzaron a hacerse visibles cuestiones que afectaban directamente sus actividades académicas. En un principio, las dinámicas cotidianas se vieron afectadas en la gestión de los tiempos ya que previamente tenían otra organización. El reacomodo de sus tiempos y el regreso a una rutina fuera de casa implicó tomar en cuenta el tiempo, la distancia y los traslados que implicaba asistir de forma presencial a la Universidad. **En las respuestas analizadas se expresaron dificultades como las largas distancias que habría que recorrer para desplazarse a los centros de estudio al hacer uso del transporte público. Dentro de las problemáticas más referidas se encuentran la lejanía entre los hogares y el campus universitario, la falta o fallas en el transporte público, las aglomeraciones en el mismo y las condiciones en las que**

viajaba el estudiantado. Aunado a esto, se hizo mención a la falta de empatía por parte de algunos profesores al no considerar a quienes pasaban demasiado tiempo en el traslado a la Universidad. Algunas respuestas de las y los estudiantes son las siguientes:

“He tenido que priorizar mis actividades, me veo más atareada por el tiempo que hago en el traslado para tomar clases, algunas veces he tenido que dejar de hacer actividades domésticas y sobre todo recreativas”.

“Como las clases de ahora son presenciales ocupo 4 horas del día, de vida, para estar en el transporte público por lo que mis actividades en el hogar se han reducido bastante, por lo que entre semana no ayudó mucho, pero los fines de semana sí”.

“Porque estar en casa me permitía tener tiempo para realizar mi trabajo remunerado, así como mis tareas escolares, es decir no había traslados y eso favoreció mis tiempos para estudiar y hacer actividades escolares”.

Tanto el profesorado como el estudiantado ponen un énfasis en el tema de la movilización y cómo esta afecta directamente a las actividades académicas. Si bien estos aspectos se encuentran fuera del control de la propia institución, es importante considerar que este aspecto resultaba problemático en los primeros meses del retorno a las actividades presenciales.

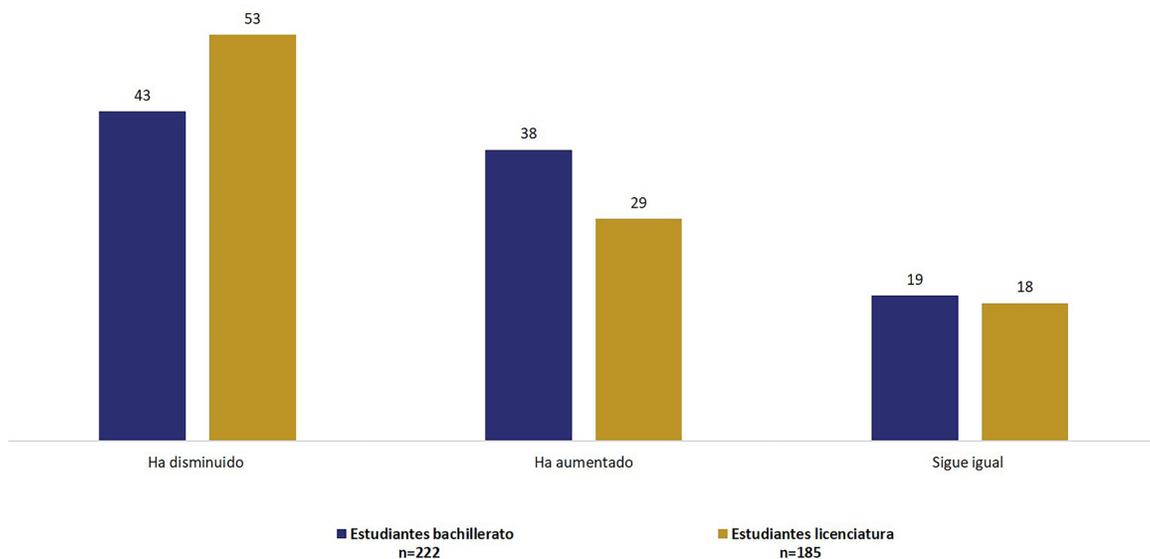
5.7 Tiempo que el estudiantado dedicó a actividades de autocuidado y recreativas en el postconfinamiento en comparación con la pandemia

Con relación al tiempo que el estudiantado dedica a actividades de autocuidado y recreativas (hacer ejercicio, salir a pasear, platicar con amigos, etc.) en el retorno a las clases presenciales, en comparación con las clases durante la pandemia, hay escenarios contradictorios. El 53% del estudiantado de licenciatura y 43% de bachillerato reportaron una disminución en el tiempo que dedicó a las actividades recreativas en comparación con el tiempo durante el confinamiento. Destaca que 38% del estudiantado de bachillerato y 29% del de licenciatura indicó que el tiempo que dedicó a realizar actividades recreativas había aumentado, en comparación con el tiempo que dedicaban a esta misma actividad, durante la pandemia (**Figura 12**).

Es de destacar que en el caso de estos datos no se presentan de manera desagregada por género, no obstante, con los datos obtenidos del fascículo “El trabajo de cuidados, académico y de estudios en la UNAM durante la pandemia” (CUAIEED, 2023c), desarrollado a partir del tercer levantamiento, se puede deducir diferencias en la manera como se distribuye el tiempo de autocuidados entre las estudiantes mujeres y los estudiantes

hombres, siendo las mujeres quienes están más limitadas en su disponibilidad de tiempo para sí mismas debido a la carga en los cuidados que les son transferidos.

Figura 12.
Percepción del tiempo que el estudiantado dedicó a actividades de autocuidado y recreativas en el postconfinamiento en comparación con la pandemia



Nota cualitativa

Durante la exploración de las respuestas abiertas, tanto profesores(as) como estudiantes pusieron énfasis en las actividades de cuidados y autocuidados. En el caso del profesorado, el análisis derivó la categoría denominada “Repercusiones en las actividades de cuidados”, la cual describe **su percepción sobre el efecto negativo del postconfinamiento, en relación con el incremento en las actividades de cuidado de otras personas**, así como una disminución o reemplazo de las actividades dirigidas al bienestar individual por otro tipo de actividades. Esto tiene como consecuencia que el profesorado perciba un riesgo latente y la posibilidad de desarrollar malestares y enfermedades.

En términos generales, esta categoría fue reportada en mayor forma por profesores(as) de licenciatura que en bachillerato, en donde **las mujeres refrieron tener menores posibilidades de realizar actividades de autocuidado**. Algunos ejemplos de estas respuestas son:

“Estoy en una especie de depresión donde las tareas domésticas no me interesan, realizo las más elementales. Tengo secuelas de COVID (aún ahora), no puedo cocinar porque perdí el gusto, me canso muy rápido, entre otras cosas”.

“Ahora mis alimentos son menos saludables pues no tengo tiempo de comer en casa y tengo menos control de mis alimentos”.

“Me siento más limitado. Me cuesta mucho tener al día los asuntos de la casa pues soy el único cuidador de casa. No he logrado preparar las comidas y me toca”.

Por su parte, algunas respuestas del estudiantado se clasificaron en la categoría “Cuidados y autocuidados”, la cual hace referencia a aquellas actividades realizadas en los espacios domésticos que se enfocan en el apoyo y asistencia de otros integrantes del grupo familiar. Esto implica **la atención de niños (as), personas enfermas o con alguna condición que requiera atención constante, atención a adultos mayores, entre otros. En general este tipo de labores recayeron mayormente en las mujeres de licenciatura.** Algunos ejemplos de este tipo de situaciones son los siguientes:

“Nos distribuimos las tareas de la casa uniformemente, nos turnamos para lavar los trastes, ropa, para trapear, barrer, etc.”.

“No puedo hacer actividades recreativas, paso 4 horas diarias en el transporte público, por la mañana lavo los trastes de mi desayuno, por la tarde solo tengo tiempo de llegar a bañarme, comer, hacer tareas y estudiar, de vez en cuando ayudo a lavar trastes nuevamente y trapear o barrer”.

“Atender a mi papá, a mi hermana, ayudar en casa”.

El segundo grupo de respuestas de esta categoría resaltaba que, para tener un buen desempeño en sus actividades educativas, era necesario preocuparse por sí mismos o autocuidarse, a partir de diversas formas tales como el ejercicio, el descanso o el tener tiempo para sí mismos y para realizar actividades recreativas como jugar, tocar algún instrumento o dibujar. Esto es útil para salir de la rutina y tener un balance entre el ámbito escolar y el personal. Así, tenemos respuestas como:

“Y si no tengo demasiada tarea, hago 1 hora de ejercicio”.

“Mantener mi bienestar completo y mi estabilidad académica”.

“Quisiera empezar a formar hábitos más saludables en cuanto al ámbito del estudio y también en mi vida personal”.

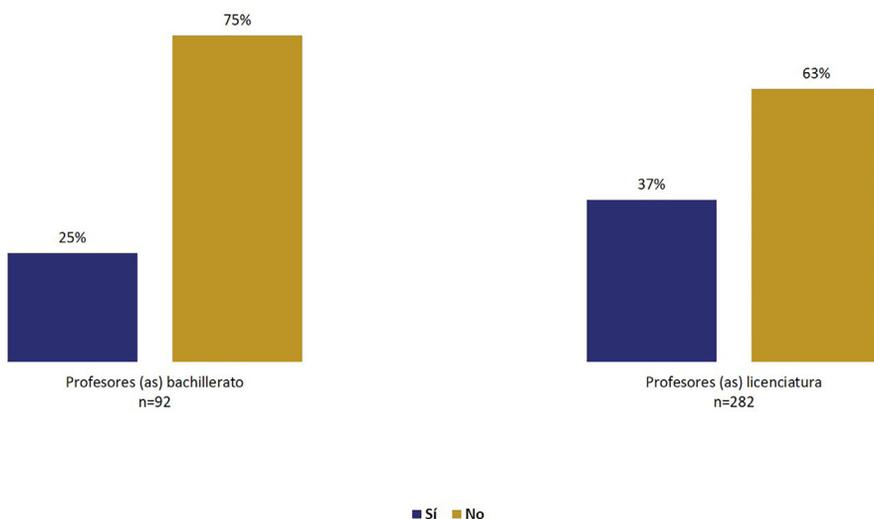
“Actualmente me estoy preparando para un examen extraordinario, si saco 10 me quedo en mi carrera y de manera personal pues estoy realizando más actividades que me puedan nutrir o dedicarme a mí”.

Dentro de la categoría de autocuidado estudiantil encontramos la necesidad de tomar en cuenta aspectos que nutren su estabilidad física y emocional. Por ello, para el caso del nivel medio superior, es importante destacar el apoyo de la familia sobre todo en un momento de incertidumbre que dio paso a lo desconocido y que generó una experiencia presente dentro de la vida del estudiantado.

5.8 Apoyos que recibe el profesorado por parte de su entidad académica o alguna dependencia de la UNAM para realizar su trabajo docente

Otro de los reactivos de respuesta cerrada se dirigió a preguntar al profesorado si había recibido algún tipo de incentivo, estímulo o reconocimiento como profesor o profesora. Cabe recordar que el cuestionario se aplicó en mayo de 2023, por lo que se buscaba indagar acerca de los apoyos recibidos en ese momento en específico. Los resultados indican que 75% del profesorado de bachillerato y 63% de licenciatura no recibió algún estímulo, incentivos o reconocimientos por parte de la UNAM, en los pasados tres años (**Figura 13**). No obstante, de acuerdo con la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) (DGP, 2023, p. 2 y p.58) reportó 42,190 personal académico adscrito a la UNAM y 33,035 recibieron estímulos y reconocimientos al personal académico, esto representó 78% del personal académico. Dicho de otra manera, la mayor parte del personal académico recibe estímulos, pero quienes participaron en este estudio parece que no los identificaron.

Figura 13. *Porcentaje de profesores que recibieron algún tipo de apoyo por parte de su entidad académica o alguna dependencia de la UNAM para realizar su trabajo docente*





Nota cualitativa

Para obtener mayor información que complementara la gráfica anterior, se realizó una pregunta de respuesta abierta en la cual el profesorado pudiera desarrollar los tipos de apoyo que recibían de las entidades o dependencias académicas de la UNAM en que laboraban.

La mayoría de las respuestas fueron clasificadas en los siguientes rubros: a) programas institucionales de estímulos para la docencia, que incluye acciones, estrategias, y recursos promovidos y gestionados por la UNAM como institución educativa, que incluye la dotación de estímulos económicos, becas, reconocimientos o apoyos institucionales para el mejoramiento de la carrera académica del profesorado; b) dotación de recursos y materiales de diferente tipo como recursos bibliográficos, acceso a recursos digitales (infraestructura software y hardware), materiales para la enseñanza en el aula, entre otros; y c) facilidades administrativas que incluyen diferentes servicios y apoyos para reducir y agilizar algunas tareas burocráticas y administrativas, para que el profesorado realice de la mejor forma sus actividades principales; d) formación y desarrollo profesional, como otra forma de acciones para que el profesorado desarrolle habilidades y conocimientos a partir de experiencias formativas diseñadas en forma de cursos, talleres, diplomados, entre otros, lo cual refleja la diversidad de apoyos que el profesorado identifica ya sea que los conozca o sea beneficiario de alguno de ellos. Algunos ejemplos de las respuestas sobre este tipo de apoyos son los siguientes:

“Los estímulos como el PRIDE...o el apoyo económico del PEPASIG”.

“Acceso a plataformas en línea sin límite de tiempo (Zoom)”.

“En caso de problemas de salud he podido ausentarme... Nos presionan poco si me ausento por problemas de salud o incapacidad. Nos han apoyado con la ausencia de alumnos”.

“Los cursos a distancia que se ofrecen han sido una forma de apoyo para mejorar mi práctica docente”.

“También recibimos mucho apoyo para cursos de actualización de la DGAPA y la CUAIEED, los cuales agradezco muchísimo”

6. Problemáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje identificadas por el profesorado y el estudiantado en el retorno a las actividades postconfinamiento

En esta dimensión se exploran algunas de las situaciones que, el profesorado y el estudiantado de bachillerato y licenciatura que participaron en el estudio, identificaron como problemáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el retorno a las actividades presenciales en el postconfinamiento.

6.1 Problemáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje identificadas por el profesorado y el estudiantado en el retorno a las actividades postconfinamiento

Los hallazgos muestran que las habilidades socioemocionales de las y los estudiantes, las situaciones en la facultad o escuela que interrumpen las actividades escolares, la disponibilidad de recursos tecnológicos por parte de la facultad o escuela, así como el involucramiento y participación de las y los estudiantes, se identifican por el profesorado como más problemáticas en ambos niveles educativos.

El 51% de las y los profesores de bachillerato y 44% de licenciatura, señalaron a las habilidades socioemocionales de las y los estudiantes como las más problemáticas en el retorno a las clases presenciales, es decir, el confinamiento sigue teniendo un impacto significativo en la salud emocional del estudiantado. En contraste, se destaca que el profesorado no percibe como una problemática para su enseñanza el manejo de sus propias habilidades socioemocionales.

Para el 48% de los profesores de bachillerato y para 38% de las y los profesores de licenciatura, las situaciones en la facultad o escuela que interrumpen las actividades escolares en la UNAM son percibidas como muy problemáticas. Estas interrupciones no necesariamente son un efecto directo de la pandemia, sino que otras razones pueden ser el que la Universidad históricamente es un espacio de activismo estudiantil donde hay movimientos y protestas relacionadas con diversas cuestiones que responden a contextos y coyunturas políticas y sociales con agendas como la erradicación de la violencia por razones de género, la demanda de seguridad en el campus y la defensa de la educación pública. Además, los desafíos administrativos y estructurales como la falta de recursos, la burocracia, la infraestructura y la falta de personal pueden haber influido en la decisión de suspender las actividades escolares (**Tabla 8**).

Durante la pandemia hubo acciones para dotar a las facultades y escuelas de dispositivos electrónicos, pero el problema persiste de acuerdo con la percepción del profe-

sorado. Esto es más problemático para 44% del profesorado de bachillerato quienes refirieron este aspecto; en cambio, sólo 27% del profesorado de licenciatura lo considera problemático. La percepción es distinta a la misma pregunta por parte de las y los estudiantes donde 66% de los de bachillerato y 49% de los de licenciatura consideran que es menos problemática la disponibilidad de recursos tecnológicos por parte de su facultad o escuela (**Tabla 8 y Tabla 9**).

Tres de cada diez profesores y profesoras de bachillerato y licenciatura que participaron en el estudio considera que es una situación más problemática el involucramiento y la participación de las y los estudiantes, es decir perciben poco compromiso, participación y disposición por parte de sus estudiantes para el aprendizaje. Cabe señalar que esta problemática es identificada por el profesorado anterior a la pandemia donde se expresan discursos sobre las y los estudiantes que enfatizan cualidades deficitarias (Rendón-Cazales, et. al., 2022), aunque cabría preguntarse si en el periodo postconfinamiento no se ha exacerbado esta problemática. Algunas de las causas identificadas del bajo nivel de involucramiento de los estudiantes pueden ser el uso de metodologías poco estimulantes, el efecto acumulativo del bajo rendimiento y la ausencia de lazos sociales (Arguedas, 2010).

La mayor parte del profesorado percibe como menos problemáticas las siguientes situaciones: interacción con mis estudiantes, habilidades socioemocionales propias, aspectos personales o familiares propios y la disponibilidad de los materiales para mis estudiantes y clases (**Tabla 8**).

Por su parte, el estudiantado identifica en mayor medida a la carga de actividades y tareas, y la organización en los espacios y tiempos para estudiar como situaciones más problemáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el retorno a las actividades postconfinamiento. Como se verá más adelante, en las estrategias de estudio que el estudiantado utiliza en el postconfinamiento, poco más de la mitad de los estudiantes de bachillerato y de licenciatura que respondieron señalaron que siempre asignan espacio y horarios específicos para su estudio (**Tabla 15**). No obstante, siguen identificando que es una problemática importante que requiere ser atendida a partir de incrementar la habilidad para la gestión del tiempo (**Tabla 9**).

Tabla 8.

Problemáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje identificadas por el profesorado en el retorno a las actividades postconfinamiento

Nivel de acuerdo	Más problemática 5-4		3		Menos problemática 2-1	
	Profesores (as) bachillerato n=92	Profesores (as) licenciatura n=282	Profesores (as) bachillerato n=92	Profesores (as) licenciatura n=282	Profesores (as) bachillerato n=92	Profesores (as) licenciatura n=282
Involucramiento y participación de mis estudiantes	30	33	20	24	50	43
Interacción con mis estudiantes	12	12	15	20	73	68
Organización de procesos administrativos por parte de mi facultad o escuela	24	23	30	23	46	54
Disponibilidad de recursos tecnológicos por parte de mi facultad o escuela	44	27	27	29	29	44
Habilidades socioemocionales de mis estudiantes	51	44	33	30	16	26
Habilidades socioemocionales propias	12	9	23	21	65	70
Aspectos personales o familiares propios.	9	10	29	17	62	73
Disponibilidad de los materiales para mis estudiantes y clases	17	14	31	25	52	61
Organización en los espacios y tiempos por parte de la escuela o facultad	20	22	31	24	49	54
Situaciones en tu facultad o escuela que interrumpen las actividades escolares	48	38	26	21	26	41

Nota: Valores expresados en porcentajes.

Tabla 9.

Problemáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje identificadas por el estudiantado en el retorno a las actividades postconfinamiento

Nivel de acuerdo	De acuerdo 5-4		3		Desacuerdo 2-1	
	Estudiantes bachillerato n=222	Estudiantes licenciatura n=185	Estudiantes bachillerato n=222	Estudiantes licenciatura n=185	Estudiantes bachillerato n=222	Estudiantes licenciatura n=185
Carga de actividades y tareas	45	44	38	36	17	20
Interacción con mis profesores	10	13	24	28	66	59
Habilidades y conocimientos para el trabajo en clase	10	15	28	32	62	53
Disponibilidad de recursos tecnológicos por parte de mi facultad o escuela	12	21	22	30	66	49
Disponibilidad de los materiales	12	24	28	20	60	56
Habilidades socioemocionales de tus profesores	26	21	28	29	46	50
Habilidades socioemocionales propias	24	23	26	35	50	42
Situaciones personales y familiares	24	33	26	32	50	35
Organización en los espacios y tiempos para estudiar	31	41	29	33	40	26
Situaciones en tu facultad o escuela que interrumpen las actividades escolares	19	26	25	26	56	48

Nota: Valores expresados en porcentajes.



Nota cualitativa

Un aspecto relacionado con los datos presentados en las tablas anteriores, que se derivó del análisis cualitativo de las respuestas del profesorado, fueron los desafíos que las y los profesores han experimentado en el proceso de volver a la enseñanza presencial tras el periodo de educación a distancia impuesto por la pandemia. Las respuestas a esta pregunta ofrecen información adicional a la cuantitativa sobre las problemáticas que han surgido en el contexto de la interacción cara a cara.

Las respuestas se encaminaron en mayor medida a la categoría “Situaciones del entorno”, en donde se mencionan aspectos del entorno inmediato que rodea a la UNAM que afectan negativamente la práctica docente en el entorno postconfinamiento. Esta categoría incluye **factores externos al control directo de los profesores(as) que impactan su capacidad para desempeñar sus funciones educativas de manera efectiva y que no necesariamente son originadas dentro de esta casa de estudios pero que inciden en el interior de la misma**. Ejemplos de estas situaciones incluyen:

“La presencia de paristas, demasiado violentos, agresivos”.

“no tener acceso a lo de salud en mi entidad (tengo que ir a 50 km)”.

“el tráfico en la ciudad, ocasiona muchos problemas emocionales, laborales, de contaminación, etc. Por ello, le apuesto a trabajar a distancia”.

“Aspectos de salud personal y familiar”.

La siguiente categoría se denomina “Condicionantes de la docencia” la cual hace referencia a aspectos y circunstancias del interior del entorno educativo que limitan o afectan de manera adversa la práctica docente en la Universidad. Esta categoría incluye aspectos relacionados con la infraestructura, las relaciones entre pares, la comunicación, la gestión y administración de recursos, entre otras cosas. Algunos ejemplos de las respuestas encaminadas en esta categoría son los siguientes:

“No hay apoyo de personal de intendencia, de la unidad administrativa para realizar su trabajo”.

“La comunicación con mis jefes”.

“Compartir recursos a los compañeros a fuerza. No tener derecho a pláticas para entender lo de la nómina”.

“No sentirse parte de un equipo pedagógico”.

Uno de los problemas que más se reiteraron giró en torno a la categoría “Percepciones sobre el estudiado” las cuales son **representaciones que las y los profesores(as) tienen de sus estudiantes y que suelen mediar el tipo de interacciones que se dan en las aulas. En ocasiones, estas maneras de ver a las y los estudiantes también pueden estar sesgadas y reflejar supuestos y posicionamientos implícitos que se tienen respecto a dichos actores**, razón por la cual vale la pena analizar. Según las respuestas, por lo general las y los profesores tienen una percepción negativa de sus estudiantes señalando un escaso compromiso e interés, poca participación, comportamientos y actitudes que indican menor involucramiento en las actividades académicas, así como una carencia o disminución en los conocimientos y habilidades que las y los estudiantes deberían contar. Algunos ejemplos de estas respuestas son las siguientes:

“El cambio de secundaria a bachillerato no les queda claro”.

“Qué los alumnos no siguen instrucciones, les cuesta el trabajo en equipo y no les gusta hablar en público”.

“Algunos siguen fragilizados postpandemia, otros abusan del uso de drogas”.

“No tiene habilidades manuales para trabajar en un laboratorio, no han aprendido a usar equipos básicos como Balanza analítica, centrifugas, potenciómetros. No saben cómo preparar soluciones, ni diferencian entre las diferentes soluciones normales o porcentuales, ni los materiales de laboratorio”.

“Tienen poca práctica, o nula, para trabajar con los pacientes”.

“Las explicaciones tienen que ser más simples y varias veces repetidas para garantizar la comprensión”.

Por parte del estudiantado, un grupo de respuestas se agruparon en la categoría “Percepciones sobre la docencia” en la presencialidad. Esta categoría resalta las formas en que el estudiantado observa y valora la acción docente, su calidad, limitaciones, actitudes, métodos y conocimientos.

Estas percepciones, por lo general, se plantean como aspectos negativos que se necesitan atender, tales como, incrementar conocimientos y habilidades en aspectos tecnológicos; la carga académica excesiva; la falta de presencia de la figura docente; además, se cuestionan formas de comunicación que muchos profesores(as) emplean de forma despectiva, así como la inequidad en las formas de evaluación del profesorado. De manera similar, **las y los estudiantes continúan percibiendo una fragmentación en el conocimiento separando la teoría de la práctica, asumiendo que la práctica se encuentra desnivelada en comparación con la teoría**. Algunos ejemplos de este tipo de respuestas son las siguientes:

“Alto grado de tareas”.

“Los profesores no se presentan a clases”.

“La forma en la que algunos profesores se refieren a nosotros al explicar o hacer comentarios”.

“La calidad de enseñanza del profesor”.

“Ya es independiente de cada institución, pero la poca atención del trabajo de cada profesor de cada clase”.

“Los profesores (...) no son capaces de evaluar correctamente y tengan que inventarse calificaciones al azar a veces dándole una mediocre calificación a los alumnos que no se merecen eso (...)”.

El estudiantado también señaló algunas problemáticas que se relacionaron con “Aspectos contextuales” de la Universidad. En esta categoría se hizo referencia a **situaciones relacionadas con la economía familiar, la infraestructura en algunos espacios de prácticas como las clínicas de servicio, el traslado y movilidad, el tener que trabajar, así como problemas de inseguridad y violencia**. Entre este tipo de respuestas se encuentran las siguientes:

“El gasto económico que se realiza con el material y transporte”.

“El cansancio después de trasladarse de la casa a la escuela y viceversa, la delincuencia, la inseguridad, lo lejos que está la casa de la escuela”.

“el tiempo de recorrido de la casa al plantel, quita tiempo para realizar tareas y provoca la disminución del promedio”.

Finalmente, el estudiantado también expresó el papel que tiene la institución en cuanto a la toma de medidas relacionadas con problemáticas que afectan la vida escolar en el postconfinamiento. La categoría “Situaciones institucionales” que inciden en la vida académica, se refiere a dificultades, condiciones y prácticas que, desde la percepción del estudiantado, se necesitan enfrentar desde el diseño de políticas y acciones institucionales. Esta categoría resalta la **percepción estudiantil sobre cómo el entorno institucional impacta negativamente en su experiencia académica, además de señalar posibles problemas sistémicos que no se han atendido, tales como las huelgas y paros, el acoso sexual, la discriminación por identidad de género, la comunicación con las autoridades, entre otros**. Algunos ejemplos de esta categoría son los siguientes:

“Los paros, las asambleas”.

“La interacción de las autoridades con los alumnos”.

“El ataque de distintos grupos porriles hacia el plantel”.

“Mejoramiento en algunos lugares de la escuela como baños, etc.”.

“Acoso escolar que se sufre en la escuela”.

7. Aspectos sobre la formación del profesorado en el retorno a las actividades postconfinamiento

En esta dimensión se explora la formación que el profesorado ha recibido desde iniciada la pandemia, sus intereses y necesidades de actualización disciplinar y didáctica, así como la disponibilidad que actualmente tienen para esta actividad. De igual forma, se indaga sobre los aspectos que considera el estudiantado que el profesorado debería de mejorar en el retorno a las actividades postconfinamiento. Con esto se puede establecer un contraste entre las percepciones que los dos actores educativos tienen respecto a las necesidades de formación docente.

7.1 Aspectos que el estudiantado considera que el profesorado debería de mejorar en el contexto del trabajo presencial cara a cara postconfinamiento

El punto de vista de las y los estudiantes sobre el profesorado es muy importante recuperarlo en la medida que ellos son los agentes de su propio aprendizaje y, al mismo tiempo, quienes reciben la acción del profesorado. Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje es cuando el estudiantado puede identificar áreas de mejora al estar en constante interacción con sus profesores(as). De manera general, cada aspecto que se les preguntó tiene un porcentaje importante de estar de acuerdo con que se puede mejorar. Por lo que se refiere a las habilidades blandas, destacan la interacción y trato con los estudiantes, así como conocimientos sobre habilidades emocionales.

Con respecto al uso de diferentes tecnologías digitales, alrededor de la mitad de las y los estudiantes de bachillerato y licenciatura señalan que se puede mejorar este uso (**Tabla 10**). Al mismo tiempo, ha habido interés por parte de las y los profesores de bachillerato en formarse en tecnologías digitales, como muestra de ello, alrededor de nueve de cada diez han tomado cursos, talleres o diplomados desde iniciada la pandemia en 2020 hasta la fecha en la que se hizo el levantamiento, en mayo de 2023 (**Tabla 11**). Esto podría apuntar que, a pesar de formarse, las y los estudiantes consideran que no es suficiente, o que existe una incompatibilidad entre lo que uno y otro grupo entiende por tecnologías digitales o que cada grupo utilizó distintos recursos y herramientas digitales, por ende, se requiere seguir profundizando sobre estos temas.

Poco más de cuatro de cada diez estudiantes de bachillerato y licenciatura que participaron en el estudio estuvieron de acuerdo con que debería mejorarse la incorporación de la perspectiva de género en las clases. En cambio, es la temática de menor elección por parte del profesorado en los cursos, talleres o diplomados de formación continua.

Por lo que se refiere a las distintas formas de evaluación, 64% de estudiantes de licenciatura y 70% de estudiantes de bachillerato que participaron en el estudio, están de

acuerdo con que los profesores deberían mejorar el empleo de distintas formas de evaluación en el retorno a las clases presenciales en las actividades postconfinamiento (Tabla 10 y Tabla 11).

Lo anterior coincide con el hecho de que el profesorado consideró a la evaluación como una temática en la que se estuvo formando, ya que el 68% de los de licenciatura y el 83% de los profesores de bachillerato tomaron cursos, talleres o diplomados sobre evaluación del aprendizaje. Podría sugerir que el estudiantado estuvo más interesado en la incorporación de distintas formas de evaluación, mientras el profesorado se concentró en la parte tecnológica al incorporar nuevos medios o herramientas digitales que les podían apoyar a calificar, sin cambiar de fondo las modalidades de evaluación.

En el apartado sobre las formas de evaluación en el retorno a las actividades postconfinamiento se ofrece más información al respecto. Sin embargo, la forma de evaluación que se utilizó de manera más frecuente en bachillerato fue el examen de pregunta abierta y la investigación para evaluar a las y los estudiantes en las clases postconfinamiento (Tabla 16 y Tabla 17).

En el tercer levantamiento se les preguntó al profesorado y al estudiantado de bachillerato sobre las estrategias de evaluación utilizadas antes de la pandemia, señalaron que el examen de pregunta abierta y la investigación fueron las más frecuentemente utilizadas, mientras que las estrategias de evaluación más frecuentemente utilizadas durante la pandemia fueron la investigación y la rúbrica (CUAIEED, 2022, p. 27 y 29). Pareciera ser que, en el postconfinamiento se regresó a la forma de evaluación más frecuentemente utilizada previo a la pandemia, es decir, que la pandemia no modificó de forma permanente las estrategias de evaluación en el bachillerato.

Tabla 10.

Aspectos que el estudiantado considera que el profesorado debería de mejorar en el retorno a las actividades postconfinamiento

Nivel de acuerdo	De acuerdo 5- 4		3		Desacuerdo 2-1	
	Estudiantes bachillerato n=222	Estudiantes licenciatura n=185	Estudiantes bachillerato n=222	Estudiantes licenciatura n=185	Estudiantes bachillerato n=222	Estudiantes licenciatura n=185
Aspectos de mejora docente						
Uso de diferentes tecnologías digitales	47	53	31	29	22	18
Incorporación de la perspectiva de género en clase	45	41	23	26	32	33
Variedad y actualidad en las fuentes de información empleadas	45	59	32	20	23	21
Manejo y conocimiento de los contenidos de la clase	62	58	18	22	20	20
Empleo de distintas formas de evaluación	70	64	22	18	8	18
Interacción y trato con los estudiantes	76	62	17	24	7	14
Manejo y conocimiento de habilidades emocionales	66	63	22	23	12	14

Nota: Valores expresados en porcentajes.

7.2 Temáticas de los cursos, talleres o diplomados de formación continua que ha tomado el profesorado desde iniciada la pandemia (2020) hasta la fecha (2023)

Dentro de los hallazgos, casi todo el profesorado de bachillerato y de licenciatura que contestó el cuestionario reportó que participó en actividades de formación continua (**Tabla 11**). Esto apunta a una preocupación genuina por parte del profesorado de actualizar sus conocimientos, desarrollar nuevas habilidades pedagógicas y mantenerse al tanto de las últimas tendencias educativas; sobre todo porque no está fuertemente vinculada a estímulos, incentivos, reconocimiento, permanencia o movilidad laboral.

Hay intereses diferenciados en las temáticas de formación continua en las que está interesado el profesorado que participó en este estudio. Destaca la temática de actualización de su disciplina (estadística, uso de software, uso de técnicas, etc.). Se registra una diferencia de 20 puntos porcentuales entre el profesorado que participó en estos cursos, con un 74% para el caso del profesorado de bachillerato y 54% para el de licenciatura (**Tabla 11**). Cabe recordar que la formación continua de bachillerato, en lo que respecta a la actualización de su disciplina, es de carácter propedéutico; mientras que la de licenciatura es profesionalizante y de investigación. Respecto a las razones por las que el profesorado de licenciatura tuvo una menor participación dentro de la oferta de formación, es necesario seguir indagando con estudios que profundicen en las distintas razones.

Tabla 11.

Temáticas de los cursos, talleres o diplomados de formación continua registradas por el profesorado en el retorno a las actividades postconfinamiento

Temáticas de los cursos, talleres o diplomados de formación continua	Profesores (as) bachillerato n=92		Profesores (as) licenciatura n=282	
	Sí	No	Sí	No
Uso de tecnologías digitales en educación	91	9	87	13
Diseño de actividades didácticas	80	20	67	33
Evaluación del aprendizaje	83	17	68	32
Perspectiva de Género	53	47	52	48
Actualización de su disciplina (estadística, uso de software, uso de técnicas, etc.)	74	26	54	46
No tome ningún curso, taller o diplomado de formación continua	0	100	4	96

Nota: Valores expresados en porcentajes.



Nota cualitativa

Sobre la formación que el profesorado podría requerir en el regreso a las actividades presenciales en las aulas, las respuestas abiertas fueron analizadas y clasificadas en diversas categorías. Esta pregunta estuvo encaminada a profundizar sobre las áreas, temáticas, conocimientos y habilidades que la docencia requiere desarrollar para su labor educativa durante el postconfinamiento.

La primera categoría derivada de las respuestas, “Actualización pedagógica”, hizo referencia al proceso continuo de formación y desarrollo docente para mejorar pedagógicamente sus prácticas en el aula y ajustar sus estrategias de enseñanza a las condiciones actuales del contexto del postconfinamiento. **Las respuestas de las y los profesores abordaron temáticas de innovación continua, actualización constante, la conveniencia de asumir un enfoque estratégico, flexible y adaptativo de la enseñanza que incluye mejora de los procesos de retroalimentación, así como centrarse en el estudiantado para involucrarles en sus clases.** Algunos ejemplos son los siguientes:

“Actualizar los conocimientos de acuerdo después de la contingencia”.

“Me interesa mejorar mi desempeño en los procesos de retroalimentación (más que evaluación)”.

“Me preocupa mucho lograr que los estudiantes se sientan corresponsables de su aprendizaje y los mecanismos y estrategias para lograrlo”.

“Necesito aprender cómo hacer interesantes las clases para mis alumnos. Me enfrente a una generación que ya lo tiene todo en internet y no ve valor en la enseñanza frente a grupo”.

La categoría “Formación en usos educativos de las tecnologías”, se refiere a la necesidad de aprender a usar diferentes recursos digitales para la docencia, tanto en términos de objetos y dispositivos digitales, como de software y aplicaciones. En este grupo de respuestas **se expresan necesidades de formación que van más allá del uso instrumental u operativo de las tecnologías, es decir, sobre cómo operarlas; por el contrario, se señala el interés de darles un uso pedagógico para mejorar procesos relacionados a la enseñanza y el aprendizaje.** Algunas respuestas son las siguientes:

“Siento que no todo lo visto en los cursos rápidos para entender lo que es un aula virtual y su manejo en forma adecuada ha logrado su objetivo al 100% ya que me falta mucha práctica y manejo de los dispositivos empleados para la enseñanza”.

“Actualización en medios digitales”.

“Didáctica mediada por TIC's en el aula”.

“Uso de aplicaciones enfocadas en la enseñanza de idiomas”.

Otra categoría se denominó “Desarrollo profesional y académico”, la cual se relacionó con **los esfuerzos de formación especializada para mejorar conocimientos en el área disciplinaria y académica**. Esto refleja el interés por participar en alternativas de formación continua y la actualización en conocimientos específicos y especializados relacionados a las diversas prácticas que realizan como profesionistas en un área disciplinar. Algunas de las respuestas expresadas son las siguientes:

“Actualizarme en negocios, finanzas, administración”.

“Estudiar un doctorado en la UNAM. Realizar una estancia de investigación en el extranjero”

“Uso y manejo de programas, como Atlas Ti u otros para investigación cualitativa”.

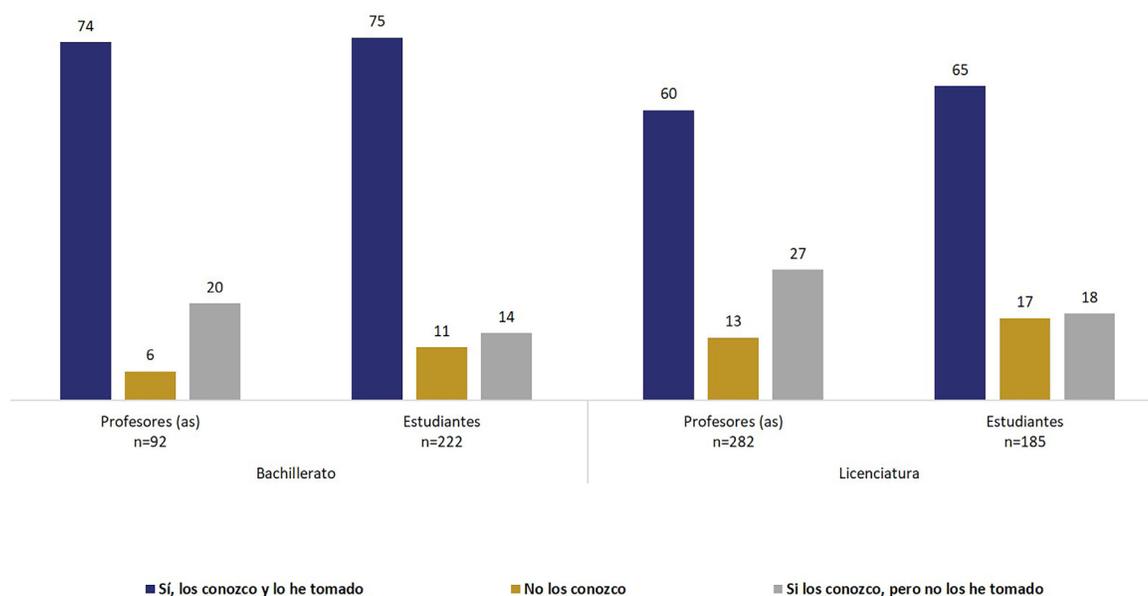
“También es importante formarme en tareas de investigación, de las cuales doy clases”.

7.3 Conocimiento del profesorado y del estudiantado de los cursos abiertos masivos en línea (MOOC)

Los cursos abiertos masivos en línea (MOOC, en inglés *Massive Open Online Course*) son una modalidad de aprendizaje que ha venido ampliándose y ganando presencia para la educación universitaria. Los resultados muestran que en los últimos dos años (2020-2022), la mayoría del profesorado y del estudiantado de bachillerato y de licenciatura que participó en este estudio, conocen y han tomado algún MOOC (**Figura 14**).

El estudiantado identifica en mayor medida los MOOC en comparación con el profesorado de su respectivo nivel educativo. Cabe señalar que en este estudio no se explora sobre el tipo de cursos en los que se inscriben, ni si los han concluido y obtenido la certificación.

Figura 14.
En los últimos dos años (2020-2022) ha tomado algún MOOC



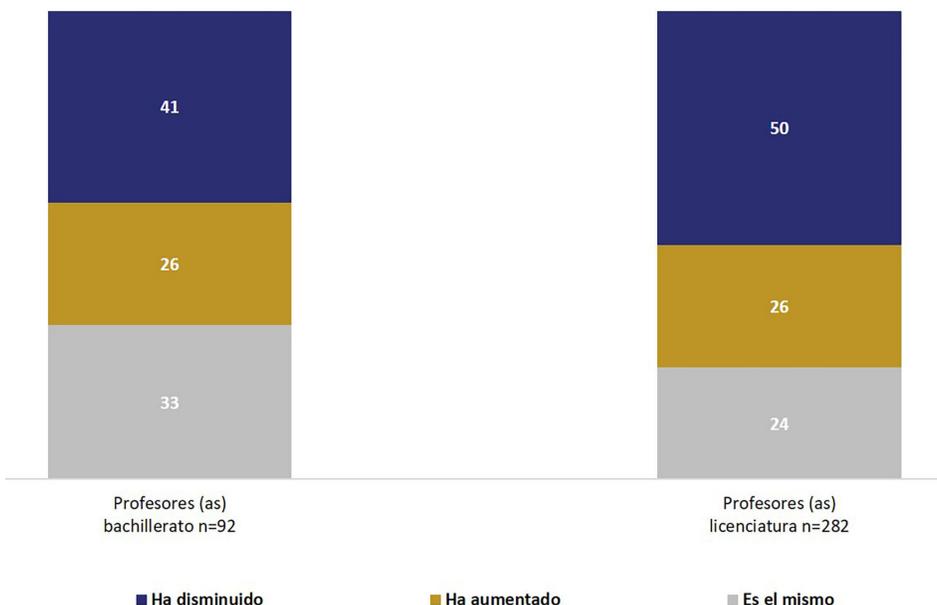
7.4 Tiempo que dedica el profesorado a cursos de formación docente en el postconfinamiento

Cuatro de cada diez profesores de bachillerato y cinco de cada diez profesores de licenciatura, que participaron en este estudio, señalaron que ha disminuido el tiempo que dedican a cursos de formación docente en el retorno a las clases presenciales postconfinamiento; en comparación con el tiempo que dedicaban a su formación docente durante la pandemia (**Figura 15**).

En oposición, 26% del profesorado de bachillerato y 26% del de licenciatura señalaron que han aumentado el tiempo que dedican a cursos de formación docente. Mientras que el 33% de los profesores de bachillerato y el 24% de los profesores de licenciatura señalan que dedican el mismo tiempo a su formación docente en el retorno a las clases presenciales postconfinamiento, en comparación con su formación durante la pandemia. Esto podría apuntar que, para un grupo importante de docentes, la formación continua forma parte de sus actividades de manera permanente (**Figura 15**).

Figura 15.

Tiempo invertido en cursos de formación docente en el retorno a las clases presenciales postconfinamiento en comparación con la pandemia



7.5 Modalidad en la que prefiere el estudiantado y el profesorado recibir formación en el postconfinamiento

El profesorado que participó en el estudio prefiere en su mayoría que la formación continua en el retorno a las clases presenciales en el postconfinamiento sea a distancia (Tabla 12). Varios elementos podrían ofrecer información respecto a esta preferencia, por ejemplo, pueden acceder en cualquier momento, que existe una oferta amplia y diversa, además de contar con los recursos (dispositivos electrónicos y conexión a internet); así como el conocimiento o las habilidades digitales suficientes para interactuar y poder formarse.

Otra posible explicación es que la educación en línea se compatibiliza con el tiempo que el profesorado dedica a otras actividades, responsabilidades del hogar y los tiempos de traslados. Esta compatibilidad tiene un mayor reto para el profesorado de licenciatura porque dedica un mayor tiempo en promedio a actividades de casa y a los traslados a su facultad o escuela en comparación con el profesorado de bachillerato. El profesorado de licenciatura dedicó 5 horas más a las actividades de casa y 6 horas más, en promedio a la semana, para trasladarse a su facultad o escuela (Tabla 5 y Tabla 7).

Para el profesorado de bachillerato, el reto será compatibilizar con el tiempo que dedican a sus actividades docentes que incluyen impartir clases, revisar trabajos y retroalimentar a los estudiantes; planificar clases, diseñar y elaborar materiales y recursos didácticos; y evaluar y calificar a los estudiantes; con un mayor tiempo promedio a la semana en comparación con el profesorado de licenciatura (**Figura 9**). Incluso, es importante considerar que 16% del profesorado de bachillerato y 40% del profesorado de licenciatura que participaron en este estudio se desempeñaron profesionalmente en otro lugar además de la UNAM.

El estudiantado de bachillerato prefiere clases presenciales en comparación con otras modalidades. Dicha preferencia está asociada a la necesidad de vivir la experiencia universitaria, la socialización, así como a la construcción de convivencia entre pares (CUAIEED, 2023b). La modalidad presencial es la más preferida en el retorno a las clases postconfinamiento por los estudiantes de bachillerato con un 84% de inclinación a esa modalidad, en comparación con 47% del estudiantado de licenciatura (**Tabla 13**). Esta menor preferencia del estudiantado de licenciatura podría ser explicada porque su mirada no está en función del espacio y la socialización, sino en la finalización de los estudios, en su formación profesional e incorporación laboral.

Tabla 12.
Modalidad en la que prefiere el profesorado recibir formación docente en el retorno a las clases postconfinamiento

Modalidad	Profesores (as) bachillerato n=92	Profesores (as) licenciatura n=282
Presencial	6	8
A distancia	59	60
Mixta con más tiempo presencial	11	11
Mixta con más tiempo de trabajo en línea	24	21

Nota: Valores expresados en porcentajes.

Tabla 13.

Modalidad en la que prefiere el estudiantado tomar clases en el retorno a las clases postconfinamiento

Modalidad	Estudiantes bachillerato n=222	Estudiantes licenciatura n=185
Presencial	84	47
A distancia	3	20
Mixta con más tiempo presencial	10	24
Mixta con más tiempo de trabajo en línea	3	9



Nota cualitativa

Para finalizar esta sección, uno de los aspectos explorados cualitativamente se relacionó con la percepción del profesorado de bachillerato y licenciatura, sobre la oferta de formación recibida. Algunas respuestas analizadas muestran su valoración respecto a las características de la oferta y la percepción del impacto en su práctica docente, su opinión sobre los contenidos, la preferencia en cuanto a las modalidades de formación, entre otros aspectos.

Muchos profesores(as) comentaron su valoración de la oferta educativa recibida como favorable, adecuada, pertinente y de excelencia. En este sentido, una categoría se refirió a la “Calidad en la oferta formativa”, desde donde se expresa un alto grado de aceptación y percepción de utilidad para sus actividades educativas. En este rubro hubo respuestas como las siguientes:

“Pertinente y necesaria para mi formación profesional y práctica docente”.

“(cursos) bien diseñados y la tutoría excelente”.

“Adecuada y complementaria a las necesidades para las clases en línea y creación de cursos en aulas virtuales”.

Otro aspecto que se destacó en las respuestas fue la valoración positiva de la “Diversidad en la oferta formativa”, esta categoría incluyó referencias a las temáticas, modalidades y recursos tecnológicos que se emplearon como mediadores de las experiencias formativas. Algunos comentarios señalaron:

“Muy completa, ya que me permitió aprender y manejar cinco plataformas distintas”.

“Muy gratificante. Y amplía la oferta”.

“Realmente agradezco los distintos cursos que nos ofrecen porque abren una oportunidad a la actualización o bien al intercambio de ideas sobre asuntos que nos competen no solo desde el área disciplinar sino también desde lo pedagógico y social”.

Finalmente, algunas respuestas de profesores(as) se agruparon en la categoría **“Dificultades en el desarrollo de las experiencias formativas”**. Esta categoría puso el énfasis en las problemáticas que el profesorado tuvo al participar durante los procesos formativos, lo cual implicó aspectos del diseño de la oferta, los materiales, las formas de participación, la carga horaria, una reducción en la calidad de la oferta recibida, entre otras cosas. Todos estos son aspectos que se necesitan mejorar en la oferta formativa para que sea de mejor calidad y relevancia al profesorado. Algunas respuestas son las siguientes:

“La oferta educativa es amplia, lamentablemente se programa durante horarios de clases o tutorías sobre todo cuando damos 18 horas frente a grupo en licenciatura y maestría más las tutorías de Posgrado”.

“Considero se debería hacer más extensa ya que en varios cursos que he intentado inscribirme se saturan rápidamente o son en horarios poco flexibles”.

“Nos han saturado de género... resulta agobiante”.

“Hubo un curso que fue de toda la semana y de cuatro horas seguidas diariamente, se volvió tedioso y la verdad no le puse atención a partir del segundo día, ni siquiera recuerdo el tema”.

“He tomado varios cursos, pero no me han otorgado ninguna constancia, aun cuando la oferta es esa. A mí me ha fallado la UNAM, área de difusión en eso”.

8. Interacciones didácticas en el retorno a las actividades postconfinamiento

En este apartado se aborda información sobre la frecuencia en el uso de los recursos y herramientas digitales, el tipo de estrategias y las dificultades en las interacciones en el retorno a las clases presenciales postconfinamiento que fueron utilizadas por parte del profesorado y el estudiantado que participaron en este estudio.

Cabe señalar que la mayor parte de los recursos y herramientas digitales que son analizadas no fueron diseñadas para el ámbito educativo; asimismo, otra de las características es que son gratuitas. Queda como agenda pendiente de indagación, explorar si la incorporación de recursos y herramientas digitales ofrece una experiencia más interactiva, personalizada, fomentan la colaboración en entornos virtuales, los aspectos didácticos alrededor de su uso; y si mejoran los resultados escolares (satisfacción, habilidades digitales y el aprendizaje de los contenidos disciplinares) de las y los estudiantes, así como incluir otras tecnologías como son las desarrolladas a partir del advenimiento de la inteligencia artificial generativa.

8.1 Recurso y herramientas digitales utilizadas por el profesorado y el estudiantado en el retorno a las clases presenciales postconfinamiento

En la **Tabla 14** y **Tabla 15** se muestran las herramientas y recursos digitales que el profesorado y el estudiantado reportó haber utilizado en el retorno a las clases postconfinamiento. Se agruparon en ocho dimensiones: fuentes de información, almacenamiento, gestión del aprendizaje, plataforma de videoconferencia, trabajo colaborativo, comunicación, orientación práctica y recursos digitales para el estudio.

Las herramientas de búsqueda de información son las más frecuentemente utilizadas por el estudiantado y el profesorado de bachillerato y de licenciatura. Destacan los libros electrónicos (pdf, epub, etc.) con 73% de los profesores(as) de bachillerato, y 81% de los profesores(as) de licenciatura; 81% de los estudiantes de licenciatura y 72% de los estudiantes de bachillerato que los utilizaron de manera muy frecuente.

La segunda herramienta de búsqueda de información más utilizada por el profesorado y el estudiantado de bachillerato y de licenciatura fueron las páginas web generales, incluso más utilizadas que fuentes especializadas como las revistas académicas digitales, bibliotecas digitales y las bases de datos electrónicas. Esto apunta a que se requieren fortalecer habilidades de gestión de la información científica y uso de la evidencia de la comunidad universitaria para poder aprovechar los recursos de información de la UNAM.

La herramienta de almacenamiento Google Drive es más utilizada para el trabajo académico por el profesorado que por el estudiantado, tanto de bachillerato como de licenciatura. Por lo que se refiere a las plataformas LMS (*Learning Management System*) o de gestión del aprendizaje, es el Classroom la más utilizada, seguida del Moodle y los MOOC's.

La plataforma de videoconferencias Webex fue la más utilizada por el profesorado de licenciatura en 68% y por el profesorado de bachillerato en 69%. En cambio, el estudiantado de licenciatura y en mayor medida el de bachillerato reportaron que casi nunca utilizan las plataformas para videoconferencia.

Poco más de la mitad de los profesores de licenciatura y de bachillerato utilizan de manera frecuente la herramienta Google Docs, que permite hacer trabajo colaborativo (crear y editar documentos de texto, hojas de cálculo y presentaciones en línea). La herramienta Google Docs fue ligeramente más utilizada por el estudiantado de licenciatura y de bachillerato en comparación con el profesorado.

El correo electrónico sigue siendo la herramienta de comunicación más ampliamente utilizada por el profesorado y el estudiantado de licenciatura y de bachillerato, le siguieron los chats y por último las redes sociales.

Por lo que se refiere a las herramientas digitales de orientación práctica. Los tutoriales son ampliamente utilizados por el estudiantado de bachillerato en 53%, y en 39% por el estudiantado de licenciatura. La segunda herramienta de orientación práctica más utilizada fue el software especializado y por último los simuladores virtuales.

El uso de simuladores virtuales fue restringido para el grupo de profesores que participó en este estudio, que se centra en el retorno a las clases postconfinamiento, dos de cada diez profesores de licenciatura los usó, y tres profesores de cada diez de bachillerato los utilizó.

Por lo que se refiere a las prácticas de campo o laboratorio. Este recurso para el aprendizaje fue más utilizado en las clases presenciales postconfinamiento por el estudiantado de bachillerato en 44%, en comparación con 29% del estudiantado de licenciatura.

Más de la mitad de profesores(as) y estudiantes de bachillerato y de licenciatura que participaron en este estudio reportaron nunca utilizar la estrategia de invitar a especialistas invitados a dialogar, en el retorno a las clases presenciales postconfinamiento. Cabría fomentar esta estrategia para el aprendizaje porque enriquece la comunicación, la vinculación más allá del profesorado, así como en profundizar en los temas y en cómo se construyen los objetos de estudio.

Tabla 14.

Frecuencia con la que el profesorado y el estudiantado de licenciatura utilizan recursos y herramientas digitales para trabajar en el retorno a las clases presenciales postconfinamiento

Frecuencia		Siempre 5-4		3		Nunca 2-1	
		Profesores (as) licenciatura n=282	Estudiantes licenciatura n=185	Profesores (as) licenciatura n=282	Estudiantes licenciatura n=185	Profesores (as) licenciatura n=282	Estudiantes licenciatura n=185
Recursos y herramientas digitales							
Fuentes de información	Wikipedia	9	8	16	22	75	70
	Google académico	54	54	19	14	27	32
	Bases de datos electrónicas	54	50	22	12	24	38
	Bibliotecas digitales	67	67	23	12	10	21
	Revistas académicas digitales	66	57	19	14	15	29
	Páginas web generales	68	61	15	10	17	29
	Libros electrónicos (pdf, epub, etc.)	81	81	10	4	9	15
Almacenamiento	Google Drive	72	64	11	11	17	25
Gestión del aprendizaje	Cursos abiertos masivos en línea MOOC	21	6	20	18	59	76
	Moodle	50	46	10	8	40	46
	Google Classroom	54	56	12	11	34	33
Plataforma de videoconferencia	Zoom	56	32	16	24	28	44
	Webex	68	2	15	9	17	89
	Google Meet	24	14	12	23	64	63
	Microsoft Teams	17	12	7	16	76	72
Trabajo colaborativo	Google Docs	51	59	17	10	32	31
Comunicación	Correo electrónico	80	78	12	7	8	15
	Chats	44	51	17	18	39	31
	Redes sociales	27	30	22	20	51	50
Orientación práctica	Tutoriales en YouTube	42	39	26	18	32	43
	Software especializado	38	18	23	26	39	56
	Simuladores virtuales	20	15	14	20	66	65
Recursos para el estudio	Prácticas de campo o laboratorio	37	29	14	17	49	54
	Diálogos con especialistas invitados	29	13	21	28	50	59

Nota: Valores expresados en porcentajes.

Tabla 15.

Frecuencia con la que el profesorado y el estudiantado de bachillerato utilizan recursos y herramientas digitales para trabajar en el retorno a las clases presenciales postconfinamiento

Frecuencia		Siempre 5- 4		3		Nunca 2-1	
		Profesores (as) bachillerato n=92	Estudiantes bachillerato n=222	Profesores (as) bachillerato n=92	Estudiantes bachillerato n=222	Profesores (as) bachillerato n=92	Estudiantes bachillerato n=222
Recursos y herramientas digitales							
Fuentes de información	Wikipedia	13	11	24	27	63	62
	Google académico	47	34	25	19	28	47
	Bases de datos electrónicas	36	37	26	20	38	43
	Bibliotecas digitales	61	44	22	16	17	40
	Revistas académicas digitales	44	35	33	23	23	42
	Páginas web generales	69	61	21	7	10	32
	Libros electrónicos (pdf, epub, etc.)	73	72	21	5	6	23
Almacenamiento	Google Drive	70	54	13	14	17	32
Gestión del aprendizaje	Cursos abiertos masivos en línea MOOC	25	3	15	17	60	80
	Moodle	32	26	18	15	50	59
	Google Classroom	49	74	8	6	43	20
Plataforma de videoconferencia	Zoom	36	14	21	31	43	55
	Webex	69	2	21	8	10	90
	Google Meet	13	15	10	19	77	66
	Microsoft Teams	26	32	7	11	67	57
Herramienta colaborativa	Google Docs	53	67	20	7	27	26
Comunicación	Correo electrónico	66	77	16	5	18	18
	Chats	44	53	18	13	38	34
	Redes sociales	28	36	27	24	45	40
Orientación práctica	Tutoriales en YouTube	61	53	25	13	14	34
	Software especializado	43	14	32	27	25	59
	Simuladores virtuales	30	16	25	25	45	59
Recursos para el estudio	Prácticas de campo o laboratorio	38	44	9	16	53	40
	Diálogos con especialistas invitados	18	13	20	26	62	61

Nota: Valores expresados en porcentajes.

8.2 Estrategias de estudio que el estudiantado utiliza en el postconfinamiento

En la **Tabla 16** se muestran las estrategias de estudio que el estudiantado de bachillerato y de licenciatura utilizaron de manera más frecuentemente en el retorno a las clases presenciales postconfinamiento, las cuales fueron: investigar los temas de la clase por mi cuenta; asignar espacio y horarios específicos para el estudio; y consultar videos y tutoriales en plataformas como YouTube. Llama la atención que estas estrategias de estudio tienen proporciones semejantes entre el estudiantado de bachillerato y de licenciatura.

En el presente estudio, que fue elaborado en el retorno a las clases presenciales postconfinamiento, 49% del estudiantado de bachillerato y 52% del estudiantado de licenciatura consultaron videotutoriales en plataformas como YouTube (**Tabla 16**).

El retorno a las clases presenciales durante el postconfinamiento ha permitido la interacción cara a cara y con ello el acercamiento entre el profesorado y el estudiantado. No obstante, los porcentajes del estudiantado de bachillerato y de licenciatura que utilizaron como estrategia de estudio pedir asesoría a los profesores(as) son de menor frecuencia, con 29% y 36% respectivamente (**Tabla 16**).

El estudiantado no emplea de manera frecuente un trabajo para acreditar más de una asignatura en el retorno a las actividades educativas postconfinamiento. Esto puede ser explicado por la existencia de distintos criterios de evaluación específicos de cada materia o la necesidad de distintos enfoques; así como a la visión individualista respecto a la evaluación y la calificación (CUAIEED, 2021, p. 75). La falta de transversalidad en la evaluación invita a pensar en la posibilidad de hacer ejercicios donde se creen puentes de comunicación entre el profesorado de las distintas asignaturas, abriendo la posibilidad a implementar estrategias más ricas y de mayor nivel cognitivo que den cuenta de manera integral del aprendizaje del estudiante.

Dentro de las estrategias más relevantes se encuentra investigar los temas de la clase por cuenta propia. Esta se usa de manera muy frecuente por el 61% de los estudiantes de bachillerato y el 63% de los estudiantes de licenciatura que participaron en este estudio. Asimismo, cerca de la mitad de los estudiantes de bachillerato y licenciatura utilizan la estrategia de asignar espacio y horarios específicos para el estudio (**Tabla 16**).

Las estrategias con la mayor diferencia porcentual entre el estudiantado de bachillerato y de licenciatura es pedir asesoría a un compañero, con una diferencia de 10 puntos porcentuales. En bachillerato, 41% del estudiantado indicó que pedir asesoría a algún compañero era una estrategia que nunca utilizaba, en tanto que licenciatura este porcentaje se reduce al 31%. La estrategia menos utilizada que tiene una mayor diferencia entre el estudiantado de bachillerato y licenciatura; de 13 puntos porcentual, es pedir asesoría personal a los profesores(as) (**Tabla 16**).

Tabla 16.

Estrategias de estudio que aplica el estudiantado en el retorno a las clases presenciales postconfinamiento

Frecuencia	Siempre 5- 4		3		Nunca 2-1	
	Estudiantes bachillerato n=222	Estudiantes licenciatura n=185	Estudiantes bachillerato n=222	Estudiantes licenciatura n=185	Estudiantes bachillerato n=222	Estudiantes licenciatura n=185
Consultar videos tutoriales en plataformas como YouTube	49	52	40	32	11	16
Investigar los temas de la clase por mi cuenta	61	63	20	26	19	11
Asignar espacio y horarios específicos para mi estudio	53	55	18	21	29	24
Pedir asesoría a algún compañero(a)	41	31	23	25	36	44
Emplear un trabajo para acreditar más de una asignatura	25	18	7	6	68	76
Pedir asesoría personal a mis profesores(as)	29	36	14	20	57	44

Nota: Valores expresados en porcentajes.



Nota cualitativa

En esta pregunta se pidió a las y los estudiantes que describieran otras estrategias de estudio adicionales a las ya mencionadas. Del análisis de las respuestas derivó la categoría denominada “Estrategias de estudio y de organización”, la cual refiere a cómo el estudiantado implementó métodos y sistemas de organización que les permitían llevar a cabo sus actividades de estudio y de aprendizaje, cumpliendo en tiempo y forma con lecturas, exámenes y demás tareas. Es importante mencionar que **algunos estudiantes utilizan materiales como calendarios y agendas para organizarse, además, visualizan un panorama general de sus clases y actividades que les permiten comprender los contenidos curriculares, así como el uso de las redes sociales para gestionar el trabajo en equipo**; todos estos son hábitos que, a decir de ellas y ellos, adquirieron a raíz de la pandemia. Algunas respuestas son las siguientes:

“Realizar listas de prioridad”.

“La organización mediante las redes sociales con compañeros para hacer trabajos, y la elaboración de estos en diferentes plataformas convenientes para cada trabajo”.

“Antes no solía agrupar mis pendientes para ver el orden en el que debía hacerlos. A partir de la pandemia ya lo hago, para visualizar mis actividades”.

“Pues sigo organizando, mis tareas en una agenda, procuro visualizar tareas por semana e identificar qué tareas requieren más tiempo o son en equipo. Colocar videos y audios para comprender los temas y poder buscar fuentes de información para completar mi tarea”.

“Hacer paráfrasis en papel de los temas que investigué”.

“Sigo manteniendo nuevas estrategias que me permiten tener una mejora para el estudio, tales como recursos como guías de cualquier asignatura, páginas en donde se promuevan la solución de ejercicios a problemas planteados, así como el uso frecuente de otras plataformas que logren coadyuvarme en mis dudas.”

Otra de las técnicas que el estudiantado expresó, aunque en menor medida, fueron las “Pausas activas”. En este sentido, se considera que detener por momentos específicos las actividades de estudio, permite descansar y posteriormente realizar un mejor trabajo para favorecer su aprendizaje. De esta manera, se distribuye el tiempo de asignación a las actividades. Algunas respuestas que reportaron este tipo de práctica son los siguientes ejemplos:

“Tomar un descanso cuando estoy demasiado saturada”.

“Empleaba recesos y exámenes de comprensión lectora”.

“Darme un tiempo para hacer ejercicio y despejar mi mente, para más adelante ser más productiva”.

9. Formas de evaluación en el retorno a las actividades postconfinamiento

En esta dimensión se exploran los constructos y variables asociadas a las formas y estrategias de evaluación que el profesorado y el estudiantado identifican, se realizaron en sus clases; y las dificultades que respecto a la evaluación se han registrado en el retorno a las actividades postconfinamiento.

9.1 Tipos de evaluación utilizadas en el retorno a las actividades postconfinamiento

Al explorar la evaluación que los profesores(as) realizaron en el retorno a las clases presenciales postconfinamiento, en el profesorado y el estudiantado que participó en este estudio, se observa que las dos estrategias de evaluación más utilizadas por el profesorado de bachillerato son la investigación y autoevaluación con 64% y 57%, respectivamente. El estudiantado de este mismo nivel reportó que sus profesores utilizaron de manera muy frecuente el examen de pregunta abierta y la investigación con 58% y 57%, en cada caso (**Tabla 17**).

En cuanto a las estrategias de evaluación menos generalizadas por parte del profesorado de bachillerato que participó en este estudio, son el examen oral y el ensayo con 18% y 27%, respectivamente. Dicho de otra manera, se utilizan poco en el retorno a las clases presenciales postconfinamiento.

Poco más de una tercera parte de los profesores(as) de bachillerato que participaron en este cuarto levantamiento, reportaron utilizar casi siempre la estrategia de prácticas de campo o laboratorio como forma de evaluación en el retorno a las clases presenciales postconfinamiento.

Para el profesorado de licenciatura que participó en este estudio las estrategias de evaluación más frecuentemente utilizadas fueron la investigación y la presentación o proyecto multimedia con 72% y 52%, respectivamente. Para el estudiantado de este mismo nivel, las estrategias de evaluación más frecuentemente utilizadas fueron la investigación con 55%, examen de pregunta abierta y ensayo con 47%, para ambos casos (**Tabla 18**).

Tabla 17.

Estrategias de evaluación implementadas por el profesorado y registradas por el estudiantado en bachillerato en el retorno a las actividades postconfinamiento

Frecuencia	Siempre 5- 4		3		Nunca 2-1	
	Profesores (as) bachillerato n=92	Estudiantes bachillerato n=222	Profesores (as) bachillerato n=92	Estudiantes bachillerato n=222	Profesores (as) bachillerato n=92	Estudiantes bachillerato n=222
Examen de opción múltiple	49	53	26	26	25	21
Examen de pregunta abierta	51	58	23	28	26	14
Examen oral	18	5	21	17	61	78
Investigación	64	57	21	28	15	15
Ensayo	27	36	26	22	47	42
Prácticas de campo o laboratorio	38	42	13	31	49	27
Reporte	55	39	16	25	29	36
Portafolios	48	22	21	15	31	63
Presentación o proyecto multimedia	44	53	27	23	29	24
Coevaluación	52	24	26	26	22	50
Autoevaluación	57	30	16	21	27	49

Nota: Valores expresados en porcentajes.

Tabla 18.

Estrategias de evaluación implementadas por el profesorado y registradas por el estudiantado en licenciatura en el retorno a las actividades postconfinamiento

Nivel de acuerdo	Siempre 5-4		3		Nunca 2-1	
	Profesores (as) licenciatura n=282	Estudiantes licenciatura n=185	Profesores (as) licenciatura n=282	Estudiantes licenciatura n=185	Profesores (as) licenciatura n=282	Estudiantes licenciatura n=185
Examen de opción múltiple	43	35	22	24	35	41
Examen de pregunta abierta	41	47	21	26	38	27
Examen oral	18	15	10	16	72	69
Investigación	72	55	17	28	11	17
Ensayo	45	47	20	14	35	39
Prácticas de campo o laboratorio	43	31	12	19	45	50
Reporte	51	47	20	24	29	29
Portafolios	37	17	14	20	49	63
Presentación o proyecto multimedia	52	45	15	26	33	29
Coevaluación	36	19	18	22	46	59
Autoevaluación	43	15	15	18	42	67

Nota: Valores expresados en porcentajes.

En el cuestionario dirigido a las y los estudiantes se les preguntó sobre algunas situaciones relacionadas con la evaluación en el retorno a las clases presenciales postconfinamiento (**Tabla 19**). Se observa que una práctica muy generalizada del profesorado fue comunicar y respetar los criterios de evaluación, reportada por 57% del estudiantado de bachillerato y 62% por los de licenciatura.

Otra situación muy generalizada, para el 50% del estudiantado de bachillerato y el 45% del estudiantado licenciatura, fue que la evaluación reflejó el trabajo individual y colectivo en el retorno a las clases presenciales postconfinamiento.

La situación menos frecuentemente mencionada, relacionada con la evaluación en el retorno a las clases presenciales postconfinamiento, fue que las clases contemplan momentos de coevaluación, es decir evaluación entre pares.

Las y los estudiantes de bachillerato y licenciatura consideraron en 44% y 36% que la evaluación empleada en las clases presenciales postconfinamiento les permitió identificar sus fortalezas y debilidades, esto apunta a que se requiere fortalecer el sentido formativo de la evaluación.

Una práctica relacionada con la evaluación y poco realizada por las y los estudiantes de bachillerato y licenciatura es su participación en la definición de los criterios y las formas de evaluación. Al respecto, 39% del estudiantado de bachillerato y 51% del estudiantado de licenciatura señalaron que casi nunca participan en esta actividad, en el retorno a las clases presenciales postconfinamiento.

Tabla 19.
Características de la evaluación reportadas por el estudiantado en el retorno a las actividades postconfinamiento

Frecuencia	Siempre 5- 4		3		Nunca 2-1	
	Estudiantes bachillerato n=222	Estudiantes licenciatura n=185	Estudiantes bachillerato n=222	Estudiantes licenciatura n=185	Estudiantes bachillerato n=222	Estudiantes licenciatura n=185
Actividades durante la evaluación						
Los estudiantes participamos en la definición de los criterios y formas de evaluación	30	26	31	23	39	51
Las clases contemplan momentos de evaluación entre compañeros(as)	21	15	32	25	47	60
La evaluación empleada me permite identificar mis fortalezas y debilidades	44	36	27	31	29	33
La evaluación refleja el trabajo individual y colectivo	50	45	27	28	23	27
Los profesores comunican y respetan los criterios de evaluación	57	62	31	23	12	15

Nota: Valores expresados en porcentajes.



Nota cualitativa

Sobre el tema de las problemáticas relacionadas con la evaluación de los aprendizajes, el estudiantado señaló algunos aspectos a considerar. En primer lugar, muchas de las respuestas se agruparon en la categoría “Formatos de evaluación”, en donde, desde la perspectiva de las y los estudiantes, la realización de exámenes, trabajos en equipo y diferentes tipos de productos, así como la participación en clase, fueron los formatos de evaluación que se consideraron como problemáticos. No obstante, **lo que resalta en estas respuestas del estudiantado son algunas situaciones en torno a la evaluación que identifican y que incluye la ponderación en la calificación, los errores al evaluar, el estar habituado a una manera de evaluar, etc.** Así, tenemos respuestas que señalan estos aspectos, tales como:

“Había veces en que el examen valía demasiado y a pesar de que las actividades o tareas no valían mucho dejaban una gran cantidad”.

“Procurar no perder ni olvidar trabajos, cuadernos o cualquier otro recurso importante para evaluar”.

“No evalúan bien los exámenes, razón por la cual afectan nuestras calificaciones y promedios”.

“Las definiciones dadas no son las mismas que en los exámenes”.

“Algunas materias se concentran mucho en la participación cuando la mayoría de los casos no da para todos”.

“Trabajos innecesarios, tediosos y sin sentido como método de evaluación”.

Otra problemática que el estudiantado expresó en sus respuestas fue la categoría “Inconsistencias en las formas de evaluación”, la cual refleja una serie de problemáticas a las que las y los estudiantes se enfrentan durante la postpandemia. La situación más reiterada se relacionó con la **falta de criterios claros sobre cómo se desarrollarían las evaluaciones, los cambios repentinos por parte de los profesores(as) en los acuerdos de evaluación, la diferenciación, pocas veces explicitada, de las formas de evaluación, su ponderación y la falta de organización, entre otras cosas**. Algunos ejemplos de esto son las siguientes respuestas:

“Algunas formas de evaluación, como el profesor que vende libros, no respetó los criterios de evaluación”.

“Tienen preferencias/favoritismo hacia compañeros, por lo que les regalan calificación”.

“pequeños desacuerdos con la rúbrica de evaluación y trabajos que nunca mencionaron en la rúbrica”.

“Muchas veces los profesores no dan opción a cambiar la evaluación”.

“En algunos casos, algunos profesores cambiaban los criterios de evaluación y no era justo. Había veces en las que el examen valía demasiado y a pesar de que las actividades o tareas no valían mucho dejaban una gran cantidad. Hubo ocasiones en las que no se nos presentaron los criterios de evaluación y al hacer esa observación con el profesor no nos daba una respuesta correcta”.

Finalmente, algunas respuestas expresaron otros aspectos que, consideraban, afectaban de manera negativa la evaluación de sus aprendizajes, sin embargo, dichos factores no estaban relacionados directamente a la naturaleza de la evaluación que realizaban. En este sentido, se plantearon situaciones que se presentaban al margen del proceso y los instrumentos evaluativos, lo cual incluyó la **percepción de una sobrecarga de actividades que tenían que realizar, problemas de comunicación e interacción con sus**

docentes, así como situaciones del entorno escolar que incidían en su desempeño durante las evaluaciones. Algunas de estas respuestas son las siguientes:

“A veces, entregamos tarde por falta de tiempo y exceso de trabajo”.

“Realizar trabajos a mano también ha sido algo que antes era común hacer y cuando recién regresamos de manera presencial fue algo a lo que me tuve que adaptar”.

“Por otro lado, a veces, resultaba muy complicado comunicarse con otros compañeros, en caso de actividades en equipo, o de investigación, ya que, algunos no disponían de tiempos accesibles, o a veces, no lograban mantener una comunicación constante”.

“Llegar a tiempo a clases, no hay tiempo para comer, que cierran la facultad muy rápido”.

10. Consideraciones y recomendaciones

Avanzar en el diseño, implementación y evaluación de políticas y estrategia de intervención universitaria que visibilicen y recuperen las lecciones aprendidas de la pandemia, implica tomar en cuenta la centralidad de los procesos didáctico pedagógicos que dan sentido a la función formativa de la Universidad. Sin embargo, es importante entender que estos procesos no se dan de manera aislada e independientes a otro tipo de factores, además de los meramente académicos, y que tienen que ver con las condiciones personales del profesorado y el estudiantado, sus características sociales, culturales, disciplinares, de género, el tipo de relaciones que establecen entre ellos, los entornos económicos, políticos y tecnológicos, así como las determinaciones administrativas y de control escolar que regulan de maneras formales e informales a las prácticas educativas.

En consideración a ello, las recomendaciones que se desprenden del análisis de los datos, apoyado del marco teórico conceptual que acompaña a este estudio, así como del conocimiento previo de lo trabajado en los informes anteriores, aunque mantienen su foco en el ámbito pedagógico y de acción primordial del profesorado en relación con su estudiantado, colocan al centro aquellos aspectos contextuales que es necesario tomar en cuenta para mantener la pertinencia en la toma de decisiones de quienes compete hacerlo. Como en los casos de los informes anteriores, estas recomendaciones procuran ser suficientemente generales para que aquellos que decidan retomarlas de manera parcial o integral, las adapten a sus propias realidades, necesidades y recursos, dotando así de pertinencia a las acciones impulsadas por tomadores(as) de decisiones en los distintos niveles y ámbitos de decisiones que conforman a la Universidad.



Recomendación I. Fortalecer, desarrollar y ampliar la oferta educativa de la UNAM, a partir de la innovación de los modelos de educación de la UNAM.

La UNAM ofrece un total de 132 carreras, de las cuales 110 son en la modalidad o sistema presencial, 28 en la modalidad o sistema abierto y 22 en la modalidad o sistema a distancia (DGAE, 2024). Esta información debe ser analizada de manera conjunta, puesto que, poco más de la mitad de los estudiantes de licenciatura que participaron en el estudio están interesados en una oferta educativa a distancia o híbrida al momento de regresar a clases presenciales después del confinamiento. No obstante, sólo 17% de las carreras de la UNAM son a distancia y 21% de la oferta total de carreras son de modalidad abierta.

Esto apunta a la necesidad de ampliar la oferta de carreras en el sistema abierto y a distancia que, como se vio, es el que más ha crecido en los años recientes, aunque

con deudas pendientes en términos de eficiencia terminal y retención del estudiantado. Esto requiere innovar en modelos y modalidades educativas que sean efectivas en su implementación y que consideren diferentes esquemas que ayuden a transitar entre una y otra modalidad, por medio de una convergencia de los distintos sistemas en los cuales se organiza la oferta educativa de licenciatura. Mientras que en el caso del bachillerato será necesario generar estrategias que permitan al estudiantado que permita al estudiantado ajustarse, para en el futuro inmediato, continuar sus estudios en una modalidad no presencial, así como fortalecer el actual bachillerato en línea reconociendo que es parte sustantiva y potencial de la oferta en este nivel educativo de la UNAM, especialmente ante la presión que implica los cambios en este nivel en el corto plazo. Esto sobre la base de lo aprendido durante la pandemia en términos de uso de las tecnologías y desarrollo de habilidades de estudio.

De igual manera, es urgente avanzar en una comprensión más profunda y completa de lo que implican los modelos, los sistemas y las modalidades educativas, así como, en términos prácticos, su interoperabilidad, posibilidades y limitaciones a partir de un análisis de los planes de estudio y demás normativas vigentes. Esto cobra trascendencia frente al reconocimiento de la diversidad en los perfiles del estudiantado y en la medida que estos ajustes contribuyan a una mejor gestión del tiempo y promoción de autonomía respecto a su proceso de aprendizaje, sus responsabilidades laborales, la inserción profesional y los cuidados familiares.

Recomendación 2. Expandir la oferta de formación docente con la incorporación de las tecnologías digitales.

Es de destacar que, de acuerdo a lo identificado, tanto el profesorado como el estudiantado han desarrollado una percepción más positiva sobre las tecnologías digitales. Sin embargo, aún existen brechas en su implementación efectiva, como la falta de habilidades tecnológicas básicas en algunos sectores del profesorado, frente a esto es recomendable desarrollar programas de formación continua para el profesorado, que integren habilidades tecnológicas y metodologías didácticas innovadoras basadas en herramientas digitales, en particular aquellas que tienen que ver con el uso de la Inteligencia Artificial Generativa para el trabajo docente y el aprendizaje, garantizando su uso eficaz y continuo en las actividades educativas.

De acuerdo con los hallazgos de este estudio, el profesorado universitario reportó un cambio en el tiempo dedicado a su formación al regreso a la presencialidad. Es por ello que se considera importante incrementar y diversificar la oferta formativa para facilitar el acceso a espacios de formación continua. Esta oferta requiere responder a las condiciones del profesorado que indican mayor facilidad de acceso a cursos en modalidad a distancia e híbrida. Se considera que además estas modalidades apoyadas por tec-



nologías digitales han demostrado tener un mayor alcance entre las y los docentes de la UNAM.

Finalmente, a nivel de las prácticas de formación, destaca el cambio de las formas de evaluación y que, conforme al profesorado y estudiantado, son las que menos se han modificado previo, durante y posterior a la pandemia. Al respecto, se sugiere continuar promoviendo la formación docente encaminada a la diversificación de las estrategias de evaluación a través de medios digitales, asegurando que incluyan métodos más flexibles y adaptados a las nuevas realidades tecnológicas, así como incluir estrategias de evaluación que sean colaborativas, basadas en proyectos y simulaciones, además de tener un carácter formativo y continuo.



Recomendación 3. Promover el desarrollo de las habilidades socioemocionales y de trabajo académico, así como de la perspectiva de género.

Entre las consecuencias que la pandemia y el regreso (hasta cierto punto acelerado) a las actividades presenciales han generado, se encuentran, más allá de las puramente académicas, las afectaciones a nivel de la salud emocional y la socialización del profesorado y el estudiantado. Por otro lado, también se observan avances en las capacidades de trabajo autónomo del estudiantado que es preciso consolidar y la conciencia sobre la importancia de que el profesorado considere los aspectos socioemocionales involucrados en su trabajo docente. Aunque existe un reconocimiento general de la importancia de la perspectiva de género, el profesorado ha recibido menos formación en este aspecto, asimismo, el estudiantado continúa señalando que un aspecto que les gustaría que sus profesores(as) mejoren, es el trato que reciben de ellos.

Entre las recomendaciones que se pueden concretar en acciones están incluir en los planes de estudio y en los programas de formación docente contenidos relacionados con la gestión de emociones y el bienestar socioemocional, tanto para estudiantes como para docentes, así como la importancia de promover la perspectiva de género en las clases. Esto podría mejorar la resiliencia y el manejo de situaciones de crisis o estrés. De igual manera, se sugiere impulsar la incorporación de la perspectiva de género en los contenidos educativos y en la formación docente, a través de programas específicos que concienticen al profesorado y estudiantado en las múltiples formas como se manifiestan las desigualdades de género.

Recomendación 4. Atender las brechas que se reflejan en el trabajo de cuidados y encontrar nuevas configuraciones en los espacios y tiempos en los que ocurren los procesos de aprendizaje.



El regreso al trabajo presencial no supuso un cambio en la desigualdades de género e incluso se observa que, si durante la pandemia se incrementaron las actividades de cuidados a cargo de las mujeres al encontrarse en un mismo espacio el trabajo remunerado con el trabajo de cuidados no remunerado, el hecho de que el retorno haya hecho que las personas permanecieran menos tiempos en sus casas reforzó la distribución desigual del trabajo de cuidados. Las mujeres, tanto profesoras como estudiantes, dedicaron más horas a las actividades del hogar durante el retorno a la presencialidad, lo que podría generar una carga adicional que afecte su desempeño académico y profesional. El salir de las casas también conllevó un aumento en el tiempo dedicado para trasladarse, reforzando el fenómeno de la pobreza del tiempo que, como se sabe, a quiénes afecta más es a las mujeres y personas que cuidan.

Como recomendaciones orientadas a atender estas situaciones, se plantea la conveniencia de diseñar e implementar políticas de apoyo para las mujeres y personas que asumen el trabajo de cuidados, que incluyan estrategias de reconocimiento, redistribución y reducción del trabajo de cuidados. Acciones como flexibilización de horarios, incremento en las opciones de educación en línea y servicios de apoyo para el cuidado infantil. Esto también implicaría mejorar la infraestructura digital para reducir la necesidad de traslados, ofreciendo más recursos en línea y la posibilidad de tomar clases a distancia o híbridas.

II. Referencias

- Arguedas, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 8(1). <https://www.redalyc.org/pdf/551/55113489005.pdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2024). *Anuario estadístico de educación superior*. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Benavides Lara, M. A., Rendón Cazales, V. J., & Sánchez Mendiola, M. (2024). Creencias del profesorado universitario sobre tecnologías y educación: un estudio de correspondencias. *Cuadernos De Investigación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3654>
- Broadbent, J., Ajjawi, R., Bearman, M., et al. (2023). Beyond emergency remote teaching: did the pandemic lead to lasting change in university courses? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(58). <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00428-z>
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Carneiro, F. L. (2024). *Inferência causal e avaliação de políticas públicas*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/13543>
- Castro-Sánchez, M., & Beccaria, M. C. (2023). Presencia social, sincronía y personalización: retos de la educación en línea en la universidad de la pospandemia. *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, 25, 177-207. <http://dx.doi.org/10.6035/adcomunica.6912>
- Collins-Nelsen, R., Hill, M., & Maclachlan, J. (2024). Re-Imagining Higher Education: Time, Learning, and Risk. *Journal of Teaching and Learning*, 18(1), 1-16. <https://doi.org/10.22329/JTL.V18I1.8054>
- Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED). (2023a). *La formación docente en la UNAM durante la pandemia Opiniones, percepciones y perspectivas del profesorado y el estudiantado*. Secretaría General - UNAM. https://www.ceide.unam.mx/wp-content/uploads/2024/08/Fasciculo_FormacionDocente.pdf

- Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED). (2023b). *Narrativas de estudiantes de la UNAM sobre el regreso a las clases presenciales. Expectativas y prospectivas para el postconfinamiento*. Secretaría General - UNAM. https://www.ceide.unam.mx/wp-content/uploads/2024/08/Narrativas_estudiantes_UNAM.pdf
- Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED). (2023c). *El trabajo de cuidados, académico y de estudios en la UNAM durante la pandemia. Expectativas y prospectivas para el postconfinamiento*. Secretaría General - UNAM. <https://www.ceide.unam.mx/wp-content/uploads/2024/08/Fasciculo-Cuidados-Trabajos-Academicos-Estudio.pdf>
- Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED). (2022). *Las interacciones didácticas en la UNAM durante la pandemia. Expectativas y prospectivas para el postconfinamiento*. Secretaría General - UNAM. <https://www.ceide.unam.mx/wp-content/uploads/2024/08/Fasiculo-de-Interacciones-V11-2.pdf>
- Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED). (2021). *La educación remota y digital en la UNAM durante la pandemia. Panorama general*. Secretaría General - UNAM. <https://www.ceide.unam.mx/wp-content/uploads/2024/08/educacion-remota-digital-V09-1.pdf>
- Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED). (2020). *Transición de los profesores de la UNAM a la educación remota de emergencia durante la pandemia. Informe general de resultados*. Secretaría General - UNAM. https://www.ceide.unam.mx/wp-content/uploads/2024/08/Informe_Encuesta_Docentes_UNAM_Extenso.pdf
- Crovi Druetta, D. (2024). Comunicación educativa en pospandemia: Factores que interpellan a la formación digital universitaria. *In Mediaciones de la Comunicación*, 19(1), 267-281. <https://doi.org/10.18861/ic.2024.19.1.3703>
- De Vries, W., León Arenas, P., Romero Muñoz, J. F., & Hernández Saldaña, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 40(160), 29-49. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000400002
- Dirección General de Administración Escolar (DGAE). (2024). *Oferta educativa nivel Licenciatura*. Secretaría General - UNAM. <https://www.escolar.unam.mx/planes/licenciatura.html>

- Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA). (2022). *Agenda Estadística UNAM 2022*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2022/disco/#>
- Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA). (2023). *Agenda Estadística UNAM 2023*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2023/pdf/AgendaUNAM2023.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2024, junio 7). *Ley General de Educación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Dost, G., & Mazzoli Smith, L. (2023). Understanding higher education students' sense of belonging: a qualitative meta-ethnographic analysis. *Journal of Further and Higher Education*, 47(6), 822-849. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2023.2191176>
- Etikan, I., Abubakar, S., & Sanusi Alkassim, R. (2016). Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4. <http://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Freedman, D. P., Stoddard Holmes, M., & Garland Thomson, R. (2003). *The Teacher's Body: The Embodiment, Authority, and Identity in the Academia*. State University of New York Press.
- Gaceta UNAM. (2023, noviembre 21). *Mensaje del Rector Leonardo Lomeli Vanegas*. <https://www.gaceta.unam.mx/wp-content/uploads/2023/11/231121-Mensaje-del-rector-Leonardo-Lomeli-Vanegas.pdf>
- Gaceta UNAM. (2024, marzo 14). *Acuerdo que modifica al similar que reorganiza las funciones y estructura de la Secretaría General de la Universidad Nacional Autónoma de México*. <https://www.gaceta.unam.mx/wp-content/uploads/2024/03/240314-Acuerdo-que-modifica-al-similar-que-Reorganiza-las-Funciones-y-Estructura-de-la-Secretaria-General.pdf>
- García, M. B. (2024). School reopening concerns amid a pandemic among higher education students: a developing country perspective for policy development. *Educational Research Policy Practice*, 23, 271-288. <https://doi.org/10.1007/s10671-024-09366-7>
- Harvard Future of Teaching and Learning Task Force. (2022). *Report of the Harvard Future of Teaching and Learning Task Force: Reimagining the Classroom, Enriching Content, and Expanding the Harvard Community*. <https://ftltaskforce.harvard.edu/>

- Iparraquirre Contreras, J. R., Luis Gómez, F., Salazar Velásquez, I. A., & Ríos Vera, P. J. (2023). Educación superior modalidad híbrida en tiempos de pospandemia: Una revisión sistemática. *Revista Andina de Educación*, 6(2), 1-9. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.7>
- Ives, B., & Cazan, A. M. (2024). Did the COVID-19 pandemic lead to an increase in academic misconduct in higher education? *Higher Education*, 87, 111-129. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-00996-z>
- Kee-Ming Sia, J., Lee Chin, W., Ling Voon, M., Abbas Adamu, A., & Chun Kiat Tan, S. (2023). Transitioning from online teaching to blended teaching in the post-pandemic era: What has COVID-19 taught us? *Cogent Education*, 10(2), 1-18. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2282313>
- Koren, M., & Zerahia, R. (2023). Academic learning hours post-COVID-19 according to online teaching-learning in higher education. *Discover Education*, 2(38), 1-10. <https://doi.org/10.1007/s44217-023-00065-8>
- Lion, C. G. (2023). La universidad en la pospandemia: escenarios de futuro. *Education in the Knowledge Society*, 24, 1-10. <https://doi.org/10.14201/eks.28773>
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., & Su, J., et al. (2023). Teachers' AI digital competencies and twenty-first century skills in the post-pandemic world. *Education Tech Research Dev*, 71, 137-161. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10203-6>
- Onyeaka, H., Passaretti, P., & Miller-Friedmann, J. (2024). Teaching in a pandemic: a comparative evaluation of online vs face-to-face student outcome gains. *Discover Education*, 3(54), 1-11. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00140-8>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2024, febrero). *Total de casos de COVID-19 en México*. <https://data.who.int/dashboards/covid19/cases?m49=484&n=c>
- Patrinos, H. A. (2022). Learning loss and learning recovery. *Decision*, 49, 183-188. <https://doi.org/10.1007/s40622-022-00317-w>
- Rendón-Cazales, V., de Agüero-Servín, M. de las M., Benavides-Lara, M. A., & Pompa-Manzillo, M. (2022). Discursos pedagógicos de profesores(as) sobre estudiantes universitarios: déficit y riqueza. *Magis Revista internacional de investigación en educación*, 15, 1-24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.dpde>
- Rendón-Cazales, V., Hernández-Alvarado, M., & Agüero-Servín, M. (2024). Revisión crítica de la literatura: la docencia universitaria en la post-pandemia. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 8(14), 222-244. <https://revedupe.unicesmag.edu.co/index.php/EDUPE/article/view/356>

- Salazar-Xirinachs, J. M. (2022). *Estrategias y políticas para la reconstrucción con transformación pospandemia en América Latina y el Caribe*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/47825-estrategias-politicas-la-reconstruccion-transformacion-pospandemia-america>
- Sánchez Mendiola, M., Martínez Hernández, A., Torres Carrasco, R., de Agüero Servín, M., Hernández Romo, A., Benavides Lara, M., Rendón Cazales, V., & Jaimes Vergara, C. A. (2020). Retos educativos durante la pandemia de covid-19: Una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3), 1-24. <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>
- Silva Laya, M. (2015). *La importancia del primer año universitario: de la teoría a la práctica*. Universidad Iberoamericana.
- Solís, P. (2014). Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas. En E. Blanco, P. Solís, & H. Robles (Coords.). *Caminos desiguales: Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México* (pp. 71-106). El Colegio de México.
- Solís, P., & Blanco, E. (2014). ¿Relación duradera o divorcio? El vínculo entre escolaridad y transiciones ocupacionales tempranas en un contexto de deterioro laboral. En E. Blanco, P. Solís, & H. Robles (Coords.). *Caminos desiguales: Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México* (pp. 107-130). El Colegio de México.
- Stevens, T. M., den Brok, P. J., Noroozi, O., et al. (2023). Teacher profiles in higher education: the move to online education during the COVID-19 crisis. *Learning Environment Res*, 26, 873–898. <https://doi.org/10.1007/s10984-023-09458-w>
- Sung, E. & Mayer, R. (2012). Five facets of social presence in online distance education. *Computers in Human Behavior*, 28, 1738-1747. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.04.014>
- UNESCO. (2024). *La urgencia de la recuperación educativa en América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388399>
- van Dorresteyn, C., Fajardo-Tovar, D., Pareja Roblin, N., Cornelissen, F., Meij, M., Voogt, J., & Volman, M. (2024). What Factors Contribute to Effective Online Higher Education? A Meta-Review. *Technology, Knowledge and Learning*, 1-32. <https://doi.org/10.1007/s10758-024-09750-5>

van Lamoen, P. M., Meeuwisse, M., Hiemstra, A. M. F., Arends, L. R., & Severiens, S. E. (2024). Supporting students' transition to higher education: the effects of a pre-academic programme on sense of belonging, academic self-efficacy, and academic achievement. *European Journal of Higher Education*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/21568235.2024.2331122>

Villar-Aguilés, A. y Muñoz-Rodríguez, D. (2024). Complex trajectories in higher education students: online and face-to-face universities. *J. New Approaches Educ. Res.* 13(4), 1-16. <https://doi.org/10.1007/s44322-023-00006-1>

