

3



Plan de continuidad académica ante la contingencia del COVID-19: Estudio comparado entre México y España

Academic Continuity Plan in Light of the COVID-19 Contingency: A comparative study between Mexico and Spain

Andrea Donaji Silva Solís*; **Paola Saucedo Rodríguez****
Carolina Tapia Cortes***

DOI: 10.5944/reec.42.2023.31318

Recibido: **4 de agosto de 2021**
Aceptado: **18 de abril de 2022**

* ANDREA DONAJI SILVA SOLÍS: Lic. Ciencias de la Educación y Lic. Psicopedagogía por la Universidad de Monterrey. Diseñadora Instruccional en Lernit. Profesora en Ventana al mundo. Formó parte de la 13ª generación de Líderes Plus creando un proyecto de educación no formal. Curso académico sobre dificultades infantiles en el Aprendizaje por la Universidad Complutense de Madrid. Certificación en Interdisciplinary Global Conversation Series por la Universidad DePaul. Ponente en congresos nacionales e internacionales. Miembro del consejo de maestros del Papalote Museo del Niño- México. **Datos de contacto:** E-mail: andrea.silvas@udem.edu

** PAOLA SAUCEDO RODRÍGUEZ: Licenciada en Ciencias de la Educación y Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad de Monterrey. Estudiante de la Especialidad en Educación Temprana y Preescolar por la Universidad de Monterrey. Diplomado en educación para La Paz por la Universidad de Monterrey. Diplomado en Disciplina Positiva por Positive Discipline Association. Docente en Maternal Le Petit. Docente en Una Ventana al Mundo. Ponente en congresos nacionales e internacionales. **Datos de contacto:** E-mail: paola.saucedor@udem.edu

*** CAROLINA TAPIA CORTES: Profesor de la Escuela de Educación de la UDEM. Maestría en Educación Superior. Doctorado en Educación. Posdoctoral en Sistemas y Ambientes Educativos. Estancia de investigación en la Universidad de Montreal, Canadá. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI-1). Miembro de Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. Ganó el Premio de Americas Higher Education Awards 2021. Ponente en congresos nacionales e internacionales. **Datos de contacto:** E-mail: carolina.tapia@udem.edu ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8012-3961>

Resumen

Ante la contingencia del COVID-19, las diversas universidades públicas y privadas tuvieron que suspender todas las actividades presenciales y desarrollar planes de continuidad académica de forma diferente, con el objetivo de asegurar la permanencia de la formación universitaria. En este sentido, este trabajo presenta los resultados de un estudio comparado en relación con los planes de continuidad académica desarrollados por instituciones de educación superior privadas, a partir de la pandemia del COVID-19. Se utilizó un diseño cualitativo, a través de la aplicación de entrevistas semiestructuradas online a profesores universitarios de la Universidad de Monterrey (México) y de la Universidad de Francisco de Vitoria (España). El análisis se realizó desde una perspectiva comparada para establecer convergencias y divergencias, a partir de cuatro categorías de análisis: acceso, disponibilidad, uso y formación de las Tecnologías de Información y Comunicación; actividades académicas; proceso de enseñanza-aprendizaje; continuidad académica presencial. Los resultados revelaron que existen convergencias en las cuatro categorías analizadas en ambos contextos universitarios. Lo anterior permite evidenciar que los planes de continuidad académica en la Universidad de Monterrey y la Universidad Francisco de Vitoria tienen características y estrategias similares. De igual forma, se demuestra que ambas instituciones privadas desarrollaron acciones en el interior de su administración para dar respuestas de forma rápida, pertinente y en coordinación con los diferentes departamentos de la institución. Asimismo, se evidencia que en el caso de las dos universidades se tenían implementados proyectos de mejora continua antes de la contingencia, lo que permitió una respuesta de forma inmediata a la continuidad de las actividades académicas. Finalmente, este estudio pretende contribuir a la literatura, en relación con la efectividad de los planes de continuidad académica en universidades privadas durante la contingencia.

Palabras clave: Plan; universidad; educación comparada; profesor; COVID-19, España-México.

Abstract

Faced with the Covid-19 contingency, many public and private universities worldwide had to suspend all face-to-face activities and develop academic continuity plans with the objective of assuring the permanence of university formation. It is in this sense that this paper submits the results of a comparative study regarding the academic continuity plans developed by private institutions of higher learning originating from the Covid-19 pandemic. A qualitative design was used in a series of semi-structured online interviews of university professors from the University of Monterrey (Mexico) and the Francisco de Vitoria University (Spain). The analysis was carried out from a comparative point of view to determine convergences and divergences in four categories: access, availability, use and shaping of Information and Communication Technologies; academic activities; teaching-learning processes; face-to-face academic continuity. The results revealed that there are convergences in the four categories analyzed in both university contexts. It is evident that the academic continuity plans of the University of Monterrey and the Francisco de Vitoria universities share equivalent characteristics and strategies. Similarly, it is shown that both private universities developed actions within the administration departments in order to offer prompt and pertinent answers in coordination with other departments. Likewise, it became evident that both universities had continuous improvement projects prior to the contingency that allowed them an immediate response for the continuance of academic activities. Finally, this paper seeks to contribute to the literature on the effectiveness of private sector university academic continuity plans.

Keywords: Plan; university; compared education; professor; COVID-19; España-México

1. Introducción

Las universidades de todo el mundo han dado un salto tecnológico en todas sus actividades sustantivas, lo que ha representado enfrentarse a diversas problemáticas. Sin embargo, la mayoría tuvo la capacidad para mantener la continuidad académica con la ayuda del uso de herramientas tecnológicas, la capacitación a profesores y administrativos (Román, 2020).

En el ámbito educativo, se generaron diversas medidas ante la situación que han afectado globalmente. En este sentido, se observan tres dimensiones de acción principales por parte de las instituciones educativas: i) la expansión de la modalidad a distancia, a través del uso de la diversidad de plataformas educativas apoyadas con o sin tecnología, inclusive el gobierno ha apoyado con el uso de medios como la televisión y el radio; ii) la movilización y el soporte por parte de los profesores y iii) el bienestar global de los estudiantes (CEPAL-UNESCO, 2020).

De igual forma, la educación superior en los diferentes países se movió hacia un modelo de enseñanza a distancia. Es por ello que, un gran número de universidades tuvieron que invertir en plataformas tecnológicas para que sus profesores y estudiantes pudieran seguir con su proceso de enseñanza-aprendizaje y de asegurar sus servicios educativos.

En este mismo sentido, en el caso de otras universidades se ha dado prioridad a las situaciones que están atravesando los estudiantes, por lo que se modificaron los métodos o criterios de evaluación, y las formas de interactuar con los estudiantes a través de diversas plataformas digitales.

Bajo este contexto, el presente artículo analiza los planes de continuidad académica ante la pandemia del COVID-19 de una universidad privada ubicada en México y en España, a fin de identificar sus diferentes estrategias y acciones implementadas para dar continuidad a sus actividades académicas. La Universidad de Monterrey- UDEM (México), es una institución de educación superior de inspiración católica. Desde el año 2019, se inició una transformación denominada «Agilidad UDEM», la cual tiene como objetivo la mejora continua de todos los procesos administrativos y académicos de la Universidad. Con base a esta estrategia la universidad desarrolló diversas estrategias y acciones para establecer su plan de continuidad académica (UDEM, 2020).

Por su parte la universidad de Francisco de Vitoria-UFV (España), de igual forma antes del inicio de la pandemia del Covid-19, desarrolló la experiencia formativa «Formar para Transformar en Comunidad», en su proyecto la UFV define el uso de la tecnología como elemento para enriquecer y potenciar el aprendizaje del estudiante. Asimismo, dicho proyecto obtuvo el premio internacional al mejor programa de enseñanza digital que otorga la International E-Learning Association (UFV, 2020).

Este artículo está estructurado en tres partes principales; en la primera parte se describen los antecedentes específicos en el campo de planes de continuidad académica. Seguidamente, se presentan los resultados con base en el análisis de convergencias y divergencias del sistema de categorías planteado. Finalmente, se plantean las conclusiones de la investigación.

2. Antecedentes en planes de continuidad académica: Estudio de revisión

La literatura sobre el tema no presenta un gran número de investigaciones en relación con el tema, debido a la reciente problemática que se ha presentado en las instituciones educativas. Esta situación ofrece un escenario para iniciar una línea de investigación que permita analizar a las instituciones de educación superior, en relación con sus diversos planes de continuidad durante y después de la pandemia del COVID-19, ya que no resulta evidente cómo estos planes van a repercutir directamente en las actividades académicas y formación de los estudiantes.

En una de las primeras investigaciones de Artopoulos (2020), evidencia que una primera acción que se llevó a cabo para la modalidad en línea fue la implementación de diferentes plataformas educativas a través de las cuales los profesores y estudiantes tuvieron comunicación. Asimismo, se mencionan las diversas soluciones que se plantearon para dar respuesta a las problemáticas, entre las cuales fueron contenidos de radio o televisión de formato educativo, portales web y plataformas educativas.

De igual forma, se ofreció información por medio de portales web a través de cuatro diferentes medios tecnológicos: 1) sistemas de aprendizaje; 2) multiplataforma (operados desde una PC desde la aplicación web o por medio de una aplicación desde el celular); 3) interoperabilidad (dos o más componentes intercambian información) y 4) sistemas inteligentes. Además, el autor afirma que 9 de cada 10 estudiantes no asisten a clases por diversos motivos, algunos de estos se asocian con la cancelación de clases presenciales para modificarlas a la modalidad en línea.

Finalmente, el autor señala la importancia de contar con un portal educativo que incluya diversos materiales de lectura, audiovisual y guías para el trabajo en casa.

En esta misma dirección, en la investigación de Silas y Vázquez (2020), se evidencia que se realizaron modificaciones y planteamientos a los cursos debido a que los docentes presentaron tres problemáticas: a) incremento en la cantidad de actividades; b) experimentaron un tiempo limitado para transitar de la modalidad presencial a la modalidad virtual; y c) sus principales limitantes fueron la falta de espacios específicos para dar clase y el uso de sus propios recursos.

A su vez, Malo *et al.* (2020) analizan la continuidad académica de las universidades a partir de cuatro dimensiones: a) proceso de enseñanza – aprendizaje; b) investigación; c) vinculación; d) organización y planeación. Los autores reconocen el impacto positivo que tiene la pandemia del COVID-19 en la modificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, el intercambio y la colaboración entre las diversas universidades, las cuales presentan un avance y cambios en los contenidos, estructura y forma del nivel educativo. En relación con los efectos desfavorables de la pandemia del COVID-19, señalan que los estudiantes y los docentes más vulnerables (socioeconómica y académicamente) son los que van a tener más dificultades para tomar la educación en la nueva modalidad. De igual forma, algunas universidades tendrán que tomar la opción en el futuro de cerrar.

En un siguiente estudio realizado en España por Díez y Gajardo (2020), se realiza una investigación exploratoria que recoge la visión de estudiantes y familias en relación con las medidas educativas que se implementaron. Los resultados se explican a partir de cinco dimensiones: 1) la brecha social se incrementa con la suma de la brecha digital; 2) el uso de las tecnologías, representan una alternativa que enriquece el proceso de

enseñanza-aprendizaje; 3) es necesario priorizar los contenidos relevantes, a partir de un ejercicio de repensar el actual currículum, con el objetivo de diferenciar lo necesario de lo innecesario; 4) la percepción del proceso de evaluación debe plantear un diagnóstico de las dificultades, que oriente la atención a la diversidad, la acción educativa y los modelos de evaluación integrados desde tres dimensiones: i) evaluación continua; ii) evaluación formativa; iii) evaluación integradora; sin olvidar la importancia de eliminar la intención de perjudicar a estudiantes que no tengan disponibilidad de recursos tecnológicos o conectividad y 5) es necesario considerar el bienestar integral de los estudiantes.

Asimismo, los autores concluyen en reconocer la importancia de escuchar a padres de familia y estudiantes, con el objetivo de coadyuvar la toma de decisiones de directivos y gobierno en el contexto educativo.

Por su parte en la investigación de Maldonado *et al.* (2020), se presenta un estudio comparado entre México y Argentina con el objetivo de analizar las normas sanitarias ante la pandemia del COVID-19 y el impacto de la virtualidad en el proceso enseñanza-aprendizaje. Los autores revelan que tienen un gran desafío en relación con buscar estrategias que logren humanizar las clases, es decir que la comunicación a través de la pantalla se convierta en una experiencia humana. De igual forma, argumentan cuatro principales cambios: i) aislamiento de las personas; ii) desinterés en tiempos y espacios; iii) dependencia de la tecnología; iv) mantener la relación docente-alumno.

En una siguiente investigación Quintana (2020), se analizan las principales problemáticas que presenta Chile y posiblemente América Latina en relación con el cierre de las instituciones educativas desde las percepciones de los estudiantes. En un primer momento, se evidencia la brecha en competencias digitales por parte de los profesores, lo cual afecta la calidad de las clases online y que se perciben de forma experimental e improvisadas por parte de los estudiantes. En un segundo momento de análisis, se refiere una desigualdad en relación con la disponibilidad y acceso de Tecnologías de la Información y Comunicación (hardware, software y conectividad) y la necesidad de formación en el uso de estas herramientas. En el último momento de análisis, la autora refiere el compromiso político en relación con una mayor inversión necesaria, con el objetivo de disminuir la desigualdad en educación en el tiempo de la pandemia del COVID-19.

Finalmente, en el artículo de Pedró (2020), se analizan el impacto de la pandemia del COVID-19 en la universidad a partir de seis enfoques: a) impacto pedagógico, la adopción de continuidad como educación a distancia de emergencia tendrá resultados negativos. En este sentido, el autor refiere la importancia de que las universidades realicen planes de continuidad enfocados en soluciones tecnológicas y contenidos para su utilización en dispositivos móviles; b) impacto socioemocional, se espera un costo por la falta de socialización; c) impactos financieros, las familias continúan haciéndose cargo de los costos vinculados a su educación; d) impactos laborales, se verán reflejados en los profesores, debido a la reestructuración de la oferta y reducción de la demanda; e) impactos sobre la movilidad académica, se espera una reducción importante, en especial en América Latina y el Caribe; f) impacto sobre la demanda y oferta de educación superior, se espera que un gran número de estudiantes no volverá a las aulas, aunque no se tiene cifras hasta el momento del porcentaje que representa, por tanto, el autor sugiere que el gobierno y las instituciones realicen un compromiso con los estudiantes que se encuentran en situaciones de riesgo. Además, el autor señala dos estrategias para la reestructuración de las universidades: a) recuperar el diseño de medidas pedagógicas apoyadas en el uso de las tecnologías; y b) rediseñar estrategias como parte de su compromiso para dar continuidad a las actividades académicas.

En cuanto a estudios asociados con las debilidades académicas para dar continuidad académica que presentaron las universidades, se encontró la investigación de Hernández & Sancho (2021), quienes establecen tres consideraciones: i) las universidades hicieron énfasis en establecer la continuidad de las clases a través de la modalidad en línea o a distancia y no en el cuidado y acompañamiento a los estudiantes. En este sentido, estos autores encontraron que los cambios sufridos por el contexto de pandemia afectaron a los estudiantes en cuanto a su vida cotidiana y su relación con el modo virtual de enseñanza que brindaron las universidades; ii) los estudiantes presentaron dificultades para organizar y desarrollar estrategias de aprendizaje autorreguladas e independientes; iii) atención a las circunstancias personales y sociales de los estudiantes.

Otro estudio dentro de esta línea realizado por Area y Adell (2021) señala que la pandemia evidenció y agudizó dos fenómenos que ya existían: a) la falta de capacitación adecuada del profesor en el campo de tecnología educativa; b) aumento de la desigualdad entre estudiantes. En este sentido, se hicieron aún más visibles las brechas digitales entre los estudiantes y las diferencias entre el estudiante del sistema público y privado.

Adicionalmente a estas investigaciones, el informe de la UNESCO (2020) señala las dificultades académicas, que han presentado las instituciones educativas a nivel mundial durante la pandemia, asociadas con el estudiante y el profesorado. En relación con el estudiante, las principales dificultades son los siguientes: el equipamiento TIC, conexión a Internet, aislamiento social, comunicación con pares y profesores, mantener un horario regular, ansiedad, preocupaciones económicas y limitaciones en la movilidad internacional.

En cuanto a las dificultades relacionadas con el profesorado se presentan afectaciones en dos sentidos: a) profesional, afectaciones en los contratos laborales sobre todo en los profesores de tiempo parcial. De igual forma, se presenta amenazas para profesores de imparten clases complementarias (seminarios, talleres, etc.). Además, muchos profesores no cuentan con experiencia en educación en línea y no han tenido tiempo para recibir capacitación; b) personal, se está presentado el síndrome Coronoteaching, relacionado con el sentimiento de angustia o agobio que presentan los profesores por la enorme información que reciben por medio de correo electrónico, aplicaciones móviles y plataformas educativas. A su vez, se ha considerado la adaptación, flexibilidad y contextualización en la implementación del currículo, el análisis de competencias y aprendizajes que tienen mayor relevancia en el contexto actual y las orientaciones y adaptación del proceso de evaluación (UNESCO, 2020).

Con base en las primeras investigaciones asociadas con el tema, los primeros estudios explican las diversas modificaciones que se realizaron dentro de las instituciones educativas, relacionadas con las actualizaciones y formación por parte de profesores (Artopoulos, 2020; Maldonado *et al.*, 2020; Silas y Vázquez, 2020).

Otra línea de investigación en cuanto al tema, refiere ideas fundamentales respecto a los desafíos que presentan las instituciones ante la nueva normalidad de enseñanza (Díez y Gajardo, 2020; Maldonado *et al.*, 2020). En esta línea se identificó la investigación de Quintana (2020) la cual argumenta nuevas oportunidades que la educación en línea está brindando a sus estudiantes. Asimismo, se mencionan algunos efectos, impactos y recomendaciones en relación con las universidades ante la pandemia del COVID-19 (Alcántara, 2020; Pedró, 2020).

Con base en el análisis anterior, confluyen una gran diversidad de planes de continuidad académica por parte de las universidades centrados principalmente en tres aspectos:

a) pedagógico, implementación de plataformas digitales para el proceso de enseñanza-aprendizaje, adaptación del currículo y proceso de evaluación; b) condiciones desfavorables, atender las necesidades de desigualdad en cuanto a disponibilidad y acceso a las TIC (hardware, software y acceso a Internet), formación a profesores en el campo de tecnología educativa; c) bienestar integral de los estudiantes y profesores.

3.Método

La presente investigación tiene los siguientes objetivos: en primer lugar analiza la percepción por parte de los profesores en relación con los planes de continuidad académica desarrollados por la UDEM y la UFV, a partir de la pandemia del COVID-19. A tal efecto y acorde con Gibbs (2012) el enfoque cualitativo permite explicar las experiencias de un individuo o grupo relacionadas con sus prácticas profesionales y habituales. Asimismo, su análisis puede ser a través de informes y el conocimiento habitual. En segundo lugar, compara convergencias y divergencias existentes entre los planes de continuidad académica. Es así que, Santori y Morlino (1999) señalan que el establecimiento de la estrategia comparativa relaciona sistemas que difieren dentro lo posible, en todo excepto en el objeto de estudio que se va a investigar. En este sentido, se ha incluido a la UDEM en México y la UFV en España porque cada una aporta indicadores de diferenciación relevantes relacionados con el contexto político, geográfico, cultural y económico, pero concurren en indicadores relacionados con sus características y sus respectivos planes de continuidad académica (ver tabla 1 en la siguiente página).

Tabla 1.
Características de las universidades

Indicador	México	España
Características de la institución	<p>-Institución privada de inspiración católica.</p> <p>-Matrícula 10,172.</p> <p>-Misión: formar integralmente a la persona para que contribuya a la construcción de una sociedad sostenible, trascienda en el servicio a los demás y alcance su plenitud.</p> <p>-Visión: ser una comunidad educativa que se distinga por impulsar una cultura académica de excelencia, que infunda en sus miembros el compromiso con la integridad y el apego a los valores, y a la que une la aspiración común de contribuir a la construcción de una sociedad sostenible a través del conocimiento y el espíritu de servicio.</p>	<p>-Institución privada de inspiración católica.</p> <p>-Matrícula de 8,734</p> <p>-Misión: construir una comunidad universitaria de personas que buscan la verdad y el bien y que, por su formación y liderazgo, promuevan la transformación cristiana de la sociedad y la cultura.</p> <p>-Visión: Ser una universidad referente en ciencias y profesiones centradas en la persona.</p>
Respuesta ante el COVID-19	<p>- Se modificaron 2,796 materias a la modalidad online.</p> <p>- Capacitación a 1,106 profesores en el uso de plataformas tecnológicas.</p> <p>-Se adquirieron 2000 licencias de Zoom, Meeting tanto para su utilización en el área académica y administrativa. Incorporación de software para supervisar exámenes en línea y se proporcionó licencias de Adobe.</p> <p>-400 equipos de cómputo prestados a alumnos</p>	<p>-Se promocionaron los datos de la nube, conectividad, generación de contenidos, transferencia de conocimientos, perfil de talento global, currículo vitae, personalización, inteligencia artificial aplicada, seguridad, nuevos espacios de encuentro/aprendizaje y la optimización de recursos.</p> <p>-Se creó el proyecto de «Smart Point» con la finalidad de acompañar a los profesores durante sus clases de manera híbrida. Se creó el asesoramiento tecnopedagógico a los profesores de la Universidad para el uso correcto de las plataformas.</p> <p>-Se adquirieron licencias para diferentes aplicaciones como Canva, Zoom, Blackboard Collaborate Ultra, Office 365, Mathtype, Lockdown Browser, Respondus Monitor, Turnitin y Pearson.</p>
Planes estratégicos	<p>-Se creó la Vicerrectoría de Transformación Estratégica, equipo que brindó respuesta a los cambios y a la planificación de las adecuaciones a raíz del COVID-19.</p> <p>-Se creó un sitio web que fungió como apoyo de comunicación y salud frente al COVID-19. Se brindó apoyo emocional vía telefónica mediante las líneas de CETIA y Orienta.</p>	<p>-Se creó el plan compromiso con el mejoramiento continuo, en donde se aporta la información que facilite la toma de decisiones. Se creó el área de Desarrollo de personas, el área de Compensación y beneficios.</p> <p>-Se creó el Plan de Escucha UFV que recopila información para el mapeo del diagnóstico y retroalimentación de los alumnos.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir del Informe Anual de la UDEM (2020) y Memoria Académica de la UFV (2020-2021)

3.1. Muestra

La muestra objeto del estudio estuvo constituida por profesores universitarios de la Universidad de Monterrey ubicada en México y la Universidad Francisco de Vitoria ubicada en España. La definición de la elección de los participantes se realizó con base en los principios de pertinencia y adecuación establecidos por Quintana y Montgomery (2006), quienes establecen que la pertinencia se asocia con identificar y lograr que los participantes puedan aportar mejor y mayor información. En cuanto a la adecuación, representa la descripción exhaustiva y completa del fenómeno, a partir de datos idóneos disponibles. Se establecieron dos criterios de inclusión para la selección de la muestra de profesores: i) que estuvieran impartiendo clases durante la pandemia del COVID-19; ii) ser profesor de nivel profesional. El tipo de muestreo utilizado fue bola de nieve, el cual permitió que cada entrevistado refiriera a otros posibles informantes (Taylor & Bogdan, 1987). La muestra fue de 10 profesores universitarios (ver tabla 2).

Tabla 2.
Muestra de la investigación

Número de entrevistado	Género	Edad	Especialidad	Universidad	Antigüedad en la Universidad
E-1	Femenino	59 años	Educación	Universidad de Monterrey	29 años
E-2	Femenino	49 años	Educación	Universidad de Monterrey	24 años
E-3	Femenino	28 años	Ciencias Sociales	Universidad de Monterrey	5 años
E-4	Femenino	61 años	Ciencias Sociales	Universidad de Monterrey	24 años
E-5	Masculino	49 años	Ciencias Sociales	Universidad de Monterrey	12 años
E-6	Masculino	38 años	Ciencias Sociales	Universidad de Monterrey	4 años
E-7	Masculino	33 años	Humanidades	Universidad Francisco de Vitoria	5 años
E-8	Femenino	30 años	Sociología	Universidad Francisco de Vitoria	3 años
E-9	Masculino	33 años	Humanidades	Universidad Francisco de Vitoria	4 años
E-10	Femenino	40 años	Comunicación	Universidad Francisco de Vitoria	6 años

Fuente: Elaboración propia

3.2. Instrumento

La recopilación de la información se realizó a través de una entrevista semiestructurada. Este tipo de entrevista permite: i) elevar la extensión de los datos para la comparación y ii) aumenta su estructuración como resultado de las preguntas del guion de la entrevista (Flick, 2002).

El guión de entrevista se elaboró con base en cinco ejes: 1) disponibilidad, acceso, uso y formación en tecnologías; 2) actividades relacionadas con la gestión administrativa y extracurricular); 3) cambios con relación a la necesidad de los estudiantes, criterios de evaluación y honestidad académica; 4) estrategias de continuidad académica; 5) empatía.

3.3. Procedimiento y análisis de la información

El periodo de recolección de la información se realizó en dos meses, en línea a través de la aplicación Meet. El procedimiento se realizó en dos etapas: i) Pilotaje y acercamiento con los informantes; ii) aplicación de las entrevistas. En la primera etapa de la investigación, se realizó el pilotaje del instrumento con dos profesores universitarios de la Universidad de Monterrey. Posteriormente, se realizaron cambios en el guión de la entrevista, con base en las observaciones identificadas. Finalmente, se inició el contacto con los informantes para determinar el día y la hora para realizar la entrevista, una vez que se tenía confirmada la entrevista se generó un enlace por medio de Meet para ingresar en el día y hora acordada.

En la segunda etapa de la investigación, se realizó la aplicación de las entrevistas con base en el día y hora que se acordó con cada informante, durante los meses de octubre y noviembre. Al inicio de la entrevista se le pidió a cada entrevistada autorización para grabar la entrevista y a su vez, para avalar el anonimato y confidencialidad. Una vez realizadas las entrevistas se realizó la transcripción de estas.

El análisis se realizó a través del método de análisis de contenido, procedimiento utilizado para analizar material textual, a partir del uso de categorías (Tarrés, 2008). De igual forma se utilizó el procedimiento de (Mayring, 1983 citado en Tarrés, 2008), el cual establece tres tipos de unidades de analíticas: a) unidad de codificación, está formado por la parte más pequeña del texto que forma parte de una categoría y se es posible analizar; b) unidad contextual, está formado por la parte más grande del texto que forma parte de una categoría; c) unidad analítica, está formada por la categoría definida de análisis con respecto a la pregunta de investigación.

De este procedimiento se agruparon cuatro dimensiones de categorías, con sus respectivas subcategorías. Dentro de la categoría Tecnologías de la información y Comunicación se consideraron los siguientes aspectos: los procesos de formación en el uso de TIC por parte de profesores, el uso de plataformas para dar continuidad a las clases y el apoyo por parte de la Universidad para el acceso y disponibilidad de TIC. En la categoría actividades académicas, se seleccionaron los siguientes aspectos: acciones o estrategias que se realizaron en las universidades para dar continuidad a las actividades curriculares, extracurriculares o formativas y de gestión administrativa. La categoría proceso de enseñanza-aprendizaje agrupó aspectos relacionados con los nuevos retos que trajo consigo la modalidad virtual con base en las necesidades especiales que presentaron los estudiantes, cambios en los criterios, medios e instrumentos de evaluación y estrategias implementadas para evitar prácticas de deshonestidad académica. Finalmente, en la categoría continuidad académica presencial asoció aspectos relacionados con cambios en las modalidades de enseñanza y estrategias para el regreso a la modalidad presencial (ver tabla 3).

Tabla 3.
Sistema de categorías

Dimensión	Descriptor	Subcategorías
Tecnologías de la información y comunicación	Alude aspectos de relación entre uso, formación, disponibilidad y acceso de TIC	-Disponibilidad y acceso de TIC -Uso de TIC -Formación en TIC
Actividades académicas	Se contemplan estrategias asociados a la continuidad de actividades académicas	-Actividades curriculares -Actividades extracurriculares -Actividades de gestión administrativa
Proceso de enseñanza-aprendizaje	Se refiere a cambios en el proceso enseñanza-aprendizaje	-Ajustes en las necesidades de los estudiantes -Criterios de evaluación -Honestidad académica
Continuidad académica presencial	Se relaciona con la estrategia de continuidad académica presencial	-Modalidad de continuidad académica presencial

Fuente: Elaboración propia

4. Resultados

Los resultados se presentan con base en las 4 dimensiones identificadas: I) Tecnologías de la información y comunicación; II) Actividades académicas; III) actividad docente; y IV) continuidad académica presencial.

4.1 Dimensión Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC): uso, formación, disponibilidad y acceso

En el escenario de la pandemia del COVID-19, los procesos de formación en el uso de TIC se intensificaron, así lo exponen las narrativas de los profesores de México:

«En el verano nos brindaron cursos para Blackboard y tome cuatro, (...) nos enseñaron Blackboard Collaborate y el uso del portal» (E-5).

De igual forma, dos profesores afirman:

«Cursos de Blackboard, Excel, Foros de wiki, grabar videos, manuales para clases remotas» (E-2), «Mentimeter, Breakout Rooms en Zoom, clases de unidad externa, WhatsApp, anuncios de Blackboard» (E-3).

«Se utiliza aplicaciones como Blackboard, Mentimeter, Zoom y el E-mail. Así mismo se capacitaron a los profesores por medio del DITSI, órgano encargado de todo lo relacionado con el aprendizaje tecnológico e innovador dentro de la Universidad de Monterrey» (E-2).

El uso inmediato de plataformas digitales en la mayoría de las instituciones educativas para dar continuidad a las clases tuvo como primer requisito utilizar estrategias de organización rápidas o iniciadas antes de la pandemia del COVID-19. En este sentido, los profesores de México refieren la implementación de Agilidad UDEM:

«Se hicieron equipos estratégicos o ágiles, desde el año pasado (...) antes de la contingencia, y se organizaron en diferentes temas, un equipo de inscripciones, acompañamiento a profesores y plataformas, componentes académicos. Se distribuyen a diferentes temas para la UDEM, por ejemplo, los manuales para las clases remotas» (E-2).

Por su parte, las narrativas aportadas por los profesores de España, también refieren que antes de la pandemia del COVID-19 ya se había iniciado la implementación del proyecto Formar para Transformar en Comunidad, y a partir del COVID-19 se aceleró el proceso de su implementación y la formación de profesores en el uso de TIC. Así lo refiere un profesor:

«(...) el curso de Formar para transformar cuenta con retroalimentación E-learning, videos de formación práctica, docente y formación humanista» (E- 9).

Esto se confirma con otro profesor:

«Por medio de correos o avisos de videos al E-mail, explicaban ideas para poder usar cosas creativas del departamento de innovación, iniciativas del proyecto Formar para Transformar en Comunidad, trabajo en Canvas, grupo de Microsoft Teams con maestros que imparten la materia, se comparten experiencias» (E-8).

Sin duda, la formación en el uso de las TIC implicó que los profesores tuvieran el acceso y la disponibilidad de estas herramientas. A este respecto, la narrativa de los profesores de México señala el apoyo que recibieron por parte de la universidad:

«Era cuestión de levantar la mano y la infraestructura tecnológica en la parte formativa y en la parte personal para que pudieran apoyar a quién necesitará, además abrieron la universidad por unos días dando acceso a los docentes para adquirir un equipo de cómputo, una silla especial, cables de todo tipo, cámaras, e inclusive la computadora de escritorio que se tenía en las oficinas de los maestros contratados» (E-1).

«La mayoría de los docentes cuenta con aparatos electrónicos de buena calidad para poder impartir sus clases e inclusive la misma universidad ofreció a prestar equipos de cómputo a los profesores y a los alumnos que se acercaran a pedir ayuda para poder asistir a sus clases de manera cotidiana» (E-4).

En el caso de España, las narrativas de los profesores mencionan que recibieron apoyo por parte de la universidad para tener las herramientas tecnológicas y poder continuar sus clases de forma virtual. Sin embargo, explican las posibles dificultades que enfrentaron los profesores en su casa debido a problemas relacionados con la red.

«(...) en caso de no tener algún aparato como una cámara la pedían en línea y a la semana ya tenían su cámara para poder estar en la clase» (E-9).

«(...) si acaso pudiera haber problemas de conexión en casa, era porque varias personas dependían de una misma red (...) porque estaba trabajando el padre y la madre (...) el hermano siguiendo la clase en línea» (E-9).

En relación con la subcategoría uso de TIC, las narrativas de los profesores españoles reconocen el uso de diversas tecnologías:

«Canvas, Socrative, Kahoot, Mentimeter, Youtube, artículos abiertos, videos, películas, maestros por Instagram, Twitter, Filmora, Telegram, Email, anuncios en el foro, Office 360, teléfono y WhatsApp» (E-7).

Lo anterior, se confirma con otro profesor:

«Aulas virtuales, videos, foros, Blackboard Collaborate, Microsoft Teams, Canvas, Telegram y su Email institucional» (E-8).

Por su parte, los profesores de México plantean el uso de plataformas para impartir sus clases de forma síncrona. De igual forma, mencionan la inversión que realizó la universidad para adquirir la licencia de la plataforma Zoom.

«Empecé con Blackboard y fue terrible, porque no se conectaban, no escuchaban (...) luego cambié a Zoom, y a través de Zoom, puede proyectar videos y todo. También con Google Meet, pero prefiero Zoom porque la UDEM nos dio cuenta ilimitada, donde se pueden dar hasta asesorías»

«Blackboard, Mentimeter, Zoom, no hay algo específico pero depende de cada clase y de acuerdo al profesor, depende de cada maestro» (E-1).

Respecto a la dimensión de Tecnologías de la Información y Comunicación, los resultados evidencian una percepción positiva por parte de los profesores en relación con el uso, formación, disponibilidad y acceso en las diversas herramientas tecnológicas. Asimismo, los resultados demuestran que una de las primeras acciones que se llevaron a cabo por parte de las universidades fue la implementación del uso de las diferentes plataformas educativas (Artopoulos, 2020) para dar continuidad a sus clases de forma síncrona. Específicamente, en las categorías de formación, disponibilidad y acceso de TIC, los relatos de los profesores evidencian avances significativos en ambas universidades y en consecuencia, planes de continuidad orientados en soluciones tecnológicas (Pedró, 2020).

Finalmente, la visión de ambas universidades en relación con proyectos de mejora continua; en el caso de México, el proyecto «Agilidad UDEM» y en el caso de España, «Formar para Transformar en Comunidad», iniciados antes de la pandemia del COVID-19 constituyó una estrategia que impactó de forma positiva en la continuidad de las actividades académicas.

4.2. Dimensión actividades de formación académica: continuidad de actividades curriculares, actividades extracurriculares y actividades de gestión administrativa

En una disrupción como la pandemia del COVID-19, ofrecer una alternativa para continuar con las actividades curriculares, extracurriculares y de gestión administrativa constituyó uno de los principales desafíos de las universidades. En este sentido, las narrativas

aportadas por profesores españoles en relación con las actividades curriculares, refieren que fue de forma rápida e inmediata, así lo menciona un profesor:

«Decretaron estado de alarma que implicó el encierro, se tomó la medida por marzo un miércoles que se dieron las últimas clases presenciales (...) solo perdieron dos días (...) la clase se siguió online. La adaptación fue rápida y ágil, se renovó la plataforma virtual» (E7).

En el caso de México, la continuidad de las actividades curriculares estuvo acompañada de un acompañamiento a profesores en relación con la planeación, diseño y evaluación de cursos en línea.

«En la universidad se abordaron diferentes sistemas y procesos que nos obligaron (...) a profesionalizar muchos sistemas formativos, entre ellos las clases. Los profesores tuvimos siempre un acceso directo a que nos apoyaran en cualquier duda en la adaptación del curso en línea. Hubo un fuerte acompañamiento en cuanto a las clases, desde el diseño e implementación hasta la evaluación de un curso en línea» (E2).

Por otro lado, en el caso de ambas universidades se tienen actividades relacionadas con la formación extracurricular o formativa. Por lo tanto, la continuidad de estas actividades, también requirió un plan de continuidad. En este sentido, las narrativas de los profesores de México refirieron la continuidad de sus actividades de forma virtual:

«Tanto profesores como alumnos se han adaptado a la nueva modalidad. Los directores de programas y docentes han realizado esfuerzos para adaptar las materias de manera virtual» (E2).

Lo anterior, se confirma con un profesor que menciona las materias que se trasladaron a la modalidad virtual.

«Se modificaron, fueron de las primeras decisiones que se tomaron, las materias extracurriculares como pintura, danza, teatro, misiones se iban a llevar 100 % en línea» (E-3).

En el caso de España, las narrativas de los profesores mencionan los cambios y adaptaciones que realizaron para dar continuidad a las actividades de formación extracurricular en la modalidad virtual. Así lo refiere un profesor:

«Lo más interesante es que no pararon los viajes, los hicieron virtuales (...) las actividades culturales se modificaron y se cambiaron por visitas virtuales a museos, teatros e incluso hicieron un camino de Santiago virtual, (...) siguieron adelante con sus clases de modo virtual» (E-7).

Sumado a lo anterior, manifiestan la búsqueda de alternativas para lograr que los estudiantes continuarán con sus actividades, así lo menciona un profesor:

«Nosotros en segundo de carrera (...) tenemos acción social, donde los estudiantes tienen que hacer prácticas sociales durante 50 horas y van a la residencia de ancianos. Eran colectivos de riesgo, se cerró todo. En estas prácticas, mis alumnos lo que hicieron fue llamar a 40 a 50 ancianos (...) había una necesidad, lo ponían en el sistema y ahí veían a esta persona. Estuvo muy bien esa parte, conseguimos que cumplieran sus horas sociales» (E-8).

Esta nueva reconfiguración en las actividades curriculares y extracurriculares, también implicó una nueva organización en las actividades de gestión administrativa (trámites administrativos, biblioteca, examen profesional, entre otras). Inevitablemente, se analizaron algunas alternativas de solución, tanto en términos de rapidez como de efectividad. A este respecto, en el caso de México la reconfiguración de estos espacios fue también de forma virtual:

«La titulación se hace por medio de grabación virtual y en términos de PEF (Proyectos de Evaluación Final), se hacen las actas por medio de internet (...) se firman online» (E-5).

«La biblioteca en línea permaneció abierta y con la disposición del chat en línea dentro de la misma plataforma, lo que ayudaba a los estudiantes que realizaban investigaciones o su tesis» (E-4).

En el caso de España, de igual forma la adaptación se realizó en espacios virtuales:

«Todo se mantuvo desde la virtualidad, actividades culturales, se hace de ese modo en el ordenador desde casa, en mayo ya se abrió un poco más, pero la universidad seguía desde casa, ha habido una respuesta pronta y adecuada para estar atentos al alumno» (E-8).

Ante el cierre inminente de las universidades en todo el mundo, debido a la pandemia del COVID-19 las instituciones de educación superior tuvieron que repensar de forma inmediata las estrategias para dar continuidad a sus actividades académicas, sin embargo, se puede observar que el caso de las universidades objeto de estudio, la continuidad de sus actividades se realizó en los espacios virtuales con apoyo de las plataformas digitales. Por lo tanto, se estableció una dependencia de las tecnologías (Maldonado *et al.*, 2020).

Asimismo, en el caso de México se evidencia un rediseño en los cursos como parte de las acciones para dar continuidad a las actividades curriculares. Es decir, la implementación de estrategias de reestructuración de las instituciones de educación superior (Pedró, 2020).

4.3 Dimensión proceso enseñanza-aprendizaje: ajustes en las necesidades de los estudiantes, criterios de evaluación y honestidad académica

El impacto de transitar las actividades académicas a la modalidad virtual obligo a las universidades a enfrentar nuevos retos asociados con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto implicó en primer momento ajustes relacionados con las necesidades de los estudiantes. A este respecto, las narrativas de los profesores mexicanos se asocian con las diversas necesidades que presentaron los estudiantes, las cuales van desde la atención a las mismas hasta las necesidades educativas especiales que se presentan, como se observa en las siguientes narrativas:

«Hay que atender y dar seguimiento para sacar adelante, sin sacrificar el ámbito formativo y la exigencia académica. Seguir el ritmo de los alumnos» (E-2).

«Flexible en el tema de asistencia, tiempo de clases para que alumnos puedan hacer las actividades» (E-3).

De igual forma, los profesores refieren que deben estar atentos a las necesidades de los estudiantes y detectarlas. Lo anterior, lo confirma un profesor:

«Algunos alumnos tienen necesidades educativas especiales, el chiste es detectarlas» (E-5).

Por su parte, los profesores españoles señalan ajustes relacionados con alumnos de intercambio en su institución, quienes regresaron a su país por la contingencia y continuaron su formación desde su lugar de origen, como expone un profesor:

«Una de las necesidades, fue el hecho de que se tenía un caso de un alumno mexicano, que se había ido a México; para él tuve que cambiar la hora del examen, se lo hice a él solo, tuvimos alguna tutoría aparte en alguna hora que le vinieran bien, generalmente no se podía conectar a la clase por el horario, como estaba grabada podía ver la clase y luego todas las dudas, las hablabamos por WhatsApp» (E-8).

En relación con los cambios en los criterios de evaluación, los profesores mencionaron que no se presentaron cambios. Sin embargo, algunos reconocen la flexibilidad en temas de conectividad. Así lo expone uno de los profesores de México:

«Los criterios de evaluación en cuanto a ponderación no se modificaron, se quedaron como estaban, lo único es que se ha sido más flexible por los problemas tecnológicos» (E-4).

Respecto a los medios e instrumentos de evaluación, los profesores manifiestan que experimentaron ajustes relacionados con el medio para aplicar exámenes, como expresan dos profesores de México:

«Si he modificado, antes lo hacía todo en escrito, pero ahora hago los exámenes en Blackboard» (E-5).

«Los exámenes son iguales a los exámenes presenciales, lo único que tuve que entender fue el cómo hacerlos en Blackboard» (E-4).

En el caso de España, se observan cambios en el tipo de examen y aspectos relacionados con la dinámica de clases en las sesiones sincrónicas, como lo reconoce un profesor:

«Si hubo más flexibilidad, se siguió lo mismo de tomar asistencia. Se les pedía prender la cámara para la lista y así poder saludar a los alumnos y saber que estaban ahí, además les preguntaba directamente algo en las clases. En el examen, se realizaron de manera oral y una parte en donde el alumno hacía un comentario del texto con su respectivo lineamiento para ser evaluado» (E-8).

Con la introducción de plataformas digitales para dar continuidad a las actividades curriculares y extracurriculares, se presentaron otras implicaciones relacionadas con las medidas adoptadas para evitar prácticas de deshonestidad académica. En este sentido, los profesores de México refieren el valor de seguir fomentando la honestidad académica a través del diseño de actividades que eviten el plagio o la deshonestidad académica:

«Yo no he tenido algún problema, las tareas que he tenido individuales son muy personales por lo que no se pueden copiar. Una tarea de un panel de discusión pensé que podía orillar al estudiante a prácticas de deshonestidad académica, pero integré preguntas (...) ¿qué entendiste? ¿qué te llevas? (...). Se sigue fomentando la integridad académica, se buscaron diferentes formas de cómo se vive la integridad académica de manera virtual, se

encontraron muchas plataformas e ideas, pero casi todas eran invasivas para los alumnos (...) Continuamos fomentando la integridad académica y nos dieron tips para realizar actividades que dificulten el plagio o la deshonestidad académica» (E-1).

En el caso de España, las narrativas de los profesores también se orientan al establecimiento y búsqueda de diferentes mecanismos con el objetivo de evitar la deshonestidad académica. Así lo refieren dos profesores:

«Se hace uso de Respondus LockDown Browser que bloquea la computadora, solo escribes, se graba con la cámara y el micrófono, cualquier cosa que se haga quid grabbed» (E-7).

«Los maestros han tenido que ir memorando sus exámenes para hacerlos rápidos para que no se puedan copiar» (E-8).

Otro desafío que las instituciones de educación superior están enfrentando con la transición a la modalidad en línea, se relaciona con los ajustes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En las narrativas de los profesores se observa la flexibilidad de los profesores con base en las necesidades de los estudiantes y la importancia de saber identificar las mismas. En relación con el proceso de evaluación, prevalecen los cambios en los medios e instrumentos de evaluación y la integración de nuevos mecanismos de evaluación. De igual manera, se reconocen las medidas adoptadas por los profesores para evitar las prácticas de deshonestidad académica.

Tal como se ha podido apreciar en esta dimensión, el proceso de enseñanza presentó cambios y rediseños con el objetivo de atender las necesidades de los estudiantes y como parte de la modalidad en línea. El proceso de evaluación se ajustó a la nueva acción educativa, situación que pone de manifiesto la necesidad de atender las tres dimensiones de los modelos de evaluación: i) evaluación continua; ii) evaluación formativa; iii) evaluación integradora (Díez & Gajardo, 2020). Estos cambios en la evaluación implicaron una serie de cambios estructurales en la comunicación y relación con el alumno, se evidencia una mayor interacción entre docente-alumno para detectar necesidades de los estudiantes (Maldonado *et al.*, 2020b). Otro punto importante que se incorpora, es el uso de las tecnologías para el proceso de evaluación y el rediseño de las actividades a fin de evitar prácticas de deshonestidad académica.

4.4 Dimensión continuidad académica presencial

Con base en el contexto actual de pandemia del COVID-19, existe en las universidades una incertidumbre en relación con el regreso a las actividades de forma presencial; los cambios en las modalidades de enseñanza se hicieron presentes, encaminadas a dar respuesta a la contingencia. En el caso de México, la posibilidad de regresar a las actividades académicas de forma presencial es establecida por el gobierno a través de semáforos que permiten identificar las condiciones y evolución de la pandemia del COVID-19, tal y como lo expone un profesor de México:

«Es clara, regresamos hasta que el semáforo sea en verde y va a ser híbrida y escalonada, no todos al mismo tiempo, por secciones, por carrera, todo segmentado» (E-2).

Por su parte, en el caso de España ya están experimentando el regreso a las actividades académicas de forma presencial. En este sentido, las narrativas de los profesores señalan las medidas adoptadas:

«El profesor va siempre, a esto se le conoce como el grupo burbuja no se mezcla, si uno se contagia solo contagia a la mitad, en el campus es complicado, porque es más grande, pero se tuvo que prohibir el fumar, los grupos burbuja sirve para que cada 15 días puedan ir a clase» (E-4).

«Las clases ahora solo es la mitad, se organizan por semanas, la mitad de los estudiantes va una semana y la otra mitad va la siguiente semana otros otra, los alumnos van cada 15 días. Los alumnos que tienen clases de prácticas como laboratorios con menos cantidad de alumnos, hay otras que las rotaciones que se hacen son dos tercios de las clases y un tercio descansa, van rotando» (E-7).

5. Estudio comparativo

El análisis comparado desarrollado para esta investigación permite identificar convergencias en las cuatro categorías de análisis. En relación con la dimensión uso, formación, disponibilidad y acceso a las TIC, ambas presentaron los mismos resultados. Otra convergencia, es la adaptación de las actividades académicas a la modalidad en línea de forma inmediata.

De igual manera, en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, se puede observar la flexibilidad y atención a las necesidades especiales de los estudiantes y cambios en el proceso de evaluación. En la categoría honestidad académica, en España se observa la búsqueda de mecanismos para evitar el plagio.

En México, se realizaron diseño de actividades a fin de evitar prácticas de deshonestidad académica. Finalmente, el análisis de la continuidad académica presencial, en el caso de México será híbrido y con la validación del gobierno, a través de la presencia del semáforo en verde, mientras que en España ya se encuentra dando continuidad a las actividades académicas de forma híbrida, en donde la mitad del salón toma clases en línea y la otra mitad de manera presencial dentro del aula (ver tabla 4).

Tabla 4.
Dimensiones del plan de continuidad de México y España. Convergencias y divergencias

Categorías de Comparación	Convergencias	Divergencias
Tecnologías de la información y Comunicación	Acceso, disponibilidad, formación y uso de herramientas de comunicación, colaboración e interacción	
Actividades académicas	Se adaptaron a la modalidad en línea	
Procesos de Enseñanza-Aprendizaje	Atención a las necesidades de los estudiantes y flexibilidad.	En México el diseño de actividades para evitar el plagio.
	Cambios en la aplicación de exámenes.	En España se tiene la búsqueda de mecanismos para evitar el plagio.
Comunidad académica Presencial	Modalidad híbrida	En México es necesaria la autorización del gobierno a través de la institución

Fuente: Elaboración propia

6. Conclusiones

A partir del cierre masivo de las universidades, la modalidad en línea se impuso como mecanismo para dar continuidad a las actividades académicas. En este sentido, diversas instituciones de educación superior se encuentran realizando planes de continuidad personalizados para atender los retos que la pandemia del COVID-19 trajo consigo. A partir de los resultados, es posible advertir que las universidades atravesaron por procesos de cambio y transformación rápidos, a fin de dar continuidad a sus actividades.

El objetivo de este trabajo fue analizar los planes de continuidad académica de dos universidades privadas en México y España, a fin de identificar cómo han dado respuesta las universidades ante la pandemia del COVID-19, a través de sus diferentes estrategias y acciones para dar continuidad a sus actividades académicas. Los hallazgos indican que el diseño, estrategias y acciones plasmados en el plan de continuidad fueron similares en ambas universidades. Estos planes tiene como base tres elementos importantes: i) la visión de ambas universidades en relación con proyectos de mejora continua; en el caso de México, el proyecto Agilidad UDEM y en el caso de España, Formar para Transformar en Comunidad, iniciados antes de la pandemia del COVID-19, lo que constituyó una estrategia que impactó de forma positiva en la continuidad de las actividades académicas; ii) planes de continuidad enfocados en soluciones tecnológicas; iii) diseño de medidas y estrategias pedagógicas apoyadas con el uso de TIC (Pedró, 2020).

También es de notar que, dos estrategias y acciones de los planes de continuidad de ambas instituciones tienen como base la adopción intensiva de tecnologías. Con este resultado, es posible identificar la inversión que realizaron en hardware, software y velocidad de la red. En consecuencia, el plan de continuidad académica de cada universidad representa el diseño de estrategias y acciones acordes a cada institución, considerando

especialmente los recursos tecnológicos que tenga a su disposición. Sin embargo, la disponibilidad y uso de los recursos tecnológicos, no será suficiente para hacer frente a los cambios que enfrentan las instituciones de educación superior. Es necesario repensar el diseño instruccional didáctico acorde a la modalidad de estudio.

Asimismo, es necesario reflexionar en la modificación del proceso enseñanza-aprendizaje y la formación de profesores en el uso de TIC (UNESCO, 2020). Lo anterior, considerando el debate que desde hace décadas se tiene en la literatura con respecto al uso instrumental de las tecnologías. A este respecto, Cabero (2015) señala que se tienen espejismos y se mantiene la visión técnica de las tecnologías. De igual forma, diversos resultados de investigaciones han demostrado que la integración y uso de las TIC por sí mismas no realizan una mejora o innovación en las prácticas educativas, es necesario su aprovechamiento de forma adecuada (Coll, 2012). De esta manera, la pandemia pone de manifiesto la necesidad de pasar del uso instrumental al uso pedagógico de las TIC.

Esta investigación aporta elementos que plantean estrategias y acciones que pueden seguir otras universidades para hacer frente a la pandemia del COVID-19. Sus planes de continuidad contemplan la disponibilidad, acceso, uso y formación en el uso de tecnologías, cuatro aspectos fundamentales para dar continuidad a las actividades académicas. De igual manera, las narrativas por parte de profesores muestran que, todas las actividades curriculares y extracurriculares tuvieron una adaptación inmediata a la modalidad online apoyadas en el uso de las tecnologías. Por otro lado, también se evidencian cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de la flexibilidad e identificación de necesidades de los estudiantes, cambios en la forma y mecanismos para realizar el proceso de evaluación, y diseño de estrategias para evitar la deshonestidad académica.

Finalmente, este trabajo aporta las primeras acciones de los planes de continuidad que han seguido las universidades, a partir de la pandemia del COVID-19. Es importante reconocer que aún quedan diversas interrogantes en relación con la implementación de las diferentes estrategias por parte de las universidades, para dar respuesta a los retos que se enfrentan debido a la pandemia del COVID-19. Se sugiere continuar profundizando en los planes de continuidad de universidades públicas, a fin de analizar las acciones que están realizando para continuar con sus actividades académicas.

7. Agradecimientos

Universidad Francisco de Vitoria, España. Universidad de Monterrey, México

8. Referencias

- Alcántara, A. (2020). Educación superior y COVID-19 : una perspectiva comparada. *UNAM, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación*, 75–82. https://www.cencos22oaxaca.org/wp-content/uploads/2020/08/educacion_pandemia.pdf#page=75
- Area, M., & Adell, J. (2021). Digital technologies and educational change. a critical approach. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 83–96. <https://doi.org/10.15366/REICE2021.19.4.005>

- Artopoulos, A. (2020). *COVID-19: ¿Qué hicieron los países para continuar con la educación a distancia?* https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/ArgxEduc_SolucionesEducativas_Coronavirus.pdf
- Cabero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y comunicación (TIC). *Tecnología-Ciencia-Educación*, 1, 19–27.
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. https://www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19.
- Coll. (2012). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. In *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 113–126). Organización de estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.
- Díez, E., & Gajardo, K. (2020). Educar y evaluar en tiempos de cronovirus_ la situación en España. *REMIE Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102–134.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Hernández-Hernández, F., & Sancho-Gil, J. M. (2021). Students' Experiences in Suddenly Transformed Living and Educational Environments by COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.782433>
- Maldonado, G., Miró, M., Stratta, A., Barreda, A., & Zingaretti, L. (2020). La Educación Superior En Tiempos De Covid-19: Análisis Comparativo México-Argentina. *Revista de Investigación en Gestión Industrial, Ambiental, Seguridad y Salud en el Trabajo-GISST*, 2(2), 35–60.
- Malo Álvarez, S., Maldonado-Maldonado, A., Gacel Ávila, J., & Marmolejo, F. (2020). Impacto del COVID-19 en la educación superior de México. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 8, 9–14. <https://doi.org/10.14482/esal.8.378.72>
- Pedró, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: Efectos, impactos y recomendaciones políticas. In *Análisis Carolina*. https://doi.org/10.33960/ac_36.2020
- Quintana, A., & Montgomery, W. (2006). *Metodología de Investigación Científica Cualitativa*. UNMSM.
- Quintana, I. (2020). Covid-19 y Cierre de Universidades ¿Preparados para una Educación a Distancia de Calidad? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 12.
- Román, R. (2020). *Evaluación del aprendizaje en línea en tiempos del COVID-19*. Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey.
- Santori, G., & Morlino, L. (1999). *La comparación de las ciencias sociales*. Alianza.
- Silas, J., & Vázquez, S. (2020). El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia. Resultados de un estudio mexicano/latinoamericano. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 89–120.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación La búsqueda de significados*. Paidós.

Tarrés, M. L. (2008). *Observar, escuchar y comprender*. Porrúa.

UNESCO. (n.d.). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. 2020.

UNESCO. (2020). *COVID-19 educación superior: De los efectos inmediatos después*.

UDEM. (2020). Universidad de Monterrey <https://www.udem.edu.mx/es>

UFV. (s.f.). Universidad Francisco de Vitoria. <https://www.ufv.es/>