

## **Innovación educativa ante el Covid-19: una perspectiva comparada en el contexto mexicano**

**Educational innovation due to Covid-19: a comparative perspective in the Mexican context**

**Inovação educacional diante da Covid-19: uma perspectiva comparada no contexto mexicano**

**Noé Abraham González-Nieto<sup>1</sup>, Juan Manuel Fernández-Cárdenas<sup>2</sup>**

Recibido: 10/01/2021

Aceptado: 04/03/2021

DOI:10.25087/resur11a11

### **Resumen**

La contingencia sanitaria por Covid-19 ha modificado la manera de conceptualizar la enseñanza y el aprendizaje en el siglo XXI. Así, en este artículo se presenta una sistematización de experiencias educativas de dos entornos universitarios durante la pandemia: la Universidad Autónoma Metropolitana (Ciudad de México, México) y el Tecnológico de Monterrey (Monterrey, México). Partiendo de una conceptualización de la innovación como práctica de adaptación social (González-Nieto, Fernández-Cárdenas y Reynaga-Peña, 2019) y de las comunidades de aprendizaje en entornos virtuales (Garrison, Anderson y Archer, 2000), se abordan las prácticas educativas innovadoras de dos profesores desde una perspectiva metodológica comparada (Manzon, 2018). Esta investigación retoma los principios de la investigación-acción-participativa (Ander-Egg, 2003) como referente para llevar a cabo un proceso de sistematización del entorno universitario (Jara, 2018), con el propósito de informar las prácticas docentes exitosas que puedan incorporarse en otros contextos y periodos académicos. Para realizar el análisis se tomaron en cuenta factores como el origen de financiamiento de la universidad (público/privado), su nivel educativo (licenciatura/posgrado), las plataformas tecnológicas, las temáticas abordadas, las formas de evaluación, las estrategias didácticas y la política educativa de cada institución educativa. Los resultados indican que la comparación en educación es un elemento clave para fomentar el trabajo colegiado y la innovación educativa, que la formación de comunidades de aprendizaje incide positivamente en la formación de identidades digitales y su correspondiente éxito académico, y que el uso y diseño interactivo de las plataformas tecnológicas incide en las buenas prácticas de la docencia remota. Este estudio, por tanto, responde a la urgente necesidad de replantear el paradigma educativo, por lo cual se convierte en un punto de partida para sistematizar nuevas experiencias pedagógicas y sus correspondientes potencialidades en contextos de emergencia, tal como lo es el de la contingencia sanitaria por Covid-19.

**Palabras clave:** Covid-19, pandemia, innovación educativa, educación comparada, posgrado.

---

<sup>1</sup> Profesor en la Universidad Autónoma Metropolitana. Contacto: [ngonzalez@cua.uam.mx](mailto:ngonzalez@cua.uam.mx)

<sup>2</sup> Profesor del Tecnológico de Monterrey. Contacto: [j.m.fernandez@tec.mx](mailto:j.m.fernandez@tec.mx)

**Abstract:**

The health contingency due to Covid-19 has changed the way teaching and learning are conceptualized in the 21st century. This article presents a systematization of educational experiences in two university settings during the pandemic: Universidad Autónoma Metropolitana (Mexico City, Mexico) and Tecnológico de Monterrey (Monterrey, Mexico). Starting from a conceptualization of innovation as a practice of social adaptation (González-Nieto, Fernández-Cárdenas & Reynaga-Peña, 2019) and from community inquiry networks (Garrison, Anderson and Archer, 1999), this article addresses the innovative educational practices of two teachers drawing from a comparative methodological perspective (Manzon, 2018). This research considers the principles of participatory-action research (Ander-Egg, 2003) as a reference to carry out a process of systematization of the university environment (Jara, 2018), with the purpose of informing the successful teaching practices that can be incorporated in other contexts and academic periods. To carry out the analysis, factors such as the funding origin of the university (public / private), its educational level (undergraduate / postgraduate), technological platforms, the topics addressed, the forms of evaluation, the pedagogic strategies, and the educational policy of each educational institution. The results indicate that the comparison in education is a key element to promote collegiate work and educational innovation, that the formation of learning communities has a positive impact on the formation of digital identities and their corresponding academic success, and that the use and interactive design of technological platforms affects the good practices of remote teaching. This study, therefore, responds to the urgent need to rethink educational paradigms, which is why it becomes a starting point to systematize new pedagogical experiences and their corresponding capabilities in emergency contexts, such as that of health contingency by Covid-19.

**Keywords:** Covid-19, Pandemic, Educational innovation, Comparative education, Postgraduate

**Resumo:**

A contingência de saúde devido ao Covid-19 mudou a forma de conceituar o ensino e a aprendizagem no século XXI. Assim, este artigo apresenta uma sistematização de experiências educacionais em dois ambientes universitários durante a pandemia: a Universidad Autónoma Metropolitana (Cidade do México, México) e o Tecnológico de Monterrey (Monterrey, México). Partindo de uma conceituação de inovação como uma prática de adaptação social (González-Nieto, Fernández-Cárdenas & Reynaga-Peña, 2019) e de comunidades de aprendizagem em ambientes virtuais (Garrison, Anderson e Archer, 2000), as práticas são abordadas em estudos educacionais inovadores de dois professores de uma perspectiva metodológica comparada (Manzon, 2018). Esta pesquisa assume os princípios da pesquisa-ação participativa (Ander-Egg, 2003) como referência para realizar um processo de sistematização do ambiente universitário (Jara, 2018), com o objetivo de informar as práticas de ensino exitosas que podem ser incorporados em outros contextos e períodos acadêmicos. Para realizar a análise, fatores como a origem do financiamento da universidade (pública / privada), seu nível de escolaridade (graduação / pós-graduação), plataformas tecnológicas, os temas abordados, as formas de avaliação, as estratégias didáticas e a política educacional de cada instituição de ensino. Os resultados indicam que a comparação na educação é um elemento chave para promover o trabalho colegiado e a inovação educacional, que a formação de comunidades de aprendizagem tem um impacto positivo na formação de identidades digitais e seu correspondente sucesso acadêmico, e que o uso e design interativo de as plataformas tecnológicas influenciam as boas práticas de ensino à distância. Este estudo, portanto, responde

à necessidade urgente de repensar o paradigma educacional, razão pela qual se torna um ponto de partida para sistematizar novas experiências pedagógicas e suas correspondentes potencialidades em contextos de emergência, como o da contingência de saúde de Covid-19.

**Palavras chave:** Covid-19, Pandemia, Inovação educacional, Educação comparada, Pós-graduação.

## Introducción

En marzo de 2020, la Secretaría de Educación Pública y el Gobierno Federal de México anunciaron el cese temporal de actividades académicas presenciales por motivo de la contingencia sanitaria vinculada con la pandemia por SARS CoV 2 (coronavirus Covid-19). Al igual que sucedió con el resto de los países del mundo, las instituciones educativas a nivel local y nacional transformaron sus tareas de docencia, investigación y difusión de la cultura para llevarlas a cabo en un contexto a distancia, en muchos casos mediado por las tecnologías de información y comunicación.

La pandemia evidenció los avances y carencias de los sistemas sociales y educativos en el mundo. Aquellos que presentaban rezago educativo o amplias brechas digitales, acentuaron sus niveles de desigualdad socioeconómica y se prevé que esto incremente en el largo plazo (Neidhöfer, 2020). Otros, por el contrario, se adaptaron con mayor facilidad gracias a las acciones de prevención que gobiernos y ministerios de educación habían implementado para brindar sistemas educativos híbridos en sus escuelas desde antes de la llegada de la pandemia. Uno de los ejemplos de esto se da con Uruguay, país que con el Programa Ceibal ha equipado desde 2006 a los estudiantes de nivel básico de escuelas públicas con una computadora o tableta, con el fin de promover acceso a la informática en un marco de equidad (Organización de Estados Iberoamericanos, 2020; Plan Ceibal, 2020). Además, durante la pandemia, distribuyó cien mil dispositivos para hacer frente a los retos de conectividad de profesores y estudiantes (Presidencia de Uruguay, 2020).

En su último reporte sobre la educación en el contexto de la pandemia, la UNICEF (2020) reportó que 97 de cada 100 estudiantes en América Latina no habían podido continuar con su proceso de escolarización habitual durante la pandemia. Factores como el acceso a medios tecnológicos, una conexión a internet estable y su correspondiente alfabetización digital, los programas de alimentación que se encuentran en riesgo y la violencia que los niños y jóvenes viven en casa, se postulan como temas pendientes en la agenda pedagógica en el mundo, con especial énfasis en América Latina. En esta región geográfica, por ejemplo, se ha encontrado que tres cuartas partes de los estudiantes de escuelas privadas pueden acceder a educación, mientras que en escuelas públicas esta cifra disminuye a la mitad (UNICEF, 2020). Por otro lado, en la región únicamente tres de cada diez niños del nivel socioeconómico bajo tienen acceso a una computadora, en comparación con el 95 % de los niños en el nivel socioeconómico alto (Grupo Banco Mundial, 2020, p. 14).

Una situación similar a la observada con la educación básica se presenta en el nivel educativo superior. Estadísticas sobre las condiciones en educación superior en el contexto de la pandemia indican que, al menos 23.4 millones de estudiantes y 1.4 millones de profesores se han visto afectados por los cierres de instituciones educativas en América Latina. Estas cifras representan más del 98 % del total de actores que forman parte de los entornos universitarios (UNESCO, 2020). En este contexto, prácticas como la planificación de programas académicos en línea, los portafolios de opciones académicas y los nuevos enfoques en metodologías activas para el aprendizaje han sido implementados con el objetivo de disminuir las desigualdades sociales, económicas y educativas que enfrenta la región latinoamericana (Paredes-Chacín, A.

J., Inciarte González, A., y Walles-Peñaloza, D., 2020). Sin embargo, queda pendiente evaluar la práctica de la innovación educativa que profesores de la región han implementado en sus contextos cotidianos.

Al considerar este caso y el de la educación básica en América Latina es evidente que resulta urgente reflexionar sobre las acciones y pautas de innovación educativa para redefinir la tarea docente que fomente la equidad y la justicia social. Además, los debates actuales revelan la necesidad de renovar las tareas docentes para “aplicar soluciones que faciliten el acceso de los alumnos a la tecnología que les permita afrontar el aprendizaje en contextos virtuales” (Dávila, 2020, p. 16). Esta investigación se presenta a partir del imperativo de fomentar una docencia cimentada en las necesidades sociales, económicas y de acceso equitativo a educación en el contexto de la pandemia por Covid-19. La metodología involucra un análisis cualitativo comparado de dos cursos de posgrado en el contexto de la pandemia por Covid-19. Los casos de estudio que se retoman para este artículo son:

(1) Un curso de posgrado en la Maestría en Diseño, Información y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa (Ciudad de México, México).

(2) Un curso de posgrado en el Doctorado en Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey (Monterrey, México).

Tomando como referencia la experiencia de los dos profesores que participaron en la labor de sistematización de sus prácticas educativas, se partió del siguiente objetivo de investigación: Explorar las prácticas de innovación educativa de dos profesores de posgrado para sistematizar y reflexionar sobre las estrategias docentes que permitieron llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje durante el confinamiento. El propósito final de este ejercicio estriba en la posibilidad de que estas reflexiones sirvan para informar a otros espacios y actores educativos que requieran transformar e innovar en su práctica docente mediada por tecnología en contextos de emergencia, como lo es el de la pandemia por Covid-19, con el fin de disminuir los “desafíos no resueltos enfrentados, tales como crecimiento sin calidad, inequidades en el acceso y logro, y la progresiva pérdida de financiamiento público [en educación]” (UNESCO, 2020, p. 11), los cuales interfieren directamente en la práctica docente de innovar.

### **Marco teórico**

Esta investigación parte del reconocimiento de la innovación como una práctica social que responde a las necesidades de un entorno dado y permite la adaptación de los actores para hacer frente a los retos que plantea su presente y futuro (González-Nieto, Fernández-Cárdenas y Reynaga-Peña, 2019). Dado que la pandemia por Covid-19 replanteó los retos educativos, la innovación se propuso como una respuesta situada que permitió que, tanto estudiantes como profesores, hicieran frente a la tarea de enseñar y aprender en un contexto distinto al que estaban acostumbrados.

La innovación suele ocurrir de manera gradual en un entorno social y en el ámbito de la educación esto “implica recurrir de forma creativa y novedosa a teorías, concepciones, prácticas y tecnologías educativas de vanguardia” (Aguiar, Velázquez y Aguiar, 2019). A pesar de que la innovación puede planearse de antemano y requiere de una implementación procesual, en el caso de la pandemia no ocurrió de esta manera, ya que de un momento a otro se tuvo que redefinir la manera de educar a partir de los retos que planteaba el contexto social, configurándose así una ruptura con los paradigmas pedagógicos previos y generando una innovación disruptiva de procesos tradicionalmente llevados a cabo en la educación presencial. Así, los profesores se han actualizado en temas de nuevas tecnologías aplicadas a educación,

han implementado sus clases en sistemas de gestión del aprendizaje o plataformas tecnológicas y han redefinido sus secuencias didácticas para hacer frente al reto sanitario.

Por lo tanto, el contexto en el que se realizaron las innovaciones docentes fue el de la educación en emergencias. Este periodo ha estado definido por desafíos sanitarios, de conectividad y acceso a las plataformas digitales, así como de promoción de la calidad educativa en un entorno altamente cambiante y con incertidumbre. De acuerdo con estudios previos en la disciplina de educación en emergencias, el derecho a la educación debe estar fundamentado en tres criterios: (a) acceso a la educación, (b) aprendizaje, y (c) protección y bienestar general (Burde, Kapit, Wahl, Guven y Skarpeteig, 2017). Al reconocer estos elementos, es evidente que la tarea de innovar en educación no viene únicamente de las instituciones educativas y sus gestores, sino también de los profesores y padres de familia, quienes pueden dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje en un periodo de confinamiento.

Durante la pandemia por Covid-19, la innovación en educación en emergencias ha estado cimentada en la generación de entornos educativos a distancia (muchos de ellos apoyados por las nuevas tecnologías digitales), que permitieran dar continuidad a las labores de enseñanza y aprendizaje a las que ha sido necesario dar continuidad al aprendizaje, a pesar de la falta de presencia física. En la literatura sobre el tema, se ha estudiado cuáles son las prácticas que permiten promover el éxito académico y de permanencia educativa de estudiantes en entornos virtuales. Uno de los conceptos que surge en este ámbito es el de comunidades de aprendizaje o indagación en entornos virtuales, que en su idioma original es *community of inquiry*. Garrison, Anderson y Archer (2000), autores de esta conceptualización, indican que el éxito de una comunidad virtual de aprendizaje consiste en promover una experiencia educativa que considere tres tipos de presencia e interacción entre sus miembros: presencia social (relación entre los miembros de una comunidad educativa), presencia cognitiva (relación con los contenidos de aprendizaje) y presencia del profesor (relación con el docente que diseña los ambientes de aprendizaje). La interrelación de estos tres componentes resulta en la creación de experiencias educativas que permiten la construcción de aprendizajes significativos.

Al considerar las interacciones de las distintas presencias propuestas por Garrison, Anderson y Archer (2000) se obtienen beneficios para la construcción de entornos de aprendizaje productivos para los estudiantes en entornos virtuales. En primera instancia se encuentra la relación entre presencia social y presencia del profesor, la cual *establece el ambiente* para el aprendizaje a partir de factores como la exploración de relaciones sociales, la instrucción directa y la cohesión del grupo. La relación entre presencia del profesor y presencia cognitiva favorece la *selección de contenidos* que sean sensibles a las necesidades del contexto. Finalmente, la relación entre presencia cognitiva y presencia social permite la *construcción del discurso educativo* al considerar los temas que es necesario explorar y los formatos de colaboración mediante los cuales esto se puede llevar a cabo. Dicha interacción se observa en la Figura 1:



**Figura 1.** Las experiencias educativas en los ambientes de aprendizaje en línea (Garrison, Anderson y Archer, 2000)

La interacción entre las distintas presencias permite que los estudiantes, profesores y contenidos construyan aprendizajes significativos a partir del establecimiento de objetivos diferenciados. En el contexto de la pandemia, es necesario que los profesores redefinan sus arquitecturas pedagógicas a partir de componentes como los descritos previamente para que los estudiantes encuentren valor y pertinencia a sus trayectorias escolares y, con esto, se involucren en la construcción de ambientes educativos que les permitan desarrollar competencias para el mundo incierto y cambiante que les ha tocado experimentar.

Finalmente, se recupera en este estudio la propuesta teórico-conceptual de la educación comparada, la cual permite, desde lo disciplinar, lo metodológico y lo pedagógico, llevar a cabo una tarea de posicionalidad reflexiva sobre las acciones que es necesario implementar para hacer frente a la pandemia desde el ámbito educativo (Jara, 2018; Jean-Francois, 2020). De acuerdo con Jean-Francois (2020), la educación comparada contribuye a mejorar las condiciones de la práctica educativa en la educación de adultos por medio de los siguientes pautas: (a) *Benchmarking* de las mejores prácticas de una región que pueden informar a otra, (b) Aprendizaje desde el exterior, al reconocer que los retos entre diversos sistemas educativos pueden ser compartidos, (c) Tránsito de conocimiento y procedimientos, y (d) Promoción de la cooperación entre actores educativos. De esta manera, los estudios comparados en educación y pedagogía no limitan su nivel de influencia al ámbito científico y académico, sino que también lo hacen en la transformación de prácticas educativas en contextos de emergencia, como el de la pandemia por Covid-19. De esta manera, dichos estudios conectan a los científicos e investigadores en el área con actores del campo o *practitioners* para mejorar sus actividades educativas.

Con base en los argumentos y conceptos previos, es posible proponer que este estudio tiene un compromiso con la reflexión y generación de conocimiento pedagógico situado en la región latinoamericana, con una mirada decolonial que provenga de las prácticas y necesidades de los actores locales (Santos, 2010) y que, además, brinde perspectivas de innovación desde y para el Sur Global. Por otro lado, contribuye con nuevos modelos de análisis en educación

comparada a partir de los contextos locales y se inserta en la discusión teórico-conceptual sobre la pertinencia del análisis comparado en educación. Así, al considerar la historiografía y el discurso de la educación comparada contemporánea (Manzon, 2018), este artículo se incorpora al debate sobre cómo hacer la comparación en educación desde un país del Sur Global (México) con métodos cuyo fin es recuperar las experiencias situadas de actores que sistematizan y dan sentido reflexivo a su práctica educativa. Se invita, por tanto, al lector a hacer suyo este texto, a cuestionarse los retos conceptuales y metodológicos de las innovaciones en educación y continuar el proceso reflexivo sobre los caminos para la transformación educativa.

## **Método**

La perspectiva metodológica de este estudio se basó en tres pilares: (a) la investigación acción participativa, (b) la sistematización de experiencias, y (c) la comparación en educación. En primera instancia, esta investigación tuvo como objetivo recuperar la tradición epistemológica, metodológica y conceptual de la investigación acción participativa (Ander-Egg, 2003) para promover procesos de innovación educativa en las prácticas pedagógicas de dos profesores de posgrado en dos universidades mexicanas. Considerando que “la pedagogía es más un verbo que un sustantivo” (Walsh, 2014, p. 22), es decir, que sus principios se vuelven tangibles por medio de estrategias, metodologías, prácticas y saberes aplicados, este proyecto partió de reconocer la importancia de investigar la práctica educativa desde una actitud reflexiva. En este proyecto se partió de las condiciones educativas presentes en la pandemia por Covid-19, las cuales exigieron de docentes y estudiantes una traducción de prácticas que tradicionalmente se habían pensado para la presencialidad y que, de un día para otro, se trasladaron a un contexto virtual.

Con el fin de poner en práctica el paradigma de la investigación acción participativa se recurrió al uso de la sistematización de experiencias educativas (Jara, 2018). En este sentido, los dos profesores-investigadores que formaron parte del proceso realizaron un ejercicio de abstracción de sus prácticas educativas con el fin de vincular teoría y práctica para fomentar un proceso de mejora continua. Así, la investigación y la acción se convirtieron en un solo proceso de carácter participativo que permitió transformar, desde dentro del aula virtual, las creencias, conceptos y prácticas de lo que significa educar en un contexto de emergencia. Las fases de aplicación de la sistematización de experiencias educativas se delimitaron de la siguiente manera:

### 1) El punto de partida: la experiencia

Esta investigación se fundamentó en la experiencia de docencia de dos profesores del contexto mexicano en el nivel de posgrado. La experiencia de sistematización ocurrió durante el periodo de enero-junio de 2020.

### 2) Formular un plan de sistematización

El objetivo de sistematización de la experiencia consistió en documentar las experiencias de innovación educativa que surgieron en las clases de dos profesores de posgrado en dos universidades mexicanas en el contexto de la pandemia por Covid-19. El plan de sistematización se fundamentó en la identificación de criterios de comparación que permitieran dar un marco de referencia común a los dos casos analizados.

### 3) Recuperar el proceso vivido

En esta fase se ordenó y clasificó la información recabada por medio de un conjunto de reuniones sincrónicas por videoconferencia, en las que los profesores reflexionaron sobre su tarea docente y organizaron los materiales didácticos y de organización universitaria que se produjeron durante este periodo. Adicionalmente, se incluyeron ejemplos de material didáctico

utilizado en el periodo de confinamiento, con el fin de hacer un análisis de los contenidos y formatos.

#### 4) Reflexiones de fondo

Las reuniones sincrónicas permitieron un análisis situado sobre las necesidades de los estudiantes de posgrado ante la pandemia por Covid-19. Estas reflexiones fueron grabadas y analizadas posteriormente, con el fin de dar sentido a los hallazgos por parte de los docentes, a la luz de los conceptos abordados y las necesidades identificadas en México y América Latina.

#### 5) Puntos de llegada

En esta etapa final se formularon conclusiones y propuestas de innovación educativa para ser implementadas en los contextos educativos de posgrado. Además, se identificaron los factores contextuales que pueden apoyar procesos de aprendizaje significativo en este nivel educativo. Por otro lado, se evaluó el impacto de la política educativa de cada universidad en la labor que cada uno de los docentes llevó a cabo.

Finalmente, como tercer componente metodológico, se retomaron los siguientes paradigmas: (a) el cubo de comparación en educación de Bray y Thomas (1995), y (b) las fases de la comparación de Bereday y Hilker (Addick, 2018), las cuales se detallan a continuación:

#### 1) Cubo de comparación en educación (Bray y Thomas, 1995).

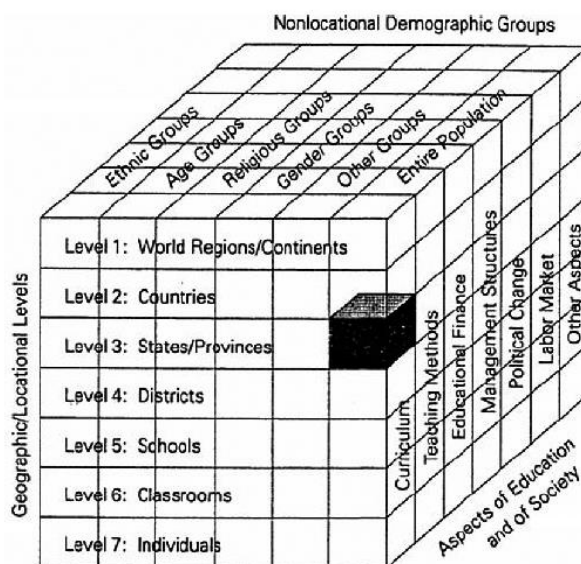


Figura 2. Marco de la comparación en educación (Bray y Thomas, 1995)

A partir del marco de comparación en educación de Bray y Thomas (1995) (Figura 2), se delimitaron los siguientes criterios de comparación:

- **Nivel geográfico:** Estados (Ciudad de México y Nuevo León) y Universidades (Universidad Autónoma Metropolitana y Tecnológico de Monterrey) de México
- **Grupos demográficos:** Profesores y estudiantes de posgrado
- **Aspectos de la educación y la sociedad:** Prácticas de innovación educativa en el contexto de la pandemia por Covid-19



Las fases de la comparación en educación que fueron tomadas en cuenta para el ejercicio de análisis e interpretación de los datos fueron:

- **Descripción** individual de las prácticas de innovación educativas de los profesores de posgrado.
- **Interpretación** de las prácticas de innovación educativa de los profesores de posgrado con base en los componentes sociales, económicos, políticos e históricos de la pandemia por Covid-19, así como los componentes que integran la educación en emergencia (acceso, aprendizaje y protección).
- **Yuxtaposición** de las prácticas de innovación educativa a partir de las semejanzas y diferencias de ambas universidades.
- **Comparación** de las prácticas de innovación educativa tomando como referencia los criterios de comparación y la prospectiva de transformación educativa proveniente de la reflexión conjunta. Los criterios de comparación se dividieron en tres categorías, como se detalla en la Tabla 1:

**Tabla 1.** *Criterios de comparación*

<b>Criterios institucionales</b>	<b>Criterios didácticos</b>	<b>Criterio interdisciplinario</b>
Historia y componentes financieros de la institución educativa	Plataformas tecnológicas que dieron soporte a la educación virtual	Influencia de la política educativa en el rol docente
Componentes y estadísticas de los programas de posgrado	Características de los cursos de posgrado	
Modelos de transición a la educación virtual	Temáticas abordadas en los cursos de posgrado	
	Estrategias didácticas en los cursos de posgrado	
	Mecanismos de evaluación en los cursos de posgrado	

### **Resultados (Descripción e interpretación)**

El ejercicio comparativo presentado en este estudio da cuenta de un proceso de reflexividad crítica con respecto a la labor de innovación docente en contextos de emergencia. A continuación, se presentan los principales dominios de comparación, junto con los elementos propios de cada contexto; esto, con el fin de dar cuenta de las condiciones socioculturales que dieron lugar a la innovación en cada una de las universidades.

### a. Caracterización de los espacios universitarios

En este dominio de análisis se identificaron las circunstancias de fundación de cada institución, su régimen de sostenimiento económico, su cobertura geográfica, así como la manera en la que se establecieron las políticas educativas de transición a la vida académica durante la pandemia. Es de llamar la atención la manera antagónica en la que fueron implementadas las prácticas de transición hacia la educación mediada por herramientas virtuales. La horizontalidad permitió más autonomía en la toma de decisiones de los ajustes, mientras que la verticalidad facilitó la extensión de la implementación para más clases universitarias.

**Tabla 2.** *Caracterización de los espacios universitarios*

<b>Universidad Autónoma Metropolitana</b>	<b>Tecnológico de Monterrey</b>
Fundada en 1974	Fundada en 1943
Universidad pública federal	Universidad privada
Cinco unidades	Treinta campus
Horizontalidad y heterogeneidad en la transición	Verticalidad y homogeneidad en la transición

### b. Mecanismos de transición a la educación virtual

En este dominio de análisis se compilaron las diferentes estrategias de tipo tecnológico y pedagógico para para afrontar la nueva manera de interacción educativa a través de la virtualidad. Es interesante hacer notar la manera en la que el acceso a Internet de manera dedicada permeó en las diferentes decisiones de planeación y vivencia de actividades asincrónicas y sincrónicas.

**Tabla 3.** *Mecanismos de transición a la educación virtual*

<b>Universidad Autónoma Metropolitana</b>	<b>Tecnológico de Monterrey</b>
Adaptación por las condiciones de conexión / perspectiva social.	Se requirió que los estudiantes cumplieran con el acceso permanente a Internet para tener clases sincrónicas.
Beca en especie para hacer frente a la brecha digital.	Uso de <i>breakout rooms</i> para fomentar el diálogo y colaboración.
No se exigió la presencia de estudiantes en la sesión sincrónica como criterio de evaluación.	La institución solicitó un porcentaje menor de horas sincrónicas, sin embargo, se dieron las horas totales.
Programa Emergente de Enseñanza Remota (PEER)	HyFlex + Tec

A continuación, las Figuras 3 y 4 muestran las páginas web institucionales que sirvieron de enlace con los distintos actores educativos (personal administrativo, profesores, estudiantes y padres de familia).



**Figura 3.** Página web de la Universidad Autónoma Metropolitana con su Programa Emergente de Enseñanza Remota (PEER)  
(<https://www.uam.mx/educacionvirtual/uv/peer.html>)



**Figura 4.** Página web del Tecnológico de Monterrey con su Programa HyFlex+Tec  
(<https://tec.mx/es/hyflex-tec>)

### c. Plataformas tecnológicas para el aprendizaje (sistemas de gestión del aprendizaje)

En este dominio se presenta de manera comparada las decisiones de uso de plataformas y herramientas digitales de aprendizaje. En un caso, la actividad se focaliza en una sola plataforma de aprendizaje, mientras en el otro, se utilizan un conjunto de herramientas que se complementan entre sí, dependiendo del tipo de actividad.

**Tabla 4.** Plataformas tecnológicas para el aprendizaje (sistemas de gestión del aprendizaje)

Universidad Autónoma Metropolitana	Tecnológico de Monterrey
Base: Moodle (Ubicua) ( <a href="http://ubicua.cua.uam.mx/">http://ubicua.cua.uam.mx/</a> )	Base: Canvas ( <a href="https://experiencia21.tec.mx/">https://experiencia21.tec.mx/</a> )
Plataformas adicionales: Zoom, redes sociales (Twitter) y Google Suite	Plataformas adicionales: Zoom, Microsoft Teams y Google Groups
Moodle: Software de libre acceso que promovió el proceso de interacción asincrónico.	Canvas y Teams: Interfaz más limpia en comparación con Blackboard, se busca una atención al cliente en tiempo real, se renuevan formatos que se habían utilizado en Blackboard.
Modificación del formato de instrucción y arquitectura pedagógica: 1 hora semanal.	

A continuación, las Figuras 5 y 6 muestran los diseños instruccionales, las plataformas tecnológicas y las estrategias de comunicación que fueron empleados por los profesores durante el periodo de confinamiento.

The screenshot displays the LMS interface for the course "20-I Comunicación, desarrollo y sociedad". On the left, a sidebar identifies the user as "Noé Abraham" and lists navigation options: "Mis cursos", "Mi agenda", "Blog", "Participantes", "Calificaciones", "Usuarios inscritos", "Inscripciones", "Grupos", and "Banco de preguntas".

The main content area is titled "20-I Comunicación, desarrollo y sociedad" and is divided into three units:

- Unit 1: Teorías del desarrollo y la perspectiva comunicativa** (May 18-31, 2020). This unit includes:
  - Avisos Generales
  - ¡Bienvenidos!
  - Programa curricular
  - Plan de asesoría
  - Semanas y actividades sincrónicas
  - Videokonferencia (martes de 10:00 a 11:00 h)
  - Grabaciones de videokonferencias
  - Calificaciones
  - Recursos de apoyo al PEER
- Unit 2: Política y desarrollo en América Latina durante el siglo XX** (June 1-14, 2020). This unit includes:
  - Introducción a la Unidad 2
  - Documentos de apoyo
  - Actividad 2.1 (Instrucciones)
  - Actividad 2.1: América Latina en el siglo XX
  - Actividad 2.2

Each unit card features an "Editar unidad" button and a "+ Añadir una actividad o recurso" button. The interface uses a clean, modern design with orange accents and clear typography.

Figura 5. Sistema de gestión de aprendizaje de la Universidad Autónoma Metropolitana

Fecha de seminario de investigación I en Canvas

Juan Manuel Fernández Cárdenas, Francisco Javier Rocha Estrada 27 Marzo 2020 en 16:51  
Metodología de investigación cualitativa I (Gpo 1)  
Gracias Paco por tu recordatorio. Ya he cambiado la fecha de entrega en Canvas. Saludos cordiales, Juan Manuel

Francisco Javier Rocha Estrada, Juan Manuel Fernández Cárdenas 26 Marzo 2020 en 13:48  
Metodología de investigación cualitativa I (Gpo 1)  
Hola dr. Juan Manuel.  
Quiero pedirle que actualice la fecha de entrega de la tarea 5.1 ya que tiene fecha límite el día de hoy 26 de marzo y por la contingencia todo se retraso una semana. Esto con la finalidad de subir la próxima semana la presentación.  
Saludos

yo (Juan Manuel Fernández Cárdenas cambiar) 13 de feb.  
★ Estimados alumnos:  
Me dio mucho gusto haberlos conocido el día de hoy y emprender este viaje juntos durante el semestre.  
Les comento que ya está actualizado el template del cálculo del puntaje del instrumento en la Unidad de Equipo del curso. Revisen por favor la hoja de Excel "Actitudes hacia la realidad.xlsx", en particular la fórmula de la celda AZ2.  
Quedo al pendiente de sus preguntas en el Foro de dudas de este grupo.  
Saludos cordiales,  
Juan Manuel  
El jueves, 13 de febrero de 2020, 14:22:49 (UTC-6), Juan Manuel Fernández Cárdenas escribió:  
Este es un espacio para anuncios del curso ED6013

yo (Juan Manuel Fernández Cárdenas cambiar) 20 de mar.  
★ ¿Estas list@ para continuar con tu aprendizaje en modalidad flexible y digital?  
Por favor revisar el archivo adjunto...  
Saludos afectuosos,  
Juan Manuel  
El jueves, 13 de febrero de 2020, 14:22:49 (UTC-6), Juan Manuel Fernández Cárdenas escribió:

**Figura 6.** Estrategias de comunicación y diseño instruccional del Tecnológico de Monterrey

#### d. Temáticas abordadas y relación con el plan de estudios

Este dominio aborda las diferentes temáticas y su relación con el programa académico cursado por los estudiantes de ambas instituciones. Además, se describen la utilización de una o varias estrategias didácticas que se complementan entre sí para los diferentes propósitos instruccionales. Es interesante en el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana, en el dominio anterior se describió el uso de una sola plataforma, y en este dominio se reporta la implementación de varias estrategias didácticas. De manera comparada, en el Tecnológico de Monterrey se identifica el uso de varias herramientas digitales, pero con una sola estrategia didáctica: el aprendizaje basado en la resolución de problemas.

**Tabla 5.** *Temáticas abordadas y relación con el plan de estudios*

<b>Universidad Autónoma Metropolitana</b>	<b>Tecnológico de Monterrey</b>
Curso: Comunicación, desarrollo y sociedad (posgrado-maestría del Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología)	Curso: Metodología de investigación cualitativa II (posgrado-doctorado Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología)
Maestría con perspectiva en interdisciplinariedad	Doctorado con perspectiva en innovación educativa
Proyecto enfocado en la transformación social por medio de la comunicación.	Se modificó el trabajo de campo a partir de los retos de la educación en contextos de pandemia.
Aprendizaje diferenciado con múltiples estrategias didácticas.	La estrategia didáctica es la elaboración de un proyecto.

e. **Mecanismos de evaluación**

En cuanto a los mecanismos de evaluación, en ambas instituciones se aprecia la instrumentación de una política flexible de evaluación en la que los alumnos pueden tomar decisiones y elegir los productos que pueden ser presentados para ser calificados. Este dominio es uno de los que demuestra un mayor nivel de ajuste a las nuevas circunstancias de la vida académica en confinamiento, así como una mayor similitud ante la necesidad de flexibilización en las instituciones.

**Tabla 6.** *Mecanismos de evaluación*

<b>Universidad Autónoma Metropolitana</b>	<b>Tecnológico de Monterrey</b>
Personalización y flexibilización de estrategias de aprendizaje y evaluación.	Presentación en seminario
Presentación en seminario.	Participación en foro de discusión
Participación en el foro de discusión y wiki.	Trabajo de campo con participantes y técnicas de recolección y análisis cualitativo / Realización de scoping review
Diálogo en torno a preguntas detonadoras.	Escritura de un manuscrito IMRD / escritura de reporte de scoping review
Autoevaluación.	Examen de conocimiento con preguntas abiertas
Evaluación formativa	Autoevaluación

A continuación, las Figuras 7 y 8 muestran ejemplos de actividades de aprendizaje y su respectiva evaluación.

Figura 7. Actividades de aprendizaje y evaluación en la Universidad Autónoma Metropolitana

ED6014 Metodología de Investigación Cualitativa II / Dr. Juan Manuel Fernández Cárdenas  
Puntuación de trabajos prácticos / criterios de evaluación

Nombre del estudiante	100	85	84	70	69	55	54	Trabajo No.	40	39	Calificación:	0
<b>Introducción</b>	Fundamentada en el modelo CARS de Swales		Presenta al menos dos de los siguientes: Territorio, Nicho y Ocupar el nicho		Presenta al menos uno de los siguientes: Territorio, Nicho y Ocupar el nicho			Tentativa de presentación de: Territorio, Nicho y Ocupar el nicho			Muy pobre o ausente	
<b>Planteamiento</b>	Inicia con posicionamiento personal y describe de manera empírica el Territorio, Nicho y Ocupar el nicho		Desarrolla al menos tres de los siguientes: Posicionamiento, Territorio, Nicho y Ocupar el nicho		Desarrolla al menos dos de los siguientes: Posicionamiento, Territorio, Nicho y Ocupar el nicho			Desarrolla al menos uno de los siguientes: Posicionamiento, Territorio, Nicho y Ocupar el nicho			Fracasa en describir las bases del estudio	
<b>Marco teórico</b>	Describe paradigmas o teorías y su poder explicativo para Ocupar el nicho		Describe paradigmas o teorías útiles para el estudio		Tentativa de presentar algunos paradigmas o teorías			Alguna confusión entre paradigmas, teorías y estudios empíricos del Territorio			Fracasa en describir la perspectiva conceptual del estudio	
<b>Pregunta de investigación</b>	Preguntas expuestas explícita y precisamente. Ocupan el nicho del estudio.		Preguntas expuestas claramente		Tentativa moderada de exponer el punto central del estudio			Exposición débil del objetivo			No hay pregunta expuesta	
<b>Método</b>	Claro exhaustivo y conciso. Incluye: Participantes, Escenario, Instrumentos, Procedimiento de recolección y del análisis, describe con detalle el enfoque cualitativo utilizado		Puntos clave cubiertos		Aceptable, pero faltan algunos detalles			Solamente información básica: replicación sería difícil			Muy vago con comprensión	

## Discusiones



Figura 8. Actividades de aprendizaje y evaluación en el Tecnológico de Monterrey



#### f. Estrategias didácticas

En este dominio es evidente que cada profesor en su respectiva institución tomó decisiones de implementación de estrategias didácticas que eran posibilitadas por las circunstancias tecnológicas y de acceso a Internet de parte de los estudiantes. En el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana, las estrategias son más asincrónicas; los alumnos del Tecnológico de Monterrey participaron tanto en actividades de tipo sincrónico como asincrónico.

**Tabla 7. Estrategias didácticas**

Universidad Autónoma Metropolitana	Tecnológico de Monterrey
Más espacios asincrónicos de interacción, con el fin de no contribuir a la brecha digital.	Aprendizaje centrado en la resolución de problemas de tipo metodológico (trabajo de campo con participantes) y bibliográfico ( <i>scoping review</i> )
Se brindó flexibilidad en el proceso.	Presentación de ejemplares metodológicos cualitativos a manera de seminario, cada alumno se encargó de presentar un ejemplar a través de un artículo.
Actividades que promovieron el aprendizaje social y la lectura crítica de los contenidos.	Presentación de avances del proyecto en seminario.
Proyecto final de aplicación de conocimientos, competencias y valores de comunicación para la transformación social, desde una perspectiva decolonial.	Curso más sincrónico, en paralelo se dan los foros de tipo asincrónico.
Aprendizaje diferenciado a partir de los estilos de aprendizaje de cada estudiante (las actividades tenían diversos formatos de entrega, los cuales podían ser elegidos por el estudiante).	Reflexión de la transición: de lo asincrónico (línea) a lo sincrónico (presencial) y ahora a lo sincrónico pero en línea.

#### DISCUSIÓN (Yuxtaposición y comparación)

El estudio comparado en educación permitió identificar las buenas prácticas y los retos por resolver en educación a distancia y por medios visuales durante el confinamiento por Covid-19. Como primer elemento a discutir se encuentra que la transición hacia la educación virtual en ambas universidades estuvo permeada por las *condiciones sociales y políticas de cada institución educativa*. En el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana, la horizontalidad de procesos y democratización de toma de decisiones permitió que los profesores encontraran distintas maneras de diseñar sus contenidos de clase, siendo sensibles a las necesidades de los estudiantes. Por otro lado, en el Tecnológico de Monterrey, la verticalidad y homogeneización de procesos, permitió una transición ordenada a la virtualidad, que permitió que hubiera claridad en el uso de las nuevas tecnologías.

Estas *transiciones en innovación* evidencian las maneras en que los objetivos institucionales y de la política educativa permean en las decisiones que buscan el cambio educativo. Además, se vio cómo estos factores pueden habilitar o constreñir la participación de los profesores y estudiantes en la mejora de sus condiciones para enseñar y aprender. Así, en esta investigación

se identificó que la *innovación en un contexto de emergencia necesita tomar en cuenta a los actores educativos* que forman parte del cambio, pues a partir de su conocimiento, experiencias y aprendizajes personales se vuelven significativas las estrategias implementadas. Por tanto, los canales de comunicación que existan entre los líderes educativos (administrativos) y los profesores son claves, pues sólo así será posible brindar respuestas situadas y sensibles a cada espacio escolar.

Otro aspecto por resaltar consiste en el *diseño de ambientes de aprendizaje mediados por tecnologías*. Tanto en la Universidad Autónoma Metropolitana como en el Tecnológico de Monterrey, los profesores tuvieron un equilibrio en las distintas presencias que involucran la enseñanza y aprendizaje virtuales: social, cognitiva y del profesor (Garrison, Anderson, y Archer, 2000). En lo *social*, los profesores motivaron la interacción de estudiantes por medio de sesiones sincrónicas semanales, las cuales daban un sentido de cercanía, camaradería y confianza para sobrellevar la pandemia con los otros. En lo *cognitivo*, se brindaron herramientas diversas y flexibles para que los estudiantes se acercaran de múltiples formas a los contenidos disponibles, tomando en cuenta elementos como los estilos de aprendizaje y las condiciones de conexión de cada estudiante. Finalmente, los *profesores* estuvieron disponibles para responder dudas, conversar con estudiantes y estar al pendiente de las necesidades académicas y personales que pudieran surgir en el proceso.

También se aprendió que *compartir experiencias con otros profesores resulta benéfico en la tarea de innovar*, pues se reconocen las fortalezas y herramientas que otros docentes han implementado y que pueden ser de utilidad para otros entornos. En este caso, se halló que el uso de herramientas de videoconferencia como Zoom o Teams, así como de múltiples plataformas para el aprendizaje como Moodle o Canvas pueden apoyar a que el estudiante se sienta más seguro y acompañado en el proceso. Estos aprendizajes fueron construidos gracias a la interacción que los dos profesores hicieron por medio del proceso de sistematización de experiencias.

En ambos casos hubo sensibilidad a las necesidades de los estudiantes y profesores ante la contingencia, por lo que se adaptaron y flexibilizaron los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto confirma la importancia de ver a la innovación como una práctica social que responde a las necesidades de adaptación a contextos nuevos y, en ocasiones, inciertos. Tanto lo ocurrido con la Universidad Autónoma Metropolitana como con el Tecnológico de Monterrey, la innovación disruptiva que se experimentó tuvo un resultado positivo para sus actores. Esta innovación, además, partió de los profesores y estudiantes, y de sus circunstancias; no recibieron indicaciones específicas sobre qué se debía hacer con cada clase, sino que, a partir de sus conocimientos y experiencias previas, adaptaron sus espacios para hacerlos relevantes para lo que se requería. Así, fueron creativos y novedosos al momento de imaginarse espacios alternativos para llevar a cabo la tarea sustancial de educar (Aguiar, Velázquez y Aguiar, 2019).

Ambos programas mantuvieron su orientación social con enfoque innovador e interdisciplinario, con el fin de promover espacios de aprendizaje significativo. Los dos profesores se comprometieron con un proceso de *posicionalidad reflexiva* que los llevó a mejorar e innovar su práctica docente: innovación como práctica social desde dentro. Tal como comenta Jean-Francois (2020) en su análisis sobre las contribuciones de la educación comparada en la formación de adultos, esta investigación cumplió con la posibilidad de abrir vías de cooperación de los profesores involucrados, así como de transferencia de conocimientos de un entorno a otro. Los aprendizajes “del exterior” previnieron a los docentes de implementar estrategias que tuvieron poco éxito en otras universidades o, por el contrario, de retomar prácticas exitosas que han tenido un valor probado con otros estudiantes. Esto no solo modifica la relación entre estudiantes y profesores, sino entre profesores con otros profesores, ya que se

posicionan como colegas capaces de contribuir al crecimiento profesional de la educación y la pedagogía desde una mirada comparada.

Finalmente, con el fin de que los resultados de este tipo de ejercicios comparados tengan mayor alcance, es necesario que estos textos sean socializados con *actores educativos* y *tomadores de decisión en política pública*, con el fin de sistematizar las experiencias de profesores de múltiples contextos. En ámbitos de emergencia donde se requiere tomar decisiones para asegurar el acceso a la educación, el aprendizaje y la protección de los estudiantes, se vuelve necesario tomar decisiones informadas en procesos sistemáticos y ordenados, así como convocar a los distintos agentes educativos en la construcción de modelos pedagógicos alternativos que permitan dar respuesta a los retos sociales, económicos y sanitarios que se prevén para los próximos meses y años. La tarea de sistematizar, investigar y transformar en educación apenas ha comenzado y llevará a los profesores y padres de familia a apropiarse de sus contextos educativos para diseñarlos a partir de sus necesidades locales.

## Conclusiones

La ejecución de esta investigación representó un proceso transformador para la práctica educativa y de innovación que experimentaron los docentes encargados de este estudio comparativo. En primera instancia, reconocieron que la innovación en educación es un proceso que proviene de la tarea de reflexividad de la propia práctica, así como del compromiso por superar los paradigmas y creencias personales. Además, los profesores pudieron reaprender y desaprender a partir de compartir sus experiencias con el otro. Esto derivó en una transformación personal y profesional de los docentes, quienes se reconocieron como individuos sociales capaces de responder al contexto de manera eficaz, pues lograron implementar estrategias educativas mediadas por tecnologías sin perder el componente relacional de la educación.

Quedan numerosos temas por discutir en el transcurso de la pandemia y el confinamiento. Uno de ellos consiste en los efectos a corto, mediano y largo plazo del cierre de escuelas en América Latina. A diferencia de muchas otras regiones del mundo donde se ha regresado a las aulas en modelos híbridos o reducidos, en México y otros países de la región las escuelas han permanecido en su mayoría cerradas desde el inicio de la pandemia (UNICEF, 2020). Si bien las medidas precautorias para evitar la expansión del coronavirus han permitido que el sistema de salud no se desborde, diversos educadores, periodistas y políticos se han cuestionado si esta decisión es la mejor, considerando que América Latina presenta altos índices de desigualdad social, así como brechas digitales y económicas que dejan a muchos individuos a la deriva (Reuters Staff, 2020; Villalpando, 2020).

Otros temas pendientes en la agenda educativa consisten en la disparidad de género, que ha dejado a la mujer como receptora de actividades del cuidado de los hijos en el periodo de confinamiento (García, 2020). El estrés que conlleva la falta de corresponsabilidad en las tareas del hogar ha dejado a este grupo en una situación de vulnerabilidad para dar una atención integral a los niños y jóvenes en edad escolar, así como para que las mujeres continúen con sus actividades de desarrollo personal y profesional. Instituciones educativas y gobiernos deben ser sensibles a estas inequidades y brindar opciones de formación para que padres de familia atiendan de manera adecuada a las generaciones más jóvenes.

Durante el año 2020 los docentes experimentamos una etapa de transición de un paradigma educativo a otro, todo esto en menos de un año. En la actualidad, las tareas de educación comparada, sistematización de experiencias, reflexividad práctica y de investigación acción participativa con visión decolonial permiten al profesor renovar su práctica docente al

percatarse que los retos que se viven en muchos espacios son comunes, y que las estrategias y herramientas de distintos entornos pueden informar sobre cómo mejorar la propia práctica. Se invita a cada docente, investigador y ciudadano a hacer suyos estos aprendizajes, que buscan ser inclusivos y abiertos. Estamos juntos en un proceso de transformación que ha significado un crecimiento personal y profesional para quienes nos dedicamos a la tarea de educar.

### Fuentes de información:

- Adick, C. (2018). Bereday and Hilker: origins of the ‘four steps of comparison’ model. *Comparative Education*, 54(1), 35-48. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1396088> .
- Aguiar, B. O., Velázquez, R. M., y Aguiar, J. L. (2019). Innovación docente y empleo de las TIC en la Educación Superior. *Revista ESPACIOS*, 40(2).
- Ander-Egg, E. (2003). Repensando la Investigación-Acción-Participativa. Grupo editorial Lumen Hvmanitas.
- Burde, D., Kapit, A., Wahl, R. L., Guven, O., & Skarpeteig, M. I. (2017). Education in Emergencies: A Review of Theory and Research. *Review of Educational Research*, 87(3), 619–658. <https://doi.org/10.3102/0034654316671594>
- Dávila, M. (2020). Informe especial: «La educación superior en contextos de emergencia». *Revista de Educación Superior del Sur Global*, 9-10(2020).
- García, C. (2020). Las madres de menores que teletrabajan son las que más estrés soportan en el confinamiento. *El País*. Recuperado de [https://elpais.com/elpais/2020/05/06/mamas\\_papas/1588747482\\_017346.html](https://elpais.com/elpais/2020/05/06/mamas_papas/1588747482_017346.html)
- Garrison, D. R., Anderson, T., y Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education* 2(2-3), 87-105.
- González-Nieto, N. A., Fernández-Cárdenas, J. M., y Reynaga-Peña, C. G. (2019). Aprendizaje y práctica de la innovación en la universidad: actores, espacios y comunidades. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 10(19), 239 - 256. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v10i19.716](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.716)
- Grupo Banco Mundial (2020). Covid-19: Impacto en la Educación y Respuestas de Política Pública. Banco Mundial. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33696/148198SP.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Jara, O (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.
- Jean-Francois, E. (2020). Influence of Comparative Education on Comparative Adult Education Research and Practice. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2, 41-54.
- Manzon, M. (2018). Origins and traditions in comparative education: challenging some assumptions. *Comparative Education*, 54(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1416820>
- Neidhöfer (2020). Consecuencias de la pandemia del COVID-19 en las desigualdades sociales en el largo plazo. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Recuperado de

<https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/blog/2020/consecuencias-de-la-pandemia-del-covid-19-en-las-desigualdades-s.html>

- Organización de Estados Iberoamericanos (2020). A 13 años del Plan Ceibal: su rol en Uruguay, en la región y en tiempos de pandemia, contado por sus hacedores. Recuperado de <https://panorama.oei.org.ar/a-13-anos-del-plan-ceibal-su-rol-en-uruguay-en-la-region-y-en-tiempos-de-pandemia-contado-por-sus-hacedores/>
- Paredes-Chacín, A. J., Inciarte González, A., y Walles-Peñaloza, D. (2020). Educación superior e investigación en Latinoamérica: Transición al uso de tecnologías digitales por Covid-19. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, XXVI(3), 98-117.
- Plan Ceibal (2020). ARC 360: Uruguay presenta su experiencia en educación durante la pandemia en cumbre internacional. Recuperado de <https://www.ceibal.edu.uy/es/articulo/arc-360-uruguay-presenta-su-experiencia-en-educacion-durante-la-pandemia-en-cumbre-internacional>
- Presidencia de Uruguay (2020). Plan Ceibal entregó 100.000 dispositivos electrónicos durante la pandemia. Recuperado de <https://www.presidencia.gub.uy//comunicacion/comunicacionnoticias/ceibal-folgar-dispositivos-anep-plan>
- Reuters Staff (2020). Lockdowns in Europe avoidable, vaccines 'not a silver bullet' - WHO Europe. *Reuters*. Recuperado de <https://www.reuters.com/article/uk-health-coronavirus-who-europe-idUKKBN27Z1B0?edition-redirect=uk>
- Santos, B. S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce Publicaciones.
- UNESCO (2020). Covid-19 and Higher Education: Today and tomorrow. Impact analysis, policy responses and recommendations. IESALC-UNESCO.
- UNICEF (2020). EDUCACIÓN EN PAUSA: Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19. UNICEF, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Villalpando, I. (2020). De la apertura de escuelas en México. *Nexos: Distancia por Tiempos. Blog de Educación*. Recuperado de <https://educacion.nexos.com.mx/?p=2753>
- Walsh, C. E. (2014). Decolonial pedagogies walking and asking. Notes to Paulo Freire from AbyaYala. *International Journal of Lifelong Education*, 34(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/02601370.2014.991522>