

Problemáticas educativas identificadas por docentes y estudiantes de bachillerato durante la pandemia. Evidencia para repensar la educación media superior en la pospandemia

Educational problems identified by teachers and students at upper secondary education during the pandemic. Evidence for rethinking education in the post-pandemic era

MARIO ALBERTO BENAVIDES LARA*

VÍCTOR JESÚS RENDÓN CAZALES**

MELCHOR SÁNCHEZ MENDIOLA***

El objetivo del artículo es dar a conocer las situaciones que docentes y estudiantes de los subsistemas de bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México identificaron como problemáticas y si esta selección se relaciona con la pertenencia al subsistema y el perfil de quienes contestaron. El método empleado consistió en una encuesta cerrada aplicada a una muestra de n=854 docentes y n=9,285 estudiantes. Los datos obtenidos fueron analizados mediante estadísticas descriptivas, además de presentarse un análisis de regresión logística binaria. En cuanto a los resultados, destaca que, en el caso de los docentes, el subsistema no es predictivo de las problemáticas que identificaron, caso contrario de los estudiantes en los que se observa que el subsistema y el género son variables predictivas en la elección de las situaciones como problemáticas. Estos resultados son valiosos, puesto que ayudan a entender de qué manera docentes y estudiantes de este nivel experimentaron la pandemia a partir de sus perfiles, lo que permite construir propuestas de atención frente a los tiempos pospandemia.

Palabras clave:
educación media superior, docencia, estudiantes, pandemia

Recibido: 14 de marzo de 2023 | **Aceptado para su publicación:** 7 de noviembre de 2023 |

Publicado: 8 de noviembre de 2023

Cómo citar: Benavides Lara, M. A., Rendón Cazales, V. J. y Sánchez Mendiola, M. (2022). Problemáticas educativas identificadas por docentes y estudiantes de bachillerato durante la pandemia. Evidencia para repensar la educación media superior en la pospandemia. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (61), e1557. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0061-012](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0061-012)

The aim of this paper is to show those situations that teachers and students of the baccalaureate subsystems of the National Autonomous University of Mexico identified as problematic and whether this selection is related to aspects of belonging to the subsystem or to the profile of those who responded. The method used consisted of a survey applied to a sample of n=854 teachers and n=9,285 students. The data were analysed using descriptive statistics, in addition to a binary logistic regression analysis. The results show that in the case of the teachers, the subsystem is not predictive in relation to the problems they identified. While in the case of the students, the subsystem and gender are predictive variables in the choice of situations as problematic. These results are valuable because they help to understand how teachers and students at this level experienced the pandemic based on their profiles, which allows us to build proposals for attention in post-pandemic times.

Keywords:

upper secondary education, teaching, students, pandemic

* Maestro en Pedagogía por la UNAM. Profesor en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Coordinador de Investigación en Educación de la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia de la misma universidad. Líneas de investigación: políticas educativas y curriculares, estudios sociales de la educación, formación docente y relación género y educación. Correo electrónico: mario.benavides@outlook.com/ mario_benavides@cuaieed.unam.mx/https://orcid.org/0000-0003-4507-2078

** Doctor en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav-IPN. Profesor en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Coordinador de Investigación Traslacional de la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia de la misma universidad. Candidato a investigador nacional del Sistema Nacional de Investigadores. Líneas de investigación: prácticas sociales de lectura y escritura, cultura digital, desarrollo profesional docente y vinculación entre educación formal y no formal. Correo electrónico: victor_rendon@cuaieed.unam.mx/https://orcid.org/0000-0001-7937-562X

*** Doctor en Ciencias y en Educación en Ciencias de la Salud por la UNAM. Profesor en la Facultad de Medicina de la UNAM. Coordinador de la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia de la misma universidad. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 2. Líneas de investigación: evaluación educativa, educación basada en evidencias, innovación educativa y educación médica. Correo electrónico: melchor_sanchez@cuaieed.unam.mx/https://orcid.org/0000-0002-9664-3208



INTRODUCCIÓN

En este artículo presentamos los hallazgos en torno a un conjunto de situaciones que docentes y estudiantes identificaron como problemáticas para el proceso de enseñanza y aprendizaje durante la educación remota de emergencia. Con base en estos datos, realizamos un análisis descriptivo, además de uno de regresión logística binaria cuyo propósito fue explorar la relación entre el perfil de quienes contestaron y la probabilidad de considerar las distintas situaciones como problemáticas. Los datos con los que trabajamos fueron obtenidos de una encuesta aplicada, en 2021, tanto a estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) como del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), ambos subsistemas de educación media superior de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), durante el confinamiento derivado de la pandemia por la COVID-19.

La importancia de conocer cómo los docentes y estudiantes de la ENP y del CCH vivieron la educación remota de emergencia radica en que ambos subsistemas, debido a su historia, cobertura y pertenencia a la UNAM, son referentes para entender las dinámicas académicas que la educación media superior (EMS) en México enfrentó durante el confinamiento y cuyas derivaciones continúan en el regreso a la educación presencial cara a cara. Al respecto, el problema que en este trabajo abordamos se relaciona con las situaciones educativas cotidianas durante la educación remota que, tanto el cuerpo docente como el estudiantado, identificaron como problemáticas.

En razón de que la realidad educativa es compleja, situada, construida, contradictoria y con una identidad relativamente diferenciada de los otros espacios sociales, las situaciones que se vuelven problemáticas en este ámbito tienen diferentes características y alcances. Según Enríquez y Olguín (2012), la idea de problemática “alude a un conjunto de situaciones pedagógicas que se ponen en cuestión porque no están resueltas o no tienen soluciones satisfactorias” (p. 27). De acuerdo con estos autores, estas situaciones pueden considerarse así si son inaceptables o susceptibles de ser cuestionadas por los actores educativos; son significativas y relevantes para los sujetos implicados en el acto educativo, además de ser proclives a subsanarse a través de la acción, ya que, si una problemática no es solucionable, se convierte entonces en una restricción.

En cuanto a su alcance, las problemáticas educativas pueden estar circunscritas a la labor pedagógica que se lleva a cabo en los salones de clase, y en las interacciones que se establecen en las prácticas educativas de enseñanza y aprendizaje; el alcance de este tipo de problemáticas se centra en la microinteracción. Otra trascendencia más amplia de las problemáticas educativas se encuentra a nivel meso-, el cual implica la interacción entre actores con diferentes niveles de jerarquía y el papel de las instituciones educativas locales.

Finalmente, hay problemáticas de alcance macro-, las cuales encierran la toma de decisiones a nivel más amplio en relación con las autoridades educativas y los subsistemas educativos. En cada uno de estos alcances, existe la participación de diversos actores educativos y una visión distinta de lo que se considera como una problemática; esto, debido a la posición que juegan y los recursos con los que cuentan; aunado a ello, las interrelaciones entre los diferentes niveles se concretan en configuraciones complejas de las realidades educativas.

Si bien existen diversos tipos y niveles de problemáticas, entender esas situaciones desde los actores involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje permite construir una posición comprensiva que no solo vea a las instituciones desde una perspectiva macro-. Por el contrario, es necesario que se reconozca e incorpore la visión problematizadora de docentes y estudiantes como una forma de entender los procesos de cambio, ajuste y acoplamientos a los que instituciones, docentes y estudiantado se enfrentan, sobre todo en contextos de crisis profunda como ha sido la pandemia (Weick et al., 2022; Osorio, 2011; Zurbriggen, 2006).

Es pertinente aclarar que el equipo responsable del estudio no definió estas situaciones como problemáticas *per se*; fueron los propios informantes quienes confirmaron esta cualidad a las situaciones que se les presentó en el cuestionario que formó parte de la encuesta. Las situaciones analizadas se relacionan con aspectos como la disponibilidad de materiales y recursos, los conocimientos y habilidades para trabajar en una modalidad a distancia, la interacción docente o los asuntos personales, entre otros.

Este trabajo tiene como antecedentes el seguimiento que en ejercicios previos el propio equipo de investigación realizó desde el inicio de la pandemia en marzo de 2020 y al que le siguió un segundo levantamiento de datos en junio del mismo año. En ambos ejercicios se exploraron las problemáticas percibidas por docentes y estudiantes, las cuales se enfocaron en temas de organización en la nueva modalidad y la disponibilidad de tecnologías (Sánchez-Mendiola et al., 2020; De Agüero et al., 2021a, 2021b). No obstante, a medida que la pandemia se extendió, los aspectos pedagógicos y, sobre todo, los socioemocionales y personales comenzaron a tomar fuerza como se demuestra en los resultados de este trabajo.

La pandemia no fue tan solo un paréntesis en la “normalidad”, ya que, si bien el virus de la COVID-19 persiste, aunque con baja letalidad, los efectos sociales siguen en muchos sentidos vigentes en las instituciones educativas. Esto se puede observar en el papel que adquirieron las tecnologías digitales, los cambios en las formas de socialización en las juventudes, los modos como empezaron a habitar la escuela en la pospandemia y la necesidad de voltear a ver el peso que tiene para el proceso educativo el cuidado, las interacciones educativas y la dimensión socioafectiva (CUAIEED, 2023a, 2023b; Savadori y Lauriola, 2022; Zhao y Xue, 2023).

Estos cambios percibidos por docentes y estudiantes han generado tensiones en las formas de relacionarse en el retorno a la presencialidad cara a cara (Banihashem et al., 2022; Bellei y Contreras, 2023). Todos estos son aspectos que, al analizarse en función del subsistema al que pertenecían y las variables que tienen que ver con el perfil de quienes contestaron el instrumento, posibilitan la identificación de información adicional para comprender tanto las problemáticas registradas en la pandemia como lo que en la actualidad se vive en el regreso a lo presencial. Por lo tanto, su vigencia y utilidad se amplía al conjunto del sistema de EMS.

Respecto a la estructura del artículo, en primer lugar, hacemos una caracterización del sistema de EMS mexicano a fin de dar contexto al bachillerato de la UNAM en términos de lo que este representa dentro del SEMS y las problemáticas que comparte. En un segundo momento, describimos algunos elementos que permiten caracterizar y diferenciar los subsistemas que integran la oferta de EMS de la universidad. Entender lo anterior es importante para enmarcar el

tipo de problemáticas que el profesorado y el estudiantado enfrentó durante la pandemia y en el que parece que existen diferencias en función del propio subsistema y perfil de los informantes.

En el tercer apartado, referimos los aspectos metodológicos del estudio y ofrecemos detalles del diseño de investigación, la muestra y el instrumento aplicado. En el cuarto punto, abordamos y discutimos los principales hallazgos acerca de las problemáticas asociadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje que, tanto el personal docente como el estudiantado, identificaron durante el confinamiento. Por último, establecemos algunos puntos que permitan construir una agenda de investigación e intervención para la educación pospandemia en este nivel con base en lo que los actores escolares experimentaron durante la parte más crítica de la pandemia.

Las preguntas de investigación que orientaron la construcción de este texto son: ¿cuáles fueron las principales problemáticas de índole educativo que tanto el personal docente como el estudiantado de los subsistemas de bachillerato de la UNAM registraron como parte de sus clases en la modalidad de educación remota de emergencia?, ¿el subsistema y el perfil son variables que influyeron para que docentes y estudiantes identificaran como problemáticas unas situaciones sobre otras?, y ¿qué se puede aprender de estos datos para la educación y la investigación pospandemia?

LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO

En México, la EMS es el último nivel de educación obligatorio y el antecedente de la educación superior o un nivel terminal a través de salidas profesionalizantes de tipo técnico. Su oferta se organiza en tres grandes modelos educativos: el bachillerato general o propedéutico, el cual también incluye las modalidades de preparatoria abierta y educación a distancia, el bachillerato tecnológico y el bachillerato profesional técnico. Ambos, con una modalidad bivalente en la que sus egresados, además de obtener un certificado técnico que los habilita para el mundo del trabajo, pueden optar por continuar su educación en el nivel superior (SEP, 2008).

Estos modelos, cuyas características responden tanto a distintas racionalidades pedagógicas como a diferentes formas de organización político-administrativas, se ofrecen en una amplia variedad de instituciones o sistemas que pueden estar bajo distintas opciones de control operativo o formas de sostenimiento; entre ellas, se encuentran las centralizadas y descentralizadas del gobierno federal, las centralizadas y descentralizadas de las entidades federativas, las que dependen de las universidades autónomas federales y estatales, las que son subsidiadas (con financiamiento mixto) o las escuelas privadas, además de la oferta a distancia y de preparatoria abierta (SEP, 2008; INEE, 2018).

En la figura 1 presentamos la estructura del sistema de EMS mexicano a partir de tres criterios de organización: tipo y modelo educativo en el que se inscriben las instituciones; tipo de sostenimiento o financiamiento que reciben y control administrativo al que están sujetas; e institución y plantel en el que se concretan. El esquema trata de sintetizar y dar una visión general de la complejidad con la que se ha desarrollado el SEMS, sin considerar esquemas de cogobierno o gobernanza que existen y que responden a decisiones prácticas y no necesariamente de diseño de política pública para este nivel (Arroyo, 2018; Weiss, 2017).



Figura 1. Estructura del SEMS en México. Fuente: Elaboración propia con base en la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022).

Al analizar cómo se distribuyó la matrícula en cada institución y modelo educativo en el ciclo 2021-2021 se tiene que, en el caso de la Ciudad de México, la institución que tuvo una mayor participación en el porcentaje de estudiantes inscritos es la UNAM. Esto sobre otras instituciones de relevancia, como el Colegio de Bachilleres (Colbach) o el Instituto de Educación Media de la Ciudad de México.

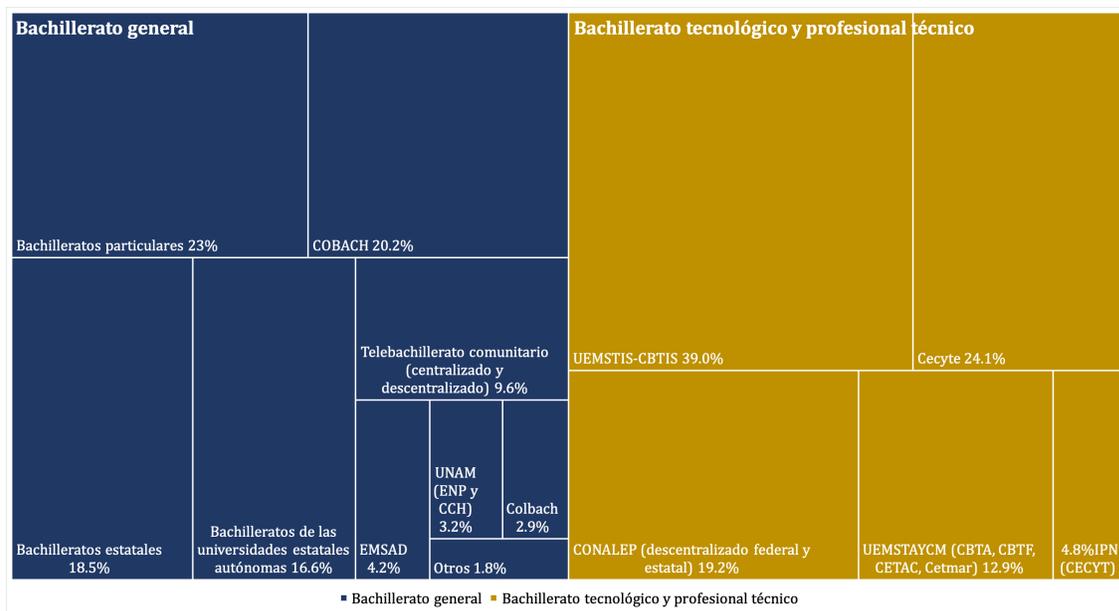


Figura 2. Porcentaje de población atendida por institución en cada modelo educativo durante el ciclo escolar 2021-2022. Fuente: Elaboración propia con base en la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022).

Es importante apuntar que el desarrollo de la EMS se ha caracterizado por la descentralización y diferencias en las decisiones tanto del funcionamiento de las distintas opciones educativas como de las relacionadas con el diseño e implementación de planes y programas de estudio (Ornelas, 2016; Zorrilla y Barba, 2008). En la UNAM esto es palpable debido a que, en el caso de la ENP, esta es una institución histórica que rebasa incluso la temporalidad del actual sistema educativo nacional, situación que hace que no obedezca a las mismas lógicas con las que se han desarrollado las otras instituciones educativas (Cardoso, 2008). De igual forma, en el caso del CCH, aunque es una institución más joven, el modelo educativo con el que se concibió, aunado al contexto histórico en el que surgió, le ha dotado de características propias que la distinguen y colocan en una posición distinta al de la oferta de EMS que se puso en marcha en años posteriores o de manera paralela en la década de los setenta (Bartolucci y Rodríguez, 1983).

Este desarrollo desarticulado ha traído consigo una oferta fragmentada que se lee desde una idea de diferenciación institucional que es consecuencia de la ausencia de políticas que doten de identidad al SEMS y garanticen una calidad uniforme entre las instituciones y planteles que imparten educación en este nivel (Saccone, 2016; Villa-Lever, 2014). A esto se suman las dificultades para resolver problemas de relevancia y pertinencia en el tipo de estudios que se imparten, de equidad en los mecanismos de ingreso a las instituciones y de participación en los recursos, así como de mejora de la cobertura y la eficiencia terminal (Dander, 2018; Székely, 2010; Villa-Lever, 2010; Zepeda, 2018). Estos aspectos, en conjunto, han hecho que, al menos en la Ciudad y el Valle de México, la demanda sea diferente entre los bachilleratos de la UNAM y otros subsistemas (García Pinzón, 2016).

EL BACHILLERATO DE LA UNAM

A diferencia del modelo occidental de universidad en la que se imparte educación exclusivamente de nivel superior (Altbach, 2009), en México, la UNAM ha sostenido un modelo en el que el bachillerato es parte sustantiva de la propia universidad, lo que ha dado pauta para que muchas de las universidades públicas también hayan incorporado los estudios de bachillerato. En ese sentido, el bachillerato de la UNAM fue desde la creación de la ENP, en 1867, y hasta la década de los setenta la principal institución que llevó la responsabilidad de impartir educación para este nivel a la población mexicana.

Entender la configuración del subsistema de bachillerato que conforma la UNAM implica reconocer el perfil de la población que la distingue de otras instituciones y, por tanto, su relación con el conjunto del SEMS. La figura 3 recupera algunos datos que ilustran quiénes son los alumnos en este nivel educativo.

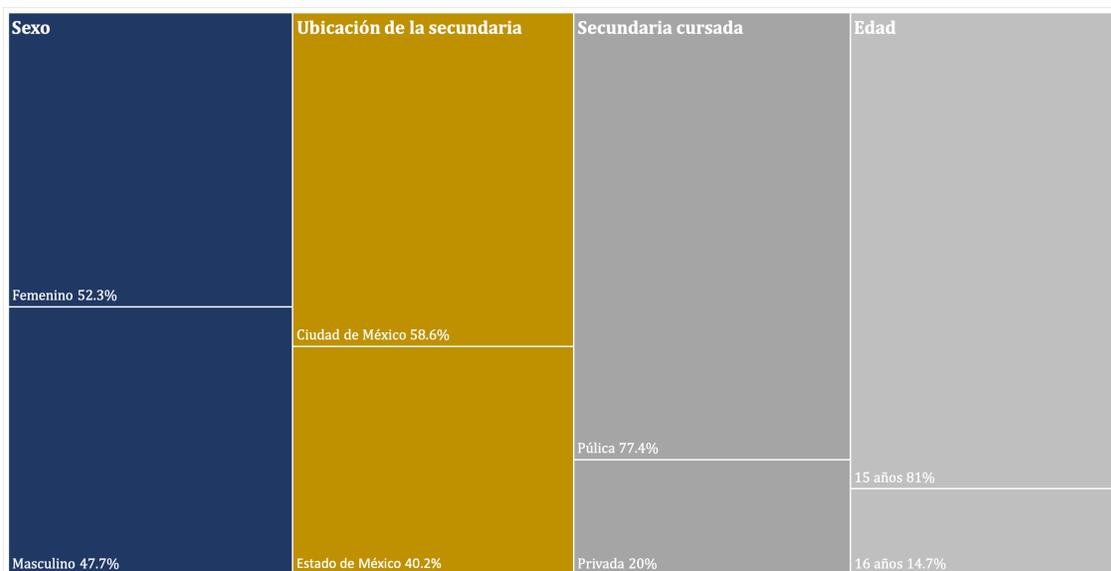


Figura 3. Perfil de la población asignada a bachillerato (ENP y CCH) para el ciclo escolar 2021-2022. Fuente: Elaboración propia con base en UNAM (2022a).

La trascendencia de estos datos ayuda a entender el perfil de quienes acceden a estudios de nivel medio superior en la UNAM. Más aún, sería conveniente contar con esta misma información para las otras instituciones a fin de profundizar en las diferencias sociodemográficas que existen respecto a la población que ingresa y egresa de cada institución.

Escuela Nacional Preparatoria

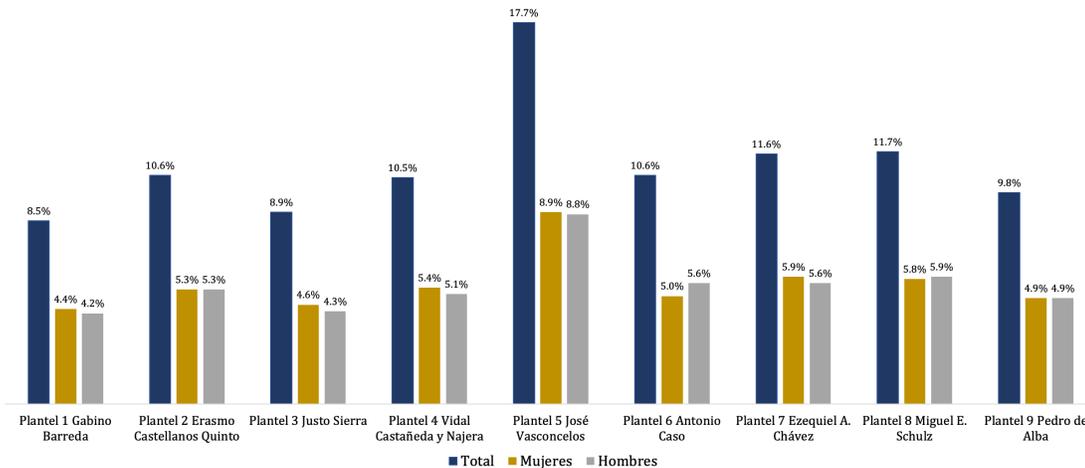
Actualmente, la ENP cuenta con dos planes de estudio: uno en el que ofrece educación en el nivel de secundaria que se nombra como “iniciación universitaria”, que solo se imparte en un plantel (ENP 2), y otro que consiste en un modelo de educación de bachillerato general establecido en nueve planteles dentro de la Ciudad de México. El plan de estudios vigente data de 1996 y tiene una estructura curricular dividida en tres etapas (introducción, profundización y orientación) y dos núcleos de formación por etapa: el primero es el núcleo básico, que se divide en campos de conocimiento en los que se imparten asignaturas como matemáticas, ciencias naturales, español, historia y filosofía; y el segundo es el núcleo formativo cultural, en el que se integran las materias segundo idioma, dibujo, artes y orientación (ENP, 1996).

A diferencia de otros programas de bachillerato, este plan está organizado en años escolares; con esto se da continuidad a la formación de tercer año de secundaria y se continúa nominalmente con el cuarto, quinto y sexto año de bachillerato. En el sexto año se agrega un tercer núcleo formativo, que es el propedéutico, en el cual se incorporan asignaturas que se encuentran en las líneas de las distintas áreas del conocimiento en las que se dividen los estudios profesionales en la universidad: área 1, ciencias físico-matemáticas y de las ingenierías; área 2, ciencias biológicas, químicas y de la salud; área 3, ciencias sociales; y área 4, humanidades y de las artes. Aunque cabe señalar que, en este último sexto año, la distribución del estudiantado en grupos se hace conforme al área de formación propedéutica que cada estudiante elige (ENP, 1996).

Acerca del enfoque pedagógico de la ENP, destaca su propósito de desarrollar habilidades y competencias por medio de una metodología basada en problemas-eje. Este aspecto llama la atención, ya que, entre las razones que han influido para que la UNAM no se integre a las reformas promovidas hasta hace algunos años por la SEP para este nivel, se encuentra la controversia que se tiene entre distintos sectores acerca del enfoque de competencias, al considerarse que privilegia una formación técnica sobre los propósitos de formación humanista e integral de la universidad (Díaz-Barriga, 1996; Harada Olivares, 2015).

En cuanto a la población académica que conforma este subsistema, datos de la Dirección General de Administración Escolar de la UNAM señalan que, en el ciclo escolar 2021-2022, se registraron un total de 48,492 estudiantes, de los cuales el 50.3% fueron mujeres y 49.7%, hombres. Esta población fue atendida por 3,079 docentes (DGP, 2022). En la gráfica 1 se muestra la distribución de la población escolar por plantel.

Gráfica 1. Distribución de la población estudiantil de la ENP por plantel



Nota: Elaboración con base en la Dirección General de Planeación, UNAM (DGP, 2022).

Colegio de Ciencias y Humanidades

La expansión de la oferta educativa de la EMS que se originó a partir de la reforma educativa de 1970 tuvo eco en la UNAM con la creación, en 1971, del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). El diseño pedagógico y operativo de esta nueva institución implicó la participación de distintas entidades académicas dentro de la universidad bajo la premisa de crear un modelo innovador. La fundación del CCH inició con tres planteles: Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo, con lo que la UNAM expandió su oferta de educación media fuera de la Ciudad de México (Carrillo, 2023). Actualmente, el CCH opera en cinco planteles: Azcapotzalco, Naucalpan, Oriente, Sur y Vallejo.

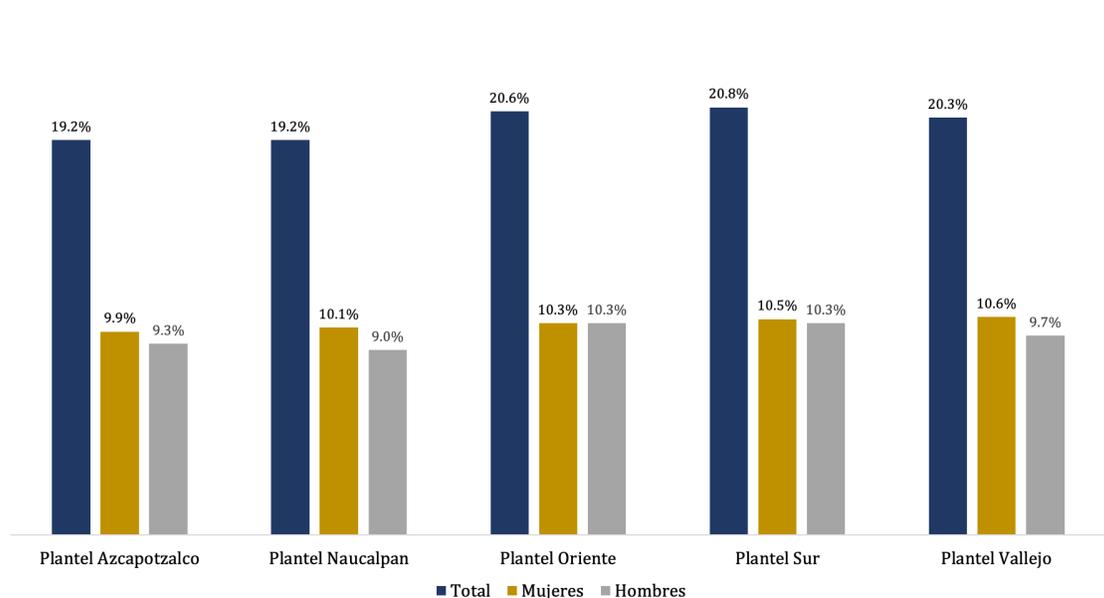
La estructura curricular del CCH está organizada en cuatro áreas: matemáticas, ciencias experimentales, histórico social y área de talleres de lenguaje y comunicación. Dentro de esas áreas, se distribuyen asignaturas de carácter obligatorio durante

los primeros cuatro semestres, mientras que, en los semestres 5o y 6o, las asignaturas se vuelven optativas (CCH, 1996). A diferencia del plan de estudios de la ENP, en el CCH, aunque se reconoce la intención de formación propedéutica para continuar estudios a nivel superior, su propósito está orientado a que el estudiante desarrolle una cultura general, además de que la carga de asignaturas es menor que en la ENP.

Respecto al plan de estudios vigente, se trata de una actualización cuyas características principales son el carácter general y propedéutico, colocar al estudiantado como centro del modelo y al personal docente, como facilitador del aprendizaje. Entre las actualizaciones realizadas, encontramos la incorporación del taller de cómputo, el aumento general del número de horas de educación escolarizada, así como el reordenamiento y ampliación de los semestres en los que se ven contenidos de ciencias (CCH, 1996).

Durante el ciclo escolar 2021-2022, la población académica estuvo integrada por 56,032 estudiantes, de los cuales 51.4% fueron mujeres y 48.6%, hombres, los cuales fueron atendidos por 3,667 académicos (DGP, 2022).

Gráfica 2. Distribución de la población estudiantil del CCH por plantel



Nota: Elaboración con base en la Dirección General de Planeación, UNAM (DGP, 2022).

Las posibles problemáticas que presenta la UNAM en su nivel bachillerato pueden estar relacionadas con el devenir histórico, pedagógico y de desarrollo organizativo y escolar que han tenido los dos subsistemas que conforman su oferta. Otra situación problemática se manifiesta en la ausencia de planes de estudio actualizados; aunque los subsistemas han hecho modificaciones, en esencia estos son los mismos desde hace casi tres décadas. Esta persistencia parece responder a la importancia que ambos subsistemas atribuyen a mantener sus identidades claramente diferenciadas, lo cual está vinculado a consideraciones no solo pedagógicas, sino ideológicas y políticas, ya que se han observado restricciones de facto para la incorporación de enfoques pedagógicos contemporáneos, como el de las competencias.

Por otro lado, está el perfil de quienes ingresan a cada subsistema y al plantel y que se relaciona con el ingreso a la educación superior. Al respecto, Fortoul et al. (2006) y Sánchez-Mendiola et al. (2017) aportan información que parece corroborar diferencias en el desempeño de estudiantes en educación superior en función del subsistema de la UNAM del que proceden. No obstante, cabe preguntarse si estas diferencias en el desempeño se traducen en las experiencias y las problemáticas que, además de los estudiantes, los docentes viven en cada subsistema, o si existen otras variables que ayuden a entender esas problemáticas.

Como observamos, las problemáticas que se presentan en el sistema como subsistemas más que estar aisladas se engarzan y construyen narrativas a nivel macro- y meso- en tanto dan cuenta de la segmentación y estratificación (Enriquez y Olguín, 2012; Solís, 2014; Solís et al., 2013; Zorrilla, 2008) como problemáticas comunes que se manifiestan con características propias. Por otra parte, al fijar la mirada en los subsistemas surge la pregunta acerca de cómo estas problemáticas se corresponden o difieren con aquellas situaciones que son percibidas por los actores escolares, es decir, a un nivel micro-.

MÉTODO

Durante abril a agosto de 2021, la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) de la UNAM diseñó una encuesta como parte de un estudio cuyo propósito fue conocer las experiencias y opiniones de docentes y estudiantes que hasta el momento –con un confinamiento aún activo– registraba la comunidad universitaria. Para tales efectos, el instrumento desarrollado se trató de un cuestionario cerrado y autoadministrado, uno para nivel licenciatura y otro para bachillerato. En cada caso se diseñaron versiones para docentes y estudiantes, por lo que resultaron cuatro formatos del instrumento.

En total, cada cuestionario exploró cinco dimensiones: condiciones de docentes y estudiantes; problemáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje; intereses y necesidades de formación docentes y del estudiantado; interacciones didácticas; y formas de evaluación. Para el cuestionario de docentes de bachillerato, el instrumento previó 54 reactivos y para el de estudiantes de bachillerato, 46. En todos los casos, los reactivos fueron de tipo cerrado; sin embargo, se optó por dar variedad al instrumento mediante reactivos dicotómicos, de ordenamiento y escalas tipo Likert.

En cuanto al tamaño y representatividad de la muestra de bachillerato, esta fue estadísticamente representativa de la población del subsistema (para más detalles consultar el apartado metodológico en CUAIEED, 2021). En cada caso se hizo una limpieza de la base de datos para eliminar valores perdidos, inconsistencias en las respuestas o valores atípicos. Para el personal docente, se recabaron un total de 854 respuestas válidas, de las cuales 505 fueron de docentes de la ENP y 349 de CCH. En tanto, del estudiantado alcanzaron 9,285 respuestas, de las cuales 5,413 corresponden a estudiantes de la ENP y 3,872 del CCH.

En este trabajo analizamos los datos obtenidos del reactivo asociado a la dimensión 2, que aborda las problemáticas que tanto docentes como estudiantes identificaron como parte de sus clases durante la educación remota de emergencia. Cada una de las situaciones que se presentan en la tabla 1 se relacionan

con aspectos pedagógicos, de recursos, logísticos, de formación y personales que impactan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El fraseo de las situaciones se trató de hacer lo más neutral posible a fin de no generar sesgos en la elección. Las opciones planteadas surgieron de los resultados de investigación de los estudios previos, los cuales habían arrojado en sus análisis situaciones problemáticas que se necesitaban profundizar. Asimismo, tomamos en cuenta el consenso derivado de las sesiones de trabajo de quienes integraron el comité de construcción del cuestionario que estuvo compuesto por profesionales con experiencia y formación en educación.

Tabla 1. Ítems del reactivo asociado a la dimensión 2 del cuestionario de problemáticas de docentes y estudiantes

Situaciones asociadas a los docentes	Situaciones asociadas a los estudiantes
Disponibilidad de los materiales para mis estudiantes y clases	Carga de actividades y tareas
Disponibilidad de recursos tecnológicos por parte de mi facultad o escuela	Disponibilidad de los materiales
Habilidades y conocimientos para trabajar bajo una modalidad en línea y a distancia	Disponibilidad de recursos tecnológicos por parte de mi facultad o escuela
Involucramiento y participación de mis estudiantes	Habilidades y conocimientos para trabajar bajo una modalidad en línea y a distancia
Organización de los espacios y tiempos para realizar mi trabajo docente	Interacción con el docente
Organización de procesos administrativos por parte de mi facultad o escuela	Organización en los espacios y tiempos para estudiar
Problemas de conectividad de los estudiantes	Situaciones personales y familiares

Con el propósito de reconocer las posibles variables que ayudaran a entender el perfil de quienes eligieron las situaciones como problemáticas, decidimos incorporar un análisis de regresión logística binaria con método hacia atrás (Cortés, 1997), el cual permitiría identificar a partir de qué variables era más probable que docentes y estudiantes seleccionaran una u otra situación como las más problemáticas (prioridad 1).

Para realizar el análisis, recurrimos al modelo de regresión y consideramos en cada informante las mismas variables independientes asociadas al perfil de quienes contestaron, las cuales se cruzaron con cada una de las siete situaciones (variables dependientes) que tanto docentes como estudiantes pudieron considerar como las más problemáticas (valor de 1). En caso de que docentes y estudiantes hayan asignado una prioridad distinta a 1, estas tomaron un valor de 0. Con esto cumplimos con el principio de aplicación de este tipo de análisis que pide que la variable dependiente sea de tipo binaria o *dummy* (Cortés, 1997).

En la tabla 2 mostramos las variables independientes asociadas al perfil de docentes y estudiantes que retomamos para el análisis de regresión logística utilizado.

Tabla 2. Variables independientes asociadas al perfil de los informantes

Variables en docentes	Variables en estudiantes
1. Subsistema	1. Subsistema
2. Género	2. Género
3. Edad	3. Pertenencia a un grupo en desventaja

4. Número de grupos atendidos	Tiempo destinado a actividades de estudio: 4. Tomar clases en línea 5. Elaborar trabajos y tareas
5. Antigüedad como docente	
Tiempo destinado a actividades docentes: 6. Impartir clases 7. Planificar clase 8. Diseñar y elaborar materiales y recursos didácticos 9. Revisar trabajos y retroalimentar a estudiantes 10. Evaluar y calificar a estudiantes	

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, compartimos los resultados seleccionados para este trabajo. Con la finalidad de facilitar la lectura, primero presentamos los datos relacionados con el perfil de quienes contestaron, que incluyen algunos aspectos demográficos y los resultados acerca de la percepción de la calidad y el tiempo que docentes y estudiantes dedicaron a los procesos de enseñanza y aprendizaje. La intención de presentar esta información es dar elementos de contexto que ayuden a comprender el foco de los resultados y que son las situaciones que ambos actores identificaron como problemáticas durante el confinamiento.

Perfil de los docentes y estudiantes

En cuanto al perfil de docentes que respondieron a la encuesta, destaca que, en el caso de la ENP, el 60.8% se identificaron como mujeres, el 38.8%, como hombres y el 0.4% prefirió no contestar. En tanto, para el CCH, el 51.1% de quienes contestaron se identificaron como mujeres, mientras que el 47.7% lo hizo como hombre, el 0.3% como persona no binaria y el 0.9% prefirió no contestar. Respecto a los nombramientos de los docentes que contestaron, en la ENP, el 73% fueron docentes con un nombramiento de profesor de asignatura, en tanto que el 61% de los docentes del CCH registraron el mismo nombramiento. Acerca de la edad, la mayoría de ambos subsistemas se ubicó en el rango de 35 a 64 años.

En el caso del estudiantado de la ENP, el 58.9% se identificó como mujer, el 0.1% lo hizo como mujer transgénero, el 38% como hombre, el 0.2% como hombre transgénero, el 1.4% como persona no binaria y el 1.1% prefirió no contestar. Por su parte, en el CCH, el 62.1% de quienes contestaron se identificaron como mujer, el 0.2% como mujer transgénero, el 34.9% como hombre, el 0.2% como hombre transgénero, el 1.5% como persona no binaria y el 0.9% prefirió no contestar. Esto quiere decir que alrededor del 2% del estudiantado que contestó la encuesta se reconoce con una identidad sexogenérica diversa.

Estos datos son relevantes en el contexto de la mayor apertura a reconocer que el género es un constructo amplio y complejo que trasciende las visiones tradicionales del binarismo entre mujeres y hombres (Lamas, 2016) y que se corresponde con un estudio realizado en 2021 por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en la Encuesta Nacional sobre Diversidad Sexual y Género. En sus resultados, se muestra que

el 5.7% de la población se identifica con una identidad sexual y de género diversa (INEGI, 2022). En el mismo sentido, la primera consulta universitaria sobre condiciones de igualdad de género de la comunidad LGBTIQ+ arrojó que, del estudiantado que participó, el 1.3% se reconoció como parte de la diversidad sexual y de género (UNAM, 2022).

Acerca de los reactivos analizados, se preguntó a los encuestados si consideraban que su enseñanza –en el caso de los docentes– o su aprendizaje –en el estudiantado– había mejorado, empeorado o se mantenía igual que antes de la pandemia. De esto, sobresalen los contrastes entre lo reportado por ambos perfiles. Mientras que el 63% de estudiantes de la ENP y el 61% de estudiantes del CCH señalaron que su aprendizaje había empeorado, apenas una cuarta parte del profesorado de los dos subsistemas mencionaron que su enseñanza había empeorado. En cambio, el 41% de los docentes de la ENP y el 36% de docentes del CCH dijeron que su enseñanza se mantenía igual.

Estos resultados hay que analizarlos a la luz de otros estudios que han abordado el tema de la percepción del aprendizaje durante la pandemia y cómo este se asoció al fenómeno de la pérdida de aprendizaje, el cual está documentado en especial cuando hay una extensa ausencia de los estudiantes en las escuelas, como es el caso del *summer melt* (Castleman y Page, 2014). Sin embargo, durante el confinamiento, este no ocurrió a causa de una suspensión del servicio educativo, sino de un cambio en la modalidad en la que se venía impartiendo (Engzell et al. 2021; Vit, 2023).

De esto, es importante señalar las diferencias que pueden existir entre percepción del aprendizaje y una pérdida real del aprendizaje, ya que, como lo señalan los estudios de Donnelly y Patrinos (2021) y Moscoviz y Evans (2022), la pérdida del aprendizaje durante la pandemia pudo no ser tan amplia como inicialmente se había pronosticado, sino que dependió de aspectos contextuales, apoyos institucionales, capacidades personales e incluso de las condiciones macroeconómicas de los países.

Para dar contexto a los datos de percepción que docentes y estudiantes reportan, solicitamos que en ambos casos los participantes de la encuesta indicaran el tiempo promedio semanal dedicado a actividades relacionadas con la docencia y el estudio. Respecto a los docentes, se destacan las diferencias registradas en la ENP y el CCH en la percepción de horas que dedicaron a actividades de docencia durante el confinamiento; por ejemplo, en la actividad de “impartir clase”, el tiempo que en los dos casos destinaron es similar e incluso mayor en los docentes del CCH con 15 horas semanales. En las demás actividades, son los docentes de la ENP quienes dedican mayor tiempo, y destaca la diferencia de 3.1 horas en la actividad de “revisar trabajos y retroalimentar a los estudiantes”. Aunque es importante considerar otras variables, como el tamaño de los grupos que atienden, es relevante la información, puesto que refleja posibles prácticas diferenciadas a partir del subsistema al que se pertenece y abre preguntas de cómo entonces se configuran las prácticas de enseñanza, y también las institucionales.

Por otra parte, el tiempo se convierte en un elemento clave para entender cómo se configura la práctica docente, sobre todo ante dinámicas en las que el profesorado siempre está escaso de este. Esta situación, de acuerdo con Collinson y Fedoruk (2001), se constituye como una de las principales barreras para el cambio educativo.

De igual manera, estas diferencias se observan para el estudiantado, ya que los estudiantes del CCH son quienes reportaron que dedican más tiempo a la semana a “tomar clases”, con 17.9 horas a la semana, frente a 14.4 horas del estudiantado de la ENP. En cambio, estos últimos señalaron que prestan mayor tiempo a “elaborar trabajos y tareas”, con una diferencia de 3.7 horas respecto a los de la ENP.

De esta información, podemos mencionar el hallazgo que, incluso, si consideramos el modelo de ambos subsistemas de la UNAM, los resultados podrían ser contraintuitivos, en especial en el caso del CCH. Estos datos parecen indicar que fueron los estudiantes de la ENP quienes destinaron mayor tiempo al trabajo independiente frente a los del CCH, y estos últimos, al trabajo escolarizado y dirigido, lo que contradice el enfoque que el CCH, desde su fundación, ha perseguido: que los estudiantes asuman una posición más activa de su aprendizaje, mientras que el docente se asume como un facilitador de este aprendizaje (Bartoluci y Rodríguez, 1983). De este modo, se hubiese esperado que los estudiantes del CCH invirtieran más tiempo al trabajo autónomo frente a los estudiantes de la ENP, cuyo modelo curricular y tradición parece estar más dirigido e incluso controlado por el docente.

Fuligni y Stevenson (1995) y Liu et al. (2009), en sus estudios sobre la relación entre el uso del tiempo y el aprendizaje, encontraron que, a mayor tiempo dedicado a estudiar, el rendimiento académico es mayor, aunque cabe señalar que el tiempo de estudio implica actividades no solo de asistencia a las clases, sino cursos extracurriculares, pasar mayor tiempo en la escuela en espacios como la biblioteca o sala de estudios o la autogestión del tiempo, que se ven afectados por aspectos sociodemográficos y culturales de los estudiantes y sus familias. En el caso de los estudiantes de nuestra investigación, el tiempo de estudio contrasta con lo que observaron los autores citados, ya que, al menos en los dos primeros casos, el estudiantado no tuvo acceso a otros espacios fuera o dentro de la escuela para dedicar al estudio.

El tiempo, el trabajo y el aprendizaje autónomo por subsistema se vuelven un constructo clave para explorar no solo las diferencias en las prácticas del estudiantado, sino en el contexto de la institución, ya que abren la puerta a plantear el papel que en su desarrollo tienen las instituciones educativas con historias, currículos y enfoques propios (Aebli, 2001; Holmes, 2021).

Problemáticas pedagógicas registradas por docentes y estudiantes

Para la identificación de las problemáticas pedagógicas que docentes y estudiantes consideran que tuvieron durante el confinamiento, se les pidió que organizaran siete situaciones e identificaran en un orden de prioridad organizado de la menos (prioridad 7) a la más problemática (prioridad 1). Para fines de análisis, solo presentamos los resultados del porcentaje que por situación consideraron como la más problemática.

En relación con lo reportado por los docentes, destaca la amplia coincidencia al señalar las problemáticas. La situación considerada en mayor proporción como más problemática fueron los “problemas de conectividad de los estudiantes”, con el 37% de docentes de la ENP y el 39% del CCH. A esta situación le siguió el “involucramiento y participación de los estudiantes”, con el 25% para los dos casos, así como las “habilidades y conocimientos propios para trabajar bajo una modalidad en línea y

a distancia”. En este último, aunque el orden es el mismo, sí hay una variación entre el porcentaje que considera esta situación como problemática, ya que, mientras el 15% del profesorado de la ENP así lo mencionó, en el del CCH lo hizo el 10%.

Diversos estudios que se concentran en este nivel educativo (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020; Domínguez-Torres et al., 2021; Ramírez Díaz et al., 2022) han identificado que el cambio tan abrupto a una educación remota generó en los docentes problemas derivados de la ausencia de recursos y tecnologías digitales, como la falta de dominio en su uso, la sobrecarga en el trabajo y el peso de los aspectos personales y familiares que la mayoría de las personas enfrentó durante el confinamiento.

Al realizar el análisis de regresión logística binaria (véase tabla 3), se encontró que, en los docentes, el subsistema (ENP o CCH) no es una variable que ayude a explicar la identificación de ninguna de las situaciones como problemáticas. En contraparte, las variables edad, antigüedad y tiempo que destinan a impartir clase, sí permiten identificar la razón de probabilidad para elegir algunas de estas situaciones como muy problemáticas (prioridad 1), las cuales, si bien tienen un valor de R y de OR relativamente bajos, en todos los casos estos son significativos ($p < 0.05$). Así, a mayor antigüedad en años como docente de bachillerato, hay un incremento en la probabilidad que los docentes identifiquen la “disponibilidad de materiales para sus estudiantes” y las “habilidades y conocimientos para trabajar en una modalidad en línea” como situaciones problemáticas (prioridad 1).

Por su parte, a mayor número de horas semanales que los docentes dedicaron a impartir clases, se incrementó de manera marginal, aunque significativa, la probabilidad de elegir como problemática con prioridad 1 la organización de procesos administrativos por parte de la escuela. Por el contrario, a mayor número de horas invertidas a impartir clase, menor es la probabilidad de identificar el “involucramiento y participación de los estudiantes” como un problema. En cuanto a la edad, destaca que, a mayor edad, menor es la probabilidad de elegir la disponibilidad de materiales para los estudiantes y los espacios y tiempos para realizar su trabajo como una problemática con prioridad 1.

Al ser estos datos exploratorios, es importante considerar dos cuestiones: la primera, aunque el subsistema no es predictivo o explicativo de la selección de problemáticas, esto no quiere decir que, en un set distinto de situaciones, el subsistema tampoco lo sea. De ahí la importancia de continuar analizando qué aspectos de la docencia en bachillerato pueden ser explicados por su pertenencia a la ENP o al CCH. El otro hecho a considerar es que, a pesar del poder explicativo que las variables que el modelo arrojó como significativas es menor al que podría considerarse en un modelo más robusto, este plantea la necesidad de llevar a cabo más estudios al respecto. Así, el que la antigüedad sea sobre la edad, una variable que permite explicar la disponibilidad de materiales para los estudiantes como una problemática de alta prioridad y que la edad sea incluso una característica que disminuye este hecho es un hallazgo que merece mayor investigación. De igual forma ocurre con el tiempo dedicado a impartir clases y la disminución que se registra en la probabilidad de elegir el involucramiento y la participación de los estudiantes como una problemática.

Tabla 3. Análisis de regresión logística binaria de las problemáticas identificadas por docentes

Variable dependiente	Variable independiente	Prueba omnibus del modelo		R cuadrado de Cox y Snell	R cuadrado de Nagelkerke	B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B) OR	95% C.I. para EXP(B)	
		Chi-cuadrado	Sig.									Inferior	Superior
Disponibilidad de los materiales para mis estudiantes y clases	Edad					-0.107	0.035	9.384	1	0.002	0.899	0.840	0.962
	Antigüedad en años que tiene como académico(a) en la UNAM	11.875	0.003	0.014	0.050	0.074	0.033	5.214	1	0.022	1.077	1.011	1.148
Habilidades y conocimientos para trabajar bajo una modalidad en línea y a distancia	Antigüedad en años que tiene como académico(a) en la UNAM	9.378	0.009	0.011	0.020	0.020	0.009	5.379	1	0.020	1.021	1.003	1.038
Involucramiento y participación de mis estudiantes	Impartir clase	7.763	0.021	0.009	0.013	-0.021	0.008	5.872	1	0.015	0.980	0.964	0.996
Organización en los espacios y tiempos para realizar mi trabajo docente	Edad	15.017	0.000	0.017	0.050	-0.056	0.015	14.422	1	0.000	0.945	0.919	0.973
Organización de procesos administrativos por parte de mi facultad o escuela	Impartir clase	4.390	0.036	0.005	0.011	0.023	0.011	4.647	1	0.031	1.023	1.002	1.045

En cuanto a los estudiantes, existen ciertas coincidencias en la proporción que en cada caso seleccionaron las situaciones como las más problemáticas, aunque con ellos hubo mayores diferencias que las registradas por los docentes. De este modo, la “carga de actividades y tareas” fue la situación que un mayor porcentaje de estudiantes de ambos subsistemas registró como más problemática con prioridad 1 con 36% del estudiantado de la ENP por 34% del CCH.

En tanto, una mayor proporción de estudiantes de la ENP eligió la “interacción con el docente” como más problemática, con el 20%, frente al 14% del estudiantado del CCH, lo cual indica que esta situación es la tercera más problemática en el CCH. En contraste, las “habilidades y conocimientos propios para trabajar bajo una modalidad en línea y a distancia” fue la segunda que una mayor proporción en el CCH señaló como más problemática. También sobresale el dato que, en el CCH, muchos estudiantes consideraron las situaciones personales y familiares como la mayor problemática en comparación con los estudiantes de la ENP.

En los resultados advertimos las diferencias entre el tiempo de las actividades que reportaron, en las que existe relación entre lo señalado y el subsistema, a diferencia

de lo que ocurrió con los docentes. Sin embargo, en las situaciones parece que su elección como más problemáticas no pasan necesariamente por la pertenencia a un subsistema u otro, salvo las pequeñas diferencias que existen entre algunas registradas por los estudiantes, aunque eso no hace suponer que se deban al subsistema, sino a otras variables.

Un aspecto que destaca en estos resultados es que, en el mismo sentido que el estudio de López Noriega y Contreras Ávila (2022), que se centró en el nivel de bachillerato, el componente tecnológico fue menos problemático en estudiantes de ambos subsistemas de la UNAM. Lo anterior contrasta con el estudio de Medina-Gual et al. (2021), que encontraron las carencias tecnológicas tanto en disponibilidad como en habilidades por parte del estudiantado de EMS. Esto plantea la diversidad de experiencias y, por tanto, las diferencias de las percepciones sobre las problemáticas que el estudiantado registró durante el confinamiento.

A pesar de ello, el análisis de regresión logística binaria que se aplicó en las respuestas a los estudiantes (véase tabla 4) permite identificar el subsistema como una variable predictiva de algunas de las situaciones que calificaron como problemáticas. Los estudiantes de la ENP tienen una probabilidad 1.4 veces menor de señalar la “disponibilidad de materiales” y 1.3 veces menor de indicar las “habilidades y conocimientos para trabajar bajo una modalidad en línea” como una problemática de prioridad 1. En contraparte, es 1.6 veces más probable que los estudiantes de este subsistema mencionen la “interacción docente” como una problemática.

Respecto al tiempo que los estudiantes dedican a las actividades de estudio, destaca que sean las actividades de “elaborar trabajos y tareas” y “tomar clases en línea” las únicas dos que explican algunas de las variables dependientes de este modelo. Al igual que en el caso de docentes, la relación que devela este análisis, si bien con tamaños de *OR* bajos, es significativa; los resultados son contraintuitivos, puesto que, a mayor tiempo concedido a la actividad de “elaborar trabajos y tareas”, baja la probabilidad de elegir las situaciones como problemáticas de prioridad 1; en contraste, a mayor tiempo dedicado a esta actividad, es más probable señalar la carga de actividades y tareas como una situación muy problemática.

De igual manera, a mayor número de horas dedicadas a la actividad de “tomar clases en línea”, mayor es la probabilidad de elegir la carga de actividades, la disponibilidad de recursos tecnológicos y las situaciones personales como problemáticas con prioridad 1.

Como hallazgo de este trabajo, identificamos que el estudiantado que se reconoce como persona no binaria tiene 2.3 veces más de probabilidad de señalar las situaciones familiares y personales como muy problemáticas.

Tabla 4. Análisis de regresión logística binaria de las problemáticas identificadas por estudiantes

Variable dependiente	Variable independiente	Prueba omnibus del modelo		R cuadrado de Cox y Snell	R cuadrado de Nagelkerke	B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B) OR	95% C.I. para EXP(B)	
		Chi-cuadrado	Sig.									Inferior	Superior
Carga de actividades y tareas	Tomar clases en línea	267.281	0.000	0.028	0.039	-0.005	0.002	4.866	1	0.027	0.995	0.991	0.999
	Elaborar trabajos y tareas					0.026	0.002	225.669	1	0.000	1.026	1.023	1.030
Disponibilidad de recursos tecnológicos por parte de mi facultad o escuela	Tomar clases en línea	35.152	0.000	0.004	0.014	0.015	0.005	8.727	1	0.003	1.015	1.005	1.026
	Elaborar trabajos y tareas					-0.022	0.005	16.078	1	0.000	0.979	0.968	0.989
Disponibilidad de los materiales	Subsistema (ENP)	15.529	0.030	0.002	0.008	-0.323	0.129	6.316	1	0.012	0.724	0.563	0.931
	Elaborar trabajos y tareas					-0.014	0.005	6.475	1	0.011	0.986	0.976	0.997
Habilidades y conocimientos para trabajar bajo una modalidad en línea y a distancia	Subsistema (ENP)	82.954	0.000	0.009	0.016	-0.227	0.060	14.430	1	0.000	0.797	0.708	0.896
	Elaborar trabajos y tareas					-0.015	0.002	40.561	1	0.000	0.985	0.980	0.989
Interacción con el docente	Subsistema (ENP)	160.471	0.000	0.017	0.028	0.462	0.059	61.276	1	0.000	1.587	1.414	1.782
	Elaborar trabajos y tareas					-0.007	0.002	11.825	1	0.001	0.993	0.989	0.997
Organización en los espacios y tiempos para estudiar	Elaborar trabajos y tareas	37.055	0.000	0.004	0.008	-0.007	0.002	7.898	1	0.005	0.993	0.989	0.998
Situaciones personales y familiares	Género (Persona no binaria)	123.742	0.000	0.013	0.024	0.815	0.357	5.208	1	0.022	2.260	1.122	4.551
	Tomar clases en línea					0.007	0.003	4.851	1	0.028	1.007	1.001	1.013
	Elaborar trabajos y tareas					-0.019	0.003	41.352	1	0.000	0.981	0.975	0.987

A excepción de las variables identificadas de manera explícita con el subsistema de la ENP, no podemos afirmar que este sea una variable que influye en la percepción de las situaciones como muy problemáticas. No obstante, en los estadísticos descriptivos de las respuestas que dio el estudiantado acerca del tiempo que destinan a actividades relacionadas con su estudio, estas se encuentran atravesadas por la pertenencia a uno u otro subsistema.

Asimismo, los estudiantes del CCH dedicaron más tiempo a “tomar clases en línea”, resultado que se complementa con el análisis de regresión, el cual permitió observar que, a mayor tiempo que se invierte en tomar clases en línea, es más probable que se elija la disponibilidad de recursos y las situaciones personales como muy problemáticas. Por su parte, el “elaborar trabajos y tareas” es una actividad a la que

los estudiantes de la ENP dedican más tiempo, la cual es predictiva para identificar la carga de actividades como problemática.

A propósito de esta relación, surge la duda del peso que puede tener el subsistema para que funcione como un factor protector (Tamargo Barbeito et al., 2019) que inhiba la probabilidad de elegir algunas de las situaciones como problemáticas, como en el caso de la ENP. Sobre este punto, tenemos los estudios de Greene et al. (2004) y Salilul y Shahadat (2016), quienes abordan el peso que tiene el pertenecer a una institución educativa en la construcción de la percepción del estudiantado acerca de su desempeño y la calidad de la educación que reciben.

CONCLUSIONES

Para finalizar este trabajo, presentamos algunas conclusiones y aspectos que se deben profundizar en estudios futuros. En primer lugar, tenemos a una población con características muy específicas cuya mayoría son mujeres que participaron en el estudio. No obstante, las identidades de la diversidad sexogenérica comienzan a ser una población cada vez más visible tanto en el profesorado como en el estudiantado que compone la comunidad universitaria y que será necesario incorporar en cualquier tipo de estudio que se haga dentro de las instituciones educativas.

Como parte complementaria a este perfil, está la percepción de que las prácticas educativas de docente y estudiantes habían empeorado, principalmente desde la visión de estos últimos, lo cual refleja que la pandemia fue un periodo difícil que repercutió en los procesos educativos. El tiempo que perciben que usan para realizar actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje también es un indicador de las características específicas del profesorado y el estudiantado en cada subsistema.

En cuanto a los docentes, hay diferencias sobre actividades como revisar trabajos y retroalimentar a los estudiantes, mientras que, por parte de los estudiantes, las diferencias se expresan ante todo en actividades como tomar clases, elaborar trabajos y tareas, así como el aprendizaje autónomo. Se requiere estudiar estos aspectos de forma detallada en futuros estudios, en especial, establecer análisis, además de transversales, de carácter longitudinal que permitan identificar de qué manera se sostienen estas prácticas en el estudiantado durante la pospandemia o cómo han variado.

Acerca de la selección de las situaciones problemáticas, estas se muestran, al igual que la percepción sobre las prácticas educativas, como polos contrapuestos: mientras que los docentes señalan que las dos principales situaciones problemáticas estaban relacionadas con la conectividad a internet y la falta de involucramiento de los estudiantes, el estudiantado se inclinó por la carga de trabajos y la falta de interacción con el profesorado. Será fundamental como parte de una agenda de investigación analizar el porqué de estas visiones y si estas se debieron únicamente a las condiciones en las que la educación se desarrolló durante la pandemia o si existen otros factores que en la pospandemia refuercen estas percepciones contrapuestas que sostienen docentes y estudiantes.

En la UNAM, en particular, si bien hay diferencias en la identificación de las problemáticas de docentes y estudiantes, estas se tienen que comprender en sus múltiples relaciones. Para ello, proponemos incorporar la diferenciación, segmentación y estratificación, que son categorías analíticas del sistema, para analizar lo que ocurre

a nivel micro-. Esto se haría en línea con lo planteado por otras investigaciones que centran su atención en la diferenciación institucional que ocurre en la EMS y cómo esto incide en la trayectoria de quienes cursan estudios en este nivel. De igual modo, otros estudios destacan el papel del perfil profesional de quienes asumen la función docente en cada institución como un elemento clave que marca los contrastes en cuanto a su percepción y desempeño.

Al respecto, el análisis de regresión logística muestra que, en el caso de los docentes, el subsistema no fue una variable predictiva para seleccionar situaciones problemáticas a diferencia de las variables de edad, antigüedad y tiempo dedicado a dar clases. En el estudiantado, el pertenecer a un subsistema sí tiene un efecto predictivo, aunque moderado, para elegir la “disponibilidad de materiales”, las “habilidades y conocimientos para trabajar bajo una modalidad en línea” y la “interacción docente” como situaciones problemáticas. Destaca también la identidad de género no binaria como la variable con mayor influencia predictiva en el estudiantado para considerar las situaciones familiares y personales como problemáticas.

Los resultados, además de ofrecer evidencia de lo que ocurrió, también ayudan a pensar nuevas formas de analizar las problemáticas a las que se enfrentaron el cuerpo docente y el estudiantado del nivel de EMS. Estos datos pueden servir para plantear aproximaciones pedagógicas para este nivel educativo frente a coyunturas similares. Con base en lo anterior, es fundamental avanzar en investigaciones que indaguen sobre la experiencia de las comunidades educativas respecto a lo que consideran que son las principales problemáticas a las que tanto el profesorado como el estudiantado se han enfrentado. Esto, con el objetivo de construir respuestas institucionales ante los retos que la experiencia escolar como práctica situada e institucional reviste.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aebli, H. (2001). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Narcea.
- Altbach, P. (2009). Peripheries and centers: Research universities in developing countries. *Asia Pacific Educ. Rev.*, núm. 10, pp. 15-27. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9000-9>
- Arroyo, J. P. (2018). Los retos en materia de educación media superior. *Pluralidad y Consenso*, vol. 8, núm. 38, pp. 136-139. <http://revista.ibd.senado.gob.mx/index.php/PluralidadyConsenso/article/view/567/530>
- Banihashem, S. K., Noroozi, O., den Brok, P., Biemans, H. J. y Kerman, N. T. (2023). Modeling teachers' and students' attitudes, emotions, and perceptions in blended education: Towards post-pandemic education. *The International Journal of Management Education*, vol. 21, núm. 2, pp. 3859-3892. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11320-0>
- Bartolucci, J. y Rodríguez, R. (1983). *El Colegio de Ciencias y Humanidades. Una experiencia de innovación universitaria*. ANUIES.
- Bellei, C. y Contreras, M. (2023). Post-pandemic crisis in Chilean education. The challenge of re-institutionalizing school education. En F. Reimers (ed.). *Schools and society during the COVID-19 pandemic. How education systems changed and the road ahead* (pp. 43-62). <https://doi.org/10.1007/978-3-031-42671-1>

- Cardoso, H. (2008). El modelo pedagógico de la Escuela Nacional Preparatoria. *Odiseo, Revista Electrónica de Pedagogía*, vol. 6, núm. 1. <http://www.odiseo.com.mx/2009/6-12/cardoso-modelo-pedagogico-enp.html>
- Carrillo, P. (2023, 27 enero). *Los orígenes del CCH*. <https://gaceta.cch.unam.mx/es/los-origenes-del-cch>
- Castleman, B. L. y Page, L. C. (2014). A trickle or a torrent? Understanding the extent of summer “melt” among College-Intending High School Graduates. *Social Science Quarterly*, vol. 95, núm. 1, pp. 202–220. <https://www.jstor.org/stable/26612158>
- Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) (1996). *Plan de estudios actualizado*. <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Plan1996.pdf>
- Collinson, V. y Fedoruk, T. (2001). “I don’t have enough time” Teachers’ interpretations of time as a key to learning and school change. *Journal of Educational Administration*, vol. 39, núm. 3, pp. 266–281. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09578230110392884/full/html>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). *Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México. Edición 2022: cifras del ciclo escolar 2020-2021. Principales hallazgos*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principales-hallazgos-22.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por covid-19. Educación media superior. Informe ejecutivo*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/resumen-ejecutivo-ems.pdf>
- Cortés, F. (1997). Regresión logística en la investigación social: potencialidades y limitaciones. *Revista de Ciencias Sociales*, núm. 13, pp. 67–78. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/24282/1/FCS_Cortes_1997n13.pdf
- CUAIEED (2023a). *Expectativas y prospectivas de docentes universitarios ante el retorno a las actividades presenciales en la UNAM*. UNAM-Secretaría General. https://cuaieed.unam.mx/descargas/Expectativas_y_prospectivas-1.pdf
- CUAIEED (2023b). *El trabajo de cuidados, académico y de estudios en la UNAM durante la pandemia. Opiniones, percepciones y perspectivas del profesorado y estudiantado*. UNAM-Secretaría General. <https://cuaieed.unam.mx/descargas/Fasciculo-Cuidados-Trabajos-Academicos-Estudio.pdf>
- CUAIEED (2021). *La educación remota y digital en la UNAM durante la pandemia. Panorama general*. UNAM-Secretaría General. https://cuaieed.unam.mx/url_pdf/educacion-remota-digital-V09-1.pdf
- Dander, M. A. (2018). La educación media superior en el contexto histórico de México. *RED. Revista de Evaluación para Docentes y Directivos*, vol. 9, núm. 3, pp. 26–43. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Red09.pdf>
- De Agüero Servín, M., Benavides Lara, M., Rendón Cazales, J., Pompa Mansilla, M., Hernández Romo, A. y Sánchez Mendiola, M. (2021a). Los retos educativos durante la pandemia de COVID-19: segunda encuesta a profesoras y profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, vol. 22, núm. 5, pp. 1–21. : <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.5.13>
- De Agüero Servín, M., Benavides Lara, M., Manzano Patiño, A. y Sánchez Mendiola, M. (2021b). Entre la desigualdad y la oportunidad: seguimiento a los retos educativos para la docencia durante la pandemia en la UNAM. *Entre-ciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, vol. 9, núm. 23, pp. 1–12. <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2021.23.79212>

- Díaz-Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 111, pp. 7-36. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2006-111-el-enfoque-de-competencias-en-la-educacion-una-alternativa-o-un-disfraz-de-cambio.pdf>
- Dirección General de Planeación (DGP) (2022). *Agenda estadística UNAM 2022*. <https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2022/disco/>
- Domínguez-Torres, L., Rodríguez Vázquez, D., Totolhua-Reyes, B. y Rojas-Solís, J. (2021). Tecnoestrés en docentes de educación media superior en el contexto de confinamiento por COVID-19: un estudio exploratorio. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, núm. 43, pp. 1-21. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2950>
- Donnelly, R. y Patrinos, H. A. (2022). Learning loss during Covid-19: An early systematic review. *Prospects*, núm. 51, pp. 601-609. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09582-6>
- Engzell, P., Frey, A. y Verhagen, M. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *PNAS*, vol. 118, núm. 17, pp. 1-7. <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- Enríquez, P. y Olgún, W. (2012). *Problemática de la realidad educativa*. Ediciones LAE.
- Escuela Nacional Preparatoria (ENP) (1996). *Plan de estudios 1996. Tomo V. UNAM*. http://enp.unam.mx/assets/pdf/planesdeestudio/PE_1996_Bachillerato.pdf
- Fortoul, T., Varela Ruiz, M., Ávila Costa, M., López Martínez, S. y Nieto, D. (2006). Factores que influyen en los estilos de aprendizaje en el estudiante de medicina. *Revista de la Educación Superior*, vol. 35 núm. 138, pp. 55-62.
- Fulgini, A. J. y Stevenson, H. W. (1995). Time use and mathematics achievement among American, Chinese, and Japanese high school students. *Child Development*, vol. 66, núm. 3, pp. 830-842. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00908.x>
- García Pinzón, I. (2016). Patrones de elección de los participantes del concurso para el ingreso a la educación media superior de la COMIPEMS. *RMIE*, vol. 21, núm. 28. pp. 95-118. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/62>
- Greene, B., Miller, R., Crowson, H., Duke, B. y Akey, K. (2004). Predicting high school students cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, núm. 29, pp. 462-482. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.006>
- Harada Olivares, E. (2015). *El nuevo rector, las competencias y el bachillerato de la UNAM*. https://www.academia.edu/en/23746685/El_nuevo_rector_las_competencias_y_el_bachillerato_de_la_UNAM
- Holmes, A. (2021). Can we actually assess learner autonomy? The problematic nature of assessing student autonomy. *Shanlax International Journal of Education*, vol. 9, núm. 3, pp. 8-15. <https://doi.org/10.34293/education.v9i3.3858>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2018). *La implementación del marco curricular común en los planteles de la educación media superior*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D248.pdf>
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) (2022). *Encuesta Nacional sobre Diversidad Sexual y Género 2021. Presentación de resultados*.

https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endiseg/2021/doc/endiseg_2021_resultados.pdf

- Lamas, M. (2016). Género. En H. Moreno y E. Alcántara (coords.) *Conceptos clave en los estudios de género* (vol. 1, pp. 155-170). PUEG-UNAM.
- Liu, O. L., Rijmen, F., McCann, C. y Roberts, R. (2009). The assessment of time management in middle-school students. *Personality and Individual Differences*, vol. 47, núm. 3, pp. 174-179. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.02.018>
- López Noriega, M. D. y Contreras Ávila, A. (2022). El impacto de la pandemia por covid-19 en estudiantes mexicanos de educación media superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 12, núm. 24, pp. 1-27. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1141>
- Medina-Gual, L., Chao-Rebolledo, C., Garduño-Teliz, E., Baptista-Lucio, P., González-Videgaray, M., Covarrubias-Santiago, C., Rivera-Navarro, M., Medina-Velázquez, L., Montes-Pacheco, L., Sánchez-Rojas, L. y Ojeda-Núñez, J. (2021). El impacto de la pandemia en la educación media superior mexicana: un análisis desde lo pedagógico, psicológico y tecnológico *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 86, núm. 2, pp. 125-146. <https://doi.org/10.35362/rie8624356>
- Moscoviz, I. y Evans, D. (2022, 14 marzo). *Learning loss and student dropouts during the COVID-19 pandemic: A review of the evidence two years after schools shut down*. Working Paper 609. Center for Global Development. <https://www.cgdev.org/publication/learning-loss-and-student-dropouts-during-covid-19-pandemic-review-evidence-two-years>
- Ornelas, C. (2016). *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*. FCE.
- Osorio, A. (2011). *Problemáticas educativas, docentes investigadores y política pública educativa de Bogotá*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Ramírez Díaz, I., Herrera Mijangos, S. y Luna Reyes, D. (2022). Práctica profesional y repercusiones biopsicosociales de docentes de educación media superior por el confinamiento en Hidalgo, México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 12, núm. 24, pp. 1-23. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1189>
- Salilul, H. y Shahadat, S. (2016). Determinants of education quality: What makes students' perception different? *Open Review of Educational Research*, vol. 3, núm. 1, pp. 52-67. <https://doi.org/10.1080/23265507.2016.1155167>
- Sánchez-Mendiola, M., Martínez Hernández, A., Torres Carrasco, R., de Agüero Servín, M., Hernández Romo, A., Benavides Lara, M., Rendón Cazales, V. y Jaimés Vergara, C. (2020). Retos educativos durante la pandemia de Covid-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, vol. 21, núm. 3, pp. 1-25. <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>
- Sánchez-Mendiola, M., López Marypaola, J., Buzo Casanova, E., Herrera Penilla, C., García Minjares, M. y Martínez González, A. (2017). El desempeño escolar de los estudiantes de la educación media superior y su transición al nivel superior dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México. Congresos CLABES. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1658>
- Saccone, M. (2016). La obligatoriedad de la educación media superior. Apuntes para pensar la experiencia mexicana. *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas*, vol. 13, núm. 13, pp. 122-139. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/anuario/article/view/1346/2014>

- Savadori, L. y Lauriola, M. (2022). Risk perceptions and COVID-19 protective behaviors: A two-wave longitudinal study of epidemic and post-epidemic periods. *Social Science & Medicine*, vol. 301, pp. 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2022.114949>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2008). Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. *Diario Oficial de la Federación*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008#gsc.tab=0
- Solís, P. (2014). Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas. En E. Blanco, P. Solís y H. Robles (coords.). *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México* (pp. 71-106). El Colegio de México/INEE. <https://libros.colmex.mx/wp-content/plugins/documentos/descargas/P1C230.pdf>
- Solís, P., Rodríguez Rocha, E. y Brunet, N. (2013). Orígenes sociales, instituciones, y decisiones educativas en la transición a la educación media superior: el caso del Distrito Federal. *RMIE*, vol. 18, núm. 59, pp. 1103-1136. https://www.researchgate.net/publication/275275129_Origenes_sociales_instituciones_y_decisiones_educativas_en_la_transicion_a_la_Educacion_Media_Superior_El_caso_del_Distrito_Federal
- Székely, M. (2010). Avances y transformaciones en la educación media superior. En A. Arnaut y S. Giorguli (coords.). *Los grandes problemas de México* (tomo VII, pp. 313-336). El Colegio de México. <https://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf>
- Tamargo Barbeito, T. O., Gutiérrez Rojas, A., Quesada Peña, S., López Neón, N. y Hidalgo Costa, T. (2019). Algunas consideraciones sobre aplicación, cálculo e interpretación de odds ratio y riesgo relativo. *Revista Cubana de Medicina*, vol. 58, núm. 3, pp. 1-11. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&id=S0034-75232019000300008
- UNAM (2022). *Primera consulta universitaria sobre condiciones de igualdad de género de la comunidad LGBTIQ+ en la UNAM. Informe ejecutivo de resultados*. <https://coordinaciongenero.unam.mx/2022/06/informe-ejecutivo-consulta-universitaria-comunidad-lgbtqi-en-la-unam/>
- Villa-Lever, L. (2014). Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades. *Innovación Educativa*, vol. 14, núm. 64, pp. 33-45. <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-64/IE-64.pdf>
- Villa-Lever, L. (2010). La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días. En A. Arnaut y S. Giorguli (coords.). *Los grandes problemas de México* (tomo VII, pp. 271-312). El Colegio de México. <https://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf>
- Vit, E. (2023). The ability of low- and High-SES schools to inhibit learning losses during the COVID-19 pandemic. *Social Sciences & Humanities Open*, vol. 7, núm. 1, pp. 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100393>
- Weick, E. K., Caldera González, D. y Ortega Carrillo, M. (2022). Las organizaciones educativas como sistemas flojamente acoplados. *Revista Gestión y Estrategia*, núm. 36, pp. 93-110. <https://doi.org/10.24275/uam/azc/dcsh/gye/2009n36/Weick>
- Weiss, E. (2017). El telebachillerato comunitario. Una innovación curricular a discusión. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 37, núm. 3, pp. 7-26. <https://doi.org/10.48102/rlee.2017.47.3-4.134>
- Zepeda, S. K. (2018). La reforma educativa: desafíos curriculares para la educación media superior. *REncuentro. Análisis de Problemas Universitarios*,

vol. 29, núm. 76, pp. 101-118. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/download/978/961/#:~:text=Las%20reformas%20curriculares%20se%20convierten,para%20la%20sociedad%20del%20futuro>.

Zhao, X. y Xue, W. (2023). From online to offline education in the post-pandemic era: Challenges encountered by international students at British universities. *Frontiers in Psychology*, vol. 13, pp. 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1093475>

Zorrilla, J. F. (2008). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. UNAM-IISUE. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/el-bachillerato-mexicano-un-sistema-academicamente-precario-causas-y-consecuencias>

Zorrilla, M. y Barba, B. (2008). Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 30, pp. 1-30. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/189/182>

Zurbriggen, C. (2006). El institucionalismo centrado en los actores: una perspectiva analítica en el estudio de las políticas públicas. *Revista de Ciencia Política*, vol. 26, núm. 1, pp. 67-83. <https://doi.org/10.4067/S0718-090X2006000100004>