

**La educación superior en
tiempos de COVID-19:
lecciones internacionales y
propuestas de transformación
para la pospandemia**

SDI



P
U
E
R
T
O
R
I
C
O



DGEI



Dr. Enrique Graue Wiechers
Rector

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Secretario General

Dr. Luis Agustín Álvarez Icaza Longoria
Secretario Administrativo

Lic. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo
Secretario de Prevención, Atención y
Seguridad Universitaria

Dr. Alfredo Sánchez Castañeda
Abogado General

Mtro. Néstor Martínez Cristo
Director General de Comunicación
Social

Secretaría de Desarrollo Institucional
Dr. Patricia Dolores Dávila Aranda
Secretario de Desarrollo Institucional

Dr. Imanol Ordorika Sacristán
Director General de Evaluación
Institucional

Dr. Roberto Rodríguez Gómez-Guerra
Director del Programa Universitario de
Estudios Sobre Educación Superior

Lloyd, Marion; Ordorika, Imanol; "La educación superior en tiempos de COVID-19: lecciones internacionales y propuestas de transformación para la pospandemia" diciembre de 2021; DGEI-PUEES, UNAM, Ciudad de México.

Cuidado de la edición: Tonatiuh Soley y María del Pilar López Martínez
1ª edición 2021
diciembre de 2021
D.R. © 2021 UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, C.P. 04510 México, Distrito Federal
ISBN: 978-607-30-5437-9
"Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales"

Este libro fue dictaminado por pares académicos, bajo el sistema doble ciego

Dirección General de Evaluación Institucional
Circuito del Estadio Olímpico Universitario S/N. Ex-Tienda UNAM Ciudad Universitaria. Delegación Coyoacán, 04510. México D.F.
Tel. 5622-2727
www.dgei.unam.mx
dgei@unam.mx
Programa Universitario de Estudios Sobre Educación Superior (PUEES), Coordinación de Humanidades, UNAM.

Diseño: Marcos Vega Leyva
Apoyo técnico:
Jesús Adrián Quintero López
Nicole Wolf
Impreso y hecho en México

La educación superior en tiempos de COVID-19: lecciones internacionales y propuestas de transformación para la pospandemia

Marion Lloyd e Imanol Ordorika

Dirección General de Evaluación Institucional, UNAM

Agradecimientos

En la elaboración de este libro hemos contado con diversos apoyos que queremos reconocer. En primer lugar, agradecemos a Nicole Wolf y Adrián Quintero López, por la búsqueda, recopilación y sistematización de información, para la selección y análisis de los casos que analizamos en este libro. También a Pilar López Martínez y Jorge Martínez Stack que revisaron distintas versiones del texto original e hicieron sugerencias de contenido y forma que resultaron fundamentales para la elaboración de la versión final de este trabajo.

A nivel institucional agradecemos a la Dirección General de Evaluación Institucional, a la Secretaría de Desarrollo Institucional de la que forma parte, así como al Programa Universitario de Estudios sobre Educación Superior (PUEES) de la UNAM, por su apoyo para la elaboración y la publicación de este libro.

Ciudad Universitaria, otoño de 2021

ÍNDICE

Agradecimientos

Lista de Siglas	13
-----------------------	----

INTRODUCCIÓN	17
--------------------	----

I. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CRISIS: RESPUESTAS INSTITUCIONALES ANTE LA PANDEMIA DE COVID-19	23
--	-----------

Estados Unidos y Reino Unido	23
---	-----------

<i>Respuestas gubernamentales</i>	<i>25</i>
---	-----------

<i>Medidas de equidad</i>	<i>26</i>
---------------------------------	-----------

<i>Reflexiones generales sobre las medidas de los dos países</i>	<i>27</i>
--	-----------

España	29
---------------------	-----------

<i>Acciones específicas del sistema universitario español ante la pandemia</i>	<i>32</i>
--	-----------

<i>Los retos de la pospandemia</i>	<i>33</i>
--	-----------

Alemania	35
-----------------------	-----------

Sudáfrica	37
------------------------	-----------

<i>El panorama de la educación superior sudafricana antes de la pandemia</i>	<i>38</i>
--	-----------

<i>Acciones específicas del sistema universitario sudafricano ante la pandemia</i>	<i>40</i>
--	-----------

Australia	43
------------------------	-----------

China	47
Japón	49
América Latina	51
<i>Argentina</i>	52
<i>Bolivia</i>	52
<i>Brasil</i>	52
<i>Chile</i>	54
<i>Colombia</i>	55
<i>Costa Rica</i>	55
<i>México</i>	56
<i>Panamá</i>	59
<i>Perú</i>	59
Lecciones de la pandemia en América Latina	59
Síntesis de las acciones más importantes tomadas alrededor del mundo	61
Tabla 1. Retos y acciones de las IES y las autoridades educativas	62
Reflexiones finales	65
II. PERSPECTIVAS INTERNACIONALES: LECCIONES DE LA PANDEMIA Y LA TRANSFORMACIÓN A FUTURO	67
Lecciones de la pandemia	67
Propuestas de cambio	69

El futuro ya no es el de antes	72
Tabla 2. Lecciones y propuestas de cambio en el nivel internacional	76
Reflexiones finales	78
CONCLUSIONES	79
ANEXO 1. Universidades citadas y su ubicación geográfica	85
ANEXO 2. Análisis de la evaluación realizada por las entidades de la UNAM sobre el impacto del COVID-19 en la comunidad universitaria (marzo 2020-enero 2021)	87
REFERENCIAS	115

LISTA DE SIGLAS

ACE: American Council on Education [Consejo Americano de Educación]

AEI: Agencia Estatal de Investigación

ANA: African News Agency

ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

ASQA: Australian Skills Quality Authority

AUS: dólar australiano

BAföG: Ley Federal de Fomento para la realización de Estudios Superiores

BID: Banco Interamericano de Desarrollo

BMBF: Ministerio Federal de Educación e Investigación

CODEIC: Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular

COVID-19: coronavirus disease of 2019

CREST: College Research and Evaluation Services Team [Centro para Investigación Sobre Evaluación, Ciencia y Tecnología]

CRUE: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas

CSIC: Consejo Superior de Investigaciones Científicas

CYD: (Fundación) Conocimiento y Desarrollo

DGEI: Dirección General de Evaluación Institucional

DHET: Departamento de Educación Superior y Capacitación

EBAU: Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad

ERE: Educación Remota de Emergencia

FMI: Fondo Monetario Internacional

HRK: Conferencia de Rectores Alemanes

IA: Inteligencia Artificial

Idescat: Instituto de Estadística de Cataluña

I+D+I: Investigación, Desarrollo e Innovación

IES: Instituciones de Educación Superior

IESALC: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

IIE: Institute for International Education [Instituto para Educación Internacional]

KPI: Key Performance Indicators [Indicadores Clave de Desempeño]

Länder: estados federados alemanes

LMU: Universidad de Múnich

MEXT: Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, y Ciencia y Tecnología de Japón

MOE: Ministerio de Educación y Cultura de China

MOOC: Massive Open Online Course

NSFAS: National Student Financial Aid Scheme [Esquema Nacional de Financiamiento para Estudiantes]

NTEU: National Tertiary Education Union [Sindicato Nacional de Educación Terciaria de Australia]

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

ODS: Objetivos de Desarrollo Sostenible

ONU: Organización de las Naciones Unidas

PEER: Proyecto Emergente de Enseñanza Remota

P/NP: aprobado/no aprobado

PNUD: Programa Naciones Unidas para el Desarrollo

PUEES: Programa Universitario de Estudios sobre Educación Superior

QS: Quacquarelli Symonds

RNEP: Red Nacional de Enseñanza e Investigación

SAGE: Science in Australia Gender Equity [Equidad de Género en la Ciencia en Australia]

SARS-CoV-2: severe acute respiratory syndrome coronavirus 2

SES: Subsecretaría de Educación Superior

Tec: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

TEQSA: Agencia de Estándares y Calidad en la Educación Terciaria

THE: Times Higher Education

TIC: tecnologías de información y comunicación

TUM: Universidad Técnica de Múnich

UAM: Universidad Autónoma de México

UBA: Universidad de Buenos Aires

U.C.: Universidad de California

UK: Reino Unido

UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Unicamp: Universidad de Campinas

Unimelb: Universidad de Melbourne

USAf: Universidades de Sudáfrica

USAID: U.S. Agency for International Development [Agencia de Desarrollo Internacional de los Estados Unidos]

USC: Universidad del Sur de California

USP: Universidad de São Paulo

R: rand sudafricano

INTRODUCCIÓN

La pandemia de COVID-19 ha provocado una crisis mundial sin precedentes. Prácticamente todas las esferas y actividades de la vida social, económica, política y cultural se han visto afectadas profundamente. Esto incluye, por supuesto, a la educación superior (Viner, et al., 2020). A partir de marzo de 2020, la mayoría de las universidades y otras instituciones de educación superior (IES) cerraron sus puertas afectando a unos 250 millones de estudiantes en todo el mundo, incluyendo a más de 27 millones en América Latina (Calderón, 2018; Banco Mundial, 2021). En general, las instituciones migraron a modalidades de educación a distancia —o, mejor dicho, *educación remota de emergencia* (Ibáñez, 2020), por la premura en el diseño de los programas—, de muy diversa calidad. Mientras tanto, millones de profesores, así como trabajadores manuales y administrativos se han tenido que adaptar a nuevas formas de trabajo en línea sin las competencias, herramientas y tecnologías necesarias, en la mayoría de los casos.

Por su parte, las IES han tenido que responder a nuevas demandas educativas en medio de medidas sanitarias restrictivas, en un contexto de gran incertidumbre y en constante evolución. Además, han enfrentado fuertes retos financieros, dada la caída en las colegiaturas o aranceles, el elevado costo de proveer la educación en línea, y la reducción en apoyos gubernamentales para la educación superior, entre otros factores (IESALC, 2020c).

En respuesta, las instituciones han adoptado dos estrategias; por un lado, han implementado un gran número de medidas para apoyar a sus comunidades y mitigar algunos de los efectos más importantes de la crisis. Estas incluyen: programas de becas para estudiantes de bajos recursos, provisión de equipos de cómputo y acceso a Internet para estudiantes y profesores, y la flexibilización de los horarios y de las formas de evaluación. En algunos casos, las instituciones o los gobiernos han eliminado los aranceles (cuotas y colegiaturas), para estudiantes en las universidades públicas, o declarado moratorias en los pagos de la deuda estudiantil.

Por otro lado, algunas instituciones han recurrido a medidas de austeridad, incluyendo recortes masivos de personal administrativo y profesores, y la eliminación de programas académicos (sobre todo en las artes y las humanidades), en un afán por reducir costos y lograr la supervivencia financiera. Tales cambios han impactado en mayor medida a los grupos más vulnerables y a

las instituciones menos consolidadas, lo cual conlleva, además, importantes implicaciones para la equidad socioeconómica y racial. Inclusive, ha surgido un fuerte debate en torno a la viabilidad o ventajas del modelo presencial de docencia que ha predominado durante un milenio, en el que algunos expertos pronostica un futuro en donde la mayor parte de la educación superior se impartirá en línea (Witze, 2020).

Ante este panorama, las universidades tienen que prepararse para las nuevas realidades del mundo pospandemia o correr el riesgo de volverse obsoletas. Pero ¿cómo decidir qué acciones tomar ante tanta incertidumbre? ¿Qué lecciones debemos aprender de la pandemia? ¿Y cómo podemos transformar nuestras universidades —y la UNAM en particular— en instituciones que respondan mejor a las demandas de la sociedad en un periodo de crisis mundial?

Es en este contexto que la Dirección General de Evaluación Institucional (DGEI) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se propuso realizar un estudio comparativo internacional para conocer cómo han respondido las instituciones de educación superior, los sistemas nacionales y otros actores educativos ante la pandemia de COVID-19. En particular, se ha buscado identificar similitudes y diferencias entre las medidas adoptadas, y sus posibles efectos. También, se ha procurado rastrear los principales debates y propuestas internacionales en torno al futuro de la educación superior en el periodo pospandemia, con la finalidad de hacer aportaciones al diseño de políticas universitarias con base en las experiencias internacionales.

Para fines de este estudio comparativo y para identificar las acciones tomadas en distintos contextos nacionales e institucionales, se realizó una selección de países con sistemas de educación superior de gran trayectoria, con por lo menos un representante de cada continente: Alemania, Australia, China, España, Estados Unidos, Japón, Reino Unido y Sudáfrica. Se incluyó también una variedad de países de América Latina, por su pertinencia para el caso mexicano. Después identificamos las universidades más representativas (o mejor posicionadas) de cada país, con base en el World University Rankings 2021, del *Times Higher Education* (THE, 2020). Finalmente, se analizaron docenas de documentos de organizaciones y medios internacionales, y de especialistas en educación superior, para ubicar las propuestas y pronósticos más relevantes.

El estudio se realizó entre los meses de febrero y septiembre de 2021, mediante dos tipos de búsquedas: 1) revisiones dirigidas, en las páginas institucionales de las universidades, de secretarías de educación, y de organismos

internacionales; y 2) a través de palabras clave (en español e inglés) en Google y Google Académico, entre otras fuentes. Cabe resaltar que la investigación no pretende ser exhaustiva, sino que busca dar una imagen de las acciones tomadas por distintos países alrededor del mundo y por sus instituciones líderes. En algunos casos, como los de Australia y Sudáfrica, se dedicó mayor espacio al análisis del contexto nacional, debido a las lecciones que aportan esos países en temas como la internacionalización, el financiamiento y la equidad en la educación superior. Y en otros, como Alemania, China y Japón, las barreras del lenguaje limitaron la cantidad de información que pudo ser analizada.

De igual forma, el análisis de la discusión internacional enfatiza ciertas áreas de la labor universitaria más que otras, debido a que los reportes consultados dan mayor peso al tema de la docencia que al de la investigación o al de la extensión universitaria. Sin embargo, se procuró identificar temas prioritarios para investigaciones futuras acerca de los impactos de la pandemia en los distintos ámbitos de la educación superior. En este documento se comparten los principales hallazgos de la investigación para aportar a la discusión acerca del futuro de nuestra universidad y de otras instituciones mexicanas para las cuales la UNAM sirve como un claro referente.

Empezamos con una revisión de las acciones más relevantes de una selección de universidades y ministerios de educación en distintas partes del mundo. Se presta particular atención al tema de la equidad (socioeconómica, de raza y de género), incluyendo las estrategias para reducir la brecha digital. Después, se resume el debate y las propuestas internacionales en torno al futuro de la educación superior en el periodo pospandemia. Finalmente, se ofrecen algunas reflexiones acerca de las experiencias y pronósticos de otros países y universidades que puede aprovechar la UNAM para hacerle frente a la pandemia.

Entre los hallazgos importantes que podemos destacar, se encontró que, en la mayoría de los casos¹, las universidades solo han dado respuestas puntuales, inmediatas o a mediano plazo, sin contar con planes estratégicos, de largo aliento, para reconceptualizar a la universidad en el futuro, en general y

¹ La UNAM ha publicado el documento *Reflexiones para una nueva UNAM*, en donde se presentan propuestas para apoyar la modalidad de educación híbrida para la institución. Sin embargo, el documento desarrolla propuestas de forma muy general, sin contener una serie de acciones concretas para la multiplicidad de funciones universitarias. Otro ejemplo es el reporte *Uncertain Times: Re-imagining universities for new, sustainable futures* (Wangenge-Ouma y Kupe, 2020), elaborado por Universities South Africa, que agrupa a las 26 universidades públicas de ese país. El documento propone distintos escenarios para el futuro pospandemia y propone estrategias para

en cada contexto. Atribuimos esta situación a la magnitud de los retos que enfrentan las instituciones ante la crisis, incluyendo: la falta de acceso a tecnologías de información y comunicación (TIC) entre los estudiantes de bajos recursos; el poco conocimiento por parte de los profesores del diseño de clases a distancia; la interrupción de la investigación y formación científica ante el cierre de los laboratorios; el incremento en las desigualdades de clase, raza y género existentes; la alta deserción escolar debida a la necesidad por parte de muchos alumnos de entrar al mercado de trabajo; y, en el caso de las universidades que han regresado a clases presenciales, el aumento en el número de casos y muertes por el virus entre las comunidades universitarias.

Resalta también la preocupante falta de diagnósticos sobre los impactos reales de la pandemia dentro de las comunidades universitarias. Por ejemplo, se desconoce con precisión la magnitud y características del abandono escolar, o de los impactos del cierre de las instalaciones para la investigación científica, y en general los costos económicos de la pandemia, entre otros temas prioritarios. Urge contar con sistemas de información que permitan tener una base más firme para diseñar políticas de largo alcance.

En algunos países, como Australia, China, Japón y Sudáfrica, la participación de los ministerios de educación ha sido particularmente relevante en guiar la actuación de las instituciones ante la pandemia. Sin embargo, la mayoría de las propuestas para la transformación del sector han surgido de las organizaciones y consultores internacionales. Ante ese contexto, sostenemos la importancia de que las propias universidades asuman la tarea de reflexionar y diseñar estrategias de cambio para el periodo pospandemia.

Aunque existen importantes diferencias entre instituciones y países, también hay temas de convergencia. Entre ellos, destacamos la importancia de fortalecer políticas de equidad existentes y diseñar nuevas estrategias para apoyar a estudiantes de bajos recursos, minorías étnicas y raciales, mujeres y personas con discapacidad, quienes han sufrido los impactos de la pandemia en mayor medida. A su vez, urge implementar programas de nivelación académica para estudiantes que tuvieron que dejar la universidad durante la pandemia por cuestiones económicas, de salud (física y mental), o por falta de acceso a

fortalecer a las universidades y volverlas más equitativas. Por último, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) publicó el documento *La universidad española frente a la pandemia* (CRUE, s.f.), en donde se propone temas prioritarios para la transformación del sector en el periodo pospandemia.

las tecnologías de información y comunicación (TIC), entre otros problemas. La pandemia también ha demostrado la necesidad de aumentar los apoyos gubernamentales para el sector, con la finalidad de reducir la dependencia económica de las universidades ante las colegiaturas, y a las aportaciones de los estudiantes extranjeros en particular (Witze, 2020).

En cuanto a los pronósticos para el periodo pospandemia, se prevé el desarrollo de modalidades “híbridas” de enseñanza en casi todos los países; no obstante que hay una falta de claridad sobre la definición del término, que parece significar distintos procesos según el contexto institucional o nacional. Aunque la pandemia ha mostrado con mayor claridad las potencialidades de la educación virtual —como una herramienta dinámica, flexible y de bajo costo— muchos estudios también señalan la importancia de la interacción cara a cara para el desarrollo de las tres funciones universitarias: docencia, investigación y extensión. Es decir, a pesar del entusiasmo inicial acerca de los beneficios de la educación en línea, hay mucho consenso en que no deben desaparecer los espacios físicos de la universidad, sino que el nuevo diseño debe aprovechar las fortalezas de ambos modelos.

Otra de las grandes lecciones de la pandemia ha sido la importancia de construir y compartir el conocimiento de manera global. Sin las colaboraciones entre países, no tendríamos vacunas contra el SARS-CoV-2, ni sabríamos cuáles son las estrategias más eficaces para reducir el número de contagios o muertes por causa del virus. No obstante, la pandemia también ha evidenciado las grandes brechas en la capacidad científica de los países y de sus instituciones de educación superior, así como la desigual distribución de los frutos de la investigación; la concentración de las vacunas contra COVID-19 en los países más ricos es un ejemplo de ello. Hace falta desarrollar nuevos mecanismos de generación y distribución de conocimiento científico entre instituciones de distintos países, para poder responder a futuras crisis de forma más eficaz, democrática y justa.

La pandemia ha tenido múltiples efectos sobre diversos ámbitos de nuestra sociedad. Sin embargo, los esfuerzos, las recomendaciones o las medidas importantes para mitigar sus efectos derivados de las ciencias sociales han sido relativamente escasos, a diferencia de las acciones y recomendaciones que se han originado en las ciencias biomédicas.

Por último, es importante señalar que los lances que enfrentan las IES no son exclusivamente causa de la pandemia. La crisis sanitaria ha exacerbado los

problemas ya existentes en los sistemas de educación superior, aún en el caso de los países más desarrollados. A ello se suman nuevos desafíos, no sólo en materia de salubridad, sino por la necesaria reorganización de la sociedad y de las estructuras económicas. En conjunto, la epidemia ha sacudido los cimientos de los sistemas universitarios en todo el mundo, presentando retos inéditos, pero también oportunidades para realizar profundas transformaciones institucionales.

En el siguiente capítulo revisaremos las políticas adoptadas por un grupo de universidades y países, seleccionados ex profeso, para responder a los desafíos de la pandemia. Destaca la diversidad de acciones tomadas, que obedecen a las diferencias institucionales y las realidades políticas, sociales y económicas de cada país. A su vez, se puede apreciar un gran número de temas convergentes, sobre todo en áreas como el financiamiento, la evaluación y la equidad, que sirven como lecciones para la educación superior en México y en la UNAM.

I. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CRISIS: RESPUESTAS INSTITUCIONALES ANTE LA PANDEMIA DE COVID-19

Los primeros casos de COVID-19 fueron detectados en Wuhan, China, a finales de 2019, comenzando lo que en pocos meses se convertiría en la peor pandemia en un siglo. Para marzo de 2020, el virus había llegado a la mayoría de los países, obligando a los gobiernos a tomar medidas radicales, incluyendo la clausura indefinida de sus escuelas y universidades. En este capítulo, revisamos las experiencias de un grupo de países y universidades alrededor del mundo, para conocer sus respuestas ante la crisis. Empezamos por analizar las experiencias de las instituciones en Estados Unidos y Reino Unido, que comparten entre ellas muchas similitudes, para después pasar a una revisión de los países de Europa, África, Australia, Asia y, finalmente, de América Latina.

Estados Unidos y Reino Unido

Como consecuencia de las medidas sanitarias puestas en marcha en todo el mundo, en marzo del 2020 las universidades estadounidenses y británicas cerraron sus campus a las clases presenciales—tanto en los estudios de nivel licenciatura como en los de posgrado—, migrando sus cursos y clases a plataformas electrónicas en Internet. En general, las universidades lograron mantener la mayor parte de sus actividades académicas, y en algunos casos, también las de investigación y culturales, aunque en menor medida. No obstante, las instituciones han venido enfrentando una serie de retos en materia financiera, académica y en lo socioemocional de la comunidad universitaria.

En ambos países, un alto porcentaje de la matrícula universitaria estaba conformada por estudiantes extranjeros, quienes, al no poder viajar a consecuencia de las restricciones sanitarias impuestas por sus gobiernos, se resistía a pagar los altos costos que representaba asistir a clases por Internet.

En los casos de las universidades de **Oxford** y de **California** —cuyas colegiaturas se encuentran entre las más altas del mundo y en donde, además, se cobra por el alojamiento y alimentación en las instalaciones de los campus— hubo fuerte resistencia a seguir pagando cuotas de manutención (Joung, 2020). Un estudio de Wind y Quacquarelli (2021) reportó que hubo más de 70 demandas legales en contra de las universidades estadounidenses exigiendo reembolsos

por colegiatura. En la mayoría de los casos, las universidades se vieron obligadas a reintegrar a todos los estudiantes las cuotas pagadas por concepto de residencia y alimentos en los campus (Lorin, 2020).

De acuerdo con cifras oficiales (Open Doors, 2021), en el ciclo escolar 2019-2020 más de un millón de estudiantes extranjeros estuvieron matriculados en universidades de Estados Unidos. Se calcula que este grupo representó el 6% de la población total de estudiantes de educación superior del país, cuyas colegiaturas generaron 44 mil millones de dólares para la economía estadounidense en 2019 (Hall, 2020). Sin embargo, una encuesta realizada por el IIE mostró que las nuevas inscripciones de estudiantes extranjeros bajaron 43% desde que inició la pandemia y en términos totales cayeron 16% desde que inició el ciclo escolar otoño 2020 (Martel y Baer, 2020). Como resultado de lo anterior, se estima que las instituciones de educación superior norteamericanas perderán por lo menos 3 mil millones de dólares por la disminución de la población de estudiantes internacionales (Smalley, 2020).

En el Reino Unido, alrededor de 500 mil estudiantes de educación superior provienen del extranjero, lo que equivale a 20% de la matrícula total de este nivel (Beard, 2020). Es por ello que existe una gran preocupación sobre las consecuencias que seguirán teniendo las restricciones a los viajes y otras medidas sanitarias en el país sobre esta fuente vital de ingresos para las universidades británicas y sus instituciones más prestigiadas. El 40% del total de estudiantes extranjeros del Reino Unido está inscrito en solo dos instituciones: la **Universidad de Cambridge** y la **Universidad de Oxford** (Beard, 2020).

Aunque inicialmente la **Universidad de California (UC)** anunció que no habría despidos de sus empleados administrativos y académicos de carrera, antes del final del ciclo escolar 2019-2020 muchas universidades públicas y privadas en Estados Unidos anunciaron recortes sustanciales a sus presupuestos a consecuencia de la pandemia. Aunque es difícil calcular la magnitud de esos recortes, se estimó que entre febrero y diciembre de 2020, las IES públicas y privadas del país despidieron a más de 650 mil empleados, equivalente a 13% del total del personal de las instituciones (*The Chronicle of Higher Education*, 2021). En su mayoría los recortes se llevaron a cabo entre el personal que había sido empleado por hora, grupo en donde hay un número desproporcionado de afroamericanos y latinos. Sin embargo, también han perdido sus trabajos miles de profesores, incluyendo algunos que contaban con definitividad. Con el avance de la pandemia, se prevé que continuarán los despidos, retiros voluntarios, reducciones en las pensiones, entre otras medidas de austeridad.

A su vez, la pandemia ha tenido un enorme impacto entre los estudiantes de color en Estados Unidos. Según datos del National Student Clearinghouse Center (*The Chronicle of Higher Education*, 2021), el número de afroamericanos que en 2020 se inscribieron en el primer año de la licenciatura disminuyó 19%, mientras que el número de latinos decreció 20%, y el de nativos americanos en 23%. A su vez, el número de estudiantes de color de los *community college* —instituciones que otorgan grados terminales después de dos años y que atienden a estudiantes de bajos recursos y minorías raciales—, disminuyó casi 33%.

Respuestas gubernamentales

Los gobiernos de ambos países (Estados Unidos e Inglaterra) han intervenido para apoyar al sector universitario, a pesar de que éste es altamente descentralizado (sobre todo en el caso de Estados Unidos) y depende mayormente de las colegiaturas. En marzo de 2020, el Congreso de Estados Unidos aprobó 14 mil millones de dólares en apoyos para las universidades, con un porcentaje dirigido en especial a los estudiantes necesitados. Sin embargo, el Consejo Americano de Educación (ACE, por sus siglas en inglés) criticó el monto como insuficiente, pronosticando para el otoño de 2020 una caída en la matrícula universitaria de 15% —incluyendo un desplome de 25% de la matrícula de estudiantes extranjeros—, lo que implicaría la pérdida de 23 mil millones de dólares para las IES estadounidenses (ICEF Monitor, 2020).

Por otra parte, en abril de 2020 Universities UK, la organización rectora de la educación superior en Inglaterra, propuso un paquete de medidas de rescate para las universidades británicas, por un total de 2 mil millones de libras (USD \$2.8 mil millones). Para esas fechas, la organización estimó pérdidas para el sector de 790 millones de libras (USD \$1.1 mil millones), incluyendo la desaparición de ingresos por alojamiento y servicios de comida, conferencias y apoyos adicionales para la educación en línea (ICEF Monitor, 2020) La organización caracterizó como “extremo” el impacto potencial de la pandemia, sobre todo por la disminución en estudiantes internacionales.

No obstante, el gobierno británico rechazó la solicitud de un rescate financiero para el sector. En cambio, prometió una serie de medidas para apoyar a las universidades, incluyendo la flexibilización de los límites de matrícula en la mayoría de carreras, y 100 millones de libras (USD \$140 millones) para apoyar la investigación científica (*The Economic Times*, 2020). El gobierno enfatizó que los estudiantes no recibirían el reembolso de sus colegiaturas

por no asistir a clases presenciales, debido al costo de implementar las clases en línea.

Medidas de equidad

Desde principios de la pandemia, las universidades de estos dos países han buscado mejorar el bienestar de sus estudiantes a través de una diversidad de acciones. Estas incluyen: la apertura limitada de sus bibliotecas a estudiantes que no tienen acceso a Internet, la distribución de *hotspots* móviles, los préstamos de laptops y tablets, la migración a un sistema de calificación de P/NP (aprobado/no aprobado), una moratoria de pagos de préstamos para estudios y de intereses y castigos por estos; así como, la reapertura de los dormitorios y comedores en la medida de lo posible.

En el caso de Estados Unidos, la **Universidad de California, Berkeley (UC Berkeley)**, prestó 3,300 laptops y 800 dispositivos wifi a sus estudiantes, 62% de ellos del nivel licenciatura (Kell, 2020). Por su parte, la **UC San Diego**, en algo inaudito para la institución por el tamaño de la empresa, garantizó alojamiento en sus dormitorios a todos los estudiantes provenientes de otras instituciones, y a los de primer y segundo año, beneficiando así a un total de 10 mil estudiantes (Burke, 2021). Desde el otoño del 2020, la **Universidad de Harvard** permitió el regreso de los estudiantes a los dormitorios, aunque seguían cursando sus clases en forma remota, medida que continuó durante la primera mitad de 2021 (Universidad de Harvard, 2020). Esta decisión se tomó considerando la importancia que para la vida y formación tiene la convivencia entre estudiantes, parte fundamental de la experiencia universitaria estadounidense.

El Sistema de la **Universidad de California** implementó una relajación de las políticas de admisión en todas sus universidades para el ciclo escolar 2021-22, incluyendo la suspensión del requisito de otorgar una calificación específica para clases tomadas en los primeros trimestres de 2020 (se cambió a P/NP). Se ampliaron las fechas para la entrega de documentos y pagos de los aspirantes, y se canceló el examen estandarizado de admisión (Universidad de California, 2020a). La **Universidad de Oxford** también relajó sus procesos de admisión, lo que resultó en un aumento considerable en la tasa de ingreso para el ciclo 2020-21, particularmente entre estudiantes “en desventaja socioeconómica” (Universidad de Oxford, 2020a, p. 10).

Tanto en la **Universidad de California** como en la de **Harvard**, se abrieron páginas web con recursos para la “socialización remota”, que consiste en talleres

y eventos de interés general, así como números de emergencia y de consulta para la atención psicológica a distancia. En la **Universidad de Oxford**, se crearon numerosos sitios en Internet con recursos para empleados administrativos con la finalidad de facilitar su trabajo remoto. Asimismo, se creó un sitio muy completo para docentes, con subsecciones orientadas según el nivel de su experiencia en la enseñanza en línea, y para la solución de necesidades particulares. También se incluyeron tutoriales para investigadores, organizados por tipos de investigación.

Finalmente, y de particular importancia, se llevaron a cabo acciones orientadas a fomentar la equidad dentro de las comunidades universitarias. Las medidas más comunes se han centrado en préstamos de equipo de cómputo y de acceso a Internet, en un intento por reducir la brecha digital. Sin embargo, algunas instituciones también han diseñado programas de apoyo económico para distintos grupos, por ejemplo, la **Universidad de California** asignó 2 millones de dólares en fondos para investigación en diferentes campos dirigida a poblaciones vulnerables (Universidad de California, 2020b). Por su parte, la **Universidad de Oxford** publicó un informe titulado *Equality and diversity impacts of COVID-19* (2020), que describe las medidas de mitigación emprendidas por la institución dentro de su respuesta al coronavirus. Estas incluyen: un fondo de apoyo económico para estudiantes de bajos recursos para mitigar los efectos de la pandemia; la garantía de pagos a empleados que no pueden cumplir con sus horas completas por estar cuidando a personas en casa; y recursos de apoyo específicos para estudiantes vulnerables. La universidad también creó el "COVID-19 Rebuilding Research Momentum Fund" (Fondo para la reconstrucción de la investigación durante COVID-19) con la finalidad de subsanar los costos generados por las interrupciones en proyectos de investigación a causa de la pandemia, que en total ascienden a 500,000 libras (USD \$680,000) (Universidad de Oxford, 2020c).

Reflexiones generales sobre las medidas de los dos países

A continuación presentamos algunas de las reflexiones producto del análisis en paneles de expertos, de la propia DGEI, de encuestas aplicadas a distintas universidades, entre otros, con la finalidad de aportar elementos para la reflexión sobre la experiencia de estos dos países.

- En una encuesta de 3,000 estudiantes de licenciatura en universidades estadounidenses, 80% se quejó de que en sus clases en línea faltaba el *engagement* (participación) de las clases presenciales (Selingo, et al., 2020).

- Existe un consenso en EE. UU. respecto a que hay que trabajar en cultivar un sentido de comunidad universitaria (Beauchamp, Schwartz, y Davidson, 2020).
- En EE. UU. se está considerando contar en un futuro con una instrucción “híbrida” y de “inmersión” digital en la que se “fusionen” los mundos en línea y presencial.
- Habrá que enfocarse en los estudiantes que cursaron su primer año universitario completamente en línea, y también en los docentes que se han alejado física y emocionalmente de la comunidad universitaria, y la posibilidad de que muchos de ellos no querrán regresar a la docencia presencial.
- Habría que mantener o hacer permanentes algunas de las acciones tomadas durante la pandemia que han favorecido a los estudiantes con problemas de movilidad o que trabajan fuera de la escuela. Un ejemplo de ello es la grabación de las clases, que permite que aquellos estudiantes que no pudieron asistir a la hora asignada puedan verlas en otro momento.
- Es primordial que los administradores universitarios encuentren la manera de gestionar las expectativas de los estudiantes cuando reinicien sus clases presenciales, ya que el contacto interpersonal seguramente tendrá que seguir siendo limitado si continúa la emergencia sanitaria.
- Hay que fomentar la autonomía en el estudio (habilidades para el estudio independiente) para que los alumnos enfrenten de mejor manera los retos de la educación en línea.
- Las universidades deben facilitar el acceso a las instalaciones para aquellos estudiantes que, por diversas razones, no cuentan con condiciones para el estudio en casa; también deben diseñar políticas sensibles a las necesidades de los docentes que no querrán o no podrán regresar a las aulas mientras siga el riesgo sanitario. A su vez, deben proveer el equipo y la capacitación necesarios para facilitar el acceso a estudiantes y profesores.
- Se ha prestado insuficiente atención a la necesidad de fomentar y mantener el diálogo, la cooperación y la solidaridad entre la comunidad universitaria, cuando esto debe ser una prioridad. Para los estudiantes, el aprendizaje socioemocional, los procesos de identificación, el intercambio

de ideas y conocimiento, así como la colaboración a través de proyectos, son una parte fundamental de su experiencia universitaria, que requiere de una interacción presencial entre pares y profesores.

- Hay que encontrar soluciones creativas al problema de la evaluación académica en línea (por la probabilidad tan alta que no alcance estándares adecuados de validez o confiabilidad) así como en la forma de otorgar las calificaciones o valoraciones sumativas de los cursos. La mayoría de las instituciones tiene pensado organizar a los estudiantes en grupos más pequeños, que alternen su asistencia presencial con clases en línea, para reducir la densidad presencial, sin perder el contacto cara a cara con sus profesores y sus pares.

- El cambio a las clases en línea ha agudizado las inequidades existentes relacionadas con la clase social, la raza, el género y la discapacidad; debido al acceso desigual (o nulo) a las tecnologías de información y comunicación (TIC), a la falta de lugares adecuados para estudiar y trabajar, y al aumento en la carga laboral de las mujeres, entre otros factores.

- A pesar de la atención prestada al tema de la desigualdad de género, los esfuerzos institucionales no han sido suficientes. En la **Universidad de Oxford**, por ejemplo, el porcentaje de bajas laborales temporales por parte de mujeres trabajadoras se ha incrementado de manera notable (Universidad de Oxford, 2020b). Con la excepción de **Oxford**, ninguna de las otras universidades analizadas discute la forma en que este problema también afecta a las estudiantes, ni se ha establecido apoyo alguno para ellas.

España

El 14 de marzo del 2020, la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) tomó la decisión de suspender clases presenciales en todas las universidades del país (CRUE, 2020). A partir de ese momento la propia CRUE fue la entidad encargada de coordinar la comunicación y las actividades entre el gobierno español y las universidades, para enfrentar la contingencia sanitaria en España. Meses después, la misma organización presentó el documento *La Universidad frente a la pandemia*, que resume sus acciones y las de las universidades españolas. El documento incluye los resultados de una encuesta a sus universidades, señalando las medidas concretas que han tomado para evitar la exclusión de estudiantes por la crisis económica derivada de la pandemia, como son: la flexibilización, suspensión temporal o cancelación

de colegiaturas; el alojamiento en residencias de estudiantes; y becas y ayudas sociales extraordinarias. En los casos de escasez de recursos para poder seguir con su instrucción en línea, el apoyo por parte de las universidades a sus estudiantes se concentró en el préstamo de computadoras personales y el reparto de bonos digitales y tarjetas de conexión a Internet (CRUE, s.f.).

Directamente por parte de la CRUE, se recibió material de laboratorio donado por las universidades a sus comunidades más cercanas: 1.7 millones de guantes, 75,000 cubrebocas, 25,000 batas, 6,000 equipos de protección personal, entre otros. También se formó una comisión entre Crue I+D+I (la comisión sectorial que coordina las actividades de ciencia y tecnología de las universidades españolas), el director de la Agencia Estatal de Investigación (AEI), y algunos representantes de las universidades y de la asociación empresarial Centros de Excelencia para analizar los problemas generados por la cancelación de plazos en las diferentes convocatorias de la AEI. Se acordó una prórroga hasta el 31 de diciembre de 2020 en la presentación a concurso de todos los proyectos de investigación sujetos a financiamiento (CRUE, 2020).

En noviembre de 2020, en un foro virtual organizado por una universidad latinoamericana, el ministro de Universidades del Gobierno de España, Manuel Castells, destacó la capacidad de las universidades para transitar a sistemas de enseñanza en línea, así como el hecho de que ningún estudiante perdió su año académico 2019-2020, gracias a que los exámenes y mecanismos de evaluación se adaptaron a las demandas del contexto (Fundación Carolina y Casa de América, 2020). De acuerdo con esa misma fuente, se logró que sólo 0.03% del estudiantado se viera afectado por la migración a clases en línea, gracias a la transferencia de 400 millones de euros (USD \$468 millones) del gobierno a las universidades y al aumento de la conectividad.

A pesar de estas acciones, ha habido diferencias significativas entre el gobierno español y las universidades, así como entre los líderes universitarios, los estudiantes y los padres de familia. En medio del rebrote de COVID-19 en marzo de 2021, el mismo ministro Castells reprochó que las universidades estuvieran realizando exámenes presenciales y pidió que fueran virtuales, lo que convirtió al ministro en blanco de acusaciones de deslealtad y populismo por parte de los líderes universitarios. De acuerdo con la CRUE, las aulas son seguras, por lo que no piensan modificar nada. El grupo denunció la "irresponsabilidad" del ministro por "generar alarma" injustificada entre los estudiantes (Observatorio de la Universidad Colombiana, 2021, párr. 3); no obstante, la mayoría de los estudiantes estuvieron de acuerdo con las opiniones del ministro de Universidades.

Entre tanto, la CRUE decidió mantener los exámenes presenciales en todas las comunidades autónomas y sólo cambiarlos si se llegara a disparar el número de contagios de COVID-19 y las autoridades sanitarias así lo recomendasen. Para justificar la decisión, la organización afirmó que la incidencia en la universidad es “una décima parte de la que se registra fuera de las aulas” y “la presencialidad no es una cuestión anecdótica o un capricho, sino el sello de identidad de la gran mayoría del sistema universitario” (Observatorio de la Universidad Colombiana, 2021, párr. 8).

En enero de 2021, 85% de las universidades volvió a la enseñanza presencial o “híbrida”, y únicamente 7 universidades —5 privadas y 2 públicas—realizaban exámenes a distancia. Los rectores consideraron que hacer exámenes en línea debe ser el último recurso porque, a decir de ellos, ha habido intentos de fraude, y además requieren la implementación de medidas extraordinarias con “complejas derivadas legales y técnicas” (Observatorio de la Universidad Colombiana, 2021, párr. 10). No obstante, también desde el mes de enero, alumnos de todo el país empezaron a protestar ante la convocatoria para realizar las pruebas de manera presencial en medio de la tercera ola de la pandemia, ya que en pleno invierno es difícil crear condiciones de ventilación adecuadas, y en muchos casos ni siquiera estaban acudiendo físicamente a clases. En Madrid, las 6 universidades públicas defendieron la necesidad de realizar los exámenes de manera presencial, mientras que en Andalucía, se optó por dar libertad a sus centros, y estos cedieron ante los estudiantes y convinieron hacerlos a distancia. En Canarias se dejó la decisión a sus 2 centros públicos: La Laguna optó por todo en línea, y Las Palmas por un modelo mixto (Sánchez, 2021).

Por otra parte, las restricciones para el ingreso a distintos países europeos hicieron que bajara 80% tanto la entrada, como la salida de los estudiantes de los programas europeos como el Erasmus y los intercambios con campus de otras instituciones. Según Isabel Valverde, vicerrectora de Proyectos de Internacionalización de la **Universidad Pompeu Fabra**, “es difícil planificar cuando te cambian las reglas del juego de un día para otro, porque las restricciones de los países cambian muy rápido, y ello complica la gestión de los campus” (Vallespín, 2020, para 1). Cataluña es la segunda comunidad que más estudiantes recibe: 29,000 en el curso 2018-19 (últimos datos disponibles del Ministerio de Universidades, 2020), por detrás de Madrid, con prácticamente la misma cifra, y es la tercera comunidad que más alumnos envía a campus extranjeros, unos 7,900. La **Universidad Autónoma de Barcelona** es la que más alumnos extranjeros recibe en el marco de programas de movilidad, (3,963 en

el curso 2018-19), seguida de la **Universidad de Barcelona** (2,117), (Instituto de Estadística de Cataluña, s.f.). A pesar de la situación, la caída en el número de estudiantes extranjeros no tendrá un efecto significativo en las finanzas de las universidades españolas, ya que los estudiantes pagan sus colegiaturas en su país de origen. Donde sí se nota la merma económica es en los programas no oficiales, como "másteres" o cursos propios de cada universidad, ya que aquí el estudiante extranjero sí abona el importe en el campus de destino. En este último caso, la **Pompeu Fabra**, por ejemplo, teme un golpe importante ya que el año anterior tenía un millar de alumnos en estos cursos (Vallespín, 2020).

Acciones específicas del sistema universitario español ante la pandemia

En España, los estudiantes presentan la Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU), también conocida como "la selectividad". Al igual que muchos otros lugares de Europa, en junio del año pasado los jóvenes realizaron la prueba de manera presencial. A pesar de la pandemia, hubo 6,000 estudiantes más que el año pasado en Madrid y 92% aprobó este examen (Delgado, 2021).

En el caso de la Comunidad de Madrid, la **Universidad Complutense** aplazó pagos de cuotas y todos los campus establecieron herramientas virtuales para la atención estudiantil, y ofrecieron materiales y tutorías en línea. La Consejería de Ciencia, Universidades e Innovación puso en marcha la iniciativa #SeguimosConectados para impulsar el teletrabajo entre sus trabajadores. La intención del Departamento fue doble: por un lado, aumentar la productividad laboral, y por otro fomentar la cultura de equipo. Así, la jornada comienza con un "buenos días" y la foto de cada uno de los trabajadores de la consejería frente a su oficina virtual, para dar paso a las videoconferencias de trabajo diarias (Comunidad de Madrid, 2020).

Todos los campus madrileños donaron miles de batas, guantes, mascarillas quirúrgicas, mascarillas de oxígeno, etc., a través de la consejería de Sanidad de la Comunidad de Madrid o bien a través de los propios hospitales (Comunidad de Madrid, 2020). En la Clínica Universitaria de la **Universidad Rey Juan Carlos** se prestó servicio a los pacientes durante el confinamiento garantizando la atención urgente, incluyendo servicio telefónico de atención psicológica gratuita, y atención especializada de terapia ocupacional, fisioterapia y servicios de urgencias odontológicas. La **Universidad Politécnica de Madrid** envió a las autoridades sanitarias la relación de laboratorios que disponían de equipos

capacitados para la realización de pruebas de diagnóstico de COVID-19, además de ponerse a disposición de las autoridades para iniciar cualquier tipo de acción que se solicitara (Comunidad de Madrid, 2020).

Finalmente, la CRUE, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) y Banco Santander crearon el Fondo Supera COVID-19 con 8.5 millones de euros (USD \$9.5 millones) para apoyar proyectos de colaboración relacionados con la pandemia, mediante 3 líneas de financiación: proyectos de investigación aplicada, proyectos de impacto y rentabilidad social, y fortalecimiento de la capacidad TIC del sistema universitario. Esta última línea fue gestionada directamente por la Comisión Sectorial CRUE-TIC para reducir la brecha digital, dedicándole un total de 1.9 millones de euros (USD \$2.3 millones). El Fondo recibió un total de 653 propuestas para las 5 líneas de financiación de competencia pública. Las líneas que mayor demanda tuvieron fueron las de nuevos proyectos de investigación contra la COVID-19 y proyectos de impacto social. Únicamente 7.2% de los proyectos presentados recibió financiamiento (CRUE, s.f.).

Los retos de la pospandemia

El documento *La Universidad Española frente a la Pandemia* (CRUE, s.f.) puntualiza una serie de ideas alrededor de la coyuntura generada por la pandemia que podrían servir como punto de partida para una transformación del quehacer universitario español. El documento es de los pocos ejercicios de proyección para la pospandemia desarrollado por una asociación internacional de universidades. Entre las ideas expuestas destacan las siguientes:

- Promover el cambio en las IES españolas mediante la creación de nuevas herramientas para mejorar el aprendizaje, innovando en los métodos docentes con el empleo de laboratorios virtuales y a través de formación en competencias digitales de todo el personal universitario.
- Garantizar la movilidad de los profesores e investigadores hacia otras universidades nacionales e internacionales, ya que es indispensable para la excelencia y competitividad en el sector.
- Entender la investigación como una inversión y no como un gasto, e intensificar la colaboración con el sector privado para solventar la insuficiencia de fondos públicos para dicha actividad universitaria primordial.

- Reconocer que la digitalización de la gestión institucional ha aumentado la productividad institucional, reduciendo trabas en procesos administrativos, por lo que deberá ser una prioridad extender dicha modalidad a las demás actividades en la medida posible.
- Conservar la importancia de asegurar el acceso y la continuación de los estudios universitarios a todos los jóvenes, ya sea mediante convocatorias de becas, ayudas al estudio individual, o los apoyos necesarios para la adquisición de equipos de cómputo y servicios de Internet para garantizar la igualdad de oportunidades (CRUE, s.f.).

Adicionalmente, el Informe CYD 2019, una publicación generada anualmente por la Fundación CYD (Conocimiento y Desarrollo) desde el año 2002, advirtió en diciembre de 2020 sobre puntos de atención por parte de las universidades españolas, ya que se verán agudizados a raíz de la pandemia (Riesco, 2020). Se presentan estos puntos de manera resumida a continuación:

- **Aumento de las universidades privadas en España.** Actualmente en España hay 39 universidades privadas frente a 50 públicas, lo que refleja un aumento en el número de estudiantes matriculados en las privadas al mismo tiempo que desciende, por séptimo año consecutivo, el porcentaje de alumnos en universidades públicas. Por esto se recomienda introducir criterios de calidad en el sistema universitario, estableciendo los requisitos que deben reunir las universidades para ser consideradas como tales.
- **Graduados universitarios sobrecualificados.** “Si la economía no demanda unos puestos de trabajo adaptados a las cualificaciones de los universitarios, vamos a tener de manera permanente una sobrecualificación”, explicó el coordinador del informe, Martí Parrillada (Riesco, 2020, párr. 6).
- **La importancia de mejorar la transferencia en la investigación universitaria.** Se propone reducir las barreras a la valorización de la investigación universitaria para incentivar la creación de empresas y licencias de patentes, y diseñar incentivos para desarrollar la carrera académica e investigadora en las universidades.
- **Insuficiencia en la financiación pública de las universidades.** A pesar del aumento en el costo de las colegiaturas, las universidades tienen un 10% menos de recursos que en 2010, por lo que hay que adoptar medidas de austeridad para evitar aumentos en las colegiaturas.

- **Universidades socialmente responsables.** Aprovechar sus potencialidades de formación para capacitar a las personas que en el futuro se encargarán de la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

- **Promover la igualdad de género.** Los diagnósticos realizados por las universidades españolas evidencian la escasa presencia de mujeres en cargos de gobierno universitario, además de segregación vertical en la carrera de investigación y horizontal en estudios y de personal científico contratado en las áreas científico-tecnológicas.

Alemania

La Constitución de la República Federal alemana establece que la autoridad y responsabilidad de la organización y legislación de la educación superior recae en cada uno de los 16 estados federados. Sin embargo, para garantizar la calidad educativa existe una cooperación entre las opiniones y sugerencias dadas por el gobierno federal, la autoridad de los gobiernos estatales, y la autonomía de las universidades (Conferencia de Rectores Alemanes, 2021b).

En marzo de 2020, los estados federados en conjunto con el gobierno federal y las universidades implementaron las recomendaciones sanitarias y reglas de distanciamiento social estipuladas por cada estado federal, para prevenir la propagación de la COVID-19, de manera que acordaron la suspensión de las clases presenciales en los semestres de verano (2020) e invierno (2020-21) (Conferencia de Rectores Alemanes, 2021a).

Según la ministra del Ministerio Federal de Educación e Investigación (BMBF, por sus siglas en alemán), Anja Karliczek, la experiencia adquirida a partir de los desafíos educativos que afrontaron las universidades durante el semestre de verano y los retos presentados en la "digitalización" de la educación ayudan a la transición de la educación presencial a una "híbrida" (presencial y digital) (Lange, 2020).

En octubre de 2020, los primeros ministros de los estados y el canciller federal, de común acuerdo, establecieron la enseñanza en línea por norma (regla general) en los meses de noviembre y diciembre de 2020. Sin embargo, a partir de un repunte en el número de casos de personas contagiadas de COVID-19, y la implementación de un confinamiento más estricto, la norma de la enseñanza en línea se hizo extensiva hasta febrero de 2021.

A nivel federal, el Ministerio Federal de Educación e Investigación (BMBF), conforme a la Ley Federal de Fomento para la Realización de Estudios Superiores (BAföG), brindó apoyo financiero a los estudiantes beneficiarios durante la pandemia (BAföG, 2020), garantizando el pago aun si las universidades suspenden las clases debido a la pandemia de COVID-19. Además, a los estudiantes que han tenido un cambio en sus ingresos o en el de su familia, se les asigna con mayor facilidad un apoyo económico (Ministerio Federal de Educación e Investigación, 2020).

Para febrero de 2021, el BMBF invirtió 133 millones de euros (USD \$155 millones) para promover el uso de la "Inteligencia Artificial (IA) en la educación superior" y así mejorar la calidad y eficacia de la educación. Se estima que la implementación de la IA en la educación superior permitirá mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, aumentar las tasas de egreso de los estudiantes, y aumentar el acceso a la educación para las personas con discapacidades, entre otros beneficios (Ministerio Federal de Educación e Investigación, 2021). Baviera es buen ejemplo de la autorregulación de los estados en temas de educación superior. La cancillería del estado (2021) promulgó la actual "Ordenanza bávara sobre medidas de protección contra las infecciones", en la que no se contemplan las clases presenciales en las universidades hasta nuevo aviso, excepto en las áreas de formación práctica y artística, y en los trabajos de laboratorio, siempre y cuando se cumplan con las medidas sanitarias.

Las dos principales universidades del país se encuentran en la capital del estado de Baviera. La **Universidad de Múnich** anunció que el semestre de verano de 2021 se desarrollaría de forma digital y mediante el aprendizaje a distancia. Además, en aquellos cursos presenciales que están permitidos (formación práctica, artística, y laboratorios) se exigiría un control riguroso para controlar los contagios por COVID-19 (Universidad de Múnich, 2021b). En cuanto a los empleados universitarios, se contemplaban planes flexibles que les permitirían realizar sus actividades desde sus hogares sin comprometer su salud (Universidad de Múnich, 2021a).

Por su parte, la **Universidad Técnica de Múnich** avisó que continuaría impartiendo educación "híbrida" durante el semestre de verano de 2021. Para los empleados, la universidad permite que realicen sus labores desde sus hogares. Sin embargo, para aquellos empleados que requieran estar de manera presencial en el campus para garantizar el funcionamiento de la universidad, la institución pone a su disposición pruebas semanales de COVID-19 (Universidad Técnica de Múnich, 2021).

Sudáfrica

El día 15 de marzo de 2020, el Presidente Cyril Ramaphosa declaró un estado de desastre natural en Sudáfrica. La medida, que implicó restricciones a la movilidad y a la libertad de reunión, buscó proporcionar al gobierno amplios poderes para combatir la pandemia, sin la posible intervención del sistema judicial sudafricano. No obstante, las realidades socioeconómicas del país limitaron mucho la capacidad de imponer medidas de combate al virus, como son el distanciamiento social, la cuarentena y la aplicación de pruebas de COVID-19. Además, en un país en donde se calcula que 13% de los hogares se encuentra en campamentos informales en situación de hacinamiento, muchas veces sin acceso a agua corriente, es difícil, si no imposible, establecer medidas básicas de higiene (Staunton, et al., 2020). Lo anterior, aunado a un estimado de 200,000 sudafricanos que viven en situación de calle, y con una población que se mueve en transporte público deficiente y sujeto a grandes aglomeraciones, significó la imposibilidad de contar con un control efectivo de la propagación del virus en el país.

Debido a lo anterior, durante la primera semana de abril de 2020, el gobierno, en un intento por frenar al virus, llevó a cabo una "reubicación" de miles de residentes de los 29 asentamientos más sobrepoblados. La medida, que reavivó la memoria del *apartheid* (1948-1994), fue ampliamente reprobada por la población sudafricana; en ese periodo, decenas de miles de residentes negros fueron obligados a reubicarse a las llamadas *townships* (asentamientos informales en las afueras de las ciudades) para dejar lugar en las ciudades para la minoría blanca (Staunton, et al., 2020).

Se calcula que el encierro impuesto por parte del gobierno federal privó a millones de sudafricanos de la posibilidad de trabajar y, por tanto, generó despidos masivos y hambre generalizada entre una población ya de por sí vulnerable (Staunton, et al., 2020). En una decisión de la Suprema Corte sudafricana en junio de 2020 denominada "la Decisión De Beer", varias de las medidas de encierro por parte del gobierno fueron declaradas anticonstitucionales (High Court of South Africa, 2020). Desafortunadamente, las medidas ya habían tenido un impacto desproporcionado entre 45% de los trabajadores sudafricanos del sector informal, quienes no pudieron acceder al fondo de desempleo gubernamental. Según algunos cálculos, el número de afectados asciende a por lo menos 8 millones de trabajadores informales y sus 13 millones de dependientes que incluyen niños que dependían de sus escuelas para su alimentación, y que podrían padecer hambre debido a su cierre indefinido (The Conversation US, Inc., 2020).

Al comenzar una reapertura paulatina del país en enero de 2021, el gobierno federal dejó que cada universidad publicara sus planes y lineamientos para el regreso de personal y estudiantes a sus campus, sujetos a aprobación por parte del Departamento de Educación Superior y Capacitación (DHET, por sus siglas en inglés). Dichos planes tuvieron que cubrir todos los protocolos de cuidados de salud, equipo de protección personal, pruebas, además del establecimiento de un comité de respuesta a la COVID-19 en cada institución. A su vez, en un país con altos niveles de violencia, incluyendo la de género, el confinamiento en sus hogares ha expuesto a muchas mujeres estudiantes a situaciones de peligro (Ojo, et al., 2021). Un estudio realizado con 1,932 estudiantes de licenciatura y posgrado de la **Universidad del Witwatersrand**, durante las primeras 6 semanas de clases en línea, encontró que las mujeres fueron 1.83 veces más propensas que los estudiantes hombres a padecer altos niveles de estrés, ansiedad y depresión (Ojo, et al., 2021).

Aunado a lo anterior, la obligación de trasladar toda la enseñanza universitaria a clases en línea evidenció las inequidades en la sociedad sudafricana. Los estudiantes de raza negra—quienes de por sí, en su gran mayoría, viven en una situación de vulnerabilidad—, acceden a la universidad en porcentajes muy inferiores a los exhibidos por los estudiantes de raza blanca; además, los blancos tienen mucho mayor probabilidad de graduarse (Czerniewicz, et al., 2020). En este contexto, la pandemia llegó a “revelar las grietas históricas [...] y las fracturas intergeneracionales de inequidades, ignoradas por demasiado tiempo” (Czerniewicz, et al., 2020, p. 949).

El panorama de la educación superior sudafricana antes de la pandemia

Aún antes del inicio de la pandemia de COVID-19, las universidades públicas sudafricanas se encontraban ante un panorama difícil debido a la constante reducción en el financiamiento que desde hace varios años viene aplicándoles el gobierno, al débil crecimiento económico del país, y a un inestable tipo de cambio (Wangenge-Ouma y Kupe, 2020). De acuerdo con Universities South Africa (USAf), organización que representa a las 26 universidades públicas, las instituciones enfrentan un déficit proveniente del año fiscal 2019 por ZAR 14 mil millones (USD mil millones), principalmente a consecuencia de colegiaturas no cobradas. Se teme que la falta de pagos provocará una crisis financiera nacional, perjudicando así de manera directa a 60% de los estudiantes que buscarán entrar a una universidad pública este año o el siguiente (Paterson, 2021).

En 2021, tan sólo en la **Universidad del Witwatersrand**, no se permitió reinscribirse a más de 8,000 estudiantes que debían colegiaturas de 2020, el cuádruple del número de morosos con respecto al año anterior (Lindeque, 2021). El presidente de la universidad, Mpendulo Mfeka, reconoce que la institución no ha respondido de manera adecuada a las circunstancias extraordinarias generadas por la pandemia. Mfeka señala que los descuentos en colegiaturas correspondientes al año académico 2020 —que casi fue un año perdido— fueron “minúsculos”, y que además se incrementaron las cuotas correspondientes al ciclo 2021 (Piojoos, 2021). La misma fuente señala que 27,000 de los 37,500 alumnos que comprenden la población estudiantil de la universidad reciben alguna forma de asistencia financiera. Dicha población se encontraba en riesgo de no poderse reinscribir, a pesar de diversas medidas de mitigación ofrecidas por la institución, como un fondo de asistencia para estudiantes en situaciones extremas, concesiones en el porcentaje de deudas a ser cubiertos para poderse reinscribir, condonaciones de intereses sobre adeudos del año 2020, entre otros.

No obstante estas medidas, durante los primeros diez días de marzo de 2021 se desataron enfrentamientos entre policías y estudiantes, como resultado de la prohibición a que se inscribieran al ciclo escolar correspondiente quienes tuvieran adeudos anteriores; por lo menos una persona murió y dos estudiantes sufrieron lesiones cuando los policías abrieron fuego contra los manifestantes (Magome, 2021). Unos días después, el ministro para Educación Superior, Blade Nzimande, anunció que el principal programa de becas, el National Student Financial Aid Scheme (NSFAS), carece de fondos suficientes a raíz de la pandemia y la grave situación económica del país. Cabe recordar que entre los años 2015 y 2016, Sudáfrica fue sitio de grandes protestas estudiantiles y cierres generalizados de universidades a causa de un movimiento denominado #FeesMustFall (Las cuotas deben desaparecer) que demandaba la gratuidad de la educación superior. El movimiento culminó con una prohibición por parte del gobierno federal de aumentar las cuotas, pero no las eliminó.

El vicedecano de la **Universidad del Witwatersrand**, Zeblon Vilakazi, culpó al gobierno *post-apartheid* por la inminente crisis financiera del sector, ya que éste no garantizó el financiamiento para la masificación del sector, cuando se adoptó la idea de la universidad como esperanza para los miembros más pobres de la sociedad (Paterson, 2021).

En este sentido, Nico Cloete, del Centro para la Investigación Sobre Evaluación, Ciencia y Tecnología (CREST, por sus siglas en inglés) de la **Universidad**

Stellenbosch, comenta que hay evidencia empírica que comprueba que contar con una carrera universitaria tiene cada vez mayor importancia, no sólo porque significa mayores ingresos para los graduados, sino que también conlleva a la reducción en las tasas de mortalidad. Más de 50% de los jóvenes sudafricanos están desempleados, situación que mejora enormemente para aquellos que logran graduarse, sobre todo en el caso de estudiantes negros (Paterson, 2021). De acuerdo con estudios del Banco Mundial, en Sudáfrica la tasa de retorno a la educación terciaria es de los mayores en el mundo, por lo que, para estudiantes de raza negra, una educación universitaria representa el único camino para salir de la pobreza.

Según Van Schalkwyk (2020), se puede llegar a dos conclusiones sobre el impacto de la pandemia en la educación superior sudafricana:

- Que ni la tecnología, ni los recursos en línea necesariamente tendrán los efectos de democratización esperados en cuanto a acceso y uso de las TIC. Al contrario, en sociedades sumamente desiguales lo que también aplica para los sistemas universitarios inequitativos —un aumento en la promoción de los recursos digitales muy probablemente incrementará las disparidades ya existentes—.
- Que a las universidades todavía les falta mucho por aprender en cuanto a la eficiencia y la efectividad de las nuevas modalidades de enseñanza a distancia, así como en la evaluación del desempeño académico de los estudiantes.

Cabe mencionar que durante el último año, algunas de las universidades que sólo ofrecían clases a distancia reportaron mayores tasas de aprobados que en años anteriores, fenómeno que requiere ser estudiado con mayor detalle.

Acciones específicas del sistema universitario sudafricano ante la pandemia

Las 26 universidades públicas concentraron 85% de la matrícula terciaria en 2017; de ellas, sólo una es exclusivamente de educación a distancia (Van Schalkwyk, 2020). Las instituciones son relativamente autónomas, y el gobierno federal ocupa un rol de rectoría y financiamiento, aunque todos los estudiantes pagan cuotas de acuerdo con lo que establece cada universidad (Van Schalkwyk, 2020). A través del NSFAS, el gobierno federal apoya a los estudiantes cuyos ingresos familiares equivalen a menos de ZAR 350,000 (USD

\$25,000) para que puedan acceder a la educación terciaria. No obstante, existe un segmento importante de la población cuyas familias tienen un ingreso mayor a este monto, por lo que los estudiantes no califican para recibir el apoyo gubernamental, pero tampoco pueden solventar el gasto anual de ZAR 100,000 (USD \$7,300) de colegiaturas y alojamiento. Este grupo ha sido designado el "missing middle" (el medio perdido) (Paterson, 2021).

Aunque mucho se ha hecho en Sudáfrica desde 1994 para tratar de resarcir las inequidades del sistema del *apartheid*, sobre todo mediante el Plan Nacional para Educación Superior, tales esfuerzos no han sido suficientes, y ahora se suma el problema de la brecha digital (Mpungose, 2020). Aunque muchas universidades han provisto a sus estudiantes de laptops y wifi para su uso en sus campus y residencias, tales medidas son de poca ayuda para los estudiantes que han regresado a casa. Se estima que sólo 53% de la población cuenta con acceso a Internet en su hogar, en un país con las tarifas de telefonía celular más altas de África (Czerniewicz, et al. 2020). Además, el país sufre de frecuentes cortes de luz eléctrica, lo que ha complicado aún más el acceso a la educación en línea.

En respuesta a esta situación, las universidades sudafricanas emplearon diferentes estrategias para tratar de garantizar el acceso de sus estudiantes a las clases en línea y evitar la deserción escolar:

- A partir del 1 de septiembre de 2020, la **Universidad del Witwatersrand** tomó la decisión, con base en principios de justicia social, de permitir el regreso a las residencias del campus a los estudiantes que se vieran imposibilitados de seguir sus estudios en casa (Van Schalkwyk, 2020).
- A nivel nacional, el NSFAS ofreció a los estudiantes inscritos en el fondo la posibilidad de recibir una laptop bajo la modalidad de "arrendamiento financiero" (*loan-to-buy*), sumando el costo de la computadora a la cuenta del estudiante con la opción de comprarla en efectivo o mediante la retención del monto del equipo de la siguiente erogación, o bien, regresar el equipo en buen estado (Van Schalkwyk, 2020).
- En respuesta a la limitación generalizada que representan los altos costos del acceso a datos para poder asistir a clases en línea, el gobierno (específicamente DHET y el Departamento de Comunicación y Tecnologías Digitales) estableció convenios con proveedores de servicio de redes móviles para facilitar el acceso gratuito de estudiantes a ciertas pá-

ginas webs, como las plataformas de sus instituciones y otros recursos educativos.

- La **Universidad de Fort Hare** compró 6,800 laptops cuyo valor se estima en ZAR 40 millones (USD \$2.9 millones) para estudiantes que carecían de equipos propios (Motsepe Foundation, 2021).

- La **Universidad de Pretoria** obtuvo, para la Facultad de Ciencias de la Salud, un donativo de 600 tablets con valor estimado de ZAR 2.4 millones (USD \$175,000) de la empresa farmacéutica Aspen Pharmacare, pese a sus dificultades económicas (African News Agency, 2021).

- La **Universidad del Cabo Oeste**, al preparar el inicio del año académico 2021 el pasado 8 de marzo, se aseguró de que todas sus plataformas en línea fueran accesibles sin tener que comprar datos, además de permitir el ingreso a más de 13,000 estudiantes. Adicionalmente, entregaron equipos digitales a más de 6,000 estudiantes, cuyo costo fue cubierto en parte por la campaña de recaudación de fondos llamada #NoStudentWillBeLeft-Behind (Ningún estudiante se quedará relegado), y en parte por el DHET. Adicionalmente, con base en un estudio socioeconómico, se convocó a los estudiantes más vulnerables a regresar a sus dormitorios universitarios en donde cuentan con conexión wifi. Solo que, en ese caso, se requirió que dichos estudiantes tuvieran su propio dispositivo electrónico o compraran uno a la universidad (Naidu, 2021).

- En el caso de la **Universidad de Ciudad del Cabo**, la encargada de medios, Nombuso Shabalala, dijo que la universidad había aprendido de las lecciones del año anterior y había tomado nota de las dificultades que representó para muchos de sus estudiantes tomar clases en línea debido a sus "condiciones sociales". Agregó que, a pesar de ello y, por seguridad, la universidad planeaba seguir con clases no presenciales, pero "de manera que permitiera a los estudiantes beneficiarse de los recursos disponibles en el campus, incluyendo wifi gratis" (Naidu, 2021).

- Las Universidades de **Ciudad del Cabo, Stellenbosch y Pretoria** anunciaron que no utilizarían como criterio de admisión para el ciclo escolar 2021 el examen estandarizado provisto por Universities South Africa (USAf) ya que éste no pudo ser administrado debido a la pandemia (Naidu, 2020).

Cabe resaltar que USAf es de las pocas organizaciones de universidades que ha realizado un esfuerzo de planeación estratégica para el periodo pospandemia. La página web de la asociación contiene información sobre cómo podrán "reimaginarse a futuro" las instituciones de educación superior sudafricanas después de la pandemia, que se actualiza periódicamente. Asimismo, el reporte de la USAf, *Uncertain Times: Re-imagining universities for new, sustainable futures* (Tiempos inciertos: reimaginando las universidades para nuevos futuros sustentables) (Wangenge-Ouma y Kupe, 2020) provee un marco de reflexión para configurar un mejor sistema universitario en el futuro.

El reporte incluye proyecciones de cuatro escenarios posibles, dependiendo del desarrollo político y económico del país, y propone soluciones para cada uno. Entre las recomendaciones están:

- La realización de un estudio para cuantificar el impacto de la pandemia en las universidades y en su sostenibilidad financiera, que desembocaría en propuestas de políticas financieras.
- La creación de un equipo de trabajo de alto nivel para estudiar los impactos de las nuevas modalidades de educación virtual.
- El reporte también enfatiza la necesidad de "reimaginar" un sistema de educación superior mucho más equitativo que "erradique legados históricos y desigualdades actuales" (Wangenge-Ouma y Kupe, 2020, p. 15).

Australia

En febrero de 2020, ante el primer caso de COVID-19 en el país, el gobierno australiano cerró sus fronteras, dejando fuera a cientos de miles de estudiantes extranjeros. Tal decisión fue particularmente devastadora para la educación superior del país, debido al peso preponderante de los estudiantes extranjeros dentro de la matrícula: 30% de los 1.6 millones de estudiantes universitarios provienen de otros países, incluyendo a unos 100 mil alumnos chinos (Gobierno de Australia, 2020c).

En conjunto, los estudiantes internacionales contribuyen con USD \$10 mil millones a la economía australiana, en lo que representa el tercer mayor producto de exportación del país (Hurst, 2020). No obstante, de 2019 a mayo de 2020, la matrícula internacional cayó de 4,608,520 a 708,671 (Thatcher, et al., 2020). El resultado fue un golpe enorme a las finanzas universitarias. La matrícula

internacional representa en promedio un 26% de los ingresos operativos de las universidades (esta cifra varía entre 2 y 39% para ciertas universidades), y las instituciones se vieron ante la necesidad de recurrir a despidos masivos. Se estimó que durante el segundo semestre de 2020 se perderían 21,000 puestos de tiempo completo en las universidades, de los cuales 7,000 serían de investigadores (Gobierno de Australia, 2020a).

El cierre de las fronteras también impactó fuertemente a la investigación científica en el país, debido a la importancia de los estudiantes de posgrado dentro del sector. Los estudiantes de maestría y doctorado representan 57% de los investigadores universitarios y 37% son extranjeros (Thatcher, et al., 2020). A su vez, se pronostica que la crisis presupuestal de las universidades tendrá efectos importantes en la industria, ya que las universidades australianas contribuyen con 43% de la investigación aplicada en el país.

Ante tal escenario sin precedentes, algunas instituciones adoptaron las siguientes estrategias:

- Se pidió a los estudiantes chinos pasar 14 días en un país de bajo riesgo antes de llegar a Australia.
- Se ofreció hasta 7,500 dólares australianos (AUD) (equivalente a USD \$5,400) a los estudiantes para que esperaran antes de entrar al país.
- Se flexibilizaron los tiempos de inscripción para los estudiantes extranjeros (Williams e Inkster, 2020).

No obstante, es importante señalar que, dada la estructura del sistema y la importancia de los estudiantes extranjeros para la economía, gran parte de las acciones en torno a la educación superior australiana se tomaron desde la esfera gubernamental. En abril de 2020, el gobierno anunció varias medidas financieras para rescatar a las universidades, incluyendo fondos para capacitar a australianos desempleados, un subsidio de AUD \$18 mil millones (USD \$13 mil millones) para las universidades que habían perdido matrícula (y colegiaturas) y otros AUD \$100 millones (USD \$78 millones) para cubrir otros gastos institucionales (ICEF Monitor, 2020). Pese a ello, la organización Universities Australia avisó que los fondos no serían suficientes para cubrir las pérdidas estimadas para el sector en 2020, que se calculaba serían de entre AUD \$3 mil millones (USD \$2.3 mil millones) y AUD \$4.6 mil millones (USD \$3.6 mil millones) (ICEF Monitor, 2020).

Australia cuenta con una *Ley de servicios de educación para estudiantes extranjeros* que regula la calidad de la educación. Con base en dicha ley, la Agencia de Estándares y Calidad en la Educación Terciaria (TEQSA, por sus siglas en inglés) pidió a las universidades que adoptaran políticas flexibles con tal de retener el mayor número posible de estudiantes extranjeros. Entre las nuevas políticas están:

- Siempre que el estudiante permanezca inscrito en la universidad y los requisitos de evaluación del curso lo permitan, la ubicación del estudiante y el modo de impartición no deben constituir un impedimento para obtener una calificación australiana.
- La Australian Skills Quality Authority (ASQA) y TEQSA ayudarán a los estudiantes a estudiar en línea, ya sea en Australia o en el extranjero. No obstante, las instituciones deben asegurarse de que dichos arreglos mantienen estándares de evaluación y calidad, y están debidamente documentados. Cabe resaltar que no todas las carreras son adecuadas para el aprendizaje en línea, en particular, aquellas con prácticas laborales obligatorias (TEQSA, 2020).

Para marzo de 2021, algunas universidades australianas habían planteado el regreso al campus, aunque seguía restringido el acceso al país para los no residentes.

La crisis ha dejado en claro la necesidad de diversificar las fuentes de ingresos de las universidades australianas y reducir la dependencia con respecto a los estudiantes extranjeros (y en particular a los chinos). En 2018, 33% de los estudiantes extranjeros provino de China, comparado con solo 5% en 2000 (Maslen, 2020). Entre las universidades cuyo presupuesto depende en mayor medida de los estudiantes extranjeros están: la **Universidad Monash**, la **Universidad de Sídney**, la **Universidad de Melbourne**, y la **Universidad de Nueva Gales del Sur**; cada una recibió en promedio más de USD \$600 millones en 2018 por la matrícula extranjera.

Como se mencionó, se estima que 30% de la matrícula de las universidades australianas consiste en estudiantes extranjeros, y particularmente de alumnos provenientes de China. En febrero de 2020, con la medida tomada por el gobierno australiano de cerrar las fronteras con China, se afectó a 100,000 estudiantes de ese país, quienes no pudieron incorporarse a clases debido a estas restricciones (Leask y Ziguras, 2020).

En respuesta a las medidas restrictivas, la **Universidad de Melbourne** estableció dos formas de apoyos financieros de hasta AUD \$7,500 (USD \$5,400) para ayudar a los estudiantes durante la pandemia. Estos apoyos asumieron dos modalidades: 1) Fondo de ayuda de emergencia y 2) Becas de apoyo al estudiante (para los afectados por COVID-19, y por las restricciones de viajes) (Universidad de Melbourne, 2020a). A su vez, se implementó la "automatización robótica de procesos" para facilitar la recepción de solicitudes y la entrega de apoyos económicos a estudiantes (Johnston, 2020).

De igual forma, la **Universidad de Sídney** puso a disposición dos tipos de apoyos financieros. En primer lugar, se abrió la convocatoria de "becas generales" a todos los estudiantes que requieran cubrir los gastos esenciales de vida y estudio, incluida la actualización tecnológica necesaria para el estudio a distancia; el monto de las becas se otorga en función de la necesidad económica de cada alumno. En segundo lugar, puso a disposición de los estudiantes "préstamos sin intereses", por un monto máximo de hasta AUD \$1,000 (USD \$720), que deben ser reembolsados al cabo de 1 año, o bien antes de graduarse (Universidad de Sídney, 2020a).

En julio de 2020, la **Universidad de Melbourne** y la **Universidad de Sídney**, en conjunto con otras 16 universidades, firmaron el "Australian Higher Education Joint Sector Position Statement" (Declaración conjunta del sector de la educación superior australiana) (Universidad de Melbourne, 2020b). Dicha declaración establece 5 principios para mantener la equidad de género como una prioridad de la educación superior en Australia, que se resumen de la siguiente manera:

1. Buscar activamente la representación equitativa de las mujeres en la planificación de la respuesta a la COVID-19 y en la toma de decisiones de acuerdo con las recomendaciones de la ONU.
2. Monitorear e informar sobre el impacto de la equidad de género en la toma de decisiones relacionadas con COVID-19.
3. Continuar con la participación en la iniciativa Equidad de Género en la Ciencia en Australia (SAGE, por sus siglas en inglés), la versión australiana del programa internacional de igualdad de género en las ciencias "Athena SWAN".
4. Mantener los programas de equidad y diversidad de género, y los indicadores clave de desempeño (KPI, por sus siglas en inglés).

5. Preservar los avances en equidad de género que se han logrado hasta la fecha.

Duncan Maskell, el vicerrector de la **Universidad de Melbourne**, explicó: "No dejaremos que suceda que las mujeres se vean desproporcionadamente afectadas por esta pandemia. Estamos absolutamente comprometidos con nuestro trabajo sobre diversidad e inclusión para asegurarnos de mantenernos firmes en la equidad de género" (Universidad de Melbourne, 2020b, párr. 6).

Por su parte, Michael Spence, el vicerrector de la **Universidad de Sídney** afirmó: "Hemos conseguido mucho. Tenemos el mismo número de mujeres y hombres entre nuestros altos ejecutivos, y casi la mitad de nuestro órgano de gobierno, el Senado, son mujeres. También hemos aumentado significativamente el número de profesoras que trabajan con nosotros. No queremos perder impulso" (Universidad de Sídney, 2020b, párr. 10).

También es importante destacar que en octubre de 2020, miembros del personal y estudiantes de la **Universidad de Sídney** y algunos miembros del Sindicato Nacional de Educación Terciaria de Australia (NTEU, por sus siglas en inglés) protestaron en contra de las decisiones del gobierno de implementar medidas de austeridad para la educación superior durante la pandemia, y al aumento del costo de los cursos universitarios (Dillon, 2020).

China

Según cifras del Ministerio de Educación (MOE, por sus siglas en inglés) y la Oficina Nacional de Estadística de China (2019), hay 2,940 IES que atienden a una matrícula de 36,951,483 estudiantes². El sistema se divide entre universidades públicas, que atienden una matrícula de 36,951,483 estudiantes, y privadas, con 6,779,326 estudiantes.

A finales de enero, el gobierno chino implementó fuertes medidas para controlar la pandemia. En febrero, el MOE publicó las *Directrices sobre la prevención y control de la COVID-19 en los institutos de superior* (Ministerio de Educación, 2020) y lanzó una campaña llamada "Dejar de ir a la escuela, sin dejar de enseñar y aprender". Como respuesta a tal campaña todas las IES pospusieron

² La matrícula incluye a los estudiantes de licenciatura, posgrado y adultos para IES tanto públicas, como privadas.

la reapertura del semestre de primavera y asumieron un modelo educativo en línea.

Según un estudio del gobierno de Australia, el Ministerio de Educación chino tomó algunas acciones como: Implementar la enseñanza en línea de manera integral, proveer de capacitación para que los maestros y alumnos pudieran usar adecuadamente la tecnología, garantizar que la calidad de los cursos en línea sea igual a la educación regular, entre otras (Gobierno de Australia, 2020b). De forma particularmente relevante, el gobierno chino también negoció con los principales proveedores de Internet en el país para expandir marcadamente la cobertura de banda ancha. Tal política fue particularmente importante en regiones remotas, como la región autónoma de Ningxia, en el noroeste de China, en donde el gobierno negoció con los proveedores de Internet para eliminar cuotas de acceso a familias necesitadas (Jiu y Liu, 2020).

Algunos promotores de la educación en línea celebraron el hecho de que este modelo pasó a ser una "nueva normalidad" en China, y se espera que en un futuro próximo se transite hacia un modelo de educación "híbrida" (a distancia y presencial) (Shuhua, 2020). A su vez, las IES chinas han impulsado el uso de cursos gratuitos en línea (MOOC)³ al impartir 24,000 cursos por medio de 22 diferentes plataformas como: iCourse, XuetangX, Zhihuishu, Xueyin online, Erya Mooc, entre otras (Xiaoxiao, 2020b).

Respecto a las acciones tomadas por las dos universidades más sobresalientes en China, como lo son la **Universidad de Tsinghua** y la **Universidad de Pekín**, se destacan las siguientes:

- Según la subdirectora general de educación de la UNESCO, Stefania Giannini, la **Universidad de Tsinghua** fue una de las primeras en el mundo en trasladar todos los cursos a un modelo en línea (Universidad de Tsinghua, 2020). Además, la universidad estableció que durante el periodo de pandemia los estudiantes locales de Pekín y los extranjeros recibieron el mismo trato en los cuidados preventivos de la COVID-19 (Universidad de Tsinghua, 2020a).
- Por su parte, la **Universidad de Pekín** estableció una serie de acciones puntuales para la prevención y control de la COVID-19 en su planta docen-

³ Acrónimo en inglés de *Massive Open Online Course*, o curso masivo abierto en línea.

te y estudiantil, entre otras: capacitar a los estudiantes y profesores para las clases en línea, asegurar que el aprendizaje en línea y la enseñanza presencial fueran equivalentes, y ofrecer orientación a distancia a estudiantes graduados (Universidad de Pekín, 2020).

Gracias a su experiencia en educación por Internet, las 7 sedes de la **Universidad de Zhejiang**, en la parte oriental del país, pusieron a disposición de estudiantes en todo el mundo más de 5,000 cursos en línea en tan sólo 2 semanas, de tal manera que no se tuvo que modificar el calendario escolar. Asimismo, se calcula que unos 2,500 estudiantes de posgrado de la institución pudieron sustentar sus trabajos de tesis en las fechas originalmente programadas. (Yang, 2020).

A diferencia de lo que se prevé en otros países, en julio de 2020, el Ministerio de Educación anunció que 55 de las 76 universidades a su cargo recibieron un aumento en su financiamiento. Las **universidades Tsinghua, Pekín y Zhejiang** fueron las principales beneficiarias del incremento (Yang, 2020).

Por último, como parte de su respuesta a la crisis por la pandemia, el Ministerio de Educación estableció nuevas reglas para otorgar becas para estudiantes extranjeros que buscan estudiar en China. Asimismo, y en junio de 2020 declaró su firme determinación de abrir aún más su sistema educativo al resto del mundo, convirtiendo al país en uno de los pocos en anunciar de manera oficial su postura hacia la educación superior en el periodo pospandemia (Yang, 2020).

Japón

En Japón hay 780 universidades que atienden a una matrícula de 2,890,880 estudiantes, entre universidades nacionales (federales), públicas y privadas (MEXT, 2019). El Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología (MEXT) publicó el documento *Education in Japan beyond the crisis of COVID-19 (Leave no one behind)* (La educación en Japón más allá de la crisis de la Covid-19 –Que nadie quede rezagado–), donde se establecen las principales directrices que se siguieron a causa de la COVID-19 (MEXT, 2020). El documento destaca que el gobierno japonés, por medio de MEXT, asignó 95 millones de dólares de presupuesto adicional para apoyar a las IES a establecer un entorno tecnológico y facilitar la educación a distancia (adquisición de cámaras, equipos de audio, dispositivos con acceso a Internet para los estudiantes, etc.).

También se estableció un programa de apoyo financiero de emergencia que benefició a 430,000 estudiantes para que no abandonaran sus estudios. A su vez, el Ministerio de Educación asignó 150 millones de dólares para apoyar a aquellos estudiantes que fueron drásticamente afectados por la reducción de los ingresos de las familias japonesas.

El gobierno japonés cerró sus fronteras para el intercambio estudiantil durante el confinamiento, y en ese periodo prohibieron la entrada de nuevos estudiantes extranjeros y la salida de japoneses (Kopp, 2020). Sin embargo, el Ministerio de Educación mantuvo el subsidio de becas a aquellos estudiantes extranjeros que tuvieron algún problema para ingresar a Japón. Además, fue flexible en el pago de las becas para que los estudiantes japoneses que estaban en otro país pudieran regresar de manera temporal a Japón, o bien se mantuvieran en el extranjero resguardados durante la cuarentena (MEXT, 2020). Para diciembre de 2020 casi todas las IES habían creado comités especiales y marcos de gestión de riesgos con motivo de la pandemia (Huang, 2020).

Otro hecho importante a destacar es que el MEXT estableció una norma para que las universidades no aplicaran un límite de créditos (carga lectiva) a los estudiantes durante la pandemia, con el propósito de facilitar la educación a distancia y permitir que los alumnos pudieran adelantar materias.

Según una encuesta del MEXT aplicada en el primer semestre del año escolar (de abril a julio de 2020), más de 90% de las universidades pospuso el inicio de clases, y se concluyó que 60% de las IES tenía planeado establecer una educación "híbrida" (a distancia y presencial). Para el segundo semestre del año, MEXT encuestó a 1,003 instituciones —incluyendo universidades, colegios de tecnología, colegios universitarios, e instituciones que ofrecen posgrado—y se encontró que 80% tenía pensado brindar educación "híbrida" (Jiji Press, 2020a).

Es importante destacar algunas acciones tomadas por las dos universidades más prestigiosas mundialmente, la **Universidad de Tokio** y la **Universidad de Kioto**:

- En el caso de la **Universidad de Tokio** se impartieron cursos presenciales en semanas intercaladas para evitar aglomeraciones. Además, la universidad puso a disposición de los estudiantes conexiones y wifi gratuito para que pudieran tomar clases en línea en la propia universidad (Jiji Press, 2020b). También destaca que la institución, por medio de un fondo espe-

cial, ayudó a todos los estudiantes internacionales que ingresaron a Japón para que estuvieran resguardados durante 14 días, y asumió la responsabilidad de vigilar su salud (Huang, 2020).

- En su caso, la **Universidad de Kioto** propuso que todos los estudiantes tomaran un curso obligatorio de medidas preventivas sobre la COVID-19, y además elaboró el *Manual de medidas para prevenir la propagación del nuevo coronavirus (COVID-19)* (Universidad de Kioto, 2020).

América Latina

La mayoría de las universidades latinoamericanas se vio obligada a suspender sus actividades a partir de mediados de marzo de 2020 y, en general, optó por la opción de la educación virtual. No obstante, existe una gran diversidad en las estrategias adoptadas por las universidades y el éxito logrado con ellas. En general, la transición fue mucho más fluida en el caso de las instituciones que ya contaban con plataformas digitales y sistemas de trabajo a distancia, con planes o modalidades por facultad o departamentos. Mientras tanto, para otras, la interrupción significó grandes retos a corto plazo para hacer frente a la pandemia. Una investigación realizada por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, 2020a) en mayo de 2020 da cuenta de algunas de las acciones más relevantes realizadas por las universidades de la región. Entre ellas, destacan:

- La aplicación de encuestas a la población universitaria para diagnosticar las necesidades tecnológicas de la comunidad.
- La participación de distintos sectores de las universidades en la recaudación de fondos y equipo para resarcir la brecha digital.
- La flexibilización de los calendarios escolares y de los sistemas de evaluación de las materias.
- Apoyos económicos y psicológicos para la población universitaria, y para los estudiantes extranjeros en particular.

En la siguiente sección, revisaremos las estrategias adoptadas por los ministerios de educación y las universidades de la región para hacer frente a la pandemia. En algunos casos, las instituciones también han jugado un papel clave

en el combate al coronavirus a través de sus servicios de salud y programas de investigación biomédica.

Argentina

Como la mayoría de las IES latinoamericanas, la **Universidad de Buenos Aires (UBA)** transitó a una modalidad en línea con más de 2,000 materias disponibles de forma virtual, para seguir ofreciendo clases a sus casi 330,000 estudiantes, a partir de marzo de 2020 (Universidad de Buenos Aires, 2020). Más de 7,000 voluntarios de la universidad han estado trabajando en el sector de salud durante la pandemia. Durante la mayor parte de 2020, la UBA también colaboró con la **Universidad de Wisconsin**, de Estados Unidos, para desarrollar una vacuna contra el coronavirus y en las pruebas de eficacia de la vacuna (Universidad de Buenos Aires, 2020).

Un grupo de 100 estudiantes de la Facultad de Ciencias Exactas Físicas y Naturales de la **Universidad Nacional de Córdoba** formó una coalición virtual, que les permitió recibirse de la licenciatura a distancia, en una acción inédita en la historia de la educación superior del país (IESALC, 2020b).

A su vez, el gobierno de Argentina ordenó a todas las IES dar por lo menos dos semanas de licencia remunerada a sus empleados al principio de la pandemia (IESALC, 2020b).

Bolivia

La **Universidad Mayor de San Andrés** autorizó a las facultades a que desarrollaran modalidades virtuales en las distintas especialidades. Sin embargo, se determinó que dichas clases no serían evaluadas o consideradas como materias avanzadas, sino como una "actividad académica complementaria de reforzamiento" (IESALC, 2020b). A su vez, ante la falta de una plataforma educativa propia, la universidad propuso a sus profesores que utilizaran aplicaciones menos costosas, como correo electrónico o llamadas por video y WhatsApp, para mantenerse en contacto con sus estudiantes (IESALC, 2020b).

Brasil

Brasil cuenta con la mayor población de estudiantes universitarios de la región, casi 10 millones en 2020-2021. De ellos, 73% se encuentra matriculado en el sector privado (INEP, 2021). El país también tiene la mayor proporción

de estudiantes inscritos en programas a distancia (24% en 2019), los cuales sufrieron menos interrupciones durante la pandemia. Sin embargo, debido a la preponderancia de la matrícula en el sector privado, se estima que para octubre de 2020, más de 850,000 estudiantes habían abandonado la educación superior por falta de recursos para pagar las colegiaturas, cifra que equivale a 13% de toda la matrícula de las instituciones privadas (Palhares, 2021).

Cabe resaltar que al principio de la pandemia, sólo 6 de las 69 universidades públicas federales –que incluyen algunas de las instituciones más prestigias del país– adoptaron clases en línea (Paixão, 2020). La controvertida decisión por parte de las administraciones universitarias, quienes argumentaron la falta de condiciones necesarias (materiales y de capacitación, tanto para estudiantes como para profesores) para transitar a un sistema en línea, dejó sin clases a más de 900,000 alumnos durante varios meses. Sin embargo, quienes defendieron la medida argumentaron que transitar a un modelo en línea sería discriminatorio para grandes sectores de estudiantes que no contaban con las condiciones para acceder a las clases virtuales, debido a la brecha digital en el país (Paixão, 2020). A su vez, para mayo de 2020, 22% de las instituciones de educación superior privadas habían suspendido clases por completo debido a la pandemia (G1, 2020).

En un intento por promover el acceso a las instituciones que no contaron con su propia plataforma educativa, el gobierno expandió la capacidad de su Red Nacional de Enseñanza e Investigación (RNEP) para ampliar la oferta de clases por videoconferencia en universidades e institutos federales. Para mayo de 2020, se había extendido el acceso en un 50%, ofreciendo servicio simultáneo a 10,000 personas y llegando a un total de 123,000 estudiantes (IESALC, 2020b).

En contraste, las dos universidades brasileñas mejor posicionadas en los *rankings* internacionales, la **Universidad de Campinas (Unicamp)** y la **Universidad de São Paulo (USP)**, ambas estatales, han estado a la vanguardia del combate a los rezagos ocasionados por la pandemia. Después de realizar un diagnóstico sobre el acceso a equipos digitales entre sus alumnos, en abril de 2020 la **Unicamp** organizó el préstamo de 340 tablets a estudiantes de bajos recursos. Además, el mismo mes la universidad entregó el primer lote de 64 computadoras (la mayoría donada) y 500 chips con 10 GB de Internet por mes, durante toda la pandemia (IESALC, 2020b).

La **Unicamp**, como otras universidades brasileñas de alto nivel, también ha colaborado en la investigación contra la COVID-19. Entre sus acciones están: el

desarrollo de una prueba de detección del virus; una prueba de medicamentos para el tratamiento de la enfermedad; y la conformación de un grupo de trabajo para desarrollar tecnologías para la fabricación de respiradores y prototipos de equipo de protección personal (IESALC, 2020b).

La **Universidad de São Paulo**, por su parte, cuenta con 2 plataformas de aprendizaje a distancia. Gracias a ello, en mayo de 2020, habían logrado 45 mil accesos por día en las siguientes actividades: 12 mil videoconferencias diarias en Google Meet; 210 exámenes de tesis y 170 títulos de posgrado. La universidad también ha colaborado en la lucha contra la COVID-19 con la creación de la empresa emergente 3DSoft, un prototipo de robot capaz de distribuir medicinas y alimentos a los pacientes con COVID-19; y con la construcción de ventiladores pulmonares a un costo mucho menor (IESALC, 2020b).

Chile

Chile es el único país de la región que ha desarrollado un plan de acción nacional para enfrentar las consecuencias de la COVID-19 en la educación superior. Incluye varias líneas de acción en áreas como el soporte tecnológico y pedagógico, asistencia financiera para las instituciones y becas para estudiantes (IESALC, 2020b). Tales esfuerzos son particularmente importantes, debido a que las universidades chilenas, incluyendo las públicas, se encuentran entre las más caras del mundo en proporción a los ingresos familiares de su población (Lloyd, 2019). El gobierno chileno canalizó 30 mil millones de pesos (USD \$42 millones) para promover la creación de una red estatal de educación a distancia. También destinó otros 10 mil millones de pesos (USD \$7 millones) para impulsar proyectos innovadores.

Por otra parte, el gobierno negoció un acuerdo comercial para dar acceso gratuito a Google *Classroom* para todas las escuelas e IES del país. A su vez, el Ministerio de Educación chileno impulsó una alianza entre nueve universidades públicas y privadas para diseminar buenas prácticas y apoyar la capacitación de profesores de otras universidades (IESALC, 2020b).

La **Universidad de Chile** llamó a todos los sectores de la institución a participar en la recolección de fondos para adquirir equipos –computadores o tablets– para prestarlas a estudiantes necesitados. La universidad también lideró un estudio internacional para conocer los impactos de la pandemia en la salud mental de los trabajadores médicos –conocido como el estudio COVID-19 HE-

ROES en inglés— como una forma de rendir homenaje a los profesionales de la salud en su batalla contra el virus.

Por su parte, la **Universidad Pontificia de Chile** entregó más de 550 laptops y 1,200 accesos gratuitos a Internet a estudiantes con carencias (IESALC, 2020b).

Colombia

A diferencia de muchos países de la región, Colombia cobra colegiaturas relativamente altas en sus universidades públicas: entre 30 y 2,200 dólares por semestre, según el nivel socioeconómico de los estudiantes (*Bacánica*, 2018). Por ello, en un intento por evitar el abandono escolar masivo en las instituciones públicas, el gobierno colombiano estableció una política de “matrícula cero”, es decir, la eliminación de las cuotas de colegiatura, para los primeros tres estratos económicos de los estudiantes, durante 2021. Se estima que esta política beneficiará a 71% de los alumnos de las universidades públicas y 97% de los de los institutos técnicos y tecnológicos (Semana.com, 2021).

Cabe resaltar que la política de eliminar las colegiaturas para un segmento importante de los estudiantes fue única entre los países estudiados para este reporte. Sin embargo, aún se anticipan grandes niveles de deserción escolar y otras afectaciones a las universidades, debido al movimiento de protesta nacional en contra del gobierno de Iván Duque. Las manifestaciones comenzaron el 29 de abril de 2021 en rechazo a una propuesta gubernamental de reforma tributaria, y pronto se ampliaron las demandas para incluir la educación superior pública gratuita y el fin del modelo de financiamiento con base en préstamos estudiantiles, que es de los más antiguos del mundo. Los universitarios han estado a la vanguardia de las manifestaciones, que para principios de junio de 2021 habían cobrado la vida de más de 60 personas, incluyendo estudiantes universitarios (Lloyd, 2021).

Costa Rica

La **Universidad de Costa Rica** utilizó recursos propios para adquirir mil tablets con conexión a Internet para prestarlas a sus estudiantes. A su vez, inició una campaña de aportaciones voluntarias por medio de descuento vía nómina, para poder adquirir equipos para el uso de los estudiantes y profesores.

México

En México, como en la mayoría de los países latinoamericanos, el gobierno federal no ha desarrollado una estrategia nacional para el sector universitario durante la pandemia, más allá de establecer lineamientos sanitarios y recomendaciones de buenas prácticas⁽¹⁾. Ante ese panorama, las instituciones han tenido que diseñar sus propias medidas sobre la marcha, situación que ha tenido como efecto una gran disparidad entre instituciones y regiones, en el tipo y alcance de las políticas implementadas. Una revisión de las páginas institucionales de las 35 universidades públicas autónomas del país realizada por Niño, Castellanos y Bermúdez (2021) encontró que, si bien todas las instituciones proporcionaban información al público sobre el virus, sólo 18 contaban con planes de emergencia para salvaguardar “el bienestar académico, físico y psicológico” de los miembros de la comunidad universitaria (p. 187). Mientras tanto, sólo 7 universidades contaban con planes institucionales para garantizar la calidad y continuación de la educación en línea, incluyendo la capacitación a profesores (Niño, et al., 2021). De igual forma, aunque todas las instituciones contaban con soporte técnico para los profesores a fin de apoyar la transición a las modalidades digitales, únicamente 6 ofrecieron cursos sobre el diseño de clases en línea y sólo 9 proporcionaron ayuda técnica a sus estudiantes.

Las instituciones mostraron diferencias importantes en la magnitud de las estrategias adoptadas. El estudio analizó dichas respuestas en cuatro categorías: preparación temprana, implementación de la modalidad en línea, cuidado del personal, y canales de comunicación. Encontraron que sólo tres instituciones implementaron una “respuesta amplia” abarcando por lo menos a tres de estas categorías. Las universidades fueron: la **UNAM**, la **Universidad Autónoma de Baja California** y la **Universidad Veracruzana**. Mientras tanto, la mayoría de las universidades habían adoptado una “respuesta elemental” o “básica” en las distintas áreas (Niño, et al., 2021). No obstante, el estudio, que sólo analiza parte del universo de las universidades mexicanas, no provee detalles sobre las medidas específicas implementadas por las instituciones mexicanas, algunas de las cuales mencionamos a continuación.

⁴ Véase el documento de la Subsecretaría de Educación Superior (2020). Lineamientos de acción COVID-19 Instituciones de Educación superior. https://www.tecnm.mx/archivos/slider/0001_LI-NEAMIENTOS_DE_ACCION_PANDEMIA_COVID_19_EN_MEXICO.pdf

La **Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)** fue de las instituciones pioneras en México en distribuir equipo de cómputo con conexión a Internet para estudiantes de bajos recursos. A partir de mayo de 2020, la universidad anunció que había entregado a 4,324 tablets con acceso a Internet como parte del Proyecto Emergente de Enseñanza Remota (PEER) (Universidad Autónoma Metropolitana, 2020). Para poder detectar la magnitud de la brecha digital entre su comunidad, la **UAM** elaboró un estudio sobre las condiciones de acceso a las TIC entre todos los alumnos que se inscribieron a la universidad durante la primavera de 2020 (Universidad Autónoma Metropolitana, s.f.). El PEER, que fue desarrollado por un comité de académicos de las 5 unidades universitarias y de personal administrativo, también incluye programas de formación de profesores en el manejo de las TIC y del diseño de cursos en línea.

El **Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM)** fue la primera universidad mexicana en mudar su oferta educativa, aprovechando sus 30 años de experiencia con distintas modalidades de educación a distancia y virtual. Apenas una semana después del cierre de clases presenciales en el país, el ITESM arrancó con el "modelo flexible y digital", a través del cual ha estado impartiendo 45,000 clases de manera sincrónica a la semana para 90,000 estudiantes (Observatorio de Innovación Educativa, 2020). A diferencia de otras universidades de la región, en donde los cursos para docentes han sido opcionales o sólo lo han cubierto parte del profesorado, el Tecnológico de Monterrey capacitó a sus 10,000 profesores en "aprendizaje activo en contexto digital", estrategias de evaluación y el uso de las plataformas digitales (Tecnológico de Monterrey, s.f.). También se creó un sistema de acompañamiento, conocido como el "*Buddy Académico*", en donde los profesores pueden recibir soporte personalizado en el uso de las TIC, además de tutoriales y guías para estudiantes en el uso del nuevo sistema virtual. Asimismo, la universidad ha trabajado en proyectos de combate a la COVID-19, incluyendo el desarrollo, junto con el **Massachusetts Institute of Technology**, de cámaras infrarrojas para detectar la presencia del virus (Tecnológico de Monterrey, s.f.).

Por su parte, la **Universidad Nacional Autónoma de México**, a partir de la campaña "La UNAM no se detiene", creó distintas instancias para coordinar la respuesta institucional ante el virus, incluyendo: la Comisión Universitaria para la Atención de la Emergencia del Coronavirus, el Centro de Diagnóstico COVID-19 y el Observatorio Jurídico de la Pandemia. A su vez, a través del programa PC Puma, la **UNAM** emprendió acciones para disminuir la brecha digital, aunque de forma menos coordinada que la **UAM**. Algunas de ellas fueron: la instalación de 14 centros de computación para estudiantes en el Valle de México,

con 4,000 equipos de cómputo e Internet de alta velocidad; la adquisición de 25,000 tablets con Internet que los alumnos pueden llevar a sus casas; y la asignación de 12,000 becas de conectividad (Universidad Nacional Autónoma de México, 2021). No obstante, aún no se cuenta con información acerca del número de tablets y otros equipos que se han distribuido entre la comunidad.

Por otro lado, la **UNAM** ha jugado un papel importante en el combate al virus SARS-CoV-2, incluyendo el desarrollo de respiradores portátiles y otros equipos médicos y la participación de la universidad en la campaña de vacunación de la Ciudad de México, a través de brigadas de profesores y estudiantes de medicina en distintas sedes universitarias (De la Cruz y Núñez, 2021). En cuanto a las estrategias a futuro, cabe destacar la elaboración del reporte colaborativo *Reflexiones para una nueva UNAM* (Suárez, et al., 2021). El documento, que fue comisionado por el rector de la universidad y que no ha sido dado a conocer públicamente, contiene las reflexiones de académicos de distintas disciplinas acerca de los cambios que debe emprender la institución en el futuro. No obstante, se enfoca principalmente en la transición a modalidades en línea e “híbridas”, mientras que hay poca discusión sobre otros temas prioritarios como los cambios curriculares, las medidas de equidad, el impacto de la pandemia sobre la investigación y las formas de vida colegiada, entre otros.

Aunado a estas acciones, distintas entidades de la **UNAM** realizaron encuestas y reportes de investigación (informes, artículos, videos, foros, entre otros) con el fin de conocer el impacto de la pandemia entre distintos sectores de la comunidad universitaria. Según un análisis de la Dirección General de Evaluación Institucional de la UNAM, de los instrumentos de evaluación aplicados entre marzo de 2020 y enero de 2021, 19 (20.7%) de las 92 entidades de la universidad realizaron algún tipo de encuesta a estudiantes, profesores y administrativos para conocer sus condiciones durante la crisis sanitaria (véase el Anexo 2).

Entre los hallazgos importantes, se encontraron fuertes desigualdades (de género, de condición socioeconómica, y entre profesores, académicos y estudiantes) en cuanto a la brecha digital, la carga de trabajo, y el estrés emocional ocasionado por la pandemia. Por ejemplo, se encontró que los estudiantes fueron los más afectados emocionalmente, con 20% de los de posgrado, 31% de bachillerato y 35% de licenciatura que reportaron sentir depresión, comparado con 11% de los académicos y 17% de los administrativos (Infante, et al., 2020). En cuanto a las desigualdades tecnológicas, se halló que en el decil más pobre de estudiantes, más de 50% no contaba con computadora ni In-

ternet, comparado con menos de 5% de los estudiantes provenientes del decil más rico (Suárez y Martínez, 2020). Los estudios aplicados por las entidades de la UNAM también identificaron fuertes desigualdades en la carga de responsabilidades entre mujeres y hombres, con el primer grupo asumiendo la mayor parte de las labores de casa y el cuidado de familiares (una constante entre los distintos grupos de la población universitaria).

Panamá

La **Universidad de Panamá** gestionó con los proveedores de telefonía móvil Movistar y Digicel dar acceso gratuito, sin que contara en los planes de transferencia de datos, a todos los servicios remotos prestados desde la página web de la universidad.

Perú

La **Universidad de San Marcos**, a través de sus facultades de Medicina y Epidemiología, trabajó en conjunto con el Ministerio de Salud en el análisis de pruebas de COVID-19 y en la distribución de medicamentos a pacientes crónicos. La universidad también implementó el "Programa de Teletraje" para dar seguimiento a pacientes sintomáticos desde sus hogares. Además, la universidad diseñó y distribuyó un video en la lengua quechua para ofrecer información a esta población sobre el virus.

Lecciones de la pandemia en América Latina

En conjunto, se percibe un rango muy amplio en el tipo de acciones adoptadas por los distintos países de América Latina y sus universidades, diferencias que, a su vez, obedecen a la desigualdad de circunstancias entre instituciones y gobiernos de la región. Sobre todo, destacan las acciones coordinadas del gobierno de Chile, y en menor medida, de Argentina, y Brasil, en comparación con las iniciativas fragmentadas de los otros países de América Latina, incluyendo a México. A su vez, algunas instituciones, y sobre todo las grandes universidades de investigación, han buscado contribuir a la lucha contra la COVID-19 con proyectos de ingeniería y de salud. Sin embargo, muchas de las políticas se han emprendido de forma aislada, sin el apoyo o coordinación de los ministerios de educación, una diferencia importante con otras regiones del mundo, en donde los gobiernos han tomado un papel activo en dirigir las acciones del sector. A continuación, describimos algunas lecciones de la pandemia para las universidades de América Latina.

Según el rector de la **Universidad de São Paulo**, Vahan Agopyan, la participación tan activa de las universidades públicas brasileñas en el combate a la COVID-19 sirvió para fortalecer la imagen de dichas instituciones ante la opinión pública, tras varios años de embates por parte del gobierno conservador de Jair Bolsonaro contra las instituciones de educación superior públicas (*Jornal da USP*, 2020). A su vez, quedó patente la importancia de apoyar a la investigación científica —otra área golpeada por los recortes presupuestales del gobierno bolsonarista—, como ruta crítica para salir de la pandemia. Según el rector de la **USP**: “En Brasil, en mi impresión, la población está comprendiendo mejor la función, notablemente, de una universidad de investigación” (*Jornal da USP*, 2020, párr. 2).

Agopyan visualizó los siguientes escenarios para la educación superior en el periodo pospandemia:

- Una revisión radical en la manera de ofrecer los cursos de licenciatura. Argumentó que se deben aprovechar los recursos virtuales desarrollados durante la pandemia para fortalecer la enseñanza de forma presencial.
- La necesidad de desarrollar nuevas estrategias para incorporar la “internacionalización en casa”, debido a las restricciones de movilidad de los estudiantes y profesores.
- Cambios en la forma de realizar investigación, con un nuevo enfoque en los trabajos multidisciplinarios (*Jornal da USP*, 2020).

Por su parte, Marcelo Knobel, el entonces rector de la **Universidad de Campinas**, abogó por la necesidad de contar con un plan institucional de regreso a clases, aun sin conocer la fecha para el retorno. En este sentido, la **Unicamp** planeaba un regreso escalonado que duraría un mínimo de 10 semanas, con la incorporación de 20% de la comunidad universitaria cada 15 días (Hermida, 2020).

Otros rectores latinoamericanos han enfatizado la importancia de implementar (o continuar) modalidades mixtas de enseñanza. Tal es el caso de la **Universidad Veracruzana** en México, que desde antes de la pandemia estableció dentro de su normatividad la modalidad mixta en sus diferentes programas universitarios (Hermida, 2020).

Por su parte, el IESALC remarcó la falta de visión a futuro de la mayoría de las instituciones de la región.

Dejando de lado la excepción, por el momento, de Chile, los países han tendido a limitarse a tres cosas: a) medidas administrativas para la salvaguarda del funcionamiento del sistema; b) recursos financieros; y c) la puesta a disposición de recursos para dar continuidad a las actividades formativas (IESALC, 2020b, p. 27).

La organización también criticó la falta de iniciativas por parte de la mayoría de los gobiernos para ampliar el acceso a contenidos digitales y cerrar la brecha digital, que afecta no sólo a individuos, sino también a instituciones.

[...] las IES parten también de situaciones muy distintas en este ámbito. Aunque las soluciones mayoritariamente adoptadas parecen orientadas a favorecer las clases por videoconferencia, las IES que cuentan con plataformas propias tienen la ventaja de tener un acervo importante de recursos didácticos digitales cuya disponibilidad y calidad puede ser crítica. A pesar de que parecería lógico que estos recursos, en una situación de crisis, se mancomunaran y que los gobiernos generaran si no incentivos sí, por lo menos, las oportunidades para hacerlo, lo cierto es que solo Chile y México han avanzado en esta posibilidad. Este último país, en particular, ha propuesto que la Universidad Nacional Abierta y a Distancia se convierte en un repositorio nacional. (IESALC, 2020b, p. 29)

No obstante, resalta la falta de una coordinación gubernamental en cuanto al cambio de las clases presenciales a las virtuales a nivel superior, a diferencia de lo que ha ocurrido en los niveles inferiores de los sistemas educativos. Tal situación tiene implicaciones importantes para los esfuerzos por lograr un acceso equitativo a la educación superior en la región, ya que la pandemia ha tenido un impacto negativo y desigual en las minorías étnicas, estudiantes de bajos recursos y de áreas rurales, entre otros.

Síntesis de las acciones más importantes tomadas alrededor del mundo

En la Tabla 1, resumimos los principales retos y las acciones tomadas durante la pandemia por las distintas universidades perfiladas en este estudio y por los gobiernos de sus respectivos países. Resalta la cantidad de acciones y propuestas en torno al tema de la desigualdad (de género, socioeconómica y de raza/etnia, entre otros factores), problemas que estaban presentes en el

sistema aún antes de la pandemia, pero que se han exacerbado a raíz de los cambios surgidos por la crisis sanitaria.

Tabla 1. Retos y acciones de las IES y las autoridades educativas.

Reto		Acciones tomadas
Equidad	Género	<ul style="list-style-type: none"> • Declaración de principios para priorizar equidad de género, mediciones de impacto, continuación programas (Universidades de Melbourne y Sidney). • Análisis impacto mujeres: bajas laborales temporales (Universidad de Oxford); violencia doméstica, salud mental (Universidad del Witwatersrand). • Propuesta sobre la necesidad de combatir la desigualdad de género en las carreras de investigación (Informe CYD, España).
	Socioeconómica	<ul style="list-style-type: none"> • Suspensión temporal de obligatoriedad de pago de préstamos (Universidad de California). • Regreso a residencias universitarias para población vulnerable (U.C. San Diego). • Financiamiento a investigaciones sobre impacto de pandemia a poblaciones vulnerables (Universidad de California). • Moratoria en cobro de cuotas (Universidad Complutense; Gobierno de Colombia). • Fondo de emergencia y becas (Universidad de Melbourne; Gobiernos de Alemania, Chile, Estados Unidos, Reino Unido, Alemania, y Japón).
Equidad	Socioeconómica	<ul style="list-style-type: none"> • Préstamos sin intereses (Universidad de Sidney).
	Racial/étnico	<ul style="list-style-type: none"> • Regreso a residencias por "motivos de justicia social" (Universidad del Witwatersrand); instalaciones físicas con WiFi (Universidad de Ciudad del Cabo).

Reto		Acciones tomadas
Equidad	Racial/étnico	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de materiales sobre COVID-19 en lenguas indígenas (Universidad de San Marcos).
Caída Ingresos	Sostenibilidad financiera	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo para cubrir pérdida de colegiaturas y los altos costos de proveer la educación en línea (Gobiernos de Australia, Estados Unidos e Inglaterra). • Aumento en financiamiento institucional (Gobiernos de China y Chile). • Flexibilidad para permitir permanencia institucional “en línea” para conservar a estudiantes extranjeros (Gobierno de Australia).
Evaluación y Admisión	Conservación matrícula	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptación de exámenes, mecanismos de evaluación (Universidades del Gobierno – España). • Flexibilidad en criterios de admisión (Universidad de California; Universidad de Oxford). • Eliminación de examen nacional de admisión (Universidades del Cabo, Stellenbosch y Pretoria).
Docencia	Capacitación	<ul style="list-style-type: none"> • Creación sitios web orientados a enseñanza remota e investigación (Universidad de Oxford). • Impartición de cursos de capacitación a profesores en los TIC y diseño de clases en línea (Universidad Autónoma Metropolitana; Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey; Gobierno de Chile).
Investigación	Apoyo Económico	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de fondos para investigación dirigida a poblaciones vulnerables (Universidad de California). • Creación de un fondo para subsanar los costos generados por interrupciones a proyectos de investigación debido a la pandemia (Universidad de Oxford).

Reto	Acciones tomadas	
Investigación	Apoyo Económico	<ul style="list-style-type: none"> • Propuestas para aumentar la inversión en investigación científica, que debe ser vista como una inversión y no un gasto (CRUE España).
	Competitividad	<ul style="list-style-type: none"> • La necesidad de aumentar la movilidad de investigadores y aumentar la colaboración con el sector privado para mejorar el nivel de competitividad de la ciencia española (CRUE España). • Propuesta de introducir incentivos para investigadores para la creación de empresas y patentes (Informe CYD, España).
Brecha Digital	Conectividad	<ul style="list-style-type: none"> • Préstamos de equipo de cómputo y para acceder a Internet (U.C. Berkley; Universidades de Campinas y São Paulo; Universidad de Costa Rica; Universidad Autónoma de México; Universidad Nacional Autónoma de México; Universidad Pontificia de Chile). • Conexión gratuita (Universidad de Tokio; Universidad de Panamá). • Compra de equipos de cómputo para donación (Universidad de Fort Hare, Universidad de Pretoria; Universidad del Cabo Oeste; Universidad Pontificia de Chile). • Recaudación de fondos para préstamo equipos (Universidad de Chile). • Financiamiento para ampliar infraestructura (CRUE España; Gobierno de Japón). • Convenios con proveedores para eliminar gastos de datos (Gobiernos de Sudáfrica, China y Chile). • Promoción uso de aplicaciones alternas (Universidad Mayor de San Andrés). • Expansión red nacional de clases por videoconferencia (Gobierno de Brasil). • Creación red estatal educación a distancia, acuerdo Google Classroom sin costo a todo el sector educativo (Gobierno de Chile).

Reto		Acciones tomadas
Brecha Digital	Conectividad	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación para continuar con instrucción híbrida a futuro (Universidad Técnica de Múnich; Universidad Veracruzana).
Combate a COVID-19	Investigación y campañas de salud pública	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo y aplicación de vacunas (Universidad de Buenos Aires; Universidad Nacional Autónoma de México). • Distribución de medicamentos, asesoría médica y "Programa de Teletriage" (Universidad de San Marcos; Universidad de Campinas). • Desarrollo de pruebas de detección del virus (Universidad de Campinas). • Fabricación de respiradores y equipo de protección personal (Universidad de Campinas; Universidad de São Paulo).

Reflexiones finales

La revisión de los casos nacionales y de sus universidades líderes demuestra la diversidad de retos y acciones tomadas por las instituciones durante la pandemia. Gran parte de ellas van encaminadas a atender las crecientes desigualdades entre miembros de las comunidades universitarias exacerbadas a raíz de la crisis sanitaria, e incluyen: los programas de becas, las moratorias en el pago de cuotas o préstamos estudiantiles, los apoyos gubernamentales para las instituciones, y la donación o préstamo de equipos de cómputo y conexiones a Internet. También una mayoría de las instituciones han creado sus propias plataformas de educación digital, lo que ha implicado un esfuerzo gigantesco para generar materiales didácticos y capacitar a profesores en el diseño e impartición de clases en línea.

No obstante, existen importantes diferencias regionales. En casi todos los países revisados en este trabajo, los gobiernos han tomado medidas a nivel nacional para contrarrestar los efectos de la pandemia. Mientras tanto, en América Latina —con excepción de Chile, y en menor medida, de Colombia—, las universidades solo han tomado acciones aisladas para apoyar a los miembros más desfavorecidos de sus comunidades. A su vez, en algunos países como Australia, Estados Unidos e Inglaterra, la gran disminución del número

de estudiantes extranjeros ha generado serios problemas financieros para las instituciones. En otros, como los países latinoamericanos, el acceso desigual a las TIC –la brecha digital– ha presentado el principal reto para las instituciones de educación superior.

Asimismo, mientras algunos países y regiones han priorizado el regreso a clases presenciales –sobre todo en Estados Unidos y Europa– en otros, como América Latina y Sudáfrica, las IES se han mantenido cerradas dando clases virtuales sin abrir sus instalaciones durante gran parte de la pandemia. Tal situación es particularmente preocupante, debido a la falta de condiciones adecuadas (espacios físicos, y acceso a computadoras e Internet) para el estudio en casa en regiones menos desarrolladas. Aunado a ello están los problemas de violencia intrafamiliar y de género, que han empeorado a raíz del hacinamiento provocado por la pandemia. Ante ese panorama, existe una urgencia de reabrir los campus universitarios en todo el mundo.

Por último, cabe destacar la escasez de propuestas y planes estratégicos hacia el futuro elaborados por las propias universidades, así como la falta de diagnósticos sobre los impactos de la pandemia en la deserción escolar, la salud física y mental de la comunidad, y en la capacidad de investigación, entre otros temas prioritarios. En la siguiente sección, se revisan las aportaciones en ese sentido por parte de las organizaciones y medios internacionales, así como otros especialistas en educación superior.

II. PERSPECTIVAS INTERNACIONALES: LECCIONES DE LA PANDEMIA Y LA TRANSFORMACIÓN A FUTURO

Durante el último año, la pandemia de COVID-19 ha dominado las agendas de acciones e investigación de las organizaciones internacionales, las empresas consultoras y los medios de comunicación, así como de especialistas en educación superior en distintas partes del mundo. En conjunto, estos organismos e investigadores han producido una cantidad abrumadora de estudios y análisis, que buscan dar cuenta del impacto del virus en casi todos los aspectos de la vida humana, incluyendo la educación superior. En este apartado, presentamos algunos de los hallazgos más relevantes de estos estudios sobre el impacto de la crisis sanitaria en la educación superior, que se dividen en tres grandes temas: 1) lecciones de la pandemia, 2) propuestas de cambio, y 3) pronósticos a futuro.

Lecciones de la pandemia

La pandemia de COVID-19 ha sido lo que las ciencias sociales califican como “hecho social total” (Ramonet, 2020), en el sentido de que ha perturbado al conjunto de las relaciones sociales, y ha conmocionado a la totalidad de sus actores, instituciones y valores. En el caso de la educación superior en el mundo, ha puesto en evidencia muchos de los problemas generales y particulares existentes en distintas instituciones. En el lenguaje de los organismos internacionales, tales problemas se convierten en “desafíos” o “áreas de oportunidad”, que deben ser atendidos por las instituciones, los gobiernos y otras instancias que inciden en las IES.

Un reporte del Banco Interamericano de Desarrollo (2020) identifica los principales “desafíos” del sector de la educación superior en la región latinoamericana en el contexto de la pandemia. Sin embargo, muchos de los temas identificados son comunes entre las IES en todo el mundo. Estos incluyen:

- La inequidad en la construcción expedita de una infraestructura tecnológica.
- La carencia de instrumentos de evaluación o acreditación de los saberes del estudiante en un contexto de enseñanza virtual.

- Pocos profesores capacitados para la teleeducación (o educación a distancia)
- La brecha digital y el acceso limitado a las tecnologías.
- El efecto psicológico del confinamiento sobre la capacidad de aprendizaje.
- La paralización de la investigación.
- El riesgo de la sostenibilidad financiera universitaria.

El riesgo de la salud económica de las universidades (que crea un dilema financiero que incluye ajustes adicionales en el financiamiento de becas socioeconómicas) (Banco Interamericano de Desarrollo, 2020, pp. 2-5).

A su vez, un estudio de la consultora McKinsey & Company (Illanes, et al., 2020) recomienda a las universidades crear un sistema más coordinado y colaborativo, mediante la creación de un "centro neurálgico integrado". Tal sistema debe incorporar, además de miembros de la comunidad universitaria, a los gobiernos, a los proveedores de servicios financieros, y a instituciones internacionales. El reporte insta a las universidades a actuar rápido, aun sin tener toda la información a futuro: "No se esperen hasta tener todos los datos, quizás nunca los tendrán" (Illanes, et al., 2020, p. 3). A su vez, los autores enfatizan la importancia de priorizar temas de equidad y desarrollar estrategias de mediano y largo plazo para las universidades.

Algunos estudios pintan un panorama más optimista, sobre todo en cuanto a la potencial de las modalidades en línea e "híbridas". Sin la pandemia, las universidades no hubieran tenido la necesidad de implementar clases en línea de forma generalizada, un experimento masivo que generó importantes lecciones para el sector. El World Economic Forum (2020) reporta que, en promedio, los estudiantes pueden retener entre 25 y 60% de la información impartida en línea, comparado con solo 8 a 10% de retención en clases presenciales. A su vez, el mismo organismo argumenta que el aprendizaje en línea es más eficiente —ya que requiere entre 40 y 60% menos tiempo—, y permite que los estudiantes aprendan a su propio ritmo.

El modelo en línea también provee ventajas para estudiantes que trabajan y algunos estudiantes con discapacidades (aunque depende mucho del tipo de

discapacidad) (QS, 2021b). Por ejemplo, muchos estudiantes señalaron las ventajas de poder ver clases pregrabadas cuando disponen de tiempo, y no en un horario fijo. A su vez, para estudiantes con problemas de movilidad (tanto por discapacidad o por cuestiones económicas) el no tener que acudir al campus representó una importante ventaja (QS, 2021b).

No obstante, muchos expertos coinciden en la necesidad de conservar espacios universitarios presenciales. Un estudio aplicado a alumnos de posgrado en la **Universidad de Cambridge**, Inglaterra, encontró que uno de los miedos más fuertes de los estudiantes fue que la pandemia acabaría con la universidad como la conocemos actualmente. A su vez, una encuesta realizada en 2021 por la productora de *rankings* inglesa Quacquarelli Symonds (QS), encontró que los estudiantes internacionales prefieren asistir a la universidad de forma presencial, y que muchos habían pospuesto sus solicitudes a universidades inglesas para después de la pandemia por esa razón (QS, 2021c). También, una mayoría de los encuestados dijeron que se debería ofrecer descuentos en las colegiaturas de la educación en línea, con 35% proponiendo ahorros de por lo menos 40% (algo poco factible, considerando el alto costo de las modalidades virtuales) (QS, 2021c). Por ello, a pesar de que muchos expertos recomiendan aprovechar los beneficios de la educación virtual, también insisten en que esta no debe reemplazar por completo al modelo presencial.

Propuestas de cambio

Muchos de los estudios analizados recomiendan que las universidades aprovechen las lecciones de la pandemia para emprender procesos de cambio institucional. Por ejemplo, el reporte del Banco Interamericano de Desarrollo (2020) sugiere lo siguiente:

- Más que la implementación de una estructura de educación en línea se está desarrollando un proceso de “educación remota emergente”. Reconociendo que esta educación tiene características y metodologías pedagógicas diferentes a las presenciales, de cara al futuro hay que pensar en un formato *blended* que combine la noción presencial y la noción virtual de manera funcional. La modalidad actual funciona como respuesta a una emergencia, pero hay que desarrollar estrategias que sostengan este nuevo modelo en el mediano plazo.
- Los equipos de gobierno deben de ser conscientes de la importancia de esta transformación y crear un liderazgo sobre el nuevo paradigma univer-

sitario, considerando que las tecnologías tienen que incorporarse en los planes estratégicos universitarios, no como soporte a la institución, sino como extensión de la estrategia pedagógica.

- [Se deben] desarrollar instrumentos de evaluación oportunos para la teleducación.
- [Hay que] desarrollar un plan de movilidad virtual para facilitar un modelo inclusivo a estudiantes y profesores en diferentes condiciones.
- [Urge] incluir herramientas tecnológicas que faciliten la interacción digital, incluyendo programas como realidad virtual, *augmented reality*, inteligencia artificial, hologramas y *adaptive learning*.
- Es importante hacer un reconocimiento a los docentes y otorgarles incentivos que honren sus esfuerzos en medio de esta coyuntura.
- La coyuntura ha creado un cambio en los estudiantes [...] Los estudiantes tienen nuevas expectativas basadas en la inmediatez de las respuestas y la disponibilidad del contenido pedagógico, por lo que las universidades deben de poder responder y adaptarse a las nuevas necesidades. De lo contrario, aparecerán otros agentes que lo harán, poniendo en riesgo al sector universitario.
- El foco no solo debe estar en el tema técnico, sino que también debe atender las necesidades emocionales y mentales de los estudiantes.
- [Se debe] fomentar una discusión pública bien informada acerca del valor del trabajo de las universidades para los países y regiones en las que funcionan, así como generar sugerencias de posibles estrategias para alinear y actualizar a los currículos de las universidades con el movimiento digital global. (Banco Interamericano de Desarrollo, 2020, pp. 5-7).

Por su parte, un reporte de la Organización de las Naciones Unidas (2020) sobre el impacto de la pandemia en la educación en general, resalta la necesidad de realizar evaluaciones e incluir programas propedéuticos en las escuelas y universidades, para poder atender los rezagos de los alumnos en su regreso a las aulas presenciales. Esto es particularmente importante para los grupos más vulnerables, y para quienes no pudieron acceder a la educación durante la pandemia debido a la brecha digital.

El reporte también enfatiza la urgencia de “eliminar obstáculos a la conectividad”, sobre todo para poblaciones marginadas.

La crisis ha permitido entender más en profundidad la brecha digital y las disparidades en materia de equidad conexas, que requieren atención urgente. Los gobiernos y los asociados para el desarrollo deben colaborar para eliminar las barreras tecnológicas invirtiendo en infraestructura digital y reduciendo los costos de conectividad. Para colmar la brecha digital se necesitará también una mayor inversión en la alfabetización digital de las poblaciones marginadas (Organización de las Naciones Unidas, 2020, p. 26).

De manera similar, Quacquarelli Symonds (QS, 2021a) recomendó a las universidades examinar los obstáculos que enfrentan los estudiantes con discapacidades. Según un estudio realizado por QS, 46% de los alumnos con discapacidad opinó que sus universidades no habían realizado acciones suficientes para proteger a estudiantes en esa situación. “Aún antes de la crisis del coronavirus, muchas concesiones razonables para resolver las demandas de personas con discapacidad fueron ignoradas o desechadas” (QS, 2021a, párr. 15).

Otro análisis de Wind y Quacquarelli (2021) recomienda una serie de medidas para fortalecer la equidad, que incluye:

- Modalidades de pago de préstamos estudiantiles, en los que el monto a pagar se calcule como un porcentaje máximo del sueldo del egresado, en vez de montos fijos (un sistema que ya ha adoptado el Reino Unido).
- Que los empleadores se encarguen del pago de los préstamos de los egresados cuando son contratados.
- Subsidios gubernamentales.
- Becas para estudiantes desfavorecidos, patrocinadas por parte de egresados bien remunerados (estas son otorgadas en muchas universidades de Estados Unidos y otros países).
- Eliminación de los límites de tiempo para obtener créditos por clases que se pueden acumular para lograr un título.

En la región latinoamericana, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) también ha estado muy activo en recabar información acerca del impacto de la pandemia y en realizar foros con los rectores y funcionarios de las distintas instituciones de educación superior de Latinoamérica. En un foro organizado en junio de 2020, la organización presentó las siguientes propuestas (IESALC, 2020c):

- La entrega por parte del gobierno de “becas de conectividad”, como se ha hecho en Argentina.
- La negociación con operadores de telefonía móvil para lograr tarifas reducidas en Internet desde direcciones IP universitarias, como se hizo en Panamá.
- El aprovechamiento de los celulares para acceder a las plataformas digitales, debido a que mientras solo 51% de la población latinoamericana tiene una conexión a Internet en casa, el uso de celulares en la región casi llega al 100% (IESALC, 2020c).

Por su parte, Francisco Marmolejo (2020), ex funcionario del Banco Mundial y actual asesor de la Fundación Catar, formuló las siguientes propuestas para el periodo pospandemia.

- La creación de consorcios educativos, como los que tiene la **Universidad de Amhearst** [Estados Unidos] con otras cuatro universidades, el Parque de Ciencia y Tecnología de Catar, o el Parque de Investigación e Innovación Tecnológica que incorpora a varios centros de investigación de universidades mexicanas en el estado de Nuevo León.
- La creación de carreras flexibles con distintos tiempos de duración.

El futuro ya no es el de antes

De particular relevancia son los pronósticos de distintas organizaciones acerca del futuro de la educación superior en el periodo pospandemia. Entre problemáticas y cambios anticipados, destacamos los siguientes:

1. Una crisis financiera para las universidades

- En Estados Unidos, el Reino Unido y Australia, entre otros países, la reducción en inversión estatal obligará a las universidades a implementar

medidas de austeridad, que incluyen: un abandono de proyectos de construcción institucional y despidos masivos de profesores adjuntos (por horas). En lo que va de la pandemia, se estima que 7% de los empleados universitarios de Estados Unidos han perdido sus trabajos (*The Economist*, 2021a).

- A su vez, se anticipa que algunas universidades inclusive desaparecerán, sobre todo del sector privado. Según un estudio de Edmit, una empresa estadounidense, hasta la tercera parte de las universidades privadas de ese país podrían quedarse en bancarota durante los próximos 6 años, debido a los efectos de la pandemia (*The Economist*, 2021a).

- Otras universidades desaparecerán programas que son poco rentables, sobre todo en las artes y las humanidades (una tendencia que ya empezó durante la pandemia). Algunos críticos han incluso acusado a las universidades de aprovechar la pandemia para realizar cambios que querían efectuar desde antes, pero cuyo costo político era muy alto (*The Chronicle of Higher Education*, 2021).

- La tendencia hacia el *streamlining* y la racionalización económica de la oferta académica va a ser particularmente notable en los programas de posgrado, en donde es común ofrecer becas para estudiantes. Durante la pandemia, por lo menos 130 programas de posgrado en Estados Unidos anunciaron que no aceptarían nuevos estudiantes desde septiembre de 2020, mientras que otros decidieron aceptar menos estudiantes. Actualmente, existen fuertes preocupaciones de que esas reducciones se vuelvan permanentes en muchas instituciones en Estados Unidos y otros países (*The Chronicle of Higher Education*, 2021).

- En regiones más pobres, como África, en donde las universidades deben competir por fondos gubernamentales con otros sectores, la crisis financiera se vuelve más aguda (Tamrat y Teferra, 2020). Eso en un momento en donde muchos estudiantes no pueden pagar las colegiaturas, como demuestran las protestas estudiantiles en Sudáfrica.

2. Un posible incremento en la matrícula universitaria en muchos países

- Esto, debido a que en periodos de crisis económica, muchos jóvenes optan por seguir estudiando (IESALC, 2020b; *The Economist*, 2021a). Tal incremento podría ser particularmente marcado en el nivel de posgrado,

con un efecto de mediano plazo en el crecimiento del nivel de su capital humano en algunos países (Hillman, 2020).

- También se prevé que gran parte del incremento en la matrícula en regiones como América Latina será en modalidades en línea. La región ya ha visto un fuerte aumento en el número de estudiantes a distancia, que ha crecido 73% desde 2010, comparado con un incremento de 27% en la modalidad presencial durante el mismo periodo; los aumentos más fuertes han ocurrido en Brasil, Colombia, y México (IESALC, 2020b).

3. Una reducción en el número de estudiantes extranjeros en una mayoría de los países

- Los países de la "esfera anglo" (Estados Unidos, Reino Unido y Australia) serán los más afectados por la caída en el intercambio estudiantil, sobre todo por la enorme reducción de estudiantes chinos. Según estimados del *Times Higher Education*, al final de la pandemia, habrán 80,000 menos estudiantes chinos en Estados Unidos, 35,000 menos en el Reino Unido y 30,000 en Australia. Mientras tanto, las universidades tendrán que buscar formas de reponer la falta de ingresos por la disminución de estudiantes internacionales, que para esos tres países representará pérdidas de miles de millones de dólares (IESALC, 2020b).

- En contraste, para América Latina, que recibe pocos estudiantes internacionales, el impacto será mucho menor, aunque cabe resaltar que se prevé una fuerte caída en el número de estudiantes latinoamericanos que podrán estudiar fuera del país en el futuro próximo, debido a la crisis económica que acompaña la pandemia. Por ejemplo, 48% de los mexicanos que estudiaron en el extranjero en 2015-2016 tuvo que cubrir el costo de sus estudios (un gasto que será más difícil en el periodo pospandemia) (IESALC, 2020b).

4. Un fuerte aumento en la educación superior en línea e "híbrida"

- La mayoría de las universidades adoptarán alguna forma de educación "híbrida", incorporando clases en línea (incluyendo las que fueron desarrolladas durante la pandemia) como parte de su oferta regular. "Imaginamos un futuro en donde las aulas grandes con varios cientos de asientos son remplazadas progresivamente por sistemas educativos más flexibles, que incorporan lo mejor del aprendizaje en línea, pero que se enfocan en la

interacción personalizada según las necesidades de estudiantes individuales, en vez de ponencias pregrabadas” (QS, 2021a).

- Esta tendencia ya está en marcha. Actualmente, en Estados Unidos, 1 de cada 3 estudiantes de posgrado cursa sus estudios en línea, comparado con 1 de cada 5 a principios de este siglo (*The Economist*, 2021b). A su vez, los cursos masivos abiertos en línea (MOOC) han experimentado un auge sin precedentes durante la pandemia. Coursera, por ejemplo, tuvo un incremento de 500% de participantes durante los primeros meses de la contingencia. También, el programa MicroMasters de EdX ya cuenta con más de 8 millones de estudiantes inscritos, a apenas a 2 años del lanzamiento de la oferta de maestrías en línea (Wind y Quacquarelli, 2021).

- Esto representa una oportunidad para las universidades para ampliar su matrícula. Sin embargo, algunas instituciones de élite resistirán esa posibilidad, por miedo a verse menos académicamente rigurosas (*The Economist*, 2021b).

5. El fortalecimiento del modelo de aprendizaje a lo largo de la vida

- Se prevé un aumento en la oferta de los cursos profesionales en línea y semipresenciales (diplomados y maestrías, entre otros) para profesionistas de distintas áreas. Tal cambio será impulsado por compañías que quieran desarrollar su fuerza de trabajo (*The Economist*, 2021b).

6. Un retroceso en los avances realizados en materia de equidad y expansión de la educación superior

- Se estima que unos 24 millones de niños y jóvenes adicionales, de pre-escolar al postsecundario, podrían abandonar la escuela por cuestiones económicas durante la pandemia (Organización de las Naciones Unidas, 2020). “Los cierres de escuelas no solo tienen consecuencias económicas inmediatas, sino también efectos duraderos. Se estima que el índice de desarrollo humano, en el que la educación representa un tercio, se reducirá de forma notable por primera vez desde que fue creado” (Organización de las Naciones Unidas, 2020, p. 11).

- Como respuesta, muchas universidades tendrán que destinar mayores recursos a los que los necesitan más. “Si intentamos lograr una recuperación económica sin tomar en cuenta el tema de raza, multiplicaremos la

desigualdad racial que la pandemia produjo", argumenta Shaun R. Harper, director ejecutivo del Centro de Raza y Equidad de la Universidad del Sur de California (USC) (*The Chronicle of Higher Education*, 2021, p. 12).

La revisión realizada en este documento muestra la magnitud de los retos que han enfrentado las universidades durante la pandemia, así como los grandes cambios que se esperan en el futuro próximo. No obstante, no son asuntos nuevos; la equidad, el financiamiento, el diseño curricular, entre otros, son temas que, si bien la crisis sanitaria ha sacado a relucir, ya acechaban al sector (Díaz y Barrón, 2020). En la Tabla 2, resumimos la discusión internacional en torno a las lecciones de la pandemia, así como las recomendaciones y pronósticos para las universidades en el periodo pospandemia.

Tabla 2. Lecciones y propuestas de cambio en el nivel internacional.

TEMA		Lecciones	Propuestas de Cambio
Equidad	Género	Al estar en casa, las mujeres fueron desproporcionalmente afectadas por labores domésticas y violencia familiar.	Investigar impacto para diseñar medidas/políticas dirigidas a atender inequidad.
	Socioeconómico	La pandemia puso en relieve las brechas ya existentes además de ampliarlas.	Crear programas propedéuticos, ampliar programas de becas, modificar esquemas de pago de préstamos estudiantiles.
	Racial	Inequidades estructurales persisten y se agudizaron.	Instituir políticas de acción afirmativa.
	Discapacidades	Algunos estudiantes con problemas de movilidad y de aprendizaje se vieron beneficiados con la migración a educación en línea.	Mantener opción en línea o grabación de clases presenciales para conservar beneficio.

TEMA		Lecciones	Propuestas de Cambio
Docencia	Preparación digital	Poco personal docente con conocimiento previo necesario para impartir educación a distancia.	Mejorar capacitación, capitalizar lecciones aprendidas para complementar enseñanza tradicional.
	Contenido	Escasez de materiales adecuados para la enseñanza en línea.	Desarrollar materiales didácticos específicos para tal finalidad.
	Reconocimiento	Desmotivación de docentes.	Establecer sistema de incentivos y reconocimiento.
Bienestar	Salud mental	Efectos psicológicos del confinamiento y de la pérdida de familiares debido al COVID entre la comunidad universitaria.	Llevar a cabo censos/cuestionarios para diseñar programas de apoyo.
	Sentido de comunidad	Sentido de aislamiento.	Reapertura paulatina de instalaciones, crear actividades dirigidas a fomentar solidaridad, comunidad.
Finanzas Institucionales	Población estudiantil vulnerable	Reducción de ingresos universitarios amenaza programas de apoyos/ becas/préstamos a estudiantes de bajos ingresos.	Implementar/fortalecer políticas dirigidas a poblaciones tradicionalmente subrepresentadas.
	Salud financiera institucional	Caída abrupta de ingresos de estudiantes extranjeros, reducción/eliminación de colegiaturas.	Diversificar las fuentes de ingresos para no afectar la sostenibilidad institucional a futuro.

TEMA		Lecciones	Propuestas de Cambio
Educación a Distancia	Conectividad	Poca coordinación gobierno-instituciones para negociar con proveedores TIC, para suplir carencias estudiantes, docentes.	Continuar empleando educación a distancia en modo híbrido a futuro combinado con clases presenciales. Negociar costos preferenciales con proveedores de Internet.
Aprendizaje	Evaluación	Carencia de herramientas adecuadas para la evaluación académica en línea.	Desarrollar instrumentos de evaluación específicos para la educación en línea.

Reflexiones finales

Entre los retos identificados por las organizaciones y medios internacionales, destacan cuatro en particular: 1) la implementación de políticas de equidad para distintos sectores universitarios; 2) un aumento en el financiamiento gubernamental para la educación superior y la diversificación de las fuentes de financiamiento en general; 3) la creación de sistemas de apoyo psicológico para miembros de la comunidad universitaria; y 4) el diseño de modalidades "híbridas" de educación superior, que incluyen la capacitación de los profesores en el uso de las TIC y en el diseño de materiales didácticos, así como la flexibilización de los horarios y formas de evaluación.

Una mayoría de las fuentes consultadas prevé un futuro en donde las clases presenciales conformarán sólo una parte de la oferta de la educación superior. Sin embargo, cabe resaltar que no existe claridad en cuanto a las características específicas de las modalidades "híbridas" que serán implementadas (a menudo, de forma experimental) por parte de las instituciones. A su vez, aunque existen estimados sobre el impacto de la pandemia en cuanto a la deserción o rezago educativo, en la producción científica y en otras áreas, no contamos con diagnósticos precisos o exhaustivos por parte de las instituciones, que permitirían diseñar políticas hacia el futuro. Sin dichos estudios, será difícil responder a los peores efectos de la crisis de COVID-19, o prepararnos para pandemias futuras.

CONCLUSIONES

En este reporte, hemos revisado las principales acciones para hacerle frente a la pandemia de COVID-19⁵, tomadas por un grupo de universidades alrededor del mundo seleccionado por conveniencia o en forma *ad hoc*, y por las autoridades educativas en sus respectivos países. Encontramos que, si bien una mayoría de las instituciones cuenta con planes y políticas de emergencia para la crisis sanitaria, no se han desarrollado en la misma medida reflexiones y planes estratégicos para conducir a la educación superior en el mediano y largo plazo. Con pocas excepciones, tampoco identificamos propuestas por parte de las propias universidades para transformarse en términos estratégicos, en el periodo pospandemia. Consideramos que esta es una tarea pendiente de suma importancia para que las instituciones puedan incidir en los procesos de cambio previstos para los próximos años y décadas.

Por otro lado, sí logramos identificar un gran número de estudios realizados por organismos internacionales, consultores, y especialistas en educación superior sobre el impacto de la pandemia en las universidades y los pronósticos a futuro⁶. En este reporte, compartimos las reflexiones más relevantes de estos estudios, con el fin de contribuir a la discusión sobre las transformaciones necesarias para el sector en el periodo pospandemia. Se trata de guardar la memoria de lo que se ha hecho alrededor del mundo frente a la peor crisis para la educación superior en la historia reciente.

La pandemia ha impuesto retos inéditos para las IES y autoridades educativas en todo el mundo: por un lado, el de garantizar la continuación de la docencia y la investigación, y por otro, el de reducir los riesgos sanitarios y los demás impactos negativos de la pandemia en el campo de la educación superior. Entre los efectos más nocivos se encuentra la exacerbación de las desigualdades existentes (socioeconómicas, raciales, de género, de discapacidad, de acceso a las TIC, y educativas en general) que amenaza con revertir décadas de avances en el acceso y equidad en el sector (IESALC, 2020a). Tales retrocesos tienen implicaciones no sólo para el sector educativo, sino para el futuro desarrollo económico de los países (Banco Mundial, 2021).

⁵ Para una síntesis de los hallazgos, véase la Tabla 1.

⁶ Véase la Tabla 2.

En respuesta, las instituciones han diseñado una serie de políticas que buscan favorecer a los grupos más vulnerables y que incluyen: la donación o préstamos de equipos de cómputo y tarjetas de Internet, becas para estudiantes de bajos recursos, reducciones en las colegiaturas, moratorias en el pago de la deuda estudiantil y la flexibilización de criterios de evaluación, entre otras. Mientras tanto, algunos gobiernos, como los de Colombia y Chile, han tomado medidas para reducir o eliminar las colegiaturas y pagos de la deuda para estudiantes de escasos recursos. A su vez, Estados Unidos y, en menor medida, el Reino Unido y Australia, han canalizado miles de millones dólares a las IES como parte de las "medidas de rescate" durante la pandemia, mientras que Colombia y Chile han reducido o eliminado las colegiaturas y pagos de la deuda para estudiantes de escasos recursos.

Para atender la brecha digital, China, Chile y Japón, entre otros países, han negociado con los proveedores de Internet para expandir la red de cobertura y dar acceso gratuito a las plataformas educativas. También, muchos países e instituciones han invertido en la capacitación de profesores en las tecnologías de información y comunicación (TIC) y el diseño de estrategias pedagógicas en línea. Tales técnicas se volverán más necesarias en el corto y mediano plazo, cuando se prevé una transición hacia la educación superior "híbrida" en una mayoría de los países.

Estos esfuerzos, sin embargo, no han sido suficientes para revertir los impactos devastadores de la pandemia en la educación superior. Se estima que millones de universitarios han tenido que abandonar sus estudios debido a problemas económicos, la falta de acceso a las TIC, las dificultades en seguir las clases en línea, o —en el peor de los casos— por enfermedad o muerte (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2020). También, se han registrado despidos masivos de administrativos y profesores universitarios (sobre todo en Estados Unidos, en donde hay menor presencia sindical dentro de las universidades, pero también en otros países). Mientras tanto, cientos de IES han tenido que cerrarse o se cerrarán en el corto plazo, debido a la caída en la matrícula y la falta de ingresos.

A pesar de la gravedad de los problemas que acechan a las instituciones, no se cuenta con diagnósticos institucionales o nacionales sobre los impactos de la pandemia en temas de gran importancia como: la deserción y rezago escolar; los niveles de aprendizaje de los alumnos; la salud mental de los universitarios (estudiantes, académicos y administrativos); la desigualdad de género en la producción científica, debido a la distribución desigual de las labores de casa;

y la extensión universitaria. Tampoco hay estudios que demuestren el impacto de las medidas adoptadas por las instituciones en estas áreas prioritarias. Por ejemplo, no está claro que la decisión de transitar a modelos en línea por la pandemia —como ha sido el caso de México y la mayoría de los países latinoamericanos— efectivamente ha sido la mejor estrategia para prevenir los casos de COVID-19. Tal nivel de desconocimiento es una constante en casi todos los países, y México no es la excepción. Empero, sin información precisa sobre el tamaño de los retos, no será posible juzgar la magnitud de la tarea por adelante. Por ello, es una labor fundamental trabajar a nivel de cada país y cada institución en la construcción de diagnósticos más precisos sobre los impactos de la pandemia.

A su vez, identificamos una escasez de reflexiones desde las universidades sobre las implicaciones de la transición a la educación en línea en las técnicas pedagógicas y en el diseño curricular. Cabe resaltar que, en una mayoría de casos, lo que tenemos es una educación remota de emergencia, que sigue reproduciendo los formatos de la educación presencial. Tampoco se han revisado las nuevas formas de la vida colegiada, que se seguirán transformando aún después de la actual pandemia, ni sabemos si se han agudizado los problemas de gobierno y participación de las comunidades académicas en la toma de decisiones. Es decir, no sabemos si va a ser posible reconstruir la colegialidad por comunidad o disciplina, en un nuevo entorno híbrido y de poca convivencia física.

Estas son sólo algunas de las interrogantes que surgen de la revisión de las acciones y propuestas por parte de las universidades. En una mayoría de los casos, lo que se percibe son acciones de corto alcance, sin estrategias a futuro. Inclusive, detectamos un triunfalismo generalizado sobre los impactos de las acciones tomadas por parte de las administraciones universitarias —la campaña “La UNAM no se detiene” es ejemplo de ello—, sin que existan estudios que sustenten tal optimismo.

En cuanto a los estudios internacionales, hay un consenso en torno a la probable transición hacia modelos de educación que incorporen algunos o muchos elementos de la educación en línea —los llamados (“modelos híbridos”). Sin embargo, muchos especialistas enfatizan que las nuevas modalidades no deben ser una copia virtual de las clases presenciales, sino que se requiere “reimaginar” el espacio pedagógico por medio de las plataformas digitales o modalidades “híbridas”.

Las crisis pueden hacer que las innovaciones que antes parecían imposibles de repente sean inevitables. Serán necesarios varios años para que las universidades “paguen la factura” por la inacción. Pero la “nueva normalidad” que debemos moldear debe comenzar con el reconocimiento de que ofrecer clases en Zoom no es en realidad ningún cambio significativo” (Marmolejo, 2020, p. 9).

A su vez, casi todos concuerdan en la necesidad de aprovechar las potencialidades de la educación en línea, sin que esta modalidad reemplace el modelo presencial. Es importante hacer hincapié en este punto, ya que, en algunos momentos de la pandemia, se pronosticó el fin de la universidad “de carne y hueso”. No obstante, numerosos estudios han señalado la importancia de la interacción cara a cara para el aprendizaje, el proceso socioeducativo y para la investigación. Por ejemplo, el estudio de Eringfeld (2021) de estudiantes de posgrado en la Universidad de Cambridge encontró que “la visión distópica más común es la universidad totalmente en línea, sin un campus físico o las conexiones interpersonales encarnadas por pares y colegas” (p. 150).

Por otro lado, muchos especialistas —y sobre todos los que trabajan en el ámbito de la educación en línea—han insistido en que sería un error volver a las modalidades presenciales de antes. En la visión de Daphne Kohler, fundadora de Coursera, compañía que fue pionera en ofrecer cursos masivos abiertos en línea (MOOC, por sus siglas en inglés): “La gente no va a querer regresar a un mundo en donde la principal forma de enseñanza implica sentarse en un auditorio con 300 personas. Eso simplemente no va a suceder” (*The Economist*, 2021b). Aunque Kohler claramente tiene un interés económico en la educación en línea, su fe en el potencial de las modalidades virtuales para democratizar el acceso a contenidos educativos de alta calidad es compartida por cada vez más especialistas y diseñadores de políticas públicas.

Otro punto de convergencia en el debate acerca del futuro de la educación superior es la necesidad de adoptar políticas de equidad mucho más contundentes. “Las universidades tienen sus propias preocupaciones financieras, pero deben incorporar un sentido de equidad —beneficiando a los más vulnerables por encima de los más favorecidos—como parte central en la toma de decisiones” (Illanes, et al., 2020, p. 5). Eso incluye tomar medidas para combatir la brecha digital, sobre todo ante la expectativa de un futuro híbrido, e implementar estrategias de nivelación académica para estudiantes que abandonaron o reprobaban durante la pandemia. También hace falta establecer políticas de becas y estrategias de acción afirmativa para grupos desfavorecidos, como ha

hecho Brasil desde principios de los años 2000, para los estudiantes afrobrasileños y los egresados de las escuelas públicas.

Un tercer punto de acuerdo es la urgencia de aumentar los apoyos gubernamentales para las IES, para garantizar el acceso a todos los sectores de la población. Aun el Banco Mundial, que históricamente ha sido un fuerte proponente de la educación superior privada, ha señalado la necesidad de que los gobiernos aumenten de forma significativa los apoyos a las IES públicas, con programas dirigidos a sectores desfavorecidos (Banco Mundial, 2021). En ese sentido, se ha sugerido considerar opciones al modelo de los préstamos estudiantiles, el cual, si bien ha facilitado un gran crecimiento en la matrícula durante las últimas dos décadas, también ha generado deudas gigantescas para los estudiantes y sus familias. También se ha enfatizado la necesidad de que las universidades, sobre todo aquellas de la "esfera anglo", reduzcan su dependencia de los alumnos extranjeros, debido a la gran incertidumbre acerca de las posibilidades de la movilidad estudiantil, durante y después de la actual pandemia.

Efectuar esas transformaciones no es tarea sencilla. La pandemia llegó en un momento en que las IES en todo el mundo se encontraban en crisis financiera, después de décadas de recortes presupuestales y otras medidas neoliberales. A su vez, hay otras dinámicas internas y externas que operan contra el cambio en las universidades: "Paradójicamente las instituciones de educación superior son el mejor laboratorio social para el cambio, pero al mismo tiempo son profundamente conservadoras en su comportamiento, muchas veces en aras del prestigio y la tradición" (Marmolejo, 2020, p. 8). No obstante, Marmolejo insiste en la necesidad de enfrentar estas resistencias: "Lo cierto es que la crisis pandémica, con todas sus ramificaciones e impactos negativos, es al mismo tiempo, una coyuntura única para replantearnos el quehacer de la educación superior. No podemos permitirnos dejar pasar la oportunidad", p. 8).

Tales reflexiones son de gran relevancia para el caso mexicano, en donde un estimado de 650,000 estudiantes tuvieron que abandonar la educación superior debido a la pandemia (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2020). Urge una transformación en el sector para lograr una educación superior más equitativa e inclusiva, y que esté a la altura de los desafíos del periodo pospandemia. La UNAM, como universidad nacional, debe llevar un papel de liderazgo en diseñar y poner en práctica las transformaciones que se requieren. En caso de no hacerlo, serán otros organismos y actores los que determinarán el futuro de la universidad en México.

En específico, se puede tener usar de referente el caso chileno, en donde el gobierno federal ha trabajado en conjunto con las universidades para diseñar estrategias a nivel nacional para hacerle frente a la pandemia. Estas incluyen apoyos financieros gubernamentales para estudiantes e instituciones, en forma de becas y especie (computadoras y conexiones de Internet), y también estrategias pedagógicas para resarcir las pérdidas de aprendizaje ocasionadas por la pandemia. Sin embargo, tales iniciativas no hubieran sido posibles sin realizar diagnósticos sobre las distintas problemáticas que enfrentan las universidades. Esto es, sin duda, una de las tareas más urgentes para los próximos meses, y que debe convertirse en uno de los quehaceres centrales de las universidades.

En el caso de la UNAM, urge desarrollar un plan estratégico a mediano y largo plazo, guiado por la evidencia. Eso implica aplicar encuestas y otros estudios cuantitativos y cualitativos a toda la población universitaria, para conocer la magnitud de la brecha digital, de la deserción escolar, y sobre las experiencias y preocupaciones durante la pandemia. Sólo así se podrán desarrollar políticas que atiendan problemas reales.

Por último, cabe resaltar que la pandemia de COVID-19 ha sido cualitativamente diferente que las demás epidemias sanitarias que ha experimentado el mundo en las últimas décadas. Entre los factores que han impulsado que el virus se replique por todo el mundo, están los procesos cada vez más patentes de la globalización, el papel de los medios de comunicación y los gobiernos conservadores que propagan la resistencia a las vacunas, así como la mutación del SARS-Cov-2 en cepas cada vez más virulentas. En ese sentido, sería ingenuo pensar que la actual crisis sanitaria será la última, o aún la más destructiva. Inclusive, existe controversia en si debemos hablar de un futuro pospandemia, o mejor utilizar el término de la “nueva normalidad”.

Si el futuro no es lo de antes, tampoco queda claro cómo será. Por ello, urge contar con información más detallada sobre la realidad actual de nuestra institución. Sólo así se puede convertir la peor crisis sanitaria de la memoria reciente en una oportunidad de cambio institucional de largo alcance.

ANEXO 1. Universidades citadas y su ubicación geográfica

PAÍS	UNIVERSIDAD
Alemania	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad de Múnich • Universidad Técnica de Múnich
Argentina	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad de Buenos Aires • Universidad Nacional de Córdoba
Australia	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad de Melbourne • Universidad de Nueva Gales del Sur • Universidad de Sídney • Universidad Monash
Bolivia	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad Mayor de San Andrés
Brasil	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad de Campinas • Universidad de São Paulo
Chile	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad de Chile • Universidad Pontificia de Chile
China	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad de Pekín • Universidad de Tsinghua • Universidad de Zhejiang
Costa Rica	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad de Costa Rica
España	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad Autónoma de Barcelona • Universidad Complutense • Universidad de Barcelona • Universidad de la Laguna • Universidad de las Palmas • Universidad Politécnica de Madrid • Universidad Pompeu Fabra • Universidad Rey Juan Carlos
Estados Unidos	<ul style="list-style-type: none"> • Instituto Tecnológico de Massachusetts • Universidad de Amherst • Universidad de California, Berkeley • Universidad de California, San Diego • Universidad de Harvard • Universidad de Wisconsin • Universidad del Sur de California

PAÍS	UNIVERSIDAD
<p>Japón</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad de Kioto • Universidad de Tokio
<p>México</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey • Universidad Autónoma de Baja California • Universidad Autónoma Metropolitana • Universidad Nacional Abierta y a Distancia • Universidad Nacional Autónoma de México • Universidad Veracruzana
<p>Panamá</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad de Panamá
<p>Perú</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad de San Marcos
<p>Reino Unido</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad de Cambridge • Universidad de Oxford
<p>Sudáfrica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad de Ciudad del Cabo • Universidad de Fort Hare • Universidad de Pretoria • Universidad de Stellenbosch • Universidad del Cabo Oeste • Universidad del Witwatersrand

ANEXO 2. Análisis de la evaluación realizada por las entidades de la UNAM sobre el impacto del COVID-19 en la comunidad universitaria (marzo 2020-enero 2021)

Introducción

A raíz de la crisis causada por la pandemia de COVID-19, el 20 de marzo de 2020 la UNAM implementó el *Acuerdo por el que se suspenden los procedimientos de carácter académico y administrativo en la Universidad Nacional Autónoma de México* (Graue Wiechers, 2020). Dicho documento buscó instituir una política universitaria para mitigar el contagio del COVID-19 dentro de la comunidad universitaria, y también establecer las pautas para el desarrollo de las labores académicas.

En junio del 2020, la UNAM publicó los *Lineamientos Generales para el regreso a las actividades universitarias en el marco de la pandemia de COVID-19* (Gaceta UNAM, 2020), para asegurar el retorno seguro a las actividades académicas. En ese sentido, algunas entidades académicas de la UNAM aplicaron diversas encuestas y cuestionarios para conocer el impacto de la pandemia en las condiciones (familiares, sociales, afectivas, entre otras) de los académicos y estudiantes, con el fin de diseñar e implementar estrategias para afrontar el regreso a las actividades académicas desde casa.

En enero de 2021, la Dirección General de Evaluación Institucional (DGEI-UNAM) se propuso sistematizar los esfuerzos realizados por las diversas entidades de la UNAM para conocer el impacto de la pandemia en los académicos y estudiantes durante el periodo comprendido entre marzo de 2020 y enero de 2021. Para la realización de este estudio se llevó a cabo una consulta no exhaustiva de los sitios webs de 34 institutos de investigación, 28 escuelas y facultades, 15 centros de investigación y 11 programas universitarios, así como 3 coordinaciones y 1 dirección general de la UNAM, para lo cual se establecieron los siguientes criterios:

- a) El periodo de consulta se llevó a cabo entre marzo de 2020 y enero de 2021.
- b) Únicamente se analizaron los sitios webs de las entidades que pertenecen al dominio de la UNAM (unam.mx).

c) Los documentos que se consideraron en la búsqueda y sistematización fueron los instrumentos de evaluación y los reportes de investigación elaborados por las entidades de la UNAM.

- Los instrumentos de evaluación son aquellos cuestionarios y encuestas realizados para conocer el impacto de la pandemia en los estudiantes y/o académicos. Por ello, se excluyeron los instrumentos aplicados al público en general, así como los cuestionarios de salud (síntomas, familiares contagiados, etcétera).
- Los reportes son documentos de análisis y/o artículos de investigación. Además, se consideró divulgar los resultados en foros y/o conferencias.

A partir de la revisión y análisis de los sitios webs se encontró que 19 (20.7%) de las 92 entidades consultadas participaron en la elaboración de algún instrumento de evaluación y/o reporte de investigación (informe, artículo, video, foro, entre otros) durante el periodo de marzo de 2020 a enero de 2021.

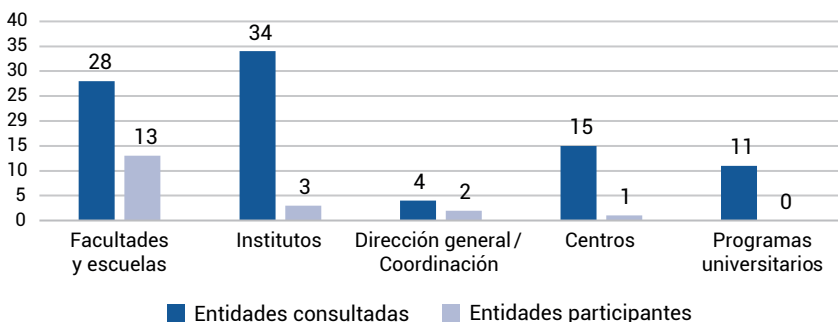
Gráfico 1. Número total de entidades consultadas y entidades con participación en el periodo (marzo 2020 a enero 2021).



En cuanto al conjunto de entidades de la UNAM, destaca que las escuelas y facultades son las que presentan un mayor porcentaje de participación con 46.4%. Esto probablemente se deba a que este tipo de entidades está enfocado primordialmente en la labor de enseñanza y aprendizaje, con lo cual es necesario conocer en mayor medida cómo afecta la pandemia la labor académica y el quehacer estudiantil (hábitos de estudio, prácticas de investigación, disponibilidad y uso de tecnologías de la información, entre otros). En contraste, los

institutos de investigación alcanzaron una participación de 8.8%, los centros de 6.7% y los programas universitarios de 0% durante el periodo de estudio. Es importante mencionar que, si bien las direcciones generales y coordinaciones no se enfocan principalmente en la elaboración de instrumentos de evaluación y/o la publicación de resultados, destaca la participación de 50% de este tipo de entidades.

Gráfico 2. Número de entidades de la UNAM consultadas y número de entidades que participaron en la elaboración de instrumentos de evaluación y/o reportes de investigación, 2021.



Durante el periodo de estudio, se recopilaron 22 instrumentos de evaluación y 23 reportes de investigación (informes, artículos, videos, foros, entre otros) relacionados con el impacto de la pandemia entre la planta estudiantil y académica. Es preciso señalar que existe una discrepancia entre el número de instrumentos de evaluación y los reportes de investigación, ya que al considerar el periodo de recopilación de información algunas entidades no habían realizado aún el análisis de datos, o bien, los instrumentos de medición no habían sido publicados; por ejemplo, los institutos contaban con 2 instrumentos de evaluación y 10 reportes de investigación.

Como se aprecia en la Tabla 1, las escuelas y facultades publicaron 16 de los 22 instrumentos de evaluación, las coordinaciones y la dirección general 3, los institutos 2, y los centros 1.

En lo referente a los reportes de investigación, los institutos elaboraron un total de 10 reportes (documentos, artículos, foros, conferencias, etc.), seguidos de las escuelas y facultades con 8, la dirección general y/o coordinación con 4 y los centros con solo 1 reporte de investigación. Es de llamar la atención que

los programas universitarios no contaron con ningún instrumento de evaluación y/o reporte de investigación publicado durante el periodo analizado.

Tabla 1. Número de entidades y porcentaje de participación de las diferentes entidades de la UNAM en la elaboración de Instrumentos de Evaluación y Reportes de Investigación, 2021.

Entidades	Nº Entidades Consultadas	Instrumentos de evaluación	Reportes de Investigación	Volumen Total
Institutos	34	2	10	12
Escuelas y Facultades	28	16	8	24
Centros	15	1	1	2
Programas Universitarios	11	0	0	0
Dirección General / Coordinación	4	3	4	7

A través de un análisis no exhaustivo sobre el contenido de los instrumentos de evaluación y/o reportes de investigación elaborados por las entidades académicas de la UNAM, se identificaron 6 categorías temáticas:

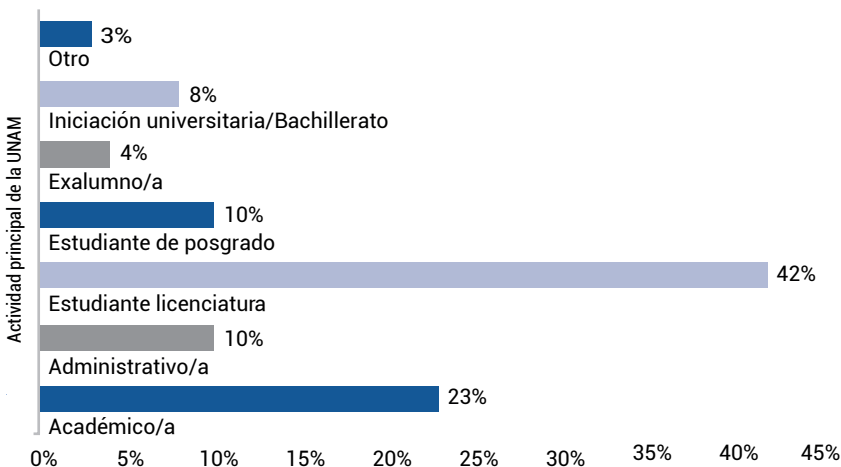
- 1) Las experiencias de los académicos y estudiantes.
- 2) El uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- 3) La dedicación y disponibilidad de los académicos y estudiantes.
- 4) Las dificultades, problemáticas y retos de la educación en línea.
- 5) Los impactos diferenciados de la pandemia entre distintos grupos (por género, condición socioeconómica; y entre académicos, administrativos y estudiantes).
- 6) El impacto socioemocional de la pandemia en los académicos y estudiantes.

A continuación, se muestra una selección de los hallazgos más relevantes encontrados en los estudios y análisis realizados por las entidades de la UNAM que afectan tanto la labor académica como el quehacer de los estudiantes.

Opiniones de los universitarios sobre la epidemia de COVID-19 y sus efectos sociales

El Instituto de Investigaciones Sociales, en coordinación con el Hospital General de México "Dr. Eduardo Liceaga", diseñó y aplicó una encuesta a 13,073 miembros de la comunidad universitaria por medio del cuestionario en línea *Opiniones de los universitarios sobre la epidemia de COVID-19 y sus efectos sociales*⁷. La encuesta se elaboró con base en 7 dimensiones⁸ que pretenden medir el conocimiento de la pandemia, así como el impacto social en la vida de los estudiantes y académicos.

Gráfico 3. Porcentaje de la actividad principal de los encuestados en la UNAM.



Nota: Adaptado de *Opiniones de los universitarios sobre la epidemia de Covid-19 y sus efectos sociales* (p. 5), por C. Infante Castañeda, I. Peláez Ballestas y S.C. Murillo López, 2020, Instituto de Investigaciones Sociales (IIS-UNAM).

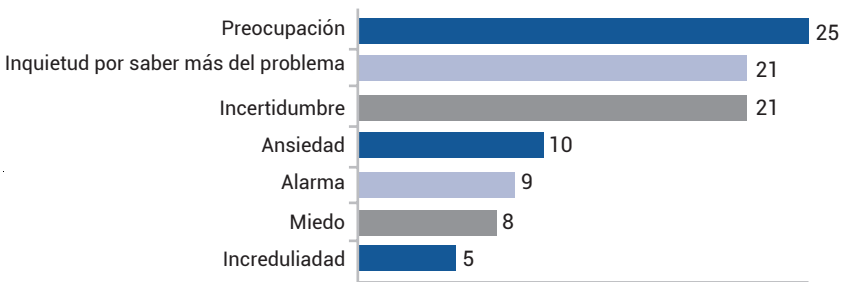
⁷ Originalmente el cuestionario fue publicado en el enlace: <https://www.iis.unam.mx/eSurveysIIS/index.php?r=survey/index&sid=618182&lang=es>. Sin embargo, actualmente no se encuentra disponible.

⁸ En resumen, las dimensiones se centran en: 1) perfil demográfico, 2) conocimiento sobre el covid-19, 3) percepción de riesgo, 4) aspecto emocional, 5) confianza de la información recibida, 6) efectos de "quedarse en casa", 7) opinión sobre las medidas del gobierno.

Como se aprecia en el Gráfico 3, 52% de los encuestados eran estudiantes (42% licenciatura, 10% posgrado), 33% trabajadores de la UNAM (23% académicos, 10% administrativos) y el 15% restante a estudiantes de bachillerato, exalumnos y otros (no identificados).

Uno de los resultados más interesantes que arroja este estudio tiene que ver con el impacto de la pandemia en el bienestar emocional de los universitarios, ya que 25% de los encuestados reportó estar preocupado por la pandemia y 21% manifestó inquietud por saber más sobre la COVID-19.

Gráfico 4. Emoción o sentimiento que describe mejor tus primeras reacciones frente a la epidemia COVID-19.



Nota: Adaptado de *Opiniones de los universitarios sobre la epidemia de Covid-19 y sus efectos sociales* (p. 14), por C. Infante Castañeda, I. Peláez Ballestas y S.C. Murillo López, 2020, Instituto de Investigaciones Sociales (IIS-UNAM).

El estudio centra su atención en 9 emociones que pueden ser provocadas por la pandemia, como: 1) Estado de alerta, 2) preocupación, 3) aislamiento, 4) aburrimiento, 5) confusión, 6) ansiedad, 7) temor, 8) alarma y 9) depresión. Como es posible observar en el Gráfico 5, el estado de alerta es la única emoción que supera 70% de respuestas en "mucho/muchísimo". Los trabajadores de la UNAM fueron los más afectados, ya que 74% de los académicos y 76% de los administrativos presentaron esta emoción.

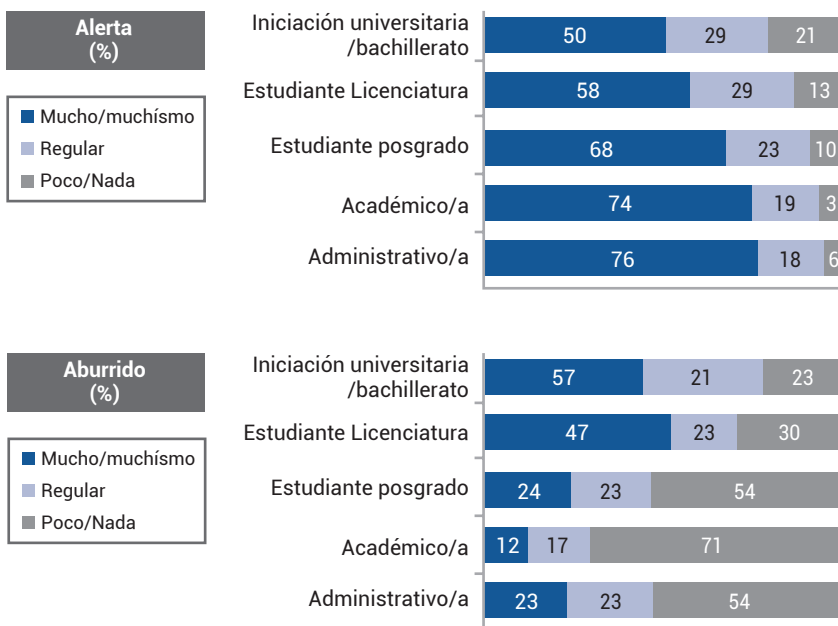
Resulta llamativo que sea idéntico el promedio (63.5%) de estudiantes y trabajadores de la UNAM que manifiestan tener "mucho/muchísima" preocupación. Sin embargo, al desagregar por grupos de estudiantes y trabajadores de la UNAM, notamos que son los administrativos (66%) y los estudiantes de posgrado (65%) quienes presentan un mayor nivel de preocupación.

Salta a la vista que los estudiantes de licenciatura fueron quienes manifestaron sentir una mayor sensación de aislamiento (60%), aburrimiento (47%), confusión (40%) y ansiedad (57%) a causa de la pandemia. En contraste, los académicos son quienes expresan sentir en menor medida dichas emociones (36% aislamiento, 12% aburrimiento, 17% confusión y 32% ansiedad). Adicionalmente, 43% de los académicos expresó sentir “poco/nada” de temor.

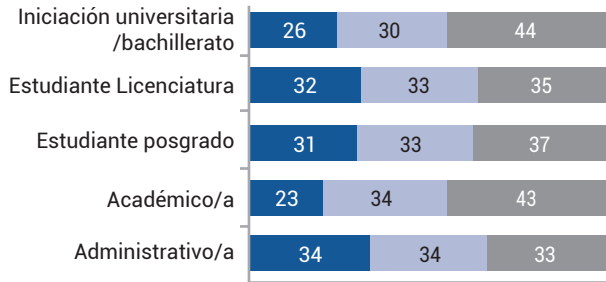
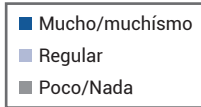
Los estudiantes de posgrado (20%), bachillerato (31%) y licenciatura (35%) son los más afectados por la depresión. Mientras que, los académicos (11%) y los administrativos (17%) son los menos afectados por la depresión.

En términos generales, este estudio muestra que son los estudiantes (bachillerato, licenciatura, posgrado) los más afectados emocionalmente por la pandemia.

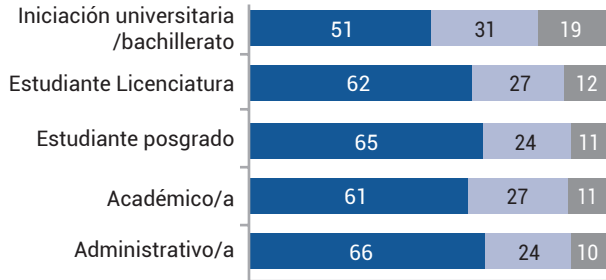
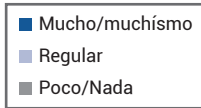
Gráfico 5. Emociones causadas por la pandemia.



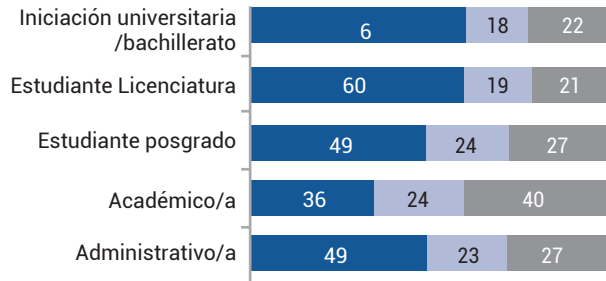
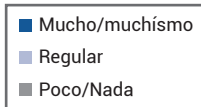
Temeroso (%)



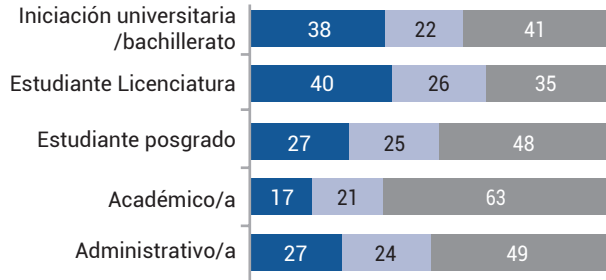
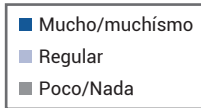
Preocupado (%)

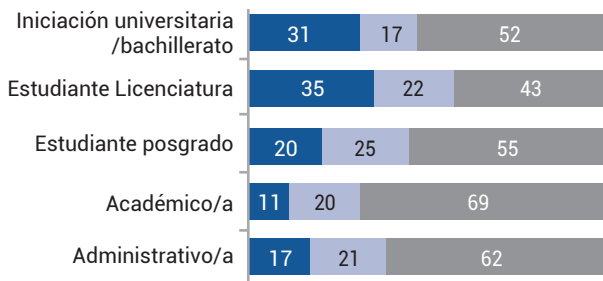
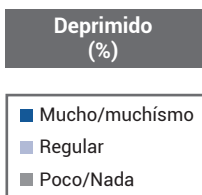
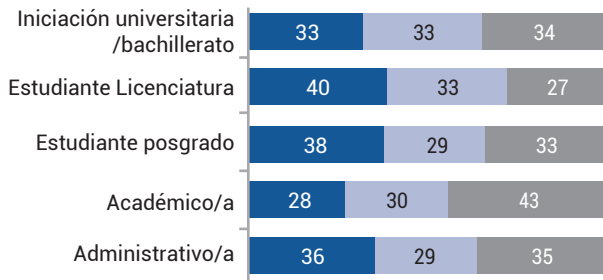
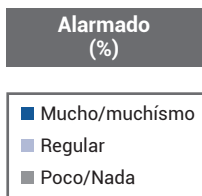
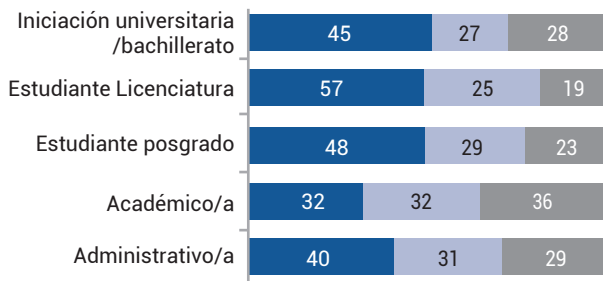
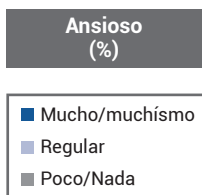


Aislado (%)



Confundido (%)





Nota: Adaptado de *Opiniones de los universitarios sobre la epidemia de Covid-19 y sus efectos sociales* (p. 15-18), por C. Infante Castañeda, I. Peláez Ballesteros y S.C. Murillo López, 2020, Instituto de Investigaciones Sociales (IIS-UNAM).

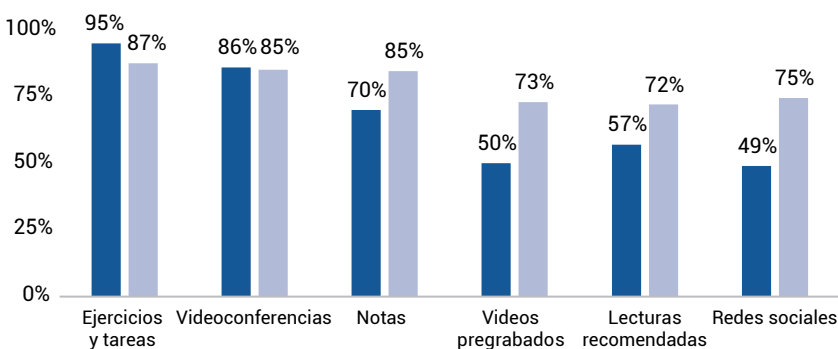
Primera y Segunda encuesta al alumnado de la Facultad de Ciencias

La Facultad de Ciencias aplicó un cuestionario a estudiantes en el mes de abril de 2020 con una respuesta de 29% del total de su matrícula. Posteriormente, aplicó un cuestionario en el mes de junio de 2020 con una tasa de respuesta de 64%.

El cuestionario fue elaborado para conocer el contexto socioeconómico, la salud física y emocional, la situación escolar, los cursos a distancia y los recursos tecnológicos de los estudiantes, para lo cual se realizaron 8 preguntas en la primera encuesta y 32 preguntas en la segunda.

Una de las preguntas en común entre las encuestas fue la "efectividad de los recursos de aprendizaje" donde se reporta una mayor efectividad en los ejercicios y tareas (95% primera encuesta, 87% segunda), las videoconferencias (86% primera, 85% segunda) y las notas (70% primera, 85% segunda).

Gráfico 6. Efectividad de los recursos de aprendizaje.

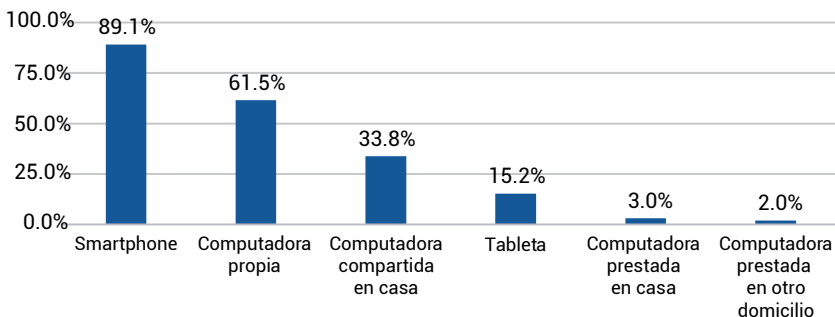


Nota: Adaptado de *Primera encuesta al alumnado y Segunda encuesta al alumnado* (p. 10 y 39), por Facultad de Ciencias, 2020, Facultad de Ciencias (FC-UNAM).

En la segunda encuesta aplicada se mostró que el 89.1% de los estudiantes cuenta con un *smartphone*, 61.5% con una computadora propia y solo 15.2% con una tableta. El 38.8% restante de los estudiantes cuenta únicamente con computadora compartida o prestada. Sin embargo, al considerar la conectividad se puede apreciar que, aunque 92.2% de los estudiantes encuestados

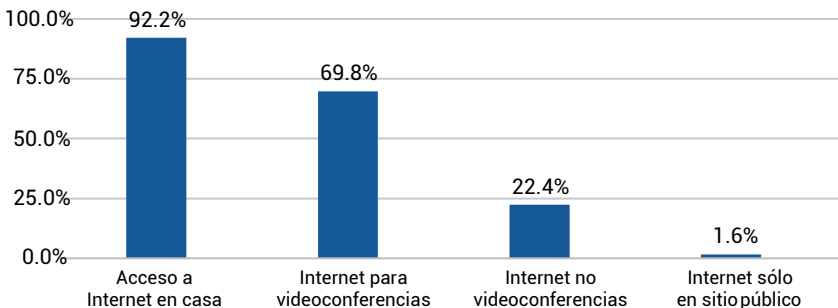
tiene acceso a Internet en casa, únicamente 69.8% cuenta con condiciones para hacer videoconferencias.

Gráfico 7. Efectividad de los recursos de aprendizaje.



Nota: Tomado de *Segunda encuesta al alumnado* (p. 31), por Facultad de Ciencias, 2020, Facultad de Ciencias (FC-UNAM).

Gráfico 8. Acceso a Internet público y en casa.



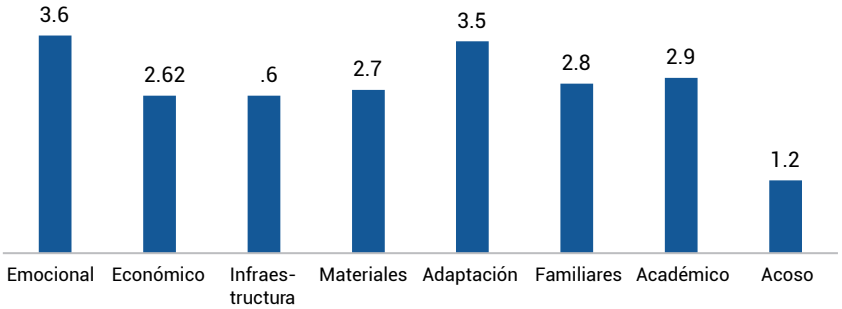
Nota: Adaptado de *Segunda encuesta al alumnado* (p. 32), por Facultad de Ciencias, 2020, Facultad de Ciencias (FC-UNAM).

Otro aspecto relevante que es compartido en las dos encuestas son las habilidades e impactos emocionales. La primera encuesta muestra que el aspecto emocional (3.6 sobre 5) así como la capacidad de adaptación al trabajo en línea (3.5 sobre 5) son los problemas que más influyen en el desempeño académico de los estudiantes.

A pesar de que la pregunta “Factores que afectan el desempeño escolar” no fue realizada en la segunda encuesta, se incluyó la pregunta “Causas de baja o suspensión” que concuerda con los problemas presentados por los estudiantes para adaptarse al trabajo en línea (25%) y los problemas emocionales (20%).

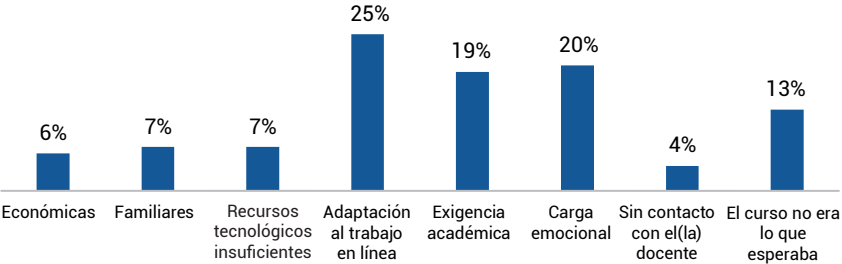
Además, se incluyeron algunas preguntas más específicas sobre el aspecto emocional, en donde destaca que 72% de los alumnos ha considerado recibir ayuda profesional para el manejo de las emociones. También resalta que 75.6% de los estudiantes manifestó que la pandemia ha tenido un efecto negativo en la capacidad de concentración ante sus responsabilidades académicas.

Gráfico 9. Factores de impacto en el rendimiento.



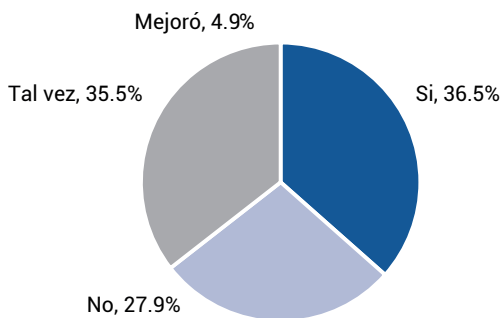
Nota: Tomado de *Primera encuesta al alumnado* (p. 12), por Facultad de Ciencias, 2020, Facultad de Ciencias (FC-UNAM).

Gráfico 10. Causas de baja o suspensión.



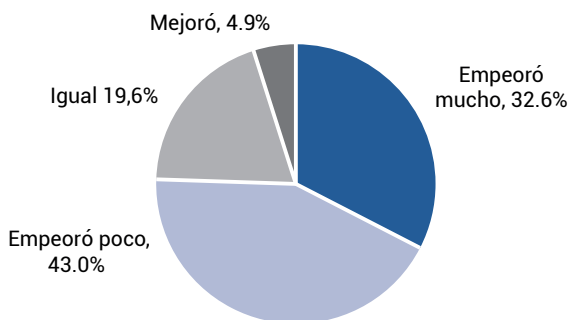
Nota: Tomado de *Segunda encuesta al alumnado* (p. 24), por Facultad de Ciencias, 2020, Facultad de Ciencias (FC-UNAM).

Gráfico 11. Ayuda profesional emocional durante la contingencia.



Nota: Tomado de *Segunda encuesta al alumnado* (p. 12), por Facultad de Ciencias, 2020, Facultad de Ciencias (FC-UNAM).

Gráfico 12. Concentración del Alumnado.



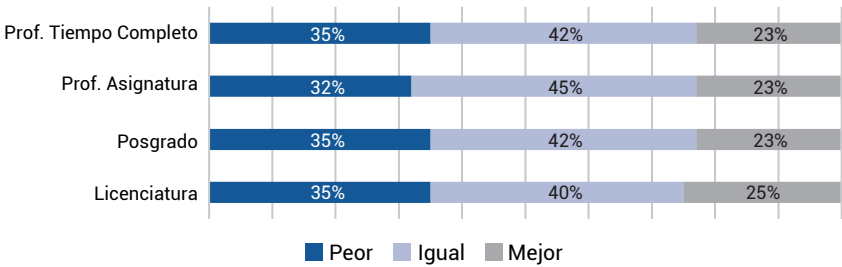
Nota: Tomado de *Segunda encuesta al alumnado* (p. 13), por Facultad de Ciencias, 2020, Facultad de Ciencias (FC-UNAM).

Transición de los profesores de la UNAM a la educación remota de emergencia durante la pandemia

La Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC) de la UNAM aplicó a 1,583 docentes un cuestionario con 40 reactivos en el que indagó sobre temas relacionados con las condiciones pedagógicas y las experiencias (didácticas y evaluativas) que afrontaron los académicos. Entre los datos más significativos destaca que, en promedio, 65% de los docentes encuestados percibió su práctica docente como igual o mejor (un resultado

que no era de esperarse, debido a los grandes retos que implica la transición a las clases en línea). También llama la atención que no existen diferencias significativas en esta apreciación al desagregar por tipo de nombramiento (asignatura, tiempo completo) y grado de asignatura (licenciatura, posgrado).

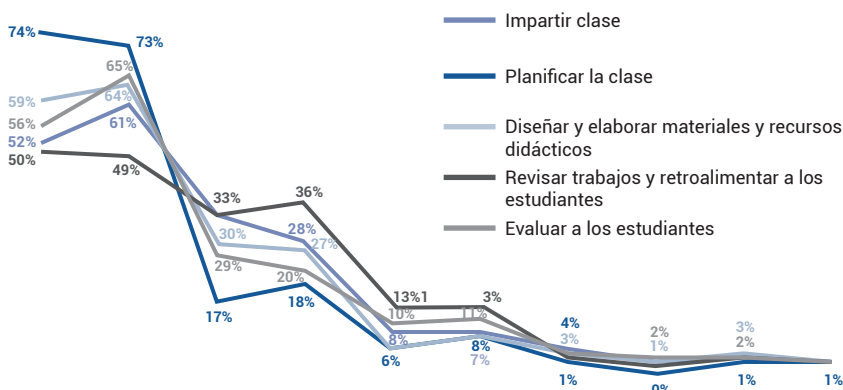
Gráfico 13. Percepción de la docencia en la Educación Remota de Emergencia (ERE).



Nota: Tomado de *Transición de los profesores de la UNAM a la educación remota de emergencia durante la pandemia* (p. 7), por M. Sánchez Mendiola y A.M. Martínez Hernández, 2020, Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED-UNAM).

Como se aprecia en el Gráfico 14, 74% de los docentes de licenciatura y 73% de posgrado indicaron dedicar de 1 a 10 horas en la planificación de las clases. Además, 59% de los docentes de licenciatura y 64% de los de posgrado, dedicaron de 1 a 10 horas al diseño de materiales didácticos. Con respecto a la interacción que los docentes tienen con los estudiantes, se encontró que la forma principal de interacción es por medio del correo electrónico (75% licenciatura, 85% posgrado), seguido de la utilización de videoconferencias (56% licenciatura, 58% posgrado).

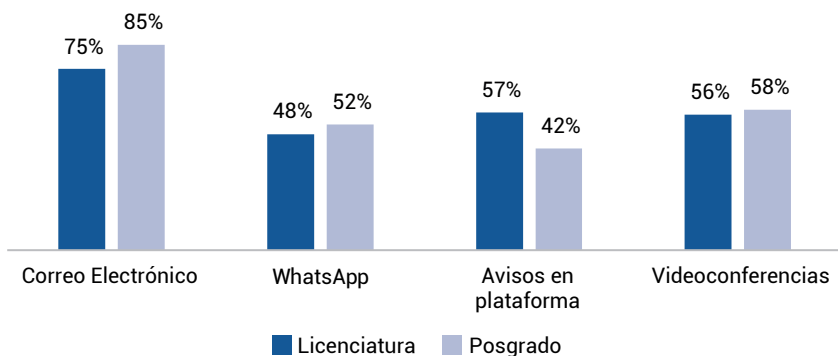
Gráfico 14. Tiempo de dedicación de los profesores a actividades docentes en la Educación Remota de Emergencia.



Licenciatura	Posgrado	Licenciatura	Posgrado	Licenciatura	Posgrado	Licenciatura	Posgrado	Licenciatura	Posgrado
1 a 10 horas	11 a 20 horas	21 a 30 horas	31 a 40 horas	Más de 40 horas					

Nota: Tomado de *Transición de los profesores de la UNAM a la educación remota de emergencia durante la pandemia* (p. 8), por M. Sánchez Mendiola y A.M. Martínez Hernández, 2020, Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED-UNAM).

Gráfico 15. Formas de interacción que los profesores mantienen con sus estudiantes.



Nota: Adaptado de *Transición de los profesores de la UNAM a la educación remota de emergencia durante la pandemia* (p. 16), por M. Sánchez Mendiola y A.M. Martínez Hernández, 2020, Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED-UNAM).

Como se aprecia en la Tabla 2, una de las mayores dificultades que percibieron los maestros (50.6%) fueron las condiciones materiales (dispositivos, conectividad, etc.) de los estudiantes para poder dedicar tiempo al estudio.

Tabla 2. Principales problemáticas para interactuar en modalidad a distancia.

Tipo de problemática	Respuestas
Condiciones materiales de los estudiantes para el estudio	168
Falta de participación	72
Organización de la actividad	35
Conocimientos tecnológicos	19
Dificultad para la evaluación	12
Gestión del tiempo	12
Problemas de comunicación	11
Problemas socioemocionales	3

Nota: Tomado de *Transición de los profesores de la UNAM a la educación remota de emergencia durante la pandemia* (p. 18), por M. Sánchez Mendiola y A.M. Martínez Hernández, 2020, Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED-UNAM).

También destaca que 50% de los docentes de licenciatura y 48% de posgrado señalaron que algunas veces o siempre las actividades cotidianas como cuidar hijos, cuidar personas mayores, limpieza, etc., interfieren con su labor docente.

Es importante notar la precisión que Sánchez Mendiola (2020) hace sobre las diferencias de género:

Donde se aprecia una diferencia significativa mayor es en el promedio de horas que las docentes mujeres dedican a las actividades de casa y que incluyen tareas como cocinar, lavar, ir de compras, apoyar a los hijos en tareas escolares o cuidar a personas mayores. De este modo, mientras que los hombres se ubican en promedio dentro del primer rango que va de 1 a 10 horas de trabajo semanal de actividades de casa, las mujeres se ubican en el segundo rango de 10 a 20 horas de trabajo semanal de actividades de casa (p. 14).

Gráfico 16. Problemáticas tecnológicas, pedagógicas y logísticas en docentes de licenciatura y posgrado.

Problemáticas tecnológicas, pedagógicas y logísticas en docentes de licenciatura.



Problemáticas tecnológicas, pedagógicas y logísticas en docentes de posgrado.



Nota: Tomado de *Transición de los profesores de la UNAM a la educación remota de emergencia durante la pandemia* (p. 12-13), por M. Sánchez Mendiola y A.M. Martínez Hernández, 2020, Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED-UNAM).

COVID-19: Efectos de la desigualdad social México y la inequidad en la educación superior

Miembros del Programa Universitario de Estudios sobre Educación Superior (PUEES) de la UNAM publicaron un análisis sobre las desigualdades que viven los estudiantes y académicos. Según cifras de la Subsecretaría de Educación Superior (SES) en 2020 hubo un total de 4,700,000 estudiantes, 429,495 docentes y 188,646 no docentes. Todos ellos tuvieron que trasladar sus actividades de la universidad al hogar, lo cual evidenció la desigualdad en la brecha digital y las condiciones para el desempeño de las actividades de los estudiantes y académicos.

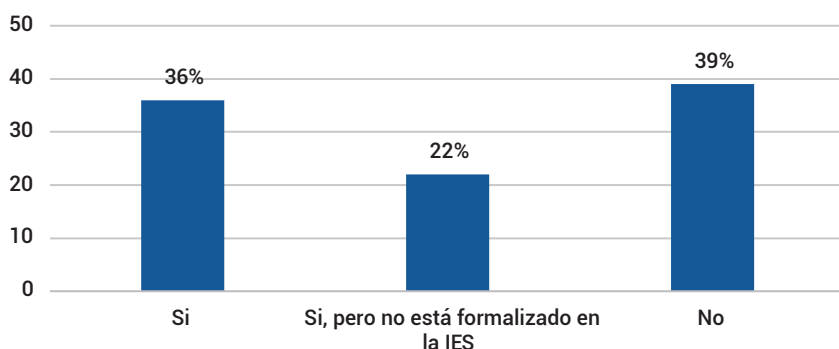
Tabla 3. Cantidades de personas y planteles.

Total personas	5,318,141
Estudiantes	4,700,000
Docentes	429,495
No docentes	188,646
Total planteles	6,404
IES públicas	2,455
IES privadas	3,949

Nota: Tomado de COVID-19: *Efectos de la desigualdad social en México* (p. 2), por M. H. Suárez Zozaya y J. Martínez Stack, 2020, Notas de coyuntura del CRIM No. 15.

Los problemas de las universidades públicas y privadas relacionados con la brecha digital se han visto agravados a causa de la pandemia al implementar la modalidad de educación en línea. Según los datos de la *Encuesta Nacional de las TIC en las Instituciones de Educación Superior en México* aplicada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), 22% de las universidades cuenta con servicios académicos en línea, pero no están formalizados; Mientras que 39% de las universidades no ofrece servicios académicos y de investigación en dispositivos móviles. Esto es muy significativo, ya que muestra que no todas las universidades están preparadas para brindar sus cursos en línea.

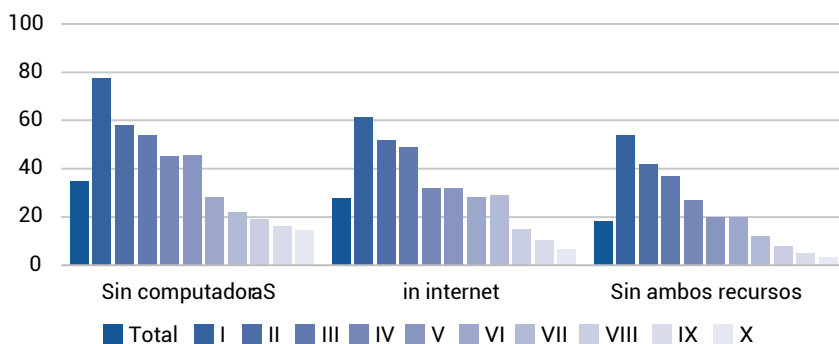
Gráfico 17. Porcentaje de las IES que entregan servicios académicos y de investigación sobre dispositivos móviles.



Nota: Tomado de COVID-19: *Efectos de la desigualdad social en México* (p. 3), por M. H. Suárez Zozaya y J. Martínez Stack, 2020, Notas de coyuntura del CRIM No. 15.

Además de lo mencionado anteriormente, también contribuye a la brecha digital el ingreso económico de los estudiantes, ya que existe una correlación directa entre el salario que perciben los estudiantes y la disponibilidad y acceso digital. Como se puede observar en el Gráfico 18, los estudiantes con ingresos más bajos (decil I) muestran mayor dificultad para tener acceso a computadora e internet. En contraste, los estudiantes con ingresos más altos (decil X) prácticamente no presentan dificultades para tener acceso digital.

Gráfico 18. Disponibilidad de equipo y conectividad a internet de los y las estudiantes de las IES según decil de ingreso corriente per cápita.



Nota: Tomado de COVID-19: *Efectos de la desigualdad social en México* (p. 4), por M. H. Suárez Zozaya y J. Martínez Stack, 2020, Notas de coyuntura del CRIM No. 15.

Otro de los efectos relacionados con la pandemia son las condiciones para el desempeño de las actividades de los estudiantes y académicos. Particularmente, las mujeres son las más afectadas en su desempeño laboral y/o educativo a causa del rol (hija, esposa, madre, etc.) que tienen en sus hogares y la alteración en las dinámicas familiares y del hogar, pues como afirman Suárez y Martínez (2020):

La mayor carga está siendo para las mujeres, sean estudiantes o profesoras. Varias están llevando cursos desde sus hogares y prácticamente al mismo tiempo deben atender necesidades y demandas domésticas. La carga excesiva de trabajo y lo inadecuadas que resultan las condiciones de arraigo domiciliario, dificultan poder atender cabalmente las transmisiones educativas. De ahí que, entre los efectos de la pandemia se encuentre la inequidad de oportunidades de desempeño, según género (p. 6).

Finalmente, otro de los efectos esperados a causa del confinamiento es el posible incremento de violencia contra las mujeres (emocional, económica, física, sexual). Aun cuando los datos no son muy significativos, existe una relación entre el nivel de estudio de las mujeres y la violencia de tipo emocional y económica (Suárez y Martínez, 2020).

Conclusiones

En este reporte, se comparten los hallazgos más relevantes de las encuestas y los estudios realizados por las distintas entidades de la UNAM sobre el impacto de la pandemia de COVID-19 en la comunidad universitaria entre marzo de 2020 y enero de 2021. El análisis realizado por la DGEI-UNAM no pretende ser exhaustivo, sino que se busca dar una imagen del impacto de la crisis sanitaria en distintos ámbitos de la vida universitaria. En el periodo analizado, se encontró que 20.7% de las entidades de la UNAM desarrolló instrumentos de evaluación o reportes de investigación; sin embargo, sería importante realizar un estudio de seguimiento de los instrumentos de evaluación y los reportes más recientes, ya que a causa de la experiencia adquirida durante los primeros meses de la pandemia se han ido diseñando y elaborando acciones para entender mejor el impacto de la misma. Por ello, también sería conveniente realizar un análisis de temas no cubiertos por los instrumentos de evaluación, como son: el impacto del cierre de los campus universitarios en la investigación científica, en la extensión universitaria, y en la vida colegiada, entre otras áreas.

Tras el análisis del contenido temático de los 22 instrumentos de evaluación y los 23 reportes elaborados por las entidades de la UNAM se lograron identificar 6 rubros de interés con resultados importantes.

1) Las experiencias de los académicos y estudiantes.

Uno de los principales problemas encontrados en los estudios se trata de la interrupción en la vida cotidiana (cuidado de hijos, limpieza, etc.) de los docentes y estudiantes (Sánchez Mendiola et al, 2020). Cabe resaltar que las mujeres han sido las más afectadas en su desempeño en el trabajo y/o en la escuela, debido al rol que desempeñan en sus hogares (Suárez y Martínez, 2020).

2) El uso de las TIC.

Suarez y Martínez (2020) afirman que previo a la pandemia las universidades no estaban preparadas para ofrecer servicios académicos en línea. Destacan también que uno de los factores para la brecha digital es el ingreso económico de los estudiantes, pues existe una estrecha relación entre el salario y el acceso a las TIC. Esto concuerda con los reportes de la Facultad de Ciencias (2020a, 2020b) donde se muestra que aun cuando casi la totalidad de los estudiantes cuenta con acceso a Internet, más de la mitad de los estudiantes no cuenta con un acceso con las características necesarias para realizar videoconferencias.

3) La dedicación y disponibilidad de los académicos y estudiantes.

Se percibió un aumento generalizado en el trabajo académico (tanto por parte de los académicos como por los estudiantes), debido a la falta de experiencia con las modalidades en línea, además del aumento de los trabajos domésticos y del cuidado a familiares.

4) Las dificultades, problemáticas y retos de la educación en línea.

La CODEIC-UNAM señaló que los académicos prácticamente no han percibido alguna diferencia entre su práctica docente previa y la posterior a la crisis sanitaria, lo cual es llamativo dados los retos y dificultades de la educación en línea. No obstante, una de las mayores dificultades que expresaron los docentes fue la carencia de condiciones materiales suficientes (disponibilidad de dispositivos, conectividad, etc.) que presentan los estudiantes para dedicar tiempo al estudio (Sánchez Mendiola, et al., 2020).

5) El impacto diferencial de la pandemia en distintas poblaciones.

Además del aumento en las desigualdades de género, se identificó que la condición socioeconómica afectó de manera importante el acceso a las TIC y las demás necesidades para estudiar en casa. Asimismo, hubo importantes diferencias entre los distintos sectores (académicos, administrativos y estudiantes) de la universidad.

6) Las habilidades socioemocionales de los académicos y estudiantes.

Uno de los mayores impactos de la pandemia se vio reflejado en las habilidades socioemocionales de los académicos y estudiantes, siendo los estudiantes (licenciatura y posgrado) el grupo más afectado emocionalmente (aburrimento, aislamiento, ansiedad, confusión, depresión, preocupación) (Infante Castañeda, et al., 2020). Esto mismo muestra en las encuestas aplicadas por la Facultad de Ciencias (2020a y 2020b) en las que los estudiantes manifestaron que el aspecto emocional es el que más influye en su rendimiento académico. De hecho, cerca de tres cuartas partes de los alumnos de la Facultad de Ciencias ha considerado recibir ayuda profesional para el manejo de las emociones.

Adicionalmente, un tema preocupante es la predicción de un posible incremento de violencia contra las mujeres durante el confinamiento. Lamentablemente, no existen suficientes datos concluyentes sobre la afectación a las académicas y estudiantes (Suárez y Martínez, 2020), por lo que sería de suma importancia desarrollar instrumentos que puedan dar cuenta de la magnitud de este problema.

Para finalizar, la realización de este tipo de estudios es de gran importancia para reunir información precisa y detallada sobre el impacto que ha tenido la actual pandemia en la población universitaria. Así se podrán desarrollar estrategias de planeación que permitan afrontar los retos que se avecinan en la llamada "nueva normalidad". Además, es necesario conocer las opiniones, problemáticas y reflexiones que los estudiantes y trabajadores de nuestra casa de estudios han experimentado a lo largo de la pandemia, con el fin de que la UNAM y otras universidades mexicanas se nutran de dichas experiencias para poder afrontar las circunstancias actuales y futuras.

Entidad de la UNAM	Instrumentos de Evaluación	Reportes de investigación
Centro de Ciencias de la Atmósfera		
Centro de Ciencias Genómicas		
Centro de Ciencias Matemáticas		
Centro de Enseñanza para Extranjeros		
Centro de Física Aplicada y Tecnología Avanzada		
Centro de Geociencias		
Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental		
Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades		
Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur		
Centro de Investigaciones sobre América del Norte		
Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe		
Centro de Investigaciones y Estudios de Género		
Centro de Nanociencias y Nanotecnología		
Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales		
Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias	1	1
Coordinación de Estudios de Posgrado		
Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia	3	3
Coordinación Universitaria para la Igualdad de Género		1
Dirección General de Divulgación de la Ciencia		
ENES LEÓN		
ENES MÉRIDA		
ENES MORELIA		
Escuela Nacional de Artes Cinematográficas		
Escuela Nacional de Ciencias de la Tierra		
Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia	1	
Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción		

Entidad de la UNAM	Instrumentos de Evaluación	Reportes de investigación
Escuela Nacional de Trabajo Social		
Facultad de Arquitectura		
Facultad de Artes y Diseño		
Facultad de Ciencias	5	
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales		1
Facultad de Contaduría y Administración		1
Facultad de Derecho		
Facultad de Economía		
Facultad de Filosofía y Letras		1
Facultad de Ingeniería	1	1
Facultad de Medicina	2	1
Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia		
Facultad de Música		
Facultad de Odontología	1	
Facultad de Psicología	1	
Facultad de Química	1	1
FES Acatlán		2
FES Aragón		
FES Cuautitlán		
FES Iztacala	2	
FES Zaragoza	2	
Instituto de Astronomía	1	
Instituto de Biología		
Instituto de Biotecnología		
Instituto de Ciencias Aplicadas y Tecnología		
Instituto de Ciencias del Mar y Limnología		
Instituto de Ciencias Físicas		
Instituto de Ciencias Nucleares		
Instituto de Ecología		
Instituto de Energías Renovables		
Instituto de Física		
Instituto de Fisiología Celular		
Instituto de Geofísica		
Instituto de Geografía		

Entidad de la UNAM	Instrumentos de Evaluación	Reportes de investigación
Instituto de Geología		
Instituto de Ingeniería		
Instituto de Investigaciones Antropológicas		
Instituto de Investigaciones Bibliográficas		
Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información		
Instituto de Investigaciones Biomédicas		
Instituto de Investigaciones Económicas		
Instituto de Investigaciones en Ecosistemas y Sustentabilidad		
Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas		
Instituto de Investigaciones en Materiales		
Instituto de Investigaciones Estéticas		
Instituto de Investigaciones Filológicas		
Instituto de Investigaciones Filosóficas		
Instituto de Investigaciones Históricas		
Instituto de Investigaciones Jurídicas		
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación		9
Instituto de Investigaciones Sociales	1	1
Instituto de Matemáticas		
Instituto de Neurobiología		
Instituto de Química		
Instituto de Radioastronomía y Astrofísica		
Programa de Investigación en Cambio Climático		
Programa Espacial Universitario		
Programa Universitario de Alimentos		
Programa Universitario de Bioética		
Programa Universitario de Derechos Humanos		
Programa Universitario de Estrategias para la Sustentabilidad		
Programa Universitario de Estudios del Desarrollo		

Entidad de la UNAM	Instrumentos de Evaluación	Reportes de investigación
Programa Universitario de Estudios sobre Asia y África		
Programa Universitario de Estudios sobre la Ciudad		
Programa Universitario de Investigación en Salud		
Programa Universitario Diversidad Cultural e Interculturalidad		

REFERENCIAS

- African News Agency (ANA) (6 de mayo de 2021). Independent Online News. <https://www.iol.co.za/business-report/companies/aspen-donates-600-tablet-devices-worth-r24m-to-university-students-47612555>
- Bacánika* (21 de febrero de 2018). ¿Cuánto vale estudiar en Colombia? <https://www.bacanika.com/seccion-cultura/cuanto-vale-estudiar-en-colombia.html>
- BAföG (2020) Informationen für BAföG-Geförderte. <https://www.xn--bafg-7qa.de/757.php>
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2020). *La educación superior en tiempos de COVID-19. Aportes de la Segunda Reunión del Diálogo Virtual con Rectores de las Universidades Líderes de América Latina*. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-superior-en-tiempos-de-COVID-19-Aportes-de-la-Segunda-Reunion-del-Di%C3%A1logo-Virtual-con-Rectores-de-Universidades-Lideres-de-America-Latina.pdf>
- Banco Mundial (2021). Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños: Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe. Grupo Banco Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35276?locale-attribute=es>
- Beard, S. (12 de mayo de 2020). UK universities stand to lose billions if the pandemic keeps foreign students away. *Marketplace*. <https://www.marketplace.org/2020/05/12/covid-19-united-kingdom-universities-international-students/>
- Beauchamp, J., Schwartz, E., y Davidson, E. (2020). Seven Practices for Building Community and Student Belonging Virtually. Ithaka S+R. <https://doi.org/10.18665/sr.313740>
- Burke, M. (25 de enero de 2021). How UC San Diego has avoided Covid-19 outbreaks while housing thousands of students. Student behavior and a range of risk mitigation strategies are credited for UC San Diego's

success. *EdSource*. <https://edsources.org/2021/how-uc-san-diego-has-avoided-covid-19-outbreaks-while-housing-thousands-of-students/647434>

Calderón, A. (2018). Massification of higher education revisited. *Analytics & Insights*. https://www.academia.edu/36975860/Massification_of_higher_education_revisited

Cancillería del Estado de Baviera (2021). Zwölfte Bayerische Infektionsschutzmaßnahmenverordnung. https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayIfSMV_12>true

Comunidad de Madrid (marzo de 2020). Beneficios para los estudiantes y medidas solidarias. <https://www.ucm.es/file/200323-universidades-medidas-coronavirusdocdoc>

Conferencia de Rectores Alemanes (HRK) (2021a). Effects of the COVID-19 pandemic on German universities. <https://www.hrk.de/activities/the-covid-19-pandemic-and-the-german-universities/>

Conferencia de Rectores Alemanes (HRK) (2021b). Higher Education System. <https://www.hrk.de/activities/higher-education-system/>

CRUE Universidades Españolas (14 de marzo de 2020). Comunicado por el decreto del estado de alarma a consecuencia de la pandemia del Covid-19. <https://www.ucm.es/file/2comunicado-estado-alarma2>

CRUE Universidades Españolas (s.f.). *La Universidad frente a la pandemia*. <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/12/La-Universidad-frente-a-la-Pandemia.pdf>

Czerniewicz, L., Agherdien, N., Badenhorst, J., Belluigi, D., Chambers, T., Mutuwendkosi, C. ...y Wissing, G. (2020). A Wake-Up Call: Equity, Inequality and Covid-19 Emergency Remote Teaching and Learning. *Postdigital Science and Education*, 2, 946–967. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00187-4>

De la Cruz, F., y Núñez, M. (2020). Las acciones de la UNAM en la lucha contra la COVID-19. Radio UNAM. <https://unamglobal.unam.mx/las-acciones-de-la-unam-en-la-lucha-contra-la-covid-19/>

- Delgado, P. (17 de febrero de 2021). El proceso de admisión a la universidad en tiempos de COVID-19. *Observatorio de Innovación Educativa*. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/admision-universidad-covid>
- Díaz Barriga Arceo, F. y Barrón Tirado, M. C. (2020). Currículo y pandemia: Tiempo de crisis y oportunidad de innovación disruptiva. *Revista Electrónica Educare*, 24, suppl. 1, 1-5. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582020000400007
- Dillon, N. (16 de octubre de 2020). The real 'free speech crisis' at Australian universities is the crackdown on protests. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/oct/16/the-real-free-speech-crisis-at-australian-universities-is-the-crackdown-on-protests>
- Eringfeld, S. (2021). Higher education and its post-colonial future: utopian hopes and dystopian fears at Cambridge University during Covid-19. *Studies in Higher Education*, 46(1), 146-157.
- Facultad de Ciencias (2020a, 10 de abril). Primera encuesta al alumnado. Facultad de Ciencias (FC-UNAM). https://drive.google.com/file/d/14Ug-G1aKVGcgc_5Ua_2cfuzJ-U111I0-2/view
- Facultad de Ciencias (2020b, 25 de junio). Segunda encuesta al alumnado. Facultad de Ciencias (FC-UNAM). <https://drive.google.com/file/d/1GC-zlO4VN7Gdf9Gjili66S2xZb74gh0dM/view>
- Fundación Carolina y Casa de América (26 de noviembre de 2020). "Diálogos con América Latina: Universidad, ciencia y conocimiento en tiempos de pandemia: perspectivas iberoamericanas". <https://www.fundacioncarolina.es/universidad-ciencia-y-conocimiento-en-tiempos-de-pandemia-perspectivas-iberoamericanas/>
- Gaceta UNAM (22 de junio de 2020). Lineamientos Generales para el regreso a las actividades universitarias en el marco de la pandemia de COVID-19. *Gaceta UNAM*, 5132, 28-31. México: Dirección General de Comunicación Social de la UNAM.
- G1 (7 de mayo de 2020). Na pandemia, 22% das faculdades particulares pausaram atividades e não adotaram o ensino remoto, diz pesquisa. *O Globo*. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/07/na-pan->

demia-22percent-das-faculdades-particulares-pausaram-atividades-e-nao-adoptaram-o-ensino-remoto-diz-pesquisa.ghtml

Gobierno de Australia (2020a, 8 de mayo). Impact of the pandemic on Australia's research workforce. <https://www.science.org.au/covid19/research-workforce>

Gobierno de Australia (2020b, 20 de mayo). China's education arrangements during COVID-19 pandemic period. <https://internationaleducation.gov.au/international-network/china/PolicyUpdates-China/Pages/China's-education-arrangements-during-COVID-19-pandemic-period.aspx>

Gobierno de Australia (2020c, 8 de septiembre). Higher Education Statistics. <https://www.dese.gov.au/higher-education-statistics/resources/2019-student-summary-infographic>

Graue Wiechers, E. (20 de marzo de 2020). Acuerdo por el que se suspenden los procedimientos de carácter académico y administrativo en la Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.rector.unam.mx/doctos/AcuerdoRector200320.pdf>

Hall, S. (20 de abril de 2020). A Global View of the Pandemic's Effect on Higher Education. The Century Foundation. <https://tcf.org/content/commentary/global-view-pandemics-effect-higher-education/?agreed=1>

Hermida, C. (22 de agosto de 2020). Universidades deben planear adecuadamente retorno a actividades: expertos. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/prensa/banner/universidades-deben-planear-adecuadamente-retorno-a-actividades-expertos/>

High Court of South Africa: North Gauteng Pretoria (2 de junio de 2020). De Beer and Others v Minister of Cooperative Governance and Traditional Affairs. <http://www.saflii.org/za/cases/ZAGPPHC/2020/184.html>

Hillman, N. (2 de abril de 2020). Covid-19 could be a curse for graduates but a boon for universities. *Times Higher Education*. <https://www.times-highereducation.com/opinion/covid-19-could-be-curse-graduates-boon-universities>

- Huang, F. (2020). A distinctive response to COVID-19 in higher education. *University World News*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20201204090340951>
- Hurst, D. (2020, 24 de noviembre). Australian universities made \$2.3bn profit in 2019 but \$10bn of revenue was overseas student fees. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/australia-news/2020/nov/25/australian-universities-made-23bn-profit-in-2019-but-10bn-of-revenue-was-overseas-student-fees#:~:text=11%20months%20old-,Australian%20universities%20made%20%242.3bn%20profit%20in%202019%20but%20%2410,venue%20was%20overseas%20student%20fees&text=Australian%20universities%20pulled%20in%20%2410,experiencing%20from%20international%20border%20closures>
- Ibáñez, F. (2020, 20 de noviembre). *Educación en línea, virtual, a distancia y remota de emergencia. ¿cuáles son sus características y diferencias?* Observatorio de innovación educativa. Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota>
- ICEF Monitor (2020). Measuring COVID-19's impact on higher education. <https://monitor.icef.com/2020/04/measuring-covid-19s-impact-on-higher-education/>
- IESALC (2020a). Acciones de las universidades ante el COVID-19. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/05/05/acciones-de-las-universidades-ante-el-covid-19/>
- IESALC (2020b). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- IESALC (2020c). Impacto de la crisis del coronavirus COVID-19 en las IES: Respuestas a la emergencia y transformación digital en la educación. IESALC-UNESCO, 17 de julio. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/07/17/dialogo-sobre-el-impacto-de-la-crisis-del-coronavirus-covid-19-en-las-instituciones-de-educacion-superior-respuestas-a-la-emergencia-y-transformacion-digital-de-la-educacion-superior/#.YMJC2KhKg7M>

- Illanes, P., Law, J., Mendy, A., Sanghvi, S, y Sarakatsannis, J. (2020). *Coronavirus and the campus: How can US higher education organize to respond?* McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/coronavirus-and-the-campus-how-can-us-higher-education-organize-to-respond>
- Infante Castañeda, C., Peláez Ballestas, I., y Murillo López, S.C. (2020) Opiniones de los universitarios sobre la epidemia de Covid-19 y sus efectos sociales. Instituto de Investigaciones Sociales (IIS-UNAM). <https://www.iis.unam.mx/wp-content/uploads/2020/07/INFORME-COVID-IIS-UNAM-3-jul.pdf>
- Instituto de Estadística de Cataluña (Idescat) (s.f.). Estadística Oficial de Cataluña. <https://www.idescat.cat/?lang=es>
- INEP (2021). Censo da Educação Superior. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>
- Jiji Press (2020a, 15 de septiembre). 80% of universities in Japan plan to hold both in-person and online lessons. *The Japan Times*. <https://www.japantimes.co.jp/news/2020/09/15/national/universities-in-person-online-lessons/>
- Jiji Press (2020b, 26 de septiembre). Japanese universities to resume face-to-face classes. *The Japan Times*. <https://www.japantimes.co.jp/news/2020/09/26/national/japan-universities-classes/>
- Jiu, X., y Liu, J. (26 de abril de 2020). Education in and After Covid-19: Immediate Responses and Long-Term Visions. *Postdigital Science and Education*, 2:695–699. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00126-3>
- Johnston, M. (7 de julio de 2020) University of Melbourne automates emergency coronavirus payments. *Itnews*. <https://www.itnews.com.au/news/university-of-melbourne-automates-emergency-coronavirus-payments-550161>
- Jornal da USP* (3 de junio de 2020). <https://jornal.usp.br/institucional/os-desafios-do-ensino-superior-depois-da-covid-19/>

- Joung, M. (17 de Agosto de 2020) Students Protest Tuition Hikes as Universities Continue Online. Voice of America. <https://www.voanews.com/covid-19-pandemic/students-protest-tuition-hikes-universities-continue-online>
- Kell, G. (21 de julio de 2020). Campus, going remote, provides \$4.6 million in tech to students in need. *Berkeley News*. <https://news.berkeley.edu/2020/07/21/campus-going-remote-provides-4-6-million-in-tech-to-students-in-need/>
- Kopp, R. (14 de agosto de 2020). Travel bans throttle Japanese universities global ambitions. *The Japan Times*. <https://www.japantimes.co.jp/news/2020/08/14/national/travel-ban-japanese-universities/>
- Lange S. (2020). Lassen Sie Studierende im Regen stehen, Frau Karliczek? *Augsburger Allgemeine*. <https://www.augsburger-allgemeine.de/politik/Lassen-Sie-Studierende-im-Regen-stehen-Frau-Karliczek-id57550916.html>
- Leask, B., y Ziguas, C. (2020) The Impact of COVID-19 on Australian Higher Education. *International Higher Education*, 102. <https://www.internationalhighereducation.net/api-v1/article/!/action/getPdfOfArticle/articleID/2914/productID/29/fileName/article-id-2914.pdf>
- Lindeque, M. (febrero de 2021). Debt, Covid-19 Financial Woes Threaten to End Dreams of Thousands of Students. *Eye Witness News*. <https://ewn.co.za/2021/02/22/debt-covid-19-financial-woes-threaten-to-end-dreams-of-thousands-of-students>
- Lloyd, M. (31 de octubre de 2019). El despertar chileno. *Campus Milenio*, 824, 8-9. <https://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=2709>
- Lloyd, M. (3 de junio de 2021). Colombia: La rebelión contra el neoliberalismo. *Campus Milenio*, 902. <https://suplementocampus.com/colombia-la-rebelion-contra-el-neoliberalismo/>
- Magome, M. (10 de marzo de 2021). South African university students clash with police, 1 dead. *AP News*. <https://apnews.com/>

article/south-africa-coronavirus-pandemic-africa-johannesburg-08df518505a78579018e438eb49e1af9

- Marmolejo, F. (10 de septiembre de 2020). Debemos reimaginar la educación superior, no solo repararla. *Campus Milenio*, 865. <https://suplemento-campus.com/francisco-marmolejo-reimaginar-la-educacion-superior/>
- Martel, M., y Baer, J. (junio de 2020). COVID-19 effects on U.S. higher education. Campuses preparing for the future: The path forward for international educational Exchange. COVID-19 Snapshot Survey Series, Institute of International Education, Inc. <https://www.iie.org/en/Connect/COVID-19/COVID-19-Snapshot-Survey-Series>
- Maslen, G. (6 de marzo de 2020). New warning of over-reliance on foreign student fees. *University World News*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200305085747259>
- Ministerio de Educación (MOE) (Marzo de 2020). Guidelines on COVID-19 Prevention and Control in Higher Education Institutes. <https://planipolis.iiep.unesco.org/en/2020/guidelines-covid-19-prevention-and-control-kindergartens-primary-and-middle-schools-higher>
- Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología (MEXT) (s.f.). Higher Education in Japan. https://www.mext.go.jp/en/policy/education/highered/title03/detail03/___icsFiles/afieldfile/2012/06/19/1302653_1.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología (MEXT) (2019). Overview of the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. https://www.mext.go.jp/en/about/pablication/___icsFiles/afieldfile/2019/03/13/1374478_001.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología (MEXT) (2020). Education in Japan beyond the crisis of COVID-19 (Leave no one behind). https://www.mext.go.jp/en/content/20200904_mxt_kouhou01-000008961_1.pdf
- Ministerio Federal de Educación e Investigación (BMBF) (2020) Mit ganzer Kraft gegen die Pandemie und ihre Folgen. <https://www.bmbf>

de/files/176_20_Faktenblatt_Ma%c3%9fnahmen%20Corona-Krise_20201028.pdf

- Ministerio Federal de Educación e Investigación (BMBF) (2021). Richtlinie zur Bund-Länder-Initiative zur Förderung der Künstlichen Intelligenz in der Hochschulbildung. <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-3409.html>
- Ministerio de Universidades (15 de abril de 2020). Conferencia General de Política Universitaria. Recomendaciones sobre criterios generales para la adaptación del sistema universitario español ante la pandemia del Covid-19, durante el curso 2019-2020. Madrid. <https://t.co/yc8gTZxf-Jj?amp=1>
- Motsepe Foundation. (1 de marzo de 2021). What South Africa's universities have learnt about the future from Covid-19. *Mail & Guardian*. <https://mg.co.za/education/2021-03-01-what-south-africas-universities-have-learnt-about-the-future-from-covid-19/>
- Mpungose, C. B. (2020). Emergent transition from face-to-face to online learning in a South African University in the context of the Coronavirus pandemic. *Humanities and Social Sciences Communications*, 7, 113. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00603-x>
- Naidu, E. (8 de octubre de 2020). Test on the bench as school-leavers vie for available places in 2021. *University World News Africa Edition*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20201007201454350>
- Naidu, E. (21 de enero de 2021). Online learning set to continue, financial outlook gloomy. *University World News Africa Edition*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20210120053728829>
- Niño Carrasco, S. A., Castellanos-Ramírez, J. C., y Bermúdez Vivas, R. (2021). Reacciones de las universidades mexicanas frente al virus SARS-CoV-2. *Revista Española de Educación Comparada*, 39(julio-diciembre). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7999502>
- Observatorio de Innovación Educativa (2020, 3 de junio). Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/modelo-flexible-digital-tec-de-monterrey>

- Observatorio de la Universidad Colombiana (2021, 29 de enero). "España: Por presencialidad en pandemia, rectores se enfrentan con ministro de Universidades". <https://www.universidad.edu.co/espana-por-presencialidad-en-pandemia-rectores-se-enfrentan-con-ministro-de-educacion/>
- Oficina Nacional de Estadística de China (2019). *China Statistical Yearbook 2019*. <http://www.stats.gov.cn/tjsj/ndsj/2019/indexeh.htm>
- Ojo, E., Burger, A., Onwuegbuzie, A. J., Bergsteedt, B. J., Adams, S., y Crowley, T. (2021). How the pandemic is hurting university students' mental health. University of the Witwatersrand. <https://www.wits.ac.za/news/latest-news/opinion/2021/2021-05/how-the-pandemic-is-hurting-university-students-mental-health.html>
- Open Doors (2021). Fast facts 2021. https://opendoorsdata.org/fast_facts/fast-facts-2021/
- Organización de las Naciones Unidas (2020). Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf
- Paixão, A. (14 de mayo de 2020). Só 6 das 69 universidades federais adotaram ensino a distância após paralisação por causa da Covid-19. *O Globo*. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/14/so-6-das-69-universidades-federais-adotaram-ensino-a-distancia-apos-paralisacao-por-causa-da-covid-19.ghtml>
- Palhares, I. (19 de octubre de 2020). Mais de 850 mil alunos deixam de cursar ensino superior após pandemia. *Folha de São Paulo*. <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/10/mais-de-850-mil-alunos-deixam-de-cursar-ensino-superior-apos-pandemia.shtml>
- Paterson, M. (13 de mayo de 2021). Institutional viability threatened by student debt crisis. *University World News African Edition*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20210512182820424>
- Piojoo, I. (17 de febrero de 2021). Covid-19 financial woes could see thousands of Wits students not returning. *Sunday Times*. <https://www.>

timeslive.co.za/news/south-africa/2021-02-17-covid-19-financial-woes-could-see-thousands-of-wits-students-not-returning/

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2020, 14 de julio). Desarrollo humano y COVID-19 en México: Desafíos para una recuperación sostenible. <https://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/library/poverty/desarrollo-humano-y-covid-19-en-mexico-.html>

Ramonet, I. (25 de abril de 2020). La pandemia y el sistema-mundo. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/ultimas/mundo/2020/04/25/ante-lo-desconocido-la-pandemia-y-el-sistema-mundo-7878.html>

Riesco, S. (17 de diciembre de 2020). Los 7 desafíos de la universidad española tras la pandemia. https://www.mastermania.com/noticias_masters/los-7-desafios-de-la-universidad-espanola-tras-la-pandemia-org-6395.html

QS (2021a, 23 de marzo). Which educational shifts will remain after the coronavirus crisis? <https://www.qs.com/which-educational-shifts-will-remain-after-the-coronavirus-crisis/>

QS (2021b, 29 de abril). Exposing inequalities: The impact of the coronavirus on disabled students. <https://www.qs.com/exposing-inequalities-the-impact-of-the-coronavirus-on-disabled-students/>

QS (2021c). New expectations for higher education amid crisis. US International Student Survey 2021. <https://www.qs.com/covid-19-resources-updates/>

Sánchez, D. (26 de enero de 2021). Exámenes en la Universidad en plena pandemia: el difícil encaje entre seguridad sanitaria y evitar las trampas. *El Diario*. https://www.eldiario.es/sociedad/examenes-universidad-plena-pandemia-dificil-encaje-seguridad-sanitaria-evitar-copias_1_7165459.html

Sánchez Mendiola, M., y Martínez Hernández, A. M. (10 de septiembre de 2020). Transición de los profesores de la UNAM a la educación remota de emergencia durante la pandemia. Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED-UNAM).

https://cuaieed.unam.mx/descargas/Informe%20Ejecutivo_Encuesta_Docentes_UNAM_CUAIEED_VF.pdf

- Selingo, J., Clark, C., Noone, D., y Wittmayer, A. (27 de enero 2021). The hybrid campus: Three major shifts for the post-COVID university. *Deloitte Insights*. <https://www2.deloitte.com/xo/en/insights/industry/public-sector/post-pandemic-hybrid-learning.html>
- Semana.com (2021). *Matrícula cero en universidades públicas: ¿cuánto cuesta cumplir la propuesta del Gobierno?* <https://www.semana.com/economia/articulo/matricula-cero-en-universidades-publicas-cuanto-cuesta-cumplir-la-propuesta-del-gobierno/202127/>
- Shuhua, L. (Marzo de 2020). Forced Transition to Online Education under Epidemic in Zhejiang University. Presentación en PowerPoint. <https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/03/Zhejiang-University.pdf>
- Smalley, A. (8 de diciembre de 2020). Higher Education Responses to Coronavirus (COVID-19). National Conference of State Legislatures. <https://www.ncsl.org/research/education/higher-education-responses-to-coronavirus-covid-19.aspx>
- Staunton, C., Swanepoel, C., y Labuschaigne, M. (2020). Between a rock and a hard place: COVID-19 and South Africa's response. *Journal of Law and the Biosciences*, 7(1). <https://doi.org/10.1093/jlb/lcaa052>
- Suárez Lastra, M. Casanova Cardiel, H., Casas Ratia, C. G., Macedo Chagolla, F., Martínez Pérez, A. A., Sánchez Mendiola, M., ... Zubieta García, J. (2021, enero). Reflexiones para una nueva UNAM. Documento inédito. Ciudad Universitaria, Ciudad de México.
- Suárez Zozaya, M. H., y Martínez Stack, J. (2020). COVID-19: Efectos de la desigualdad social en México. Notas de coyuntura del CRIM No. 15. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM). <https://ru.crim.unam.mx/handle/123456789/54> Subsecretaría de Educación Superior (2020). Lineamientos de acción COVID-19 Instituciones de Educación superior. https://www.tecnm.mx/archivos/slider/0001_LI-NEAMIENTOS_DE_ACCION_PANDEMIA_COVID_19_EN_MEXICO.pdf

- Tamrat, W., y Teferra, D. (9 de abril de 2020). COVID-19 poses a serious threat to higher education. *University World News*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200409103755715>
- Tecnológico de Monterrey (ITESM) (s.f.). El Tec de Monterrey frente a la pandemia de COVID-19. <https://tec.mx/es/noticias/especiales/el-tec-de-monterrey-frente-la-pandemia-de-covid-19>
- Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA) (2020). Foundations for good practice: The student experience of online learning in Australian higher education during the COVID-19 pandemic. <https://www.teqsa.gov.au/latest-news/publications/foundations-good-practice-student-experience-online-learning-australian>
- Thatcher, A., Zhang, M., Todoroski, H., Chau, A., Wang, J., y Liang, G. (19 de agosto de 2020). Predicting the impact of Covid-19 on Australian Universities. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(9), 1-20. <https://www.mdpi.com/1911-8074/13/9/188>
- The Chronicle of Higher Education* (2021). The Trends Report 2021. <https://www.chronicle.com/package/the-trends-report-2021>
- The Conversation US, Inc. (31 de marzo de 2020). South Africa can – and should – top up child support grants to avoid a humanitarian crisis. <https://theconversation.com/south-africa-can-and-should-top-up-child-support-grants-to-avoid-a-humanitarian-crisis-135222>
- The Economic Times* (5 de mayo de 2020). UK rejects COVID-19 bailout package for universities, announces support measures. <https://economictimes.indiatimes.com/news/international/world-news/uk-rejects-covid-19-bailout-package-for-universities-announces-support-measures/articleshow/75554118.cms?from=mdr>
- The Economist* (2021a). 2021 forecast issue. The world in 2021. <https://www.economist.com/the-world-in-2021>
- The Economist* (2021b). Lockdown lessons—how will the pandemic change higher education? Podcast. <https://www.economist.com/podcasts/2021/01/25/lockdown-lessons-how-will-the-pandemic-change-higher-education>

- Times Higher Education* (THE) (2020). World University Rankings 2021. https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2021/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats
- UNESCO (2021). Global Education Coalition. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>
- Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (2020). El proyecto de enseñanza remota de la UAM. Boletines UAM. <https://www.uam.mx/ss/s2/comunicacionsocial/boletinesuam/271-20.html>
- Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (s.f.). El proyecto de enseñanza remota de la UAM, una medida temporal por el COVID-19. <https://www.uam.mx/ss/s2/comunicacionsocial/boletinesuam/271-20.html>
- Universidad de Buenos Aires (UBA) (2020). La UBA frente al Covid-19: medidas de acción y prevención. <http://www.uba.ar/internacionales/noticia.php?id=740>
- Universidad de California (2020a). UC temporarily eases admissions requirements in response to educational disruptions. <https://www.universityofcalifornia.edu/news/uc-temporarily-eases-admissions-requirements-response-educational-disruptions>
- Universidad de California (2020b). UC awards \$2 million in critical research seed funding for COVID-19 high-risk populations. <https://www.universityofcalifornia.edu/press-room/university-california-awards-2-million-critical-research-seed-funding-covid-19-high-risk>
- Universidad de Harvard (2020). Harvard College Spring 2021 Plan. <https://www.fas.harvard.edu/news/harvard-college-spring-2021-plan>
- Universidad de Kioto (2020). COVID-19 Prevention Measures for Students. <https://www.kyoto-u.ac.jp/en/about/safety/coronavirus>
- Universidad de Melbourne (2020a) Dealing with a financial emergency. <https://www.unimelb.edu.au/community/unimelb-from-home/street-finance/dealing-with-a-financial-emergency>

- Universidad de Melbourne (2020b) University commits to gender equity during COVID-19. <https://about.unimelb.edu.au/newsroom/news/2020/june/university-commits-to-gender-equity-during-covid-19>
- Universidad de Melbourne (2020c) Australian Higher Education Joint Sector Position Statement. https://about.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0023/160556/Australian-Higher-Education-Joint-Sector-Position-Statement-Commitment.pdf
- Universidad de Múnich (2021a, 17 de febrero) Hinweise für Beschäftigte. <https://www.lmu.de/de/die-lmu/informationen-zum-corona-virus/hinweise-fuer-beschaeftigte/index.html>
- Universidad de Múnich (2021b, 12 de febrero) Hinweise zu Studium und Lehre. <https://www.lmu.de/en/about-lmu/information-regarding-the-coronavirus/information-on-studies-and-teaching/index.html>
- Universidad de Oxford (2020a). University of Oxford Annual Admissions Statistical Report 2020. <https://www.ox.ac.uk/sites/files/oxford/Annual%20Admissions%20Statistical%20Report%202020.pdf>
- Universidad de Oxford (2020b). Equality and diversity impacts of COVID-19. <https://www.ox.ac.uk/sites/files/oxford/Covid-19%20equality%20issues%20and%20potential%20mitigations%20061020.pdf>
- Universidad de Oxford (2020c). Research Support. <https://researchsupport.admin.ox.ac.uk/funding/internal/crrmf>
- Universidad de Pekín (2020). Arreglos de enseñanza en línea durante el semestre de primavera del período de prevención y control de epidemias de la Universidad de Pekín. <https://news.pku.edu.cn/xwzh/fcdde8bc-418b481b95110088c752781c.htm>
- Universidad de Sídney (2020a) Financial Support. <https://www.sydney.edu.au/students/financial-support.html>
- Universidad de Sídney (2020b). Our commitment to gender equity during COVID-19. <https://www.sydney.edu.au/news-opinion/news/2020/06/10/our-commitment-to-gender-equity-during-covid-19.html>

- Universidad de Tsinghua (2020a). Letter to International Student on COVID-19. Epidemic Prevention and Control. <https://www.tsinghua.edu.cn/en/info/1025/1630.htm>
- Universidad de Tsinghua (2020b). Special Dialogue: Online Education in the COVID-19 Response and Beyond. <https://news.tsinghua.edu.cn/en/info/1002/10371.htm>
- Universidad Técnica de Múnich (23 de enero de 2021). Coronavirus: Studies, Teaching and Exams. <https://www.tum.de/en/about-tum/news/coronavirus/studies/>
- Universidad Nacional Autónoma de México (2021). UNAM: Un año trabajando desde casa. Dirección General de Comunicación Social. https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2021_249.html
- Universities South Africa (USAf). Covid-19 fosters a need to re-imagine the university as a social institution. <https://www.usaf.ac.za/covid-19-fosters-a-need-to-re-imagine-the-university-as-a-social-institution/>
- Vallespín, I. (24 de octubre de 2020). Los campus aseguran que el desplome no tiene un efecto económico, pero sí afecta a la pluralidad de las aulas o a las expectativas y vivencias de los estudiantes. *El País*. <https://elpais.com/espana/catalunya/2020-10-24/la-llegada-de-alumnos-extranjeros-a-universidades-catalanas-cae-hasta-el-80.html>
- Van Schalkwyk, F. (2020). Reflections on the public university sector and the covid-19 pandemic in South Africa. *Studies in Higher Education*, 46(1), 44-58. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1859682>
- Viner, R., Russell, S., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C., y Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including Covid-19: a rapid systematic review. *The Lancet Child & adolescent health*, 4(5), 397-404. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)
- Wangenge-Ouma, G., y Kupe, T. (2020). Uncertain Times: Re-imagining universities for new, sustainable futures. Special Meeting of the USAf Board on 24 July 2020. <https://www.usaf.ac.za/wp-content/uploads/2020/09/Uncertain-Times-Paper.pdf>

- Williams, J., e Inkster, M. (23 de abril de 2020). On student recruitment mid-crisis, learn from Australia. *University World News*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200423172017505>
- Wind, Y. J., y Quacquarelli, N. (2020). Forever Changed! Innovation and the Future Post-Covid Higher Education Landscape. *International Journal of Education Advancement*, marzo. <https://grfpublishers.com/article/view/MzYw/Forever-Changed-Innovation-and-the-Future-Post-Covid-Higher-Education-Landscape>
- Witze, A. (2020, 1 de junio). Universities will never be the same after the coronavirus crisis. *Nature*. <https://www.nature.com/articles/d41586-020-01518-y>
- World Economic Forum (29 de abril de 2020). The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how. <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning>
- Xiaoxiao, W. (2020). Chinese Higher Education in Response to COVID-19. <https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/03/Tsinghua-University.pdf>
- Xudong, Z. (2020). Education in Emergency. Presentación en PowerPoint. <https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/03/Beijing-Normal-University.pdf>
- Yang, R. (2020). China's higher education during the COVID-19 pandemic: some preliminary observations. *Higher Education Research & Development*, 39:7, 1317-1321. DOI: 10.1080/07294360.2020.1824212

“La educación superior en tiempos de COVID-19: lecciones internacionales y propuestas de transformación para la pospandemia”

Publicación editada por la Dirección General de Evaluación Institucional (DGEI), y el Programa Universitario de Estudios Sobre Educación Superior (PUEES), de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Se terminó de imprimir en diciembre de 2021, en los talleres de Guevara Impresores, Razón Social: Guevara Impresores S.A. de C.V., Chichimecas Manz. 108 Lote 4, Colonia Ajusco, C.P. 04300, México D.F. Coyoacán. Se tiraron 300 ejemplares, en papel Bond crema de 90 gr. de gramaje.

Se utilizaron en la composición tipografías Roboto, en tamaño 9.



UNAM

Universidad Nacional Autónoma de México

Secretaría de Desarrollo Institucional

**Programa Universitario de Estudios sobre
Educación Superior**

Dirección General de Evaluación Institucional