

Territorios 49-Especial / Bogotá, 2023, pp. 1-25  
ISSN: 0123-8418  
ISSNe: 2215-7484

Sección temática

# Desigualdad en educación superior: rostros y cifras en contextos de pandemia por COVID-19 (énfasis en Colombia)

*Inequality in Higher Education: Faces in Figures the Context  
of the COVID-19 Pandemic (Emphasis on Colombia)*

*Desigualdade na educação superior: rostos e cifras em  
contextos da pandemia de COVID-19 (Ênfase na Colômbia)*

Claudia Inés Carreño\*

David Fernando Martínez\*\*

Recibido: 15 de enero de 2023

Aprobado: 17 de abril de 2023

<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.12865>

Para citar este artículo

Carreño, C., & Martínez, D. (2023). Desigualdad en educación superior: rostros y cifras en contextos de pandemia por COVID-19 (énfasis en Colombia). *Territorios*, (49 Especial), 1-25. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.12865>

\* Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Desarrollo (Cider) de la Universidad de los Andes. Correo electrónico: [ci.carreno49@uniandes.edu.co](mailto:ci.carreno49@uniandes.edu.co). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9071-6472>

\*\* Universidad de los Andes. Correo electrónico: [df.martinez13@uniandes.edu.co](mailto:df.martinez13@uniandes.edu.co). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0493-7840>

**Palabras clave**

*Desigualdad  
educativa; pandemia;  
brechas educativas;  
pospandemia; educación  
superior*

**Keywords**

*Educational inequality;  
pandemic; educational  
gaps; post-pandemic;  
higher education.*

**Palavras-chave**

*Desigualdade  
educacional; pandemia;  
lacunas educacionais;  
pós-pandemia; ensino  
superior.*

**RESUMEN**

Este artículo se interesa por documentar y mostrar el aumento en la desigualdad educativa en tiempos de pandemia por COVID-19 en perspectiva de pensar estrategias que permitan mitigarla. El foco de análisis es el nivel superior colombiano. Guían la indagación las siguientes preguntas: ¿Qué ha pasado con las desigualdades educativas a partir de la pandemia por COVID-19? ¿Qué análisis se hacen en términos de desigualdad y en pospandemia para el contexto colombiano? Se aplica una aproximación mixta que combina análisis documental y cuantitativo descriptivo. Como resultado se obtiene que en algunos países disminuyeron las ganancias relativas a bienestar que se habían alcanzado hasta 2016, se generaron brechas expresadas en dualidades: países del Norte y del Sur, zonas urbanas y rurales, universidades públicas y privadas, mujeres y hombres, personas con o sin recursos económicos y empleo, acceso/no acceso a internet y dispositivos y videntes e invidentes. La desigualdad educativa aumentó en términos de mujeres y hombres, cuidado y salud, localización, disparidades, disponibilidad y requerimientos y acceso. Con la pandemia no se ampliaron las oportunidades para el acceso y retención por parte de los gobiernos y de muchas organizaciones educativas. En pospandemia, para Colombia aumentó la matrícula de estudiantes y la contratación de profesores/as disminuyó.

**ABSTRACT**

This article documents and shows the increase in educational inequality in times of the COVID-19 pandemic, with a view to devising strategies to mitigate it. The focus of analysis is the Colombian higher education level. The following questions guide the inquiry: What has happened to educational inequalities since the COVID-19 pandemic? What analyses are made in terms of inequality and post-pandemic for the Colombian context? A mixed approach combining documentary and descriptive quantitative analysis is applied. The result is that in some countries the relative gains in well-being that had been achieved until 2016 decreased, gaps expressed in dualities were generated: countries in the North and South, urban and rural areas, public and private universities, women and men, people with or without economic resources and employment, access/no access to internet and devices, and sighted and blind people. Educational inequality increased in terms of men and women, care and health, location, disparities, availability and requirements, and access. With the pandemic, opportunities for access and retention were not expanded by governments and many educational organizations. Post-pandemic, for Colombia student enrollment increased and teacher recruitment decreased.

**RESUMO**

Este artigo tem o interesse de documentar e mostrar o aumento da desigualdade educacional em tempos de pandemia de COVID-19 com vistas a pensar estratégias que permitam mitigá-la. O foco da análise é o nível superior colombiano. A investigação é norteada pelas seguintes questões: O que aconteceu com as desigualdades educacionais desde a pandemia de COVID-19? Que análise é feita em termos de desigualdade e pós-pandemia para o contexto colombiano? É aplicada uma abordagem mista que combina análise quantitativa documental e descritiva. Como resultado, obtém-se que em alguns países os ganhos relativos de bem-estar alcançados

até 2016 diminuíram, gerando lacunas expressas em dualidades: países do Norte e do Sul, áreas urbanas e rurais, universidades públicas e privadas, mulheres e homens, pessoas com ou sem recursos financeiros e emprego, acesso/não acesso à internet e dispositivos, e cegos e não cegos. A desigualdade educacional aumentou em termos de homens e mulheres, cuidados e saúde, localização, disparidades, disponibilidade e requerimentos e acesso. Com a pandemia, as oportunidades de acesso e retenção por parte dos governos e de muitas organizações educacionais não foram ampliadas. No período pós-pandemia, para a Colômbia, a matrícula de alunos aumentou e a contratação de professores diminuiu.

## Introducción

Desigualdad tiene que ver con situaciones que “presuponen la apropiación o usurpación privada de bienes, recursos y recompensas, implicando competencia y lucha”, las cuales “son producidas y reproducidas por la acción social de los diversos tipos de actores sociales” y generan exclusión (Silva, 2010, pp. 113 y 129). En este artículo interesa estudiar la desigualdad en tiempos de pandemia por COVID-19 porque la evidencia demuestra que ha tenido un aumento. Por ejemplo, las personas mayores, y en particular, en situación de discapacidad, y las mujeres vieron exacerbadas “las grandes brechas estructurales de la región, principalmente los niveles de desigualdad, informalidad laboral, desprotección social, pobreza y vulnerabilidad” (Cepal, 2022, p. 65). Se busca documentar y mostrar la situación en perspectiva de pensar estrategias que permitan mitigar la desigualdad educativa universitaria producto de los trastornos que generó la pandemia. Se hace un acercamiento a la desigualdad educativa

a partir de cifras y rostros. El foco de análisis es el nivel superior colombiano.

Lo que hemos denominado *rostros* se consolida —como documentó la Cepal (2016)— en términos de desigualdades por clase social, raza, origen, sexo y lugar de nacimiento que se convierten en factores de segregación, exclusión, marginación y generación de brechas entre regiones, zonas y poblaciones. Dichos rostros se extraen de las referencias bibliográficas analizadas y a manera de relatos que permiten profundizar. Las *cifras*, por su parte, se obtienen de bases de datos y encuestas publicadas por fuentes oficiales y organizaciones educativas, las cuales ofrecen un panorama general de la situación. Este es el caso de la encuesta IAU (International Association of Universities), que identificó el impacto por COVID-19 en la educación superior para todo el mundo, Unesco-IESALC, que presenta datos para América Latina, el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) que ofrecen datos para Colombia.

Interesa presentar apropiaciones, usurpaciones en términos de cifras y rostros que se generan en grupos poblacionales buscando ponerlos en tensión con la idea de que la “línea divisoria entre perdedores y ganadores está situada en el orden de las capacidades propias [...] presuponiendo un mundo social que ofrece igualdad de oportunidades” (Kaplan, 2005, pp. 77-78).

### Aproximación metodológica

Los resultados se obtienen a partir de una investigación mixta. En este caso es mixta de tipo paralelo convergente porque vincula técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa en perspectiva de comprender con mayor amplitud una situación problemática y fusiona los datos obtenidos con el fin de proporcionar un análisis exhaustivo. Creswell (2022) considera que al proceder de esta manera se gana en el sentido de recopilar, integrar, analizar, inferir e interpretar un problema desde datos cualitativos y cuantitativos.

Las técnicas que se privilegian son el análisis documental (Taylor & Bogdan, 1987) y el análisis cuantitativo descriptivo (Hernández et al., 2010). El primero se aplicó a un grupo de referencias bibliográficas (artículos y capítulos de libro), el segundo a bases de datos más un sondeo de opinión (este último para profundizar impresiones en pospandemia). Con el referente, propio de la teoría

fundamentada (Strauss & Corbin, 1998), de crear marcos conceptuales que parten de datos (Monge, 2015), se procedió a identificar el problema, formular preguntas de investigación y optar por un referente conceptual sobre desigualdad. Seguido se obtuvieron datos pertinentes al tema investigado.

### Análisis documental

Las referencias bibliográficas se identificaron entre junio y octubre de 2021 a partir de asignación de palabras clave o descriptores escritos en español, inglés y portugués (tabla 1). En total se identificaron 121 en las bases de datos Taylor and Francis Online, Cambridge University Press, JSTOR, Scopus, Mendeley, catálogo y buscador de la Universidad de los Andes y Google Scholar (tabla 2).

Tabla 1. Palabras clave o descriptores rastreados

Descriptores (aquí se escriben en español)
COVID+desigualdad educativa+educación superior
pandemia+desigualdad educativa+educación superior
COVID+desigualdad+educación superior+Colombia
COVID y desigualdad educativa
desigualdad educativa y educación superior

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Principales descriptores y número de referencias identificadas en rastreo

Incluye los principales descriptores de interés (COVID+ desigualdad educativa+ educación superior).	Incluye dos descriptores de interés y la palabra Colombia (COVID+ desigualdad educativa+ Colombia, desigualdad educativa+ educación superior+Colombia).	Incluye dos referentes de interés (COVID+ desigualdad educativa).	Incluye dos referentes de interés (desigualdad educativa+ educación superior).	Incluye un tema de los referentes de interés (no mencionan Colombia).
52 referencias	6 referencias	11 referencias	19 referencias	33 referencias

Fuente: elaboración propia.

Las referencias obtenidas se depuraron a partir de revisar el *abstract* o, en algunos casos, la introducción. Las que no correspondían a los descriptores exactos (ej., investigaciones centradas en niveles medio o básica) se retiraron, ello delimitó a 102. Debido al gran número de referencias y a las restricciones en cuanto a la limitación de caracteres para el presente artículo se priorizaron 30 documentos para el análisis. Esta selección se hizo a partir de los siguientes criterios: publicado entre 2020 y 2021; ofrece evidencia comparada y en profundidad para países, y sus resultados se obtienen en el contexto de la pandemia.

Buscando comprensiones y producción de conocimiento se organizaron, codificaron y analizaron los datos (Borjas, 2009; Cazau, 2004; Monge, 2015). El proceso se realizó analizando el texto en

su totalidad, generando resúmenes analíticos especializados – RAE,<sup>1</sup> y codificando los artículos mediante selección de microtextos. En Atlas.ti se sistematizaron los datos a partir de categorías que brindan sentido hermenéutico a la clasificación. En particular, buscando una “mirada amplia y flexible acerca de la realidad que se estudia” (Lozada et al., 2011, p. 14) se hizo una codificación abierta (en vivo y precodificado).<sup>2</sup> Luego se construyó una matriz que permitió identificar 154 términos, reflexiones o datos que relevaban los artículos. Seguido se revisaron y depuraron los códigos a partir de la frecuencia en su aparición y relaciones de sentido, estos se registran en la primera columna de la tabla 3. Finalmente, se asignaron categorías a los términos, y es sobre estas que se presentan resultados de los *rostros*.

<sup>1</sup> El resumen considera propósito, método, contexto, estado del arte y resultados.

<sup>2</sup> No se utilizan códigos de lista.

Tabla 3. Principales frecuencias de términos y categorías asignadas

Término identificado	Frecuencia	Categoría en esquema
Desigualdad (por zona, sexo, acceso, idioma, modalidad, desempleo, electricidad, conexión, calidad, inversión; socioeconómica, Norte/Sur, público/privada; regional).	126	Desigualdad(es)
Desafíos	108	Era pospandemia (código en vivo)
Brechas (por equipos, entorno, alfabetismo digital, por acceso; de competencia, uso y educativas).	35	Brechas
Respuesta de emergencia	32	Trastorno por pandemia (código en vivo)

Fuente: elaboración propia.

### Análisis cuantitativo descriptivo

El fin del análisis fue el poder observar algunas de las dinámicas encontradas en el estudio documental como hechos que se pueden constatar a gran escala, especialmente para Colombia. Precisamente, el valor de un estudio de este tipo es el mostrar con precisión dinámicas, las cuales corroboran hechos esperados (Hernández et al., 2010), en este caso la ampliación de diferentes desigualdades en el ámbito educativo para los años impactados por la pandemia por COVID-19.

El análisis es de corte descriptivo al buscarse especificar características de los fenómenos y los grupos analizados (Hernández et al., 2010). Para ello, se recogió información sobre variables de grupos

poblacionales y regiones de Colombia de bases con datos abiertos, disponibles en entidades públicas. Puntualmente, se emplearon las bases semestrales de estudiantes, profesores y de tránsito desde la educación media del SNIES y las bases de los resultados de la prueba Saber Pro del ICFES entre 2018 y 2021, las cuales, además de los puntajes obtenidos por estudiantes próximos al grado profesional, incluyen información de tipo socioeconómico, discriminada por varias características. Para este caso las variables objetivo fueron el acceso a internet, la tenencia de computador y el promedio de puntaje, diferenciado por el nivel socioeconómico (NSE), el sexo (hombre/mujer) y la residencia (urbano/rural).

Para mostrar las dinámicas encontradas se construyeron gráficas, las cuales facilitan el entendimiento de los hallazgos gracias a la contemplación precisa del comportamiento de los datos (Rendón-Macías et al., 2016). Para cada una de las gráficas se deja en claro la medida de las variables utilizadas y la característica de discriminación de estas.

### Hallazgos y discusión

Se identifican impactos, aprendizajes, oportunidades y desafíos para estudiantes, profesores/as, familias, organizaciones educativas, comunidades y Estado. Se presenta a continuación a partir de *rostros y cifras*.

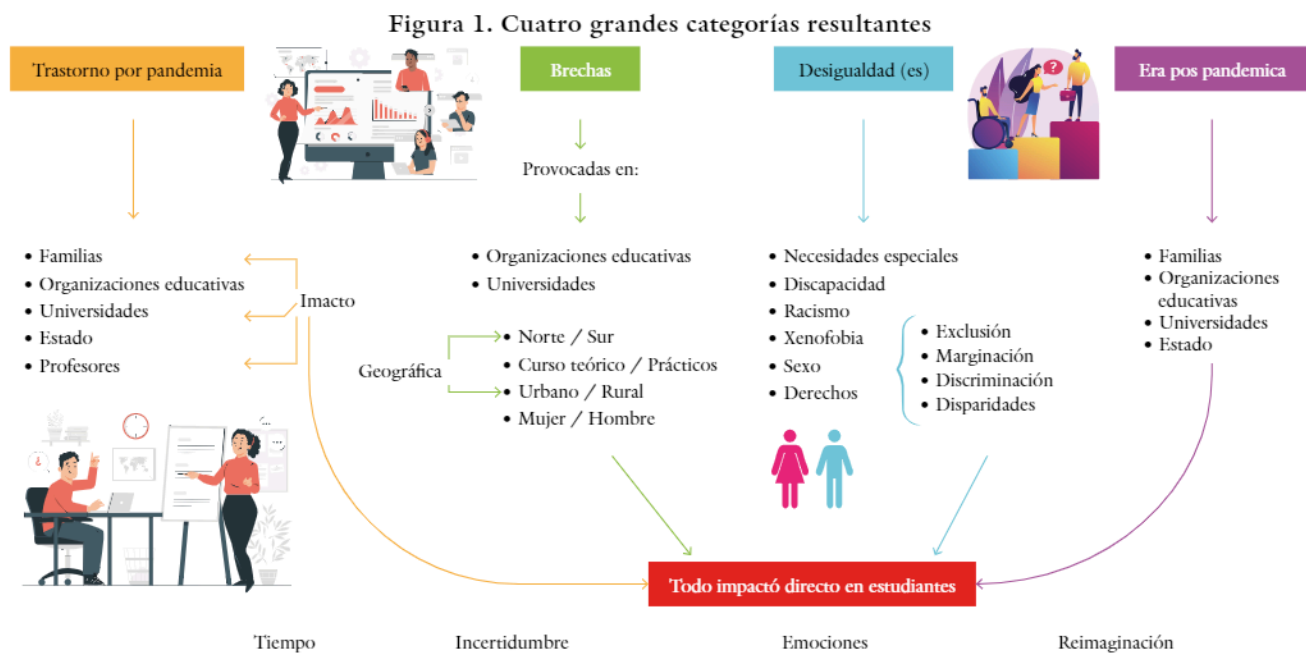
## Rostros en pandemia y pospandemia

Como se informó en el apartado metodológico, aquí se presentan los *rostros* que se identifican al analizar las referencias bibliográficas. Los relatos que se obtienen se organizan en cuatro categorías: desigualdad(es), era pospandemia, brechas y trastorno por pandemia. En términos generales todos los documentos reflexionan sobre el contexto mundial, el contexto latinoamericano y, en particular, China, Nepal, India, Ghana, Irlanda, Suecia, Alemania, Brasil, Chile, Argentina, México y Colombia. Metodológicamente, las investigaciones que las soportan

privilegian: análisis a la política pública y a los sucesos cotidianos (10/30), la aplicación de encuestas (11/30), análisis de bases de datos (6/30), cartografía/SIG (1/30), etnografía (1/30) y estudio de casos (1/30). Resultado del ejercicio analítico se obtiene la figura 1.

### *Trastorno por pandemia*

La Global Survey Report (IAU) (Marinoni et al., 2020) publicó que el 59 % de IES de 109 países y dos regiones administrativas especiales de China (Hong Kong y Macao) detuvieron actividades en sus campus y cerraron. La Unesco-IESALC



Fuente: elaboración propia.

(2020) informó que fueron 191 países los que hicieron cierres impactando al 99,4 % de la población estudiantil mundial. Para América Latina informan que se afectó cerca de 23,4 millones de estudiantes y 1,4 millones de profesores, que representaban más del 98 % de la población universitaria de la región.

Con el paso de los días y meses se comenzó a operar de forma remota a través de plataformas que facilitaron enseñar previniendo la propagación del contagio (Agormedah et al., 2020). El 90 % de las universidades europeas hizo tránsito a la educación *online* (Cullinan et al., 2021) en contraste con el 29 % de las africanas que pudieron hacerlo (Jackson, 2021). El diseño de este tipo de educación se hizo de manera urgente y sin planificar y no logró ser semejante a la educación *online* que se planea desde un principio para impartirse en dicho modo (García-Peñalvo et al., 2020).

Para Handel *et al.* (2022) la consecuencia más llamativa de la pandemia fue la distancia social y física, el sentimiento de soledad y la evidencia de que mientras el mundo se conectaba *online*, muchos se quedaron atrás.

### *Desigualdad(es)*

De la literatura consultada se concluye que desde la pandemia se dio un recrudecimiento de las desigualdades. *De género* (Ordorika, 2020), evidenciadas en una

sobrecarga de actividades domésticas ya antes expuestas. *De cuidado y salud* que —entre otros— se expresan en violencia al interior de los hogares y enfermedades mentales (Jackson, 2021; Ordorika, 2020). *Socioeconómicas* (Agormedah et al., 2020; Cullinan et al., 2021; Devkota, 2021; García-Peñalvo et al., 2020; Lloyd, 2020; Pires, 2021; Quintana, 2020; Schmelkes, 2020; Zha, 2021), las cuales al inicio del confinamiento alertó el ministro de Educación de Argentina: “Si pudiéramos hoy una nota, estaríamos evaluando la situación socioeconómica y no el aprendizaje” (Trotta, 2020, párr. 8). *Localización* (Devkota, 2021; Quintana, 2020) porque personas residentes en países con menores recursos o habitantes de zonas rurales se vieron más afectados en acceso y participación en la nueva modalidad educativa.

Las desigualdades también se manifestaron en otros aspectos. *Disparidades* (Devkota, 2021), por el bajo dominio del inglés, de habilidades tecnológicas necesarias para estudiar y por el “sistema meritocrático sobre el que se sustentan las universidades” (Del Valle et al., 2021, p. 69). *Disponibilidad y requerimientos* porque los profesores tuvieron que ofrecer sus clases desde sus casas, muchos atendían hijos menores y no contaban con dispositivos y condiciones que garantizaran su concentración. *De acceso a electricidad y a servicios de banda ancha de alta velocidad* (Cullinan et al., 2021).

Todo lo anterior generó insatisfacción por la metodología, didáctica de las clases y dificultad para concentrarse (Pires, 2021) y disminuyó interacciones y dificultó a los estudiantes entablar relaciones con sus compañeros, abandono escolar y déficit de aprendizajes como informa Schmelkes (2020) para México y Jones *et al.* (2021) para Perú, India, Vietnam y Etiopía.

Devkota (2021) registra un testimonio sobre lo vivido en Nepal y que hemos conocido para otros países:

Yo asistía a las clases en el turno de mañana y trabajaba como profesora contratada en un internado privado [por la tarde]. Debido a la normativa sanitaria por el coronavirus, la escuela dejó de funcionar y nos dijeron que ya no podría pagar [los salarios del personal]. Volví a mi pueblo natal, lo que supuso un reto porque ya estaba en cuarentena, y no estoy segura de poder volver a Katmandú porque es difícil encontrar trabajo debido al cierre de las escuelas (Entrevista en línea). (p. 160)

Para Ordorika (2020) parece que la pandemia puso una “pausa temporal en algunas de las acciones más visibles de las fuertes luchas de mujeres universitarias en Argentina, Chile, Honduras y México, entre otros países” (p. 5). Mostró también lo frágiles que somos como sociedad y lo mucho que no hemos aprendido de las crisis.

### *Brechas*

Las brechas se aumentaron con la pandemia y se expresan en dualidades: países del Norte y del Sur, zonas urbanas y rurales, universidades públicas y privadas, mujeres y hombres, cursos teóricos y prácticos, personas con o sin recursos económicos y empleo, acceso/no acceso a internet y dispositivos, videntes e invidentes, entre otros. Dualidades que generan divisiones, y como ha dicho Kaplan (2005), “reúne a los iguales y los opone a los otros” (p. 84). Rostros de estas brechas se toman de las referencias consultadas:

1. Para algunas mujeres la pandemia también ha significado un incremento de la violencia doméstica (Schmelkes, 2020). El impacto fue mayor para las mujeres debido a las presiones que experimentaron y a las brechas que se dan en el campo de desempeño profesional (Del Valle *et al.*, 2021).
2. En Irlanda, en zonas urbanas y rurales la brecha digital se identifica desde hace mucho tiempo (Cullinan, *et al.* 2021).
3. En México el acceso “no se distribuye de forma equitativa y solo 4 por ciento de los residentes rurales cuenta con Internet en casa” (Lloyd, 2020, párr. 4).
4. Para Colombia, México y Perú se identifica que “de 4800 estudiantes universitarios 91 % han sufrido una

disminución de sus ingresos. En especial se afecta a jóvenes que estudian y deben buscar ingresos para apoyar las necesidades básicas de la familia” (Vieyra et al., 2020, citado en Schmelkes, 2020, p. 81).

Todas estas brechas denotan contrastes entre quienes realizan sus estudios en tiempo de pandemia con *recursos limitados y aquellos que presentan mejores condiciones* para realizar el trabajo en casa. Mientras algunos estudiantes no tienen acceso a señal de internet por dificultades geográficas (barrera de accesibilidad tecnológica), otros sí la tienen, pero no pueden pagarla (barrera económica) (Arriagada, 2020) o no cuentan con una computadora para uso personal (barrera material) (Quintana, 2020) entre otras limitantes (Portillo et al., 2020).

La emergencia puso de manifiesto una *brecha de acceso*, relacionada con tener o no tener acceso a dispositivos electrónicos o a conexión a internet. Una *brecha de uso*, relacionada con el tiempo de uso y la calidad de este, porque habrá hogares que sí cuentan con dispositivos, pero se comparten entre los miembros de la familia. Una *brecha de competencias*, relacionada con las competencias digitales del profesorado y del estudiantado para utilizar adecuadamente las plataformas digitales con fines educativos y la capacidad de crear o proveer contenidos y

actividades educativas a través de estas (García-Peñalvo et al., 2020).

Para el caso colombiano, Quintero (2020) informa que existe una crisis financiera dentro de las IES públicas. Esta situación se agrava con la desigualdad de distribución en los recursos públicos en las *universidades que no se encuentran en la esfera central del país y que son límites*, este es el caso de universidades como: Universidad de los Llanos, Universidad de La Guajira, Universidad de la Amazonia, Universidad del Pacífico y Universidad del Cesar.

Como escribía en otro contexto uno de los autores de este artículo, Carreño (2020), durante la pandemia ¿Qué tipo de educación? y ¿Para quiénes? Se invitaba entonces a proponer políticas educativas que consideraran las condiciones de alimentación básica, los contextos seguros, el acceso a recursos y de acompañamiento —entre otros— como centrales para la retención, egreso, acceso al mundo laboral y construcción de proyecto de vida para las y los jóvenes universitarios. “Una agenda de cooperación solidaria en el terreno de la salud pública, de la educación, de la ciencia y la tecnología, de la lucha contra la desigualdad y la inequidad” proponen Didriksson *et al.* (2021, p. 86).

### *Era pospandémica*

Se visualiza esta “era” como de aprendizajes, oportunidades y retos. Fueron

aprendizajes —entre otros— el preguntarse: ¿Cómo mejorar la docencia?, ¿cómo estimular la motivación y concentración?, ¿cómo animar el diálogo e intercambio entre grupos de estudiantes que iniciaron sus estudios sin conocerse?, ¿cómo acompañarlos en medio de las dificultades de vida?, ¿cómo formo a mis profesores?, y ¿cómo evaluar procesos? También, y desde Carrillo y Flores (2020), el preocuparse por el uso y posibilidades pedagógicas que ofrecen herramientas antes no usadas como: la gamificación, podcast, tableros de voz, libros electrónicos, etc.

Se tiene la esperanza de que esta crisis permita tener en cuenta la discapacidad (Jones et al., 2021) y pensarnos y comprometernos con el destino de los demás y más allá de las fronteras (Zha, 2021), de comprender los efectos en el bienestar académico y psicosociales (Jones et al., 2021). Sobre este tema se comparte un logro que se identifica en el sondeo de opinión,<sup>3</sup> donde se enfatiza en población en situación de discapacidad:

Los ajustes razonables que las personas habían solicitado hace décadas, por ejemplo, que tuvieran un acceso amplio a educación remota, se logró durante la pandemia. Me acerco a esta reflexión desde los estudios de discapacidad donde —mucho antes de la pandemia— personas con discapacidades o internadas en una clínica no podían asistir a clases. Ello no quería decir que no quisieran participar, sino que los espacios

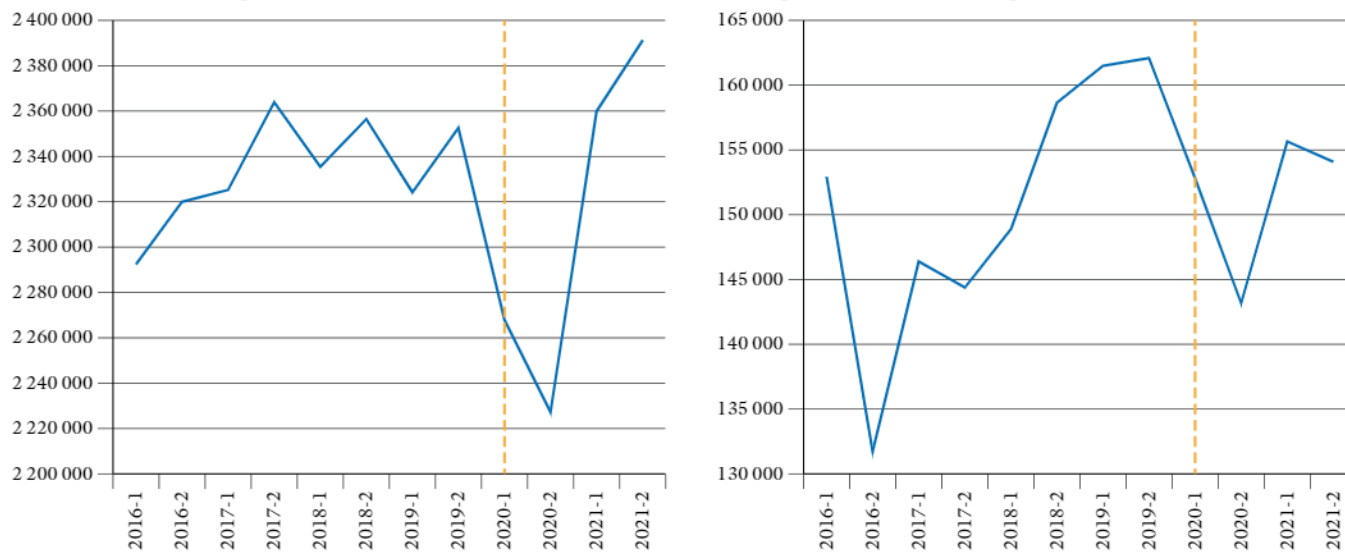
eran excluyentes. La pandemia puso las mismas condiciones para todas las personas [...] importante considerar este llamado de atención para continuar con un acceso inclusivo. (E10)

Escribían Portillo *et al.* (2020) que el 77,3% de los profesores del sur del estado de Sonora (México) consideraba que la práctica pedagógica se transformará de manera permanente a partir del cambio forzado en la modalidad de estudio. Esta “añoranza” contrasta con la respuesta ofrecida por 10 profesores universitarios y 4 gestores educativos (10 colombianos y 4 extranjeros), donde un 90% indicó que los profesores volvieron al modelo anterior, a los hábitos de la presencialidad. Si bien incorporan las TIC, ha sido de manera instrumental. Debido a las políticas de las universidades “se han perdido prácticas como la grabación de la clase, que era una herramienta importante para el repaso por parte de los estudiantes” (E5). “Nos volvimos más blandos y el rendimiento/calidad disminuyó mucho” (E3) y los “problemas de calidad se agudizaron, las brechas de aprendizaje por una reapertura tardía se profundizaron” (E7).

En términos de Schmelkes (2020), es necesario que aceptemos las condiciones de aprendizaje tan difíciles que tendremos y como consecuencia el déficit en los aprendizajes. Confía el autor que esta situación no sea un riesgo para el futuro

<sup>3</sup> Se formularon las siguientes preguntas a 20 profesionales (profesores, gestores educativos y estudiantes activos) para profundizar algunos hallazgos. Pregunta: “Desde lo que observas: ¿Consideras que la educación se transformó luego de la pandemia (aislamiento)? o ¿Consideras que los y las profesores/as volvieron a enseñar como lo hacían antes?”. El nombre del entrevistado/a, por su privacidad, se reemplaza con “E”.

Figura 2. Número de estudiantes de educación superior en Colombia por semestre



Fuente: SNIES (2022a).

laboral de esta población (generación “pandemia”).

### La pandemia en cifras para el caso colombiano

Para el caso de Colombia el aislamiento se tradujo en una disminución de estudiantes en las instituciones de educación superior. Un efecto inmediato de la pandemia, que como bien lo señala la Cepal (2020), también afectó a otras partes de la comunidad educativa, como los profesores. En la figura 2 pueden observarse cambios en el número de matriculados y profesores en las IES colombianas para los últimos años:

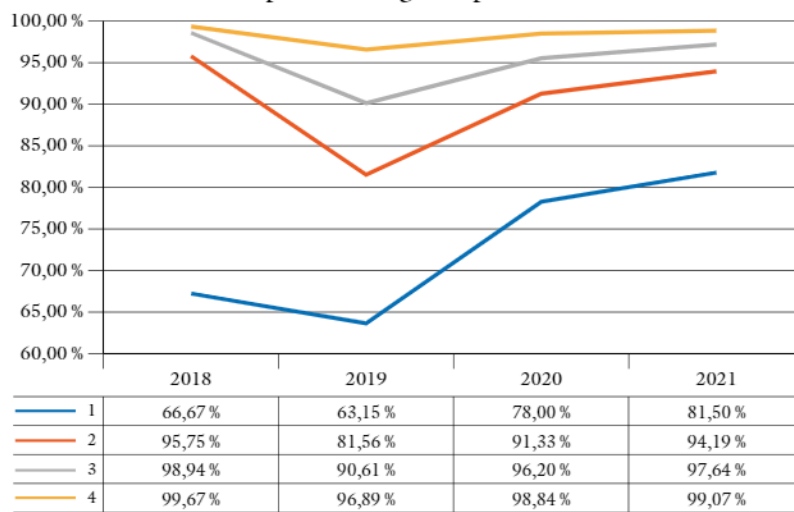
Se observa cómo en la raíz del aislamiento se tiene una reducción importante de estudiantes de educación superior, al pasar de 2.353.510 en 2019-2 a 2.267.091 en 2020-1 (reducción de 3,67%), y de docentes, los cuales pasaron de 162.135 a 153.824 en el mismo periodo de tiempo (reducción de 5,13%). Cifras que a 2022-2, un periodo donde la pandemia tuvo un pleno desarrollo, se vieron aún más reducidas. De manera importante, para 2021 las matrículas de estudiantes han aumentado significativamente a niveles superiores de años prepandemia, cosa que no ha sucedido con el número de profesores. Es posible intuir que después de la pandemia los profesores

universitarios pueden estar teniendo una mayor carga académica, aunque es necesario tener disponibles los datos de 2022 para corroborar.

Además de la disminución de estudiantes, el aislamiento configuró un panorama de aprendizaje donde el acceso y disponibilidad de dispositivos tecnológicos e internet fueron determinantes para que los estudiantes tuviesen la posibilidad de continuar su proceso educativo de forma remota. Lo anterior dado que en la educación remota de emergencia durante la pandemia lo primordial fue que el estudiante tuviera acceso desde su hogar a instrucciones y materiales (Hodges et al., 2020). Para Colombia, empleando las bases de las pruebas ICFES Saber Pro se puede observar cómo la posibilidad de contar o no con estas, se vio mediado por aspectos como: el nivel socioeconómico del hogar, la localización de este y el sexo del estudiante.

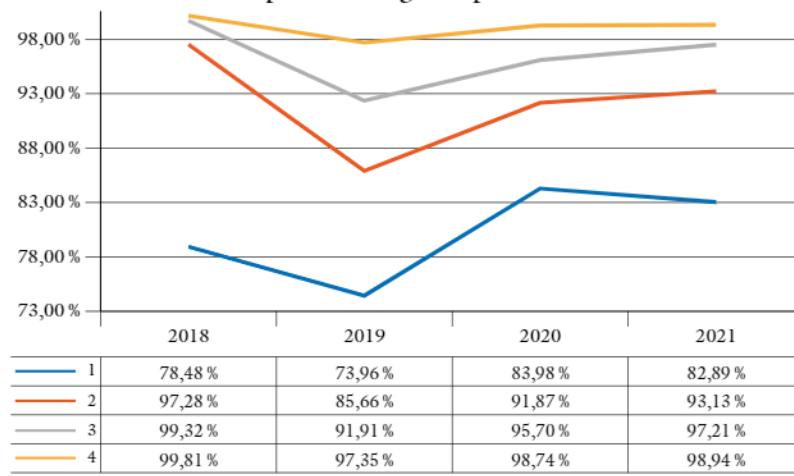
En primer lugar, hay una clara relación positiva entre los niveles socioeconómicos de los estudiantes (NSE) universitarios y el acceso a internet y la tenencia de computador. El nivel socioeconómico captura factores relacionados con el bienestar del individuo, tales como: la educación, la ocupación y los ingresos (ICFES, 2014). Por ende, es posible relacionar un mayor NSE con un acceso más amplio a productos y servicios, como lo son: el internet y los dispositivos móviles. En general, se observa que la brecha más grande existe

Figura 3. Tasa de acceso a internet de estudiantes universitarios próximos a grado por NSE en Colombia



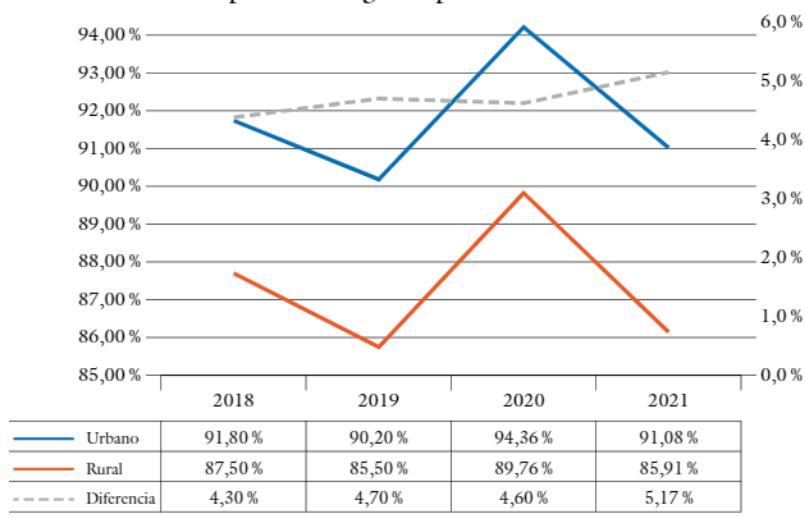
Fuente: ICFES (2022).

Figura 4. Tasa de tenencia de computador de estudiantes universitarios próximos a grado por NSE en Colombia



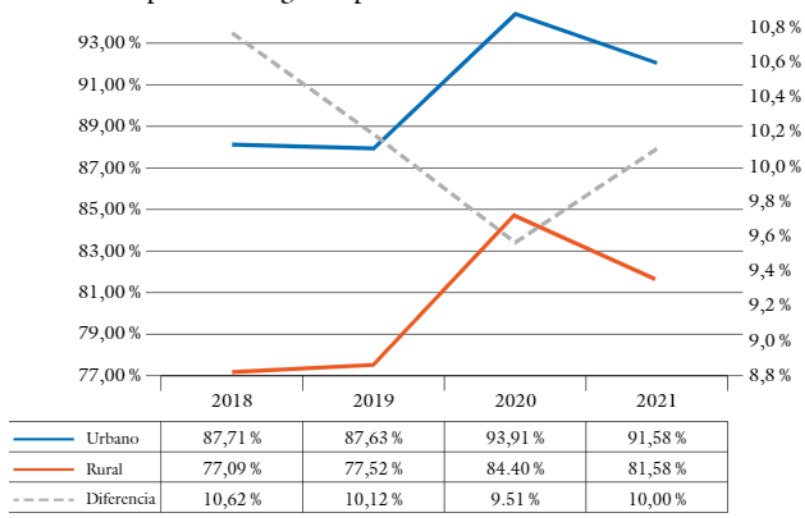
Fuente: ICFES (2022).

**Figura 5. Tasa de tenencia de computador de estudiantes universitarios próximos a grado por residencia en Colombia**



Fuente: ICPEB (2022).

**Figura 6. Tasa de acceso a internet de estudiantes universitarios próximos a grado por residencia en Colombia**



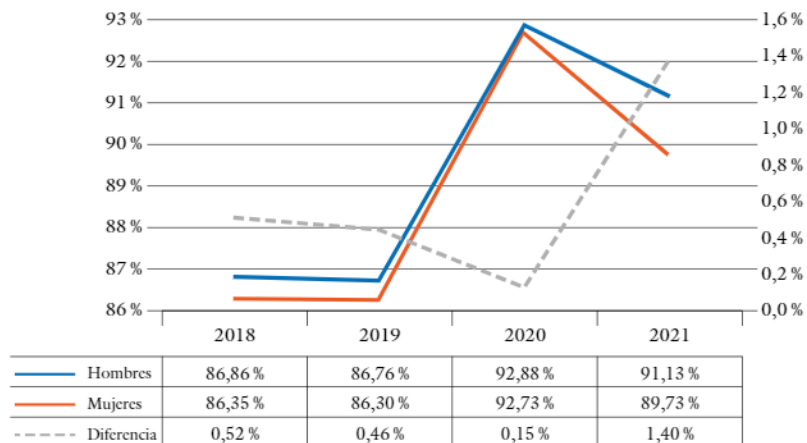
Fuente: ICPEB (2022).

entre los niveles 1 y 2, sin tener un efecto marcado de ampliación en los años de la pandemia. Puntualmente, y como se observa en las figuras 5 y 6, solo la brecha de tenencia de computador pasó de 7.89pp a 10.24pp entre 2020 y 2021, siendo la única que presentó una ampliación en variaciones año del 2019 al 2021.

Así mismo, existe una notable brecha de acceso a internet y tenencia de computador entre estudiantes universitarios del área urbana y el área rural. Dicha brecha parece ser estable en los últimos años, sin una ampliación significativa para los años de la pandemia. Como se observa en las figuras 6 y 7, de 2019 a 2020, cada una de estas brechas presentó una pequeña disminución, y de 2020 a 2021 un aumento, de 0,57pp para la tenencia de computador y de 0,49pp para el acceso a internet.

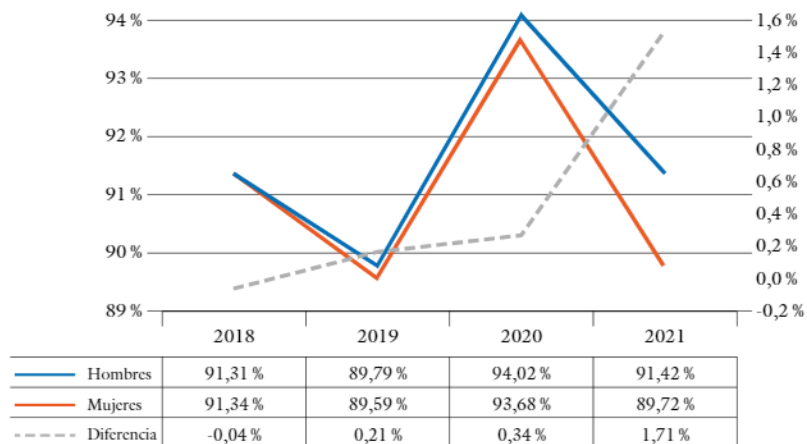
Finalmente, existe una brecha de acceso a internet y tenencia de computador según el sexo del estudiante. Concretamente, los hombres en proporción tienen una posición más favorable en dichos aspectos, aunque la diferencia solía ser menor de 1pp. A partir de 2021, la diferencia aumentó, teniendo los hombres 1,4pp y 1,71pp más acceso a internet y tenencia de computadores que las mujeres respectivamente. De manera especial, de 2020 a 2021 se presentó una disminución porcentual en la población con acceso a las dos cosas.

**Figura 7. Tasa de acceso a internet de estudiantes universitarios próximos a grado por sexo en Colombia**



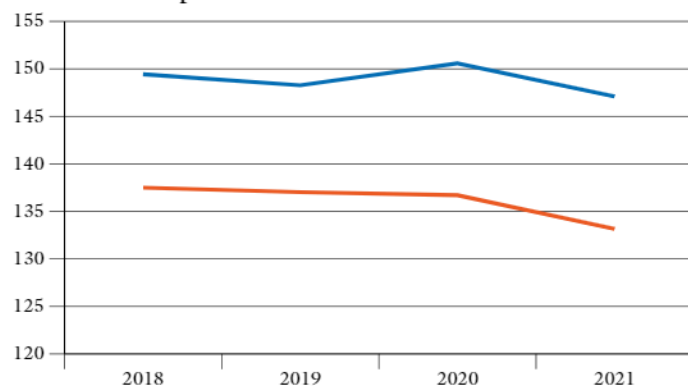
Fuente: ICFES (2022).

**Figura 8. Tasa de tenencia de computador de estudiantes universitarios próximos a grado por sexo en Colombia**



Fuente: ICFES (2022).

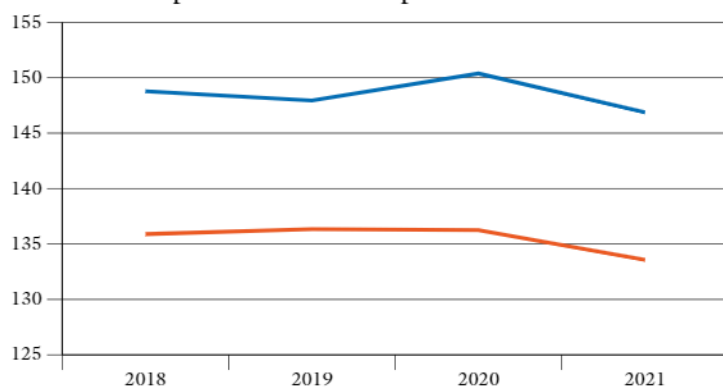
Figura 9. Promedio de puntaje ICFES Saber Pro por acceso a internet



Si internet	149.314	148.276	150.441	147.051
No internet	137.284	137.068	136.678	133.122

Fuente: ICFES (2022).

Figura 10. Promedio de puntaje ICFES Saber Pro por tenencia de computador



Si pc	148.824	147.957	150.321	146.985
No pc	135.821	136.386	136.205	133.579

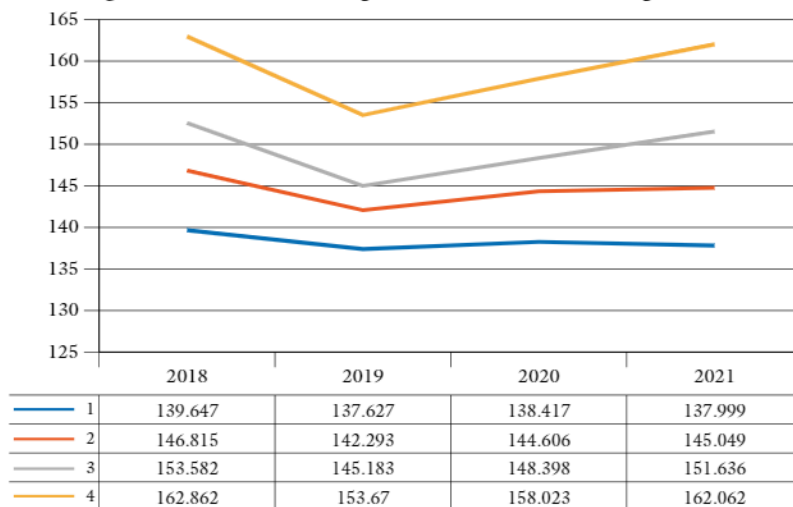
Fuente: ICFES (2022).

### *Las brechas de oportunidades llevan a brechas de resultados*

Además del análisis de las brechas en factores determinantes para la educación como, por ejemplo, el acceso a internet y la tenencia de computador, es de gran importancia ver cómo se traducen en brechas de resultados. Para el caso universitario colombiano, con información de la prueba ICFES Saber Pro se observa —ver las figuras 9, 10, 11, 12 y 13— cómo los grupos desfavorecidos según las características antes expuestas presentan sin excepción un puntaje promedio menor en la prueba.

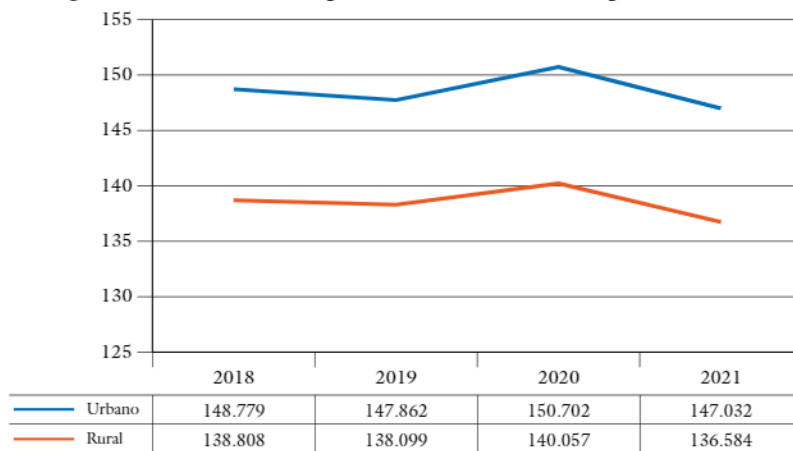
Al igual que en el análisis anterior, no se observa una ampliación marcada de las brechas para los años de la pandemia. Referente a ello, es posible intuir (plantear la hipótesis) que parte de los estudiantes con condiciones o características de desventaja fueron los que desertaron en mayor proporción, quedando fuera de los datos oficiales. Precisamente este trabajo recoge múltiples afectaciones, desigualdades y brechas que los estudiantes universitarios de todo el mundo sufrieron a raíz de la pandemia, las cuales fueron percibidas en distinta forma por diferencias sociales y representan dinámicas a las que se considera el país no pudo ser ajeno.

Figura 11. Promedio de puntaje ICFES Saber Pro por NSE



Fuente: ICFES (2022).

Figura 12. Promedio de puntaje ICFES Saber Pro por residencia

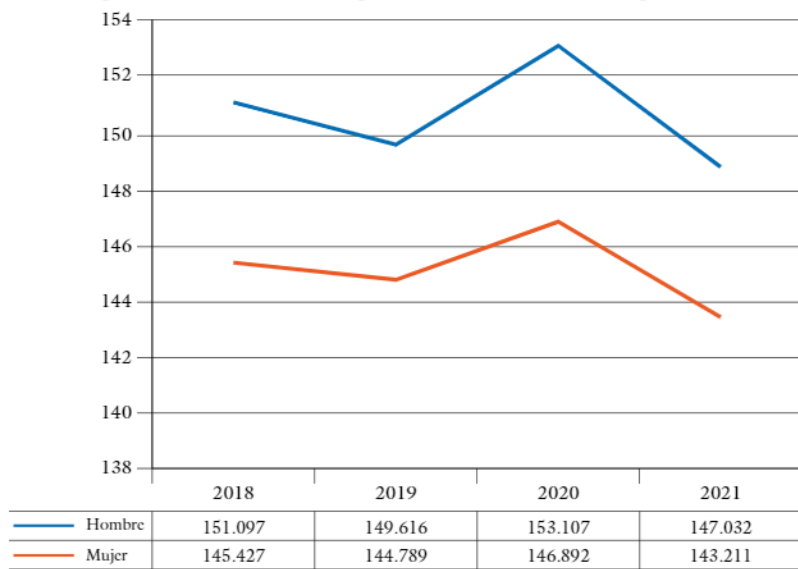


Fuente: ICFES (2022).

territorios  
49-Especial

17

Figura 13. Promedio de puntaje ICFES Saber Pro por sexo



Fuente: ICFES (2022).

### *Rasgos regionales*

Regionalmente, también es posible encontrar afectaciones producto de la pandemia. El cambio no se da de forma homogénea en el país, algunos salen más afectados que otros. En la figura 14 se presentan diferencias de afectaciones en matrícula, número de graduados, tránsito de estudiantes de educación media a educación superior y empleabilidad inmediata de recién graduados para las siguientes regiones:

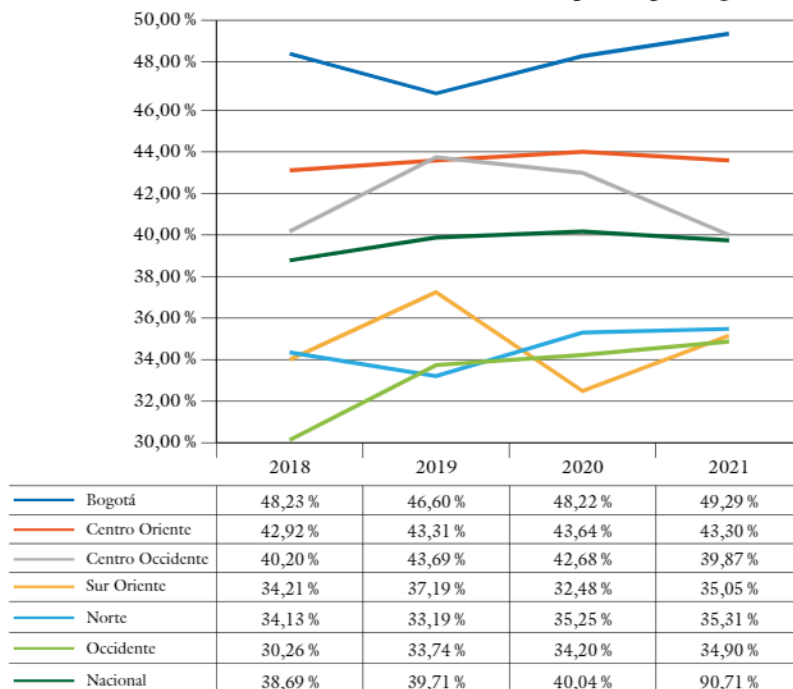
1. Bogotá.
2. Centro oriente: Boyacá, Cundinamarca, Norte de Santander, Santander.

3. Centro occidente: Antioquía, Caldas, Huila, Quindío, Risaralda, Tolima.
4. Sur oriente: Caquetá, Meta, Arauca, Casanare, Putumayo, Amazonas, Guainía, Guaviare, Vaupés, Vichada.
5. Norte: Atlántico, Bolívar, Cesar, Córdoba, La Guajira, Magdalena, Sucre, San Andrés.
6. Occidente: Cauca, Chocó, Nariño, Valle del Cauca.

Se observa que para 2020 las regiones del sur oriente y centro occidente sufrieron una afectación en el tránsito de la educación media a la educación superior.

Las cifras presentadas demuestran un cambio vertiginoso en el modelo educativo, en donde el común denominador es la educación a distancia, con un creciente protagonismo de la tecnología que posibilita el aprendizaje virtual y *online*. De manera importante, la necesidad de acceder y tener recursos TIC, como internet y ordenador, es uno de los factores que termina configurando una fuente de desigualdad educativa, puesto que la brecha digital se ve mediada por condiciones socioeconómicas de los estudiantes, las cuales tradicionalmente establecen dinámicas de inequidad en el acceso, permanencia y calidad de la educación superior. Los estudiantes con condiciones de vulnerabilidad, históricamente en desventaja en este nivel de educación, se enfrentan a la necesidad y dificultad diferenciada de poder continuar su educación en forma no presencial.

Figura 14. Tránsito inmediato de la educación media a la superior por región en Colombia



Fuente: SNIES (2022b).

## Conclusión y cierre

La pandemia por COVID-19 les planteó a los sistemas educativos retos en términos de enseñanza y aprendizaje, pero además fue un factor que acrecentó múltiples desigualdades ya presentes en la educación superior en el mundo. En principio, el distanciamiento social por contingencia del virus se tradujo en un corte de las relaciones y vínculos entre la comunidad educativa, configurándose un panorama en donde las disparidades por sexo, raza, ingresos y las que enfrentan personas por

discapacidades, necesidades especiales o migrantes, se vieron agudizadas. De manera importante, el acceso a servicios, especialmente los relacionados con acceso a las TIC (dispositivos e internet), fueron determinantes en la minimización de las afectaciones por la pandemia. Lo anterior, dado que en esta el aprendizaje fue trasladado a la virtualidad (en algunos casos solo a distancia) y en dicho contexto los grupos poblacionales que gozaban de mejores condiciones en sus hogares se adaptaron mejor a los cambios presentados.

*territorios*  
49-Especial

Colombia no fue un país ajeno a las afectaciones por la pandemia. Por un lado, como efectos inmediatos se evidencia una caída de la matrícula y profesores en universidades, pudiéndose corroborar también que en el país algunas de las desigualdades y brechas arriba mencionadas se ampliaron (o al menos se mantuvieron) durante y después de la pandemia. Concretamente, el acceso a las TIC fue dispar por nivel socioeconómico, sexo y lugar de residencia, a la vez que los resultados de aprendizaje fueron desiguales por estas mismas condiciones. Lo que se traduce en que las personas con menores recursos, las mujeres y los habitantes de las zonas rurales tuvieron que enfrentar en desventaja un nuevo escenario social y de aprendizaje, cuando estas ya tenían dificultades antes de la pandemia, la cual además no fue experimentada de la misma forma en todo el territorio nacional.

La era de pandemia correspondió años donde los sistemas educativos tuvieron que repensar la manera en que funcionaban y la comunidad universitaria enfrentó adversidades de forma desigual. En medio de esta, fue necesario innovar en la enseñanza, lo cual es necesario seguir haciendo con miras a resarcir las afectaciones evidenciadas y estar preparados ante otra eventualidad similar. Justamente, después de ver los rostros y cifras presentados aquí es imprescindible abogar por el planteamiento (a nivel social) de preguntas que hacen referencia a retos e incógnitas que

surgen al interpelar los aspectos que acá se pudieron dejar por fuera.

El mundo tuvo una crisis y puede que vengan más: ¿Cómo podríamos desde la academia y política pública trabajar en un modelo pedagógico que minimice las afectaciones en particular para las poblaciones más vulnerables? ¿Fueron las mujeres quienes ante la crisis por COVID-19 desertaron de sus programas de estudio? ¿Fueron las mujeres las que se vieron con mayores dificultades para continuar con sus estudios durante la pandemia? ¿Qué políticas promueven los estados y en particular Colombia para que en pospandemia se mantenga el vínculo laboral de las y los profesores? En términos pedagógicos y didácticos ¿qué prácticas se debilitaron y cuáles se fortalecieron?

## Referencias

- Agormedah, E., Henaku, E., Ayite, D., & Aansah, E. (2020). Online learning in higher education during COVID-19 pandemic: A case of Ghana. *Journal of Educational Technology & Online Learning (JETOL)*, 3(3), 183-210. <https://doi.org/10.31681/jetol.726441>
- Arriagada, P. (2020). Pandemia COVID-19: educación a distancia. O las distancias en la educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12396>

- Borjas, L. (2009). Un análisis de contenido de las publicaciones del Congreso Latinoamericano y del Caribe sobre espíritu empresarial. *Estudios Gerenciales*, 25(112), 55-70. [https://doi.org/10.1016/S0123-5923\(09\)70080-4](https://doi.org/10.1016/S0123-5923(09)70080-4)
- Carreño, C. (2020). *Sector educativo. Voces y senderos posibles durante y postcoronavirus COVID-19*. Academia.edu. [https://www.academia.edu/43059307/Sector\\_educativo\\_Voces\\_y\\_senderos\\_posibles\\_durante\\_y\\_post\\_Coronavirus\\_Covid\\_19](https://www.academia.edu/43059307/Sector_educativo_Voces_y_senderos_posibles_durante_y_post_Coronavirus_Covid_19)
- Carrillo, C., & Flores, M. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4). <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>
- Cazau, P. (2004). *Categorización y operacionalización. Apuntes sobre metodología de la investigación*. Universidad Pedagógica de Durango.
- Cepal. (2016). *La matriz de la desigualdad social en América Latina*. Cepal. [https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/matriz\\_de\\_la\\_desigualdad.pdf](https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/matriz_de_la_desigualdad.pdf)
- Cepal. (2020). *COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después*. Cepal. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Cepal. (2022). *Los impactos sociodemográficos de la pandemia de COVID-19 en América Latina y el Caribe*. Cepal.
- Creswell, J. (2022). *Basic mixed methods research designs* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=mbC9zdmoSzI>
- Cullinan, J., Flannery, D., Harold, J., Lyons, S., & Palcic, D. (2021). The disconnected: COVID-19 and disparities in access to quality broadband for higher education students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 1-26. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00262-1>
- Del Valle, D., Perrotta, D., & Suasnábar, C. (2021). La universidad argentina pre y post pandemia: acciones frente al COVID-19 y los desafíos de una (posible) reforma. *Integración y Conocimiento*, 10(2), 163-184. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8171321>
- Devkota, K. (2021). Inequalities reinforced through online and distance education in the age of COVID-19: The case of higher education in Nepal. *International Review of Education: Journal of Lifelong Learning*, 67(1-2), 145-165. <https://doi.org/10.1007/s11159-021-09886-x>
- Didriksson, A., Álvarez, F., Caamaño, C., Del Valle, D., Perrotta, D., Caregnato, C., & Miorando, B. (2021). Universidad y pandemia en América Latina:

reflexiones desde la diversidad y la complejidad de un fenómeno en desarrollo. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(2), 53-91. <http://hdl.handle.net/11336/149416>

García-Peñalvo, F., Corell, A., Abella-García, V., & Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, (21), 1-25. <https://doi.org/10.14201/eks.23013>

Gopal, R., Singh, V., & Aggarwal, A. (2021). Impacto de las clases en línea en la satisfacción y rendimiento de los estudiantes durante el período de pandemia de COVID-19. *Educación y Tecnologías de la Información*, 26(6), 6923-6947. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/96243>

Gruber, M., Eberl, J.-M., Lind, F., & Boomgaarden, H. (2021). Qualitative interviews with irregular migrants in times of COVID-19: recourse to remote interview techniques as a possible methodological adjustment. *FQS*, 22(1), 1-16. <https://doi.org/10.17169/fqs-22.1.3563>

Händel, M., Stephan, M., Gläser-Zikuda, M., Kopp, B., Bedenlier, S., & Ziegler, A. (2022) Digital readiness and its effects on higher education students' socio-emotional perceptions in the context of the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(2), 267-280. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1846147>

[doi.org/10.1080/15391523.2020.1846147](https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1846147)

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educational Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

ICFES. (2014). *Medición del nivel socioeconómico y su impacto en el desempeño académico de los estudiantes*. <https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/2388976/Medicion+nivel+socioeconomico+e+impacto+en+desempeno+academico+estudiantes.pdf/d86756ad-450d-8040-a6ed-4db4518260f2?version=1.0&t=1648130056349>.

ICFES. (2022). *Resultados Saber Pro*. [https://icfesgovco-my.sharepoint.com/personal/dataicfes\\_icfes\\_gov\\_co/\\_layouts/15/onedrive.aspx?ct=1589296771489&or=OWA%2DNT&cid=5cc96871%2D447f%2D0e87%2D9de5%2D3893e123b5ba&ga=1&id=%2Fpersonal%2Fdataicfes%5Ficfes%5Fgov%5Fco%2FDocuments%2FDataIcfes%2F06%2E%20Saber%20Pro](https://icfesgovco-my.sharepoint.com/personal/dataicfes_icfes_gov_co/_layouts/15/onedrive.aspx?ct=1589296771489&or=OWA%2DNT&cid=5cc96871%2D447f%2D0e87%2D9de5%2D3893e123b5ba&ga=1&id=%2Fpersonal%2Fdataicfes%5Ficfes%5Fgov%5Fco%2FDocuments%2FDataIcfes%2F06%2E%20Saber%20Pro).

Jackson, L. (2021). Rethinking inequalities while teaching and learning online.

- En A. Oleksiyenko, G. Blanco, R. Hayhoe, L. Jackson, J. Lee, A. Metcalfe, M. Sivasubramaniam & Q. Zha (2021), *Comparative and international higher education in a new key? Thoughts on the post-pandemic prospects of scholarship. Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(4), 612-628. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1838121>
- Jones, N., Sánchez, I., Baird, S., Guglielmi, S., Oakley, E., Yadete, W., Sultan, M., & Pincock, K. (2021). Intersecting barriers to adolescents' educational access during COVID-19: Exploring the role of gender, disability and poverty. *International Journal of Educational Development*, (85), 1-11.
- Kaplan, C. (2005). Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades? En S. Llomovatte & C. Kaplan (Coords.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto* (pp. 75-100). Noveduc.
- Lee, J. (2021). Post-COVID futures in the studies of comparative and international higher education. En A. Oleksiyenko, G. Blanco, R. Hayhoe, L. Jackson, J. Lee, A. Metcalfe, M. Sivasubramaniam & Q. Zha (2021), *Comparative and international higher education in a new key? Thoughts on the post-pandemic prospects of scholarship. Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(4), 612-628. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1838121>
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En C. Casanova (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115-121). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lozada, J., Atencio, M., & Gouveia, E. (2011). El trabajo de campo estrategia metodológica para estudiar las comunidades. *Omnia*, 17(3), 9-22. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73720790002.pdf>
- Marinoni, G., Van't Land, H., & Jensen, T. (2020). *The impact of COVID-19 on higher education around the world*. International Association of Universities (IAU).
- Metcalfe, A., & Blanco, G. (2021). Internationalisation as fatal strategy: a manifesto. En A. Oleksiyenko, G. Blanco, R. Hayhoe, L. Jackson, J. Lee, A. Metcalfe, M. Sivasubramaniam & Q. Zha (2021), *Comparative and international higher education in a new key? Thoughts on the post-pandemic prospects of scholarship. Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(4), 612-628. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1838121>
- Miguel, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (50), 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>

- Monge, A. (2015). La codificación en el método de investigación de la Grounded Theory o teoría fundamentada. *Innovaciones Educativas*, (22), 77-84. <https://doi.org/10.22458/ie.v17i22.1100>
- Oleksiyenko, A. (2021a). Introduction. En A. Oleksiyenko, G. Blanco, R. Hayhoe, L. Jackson, J. Lee, A. Metcalfe, M. Sivasubramaniam & Q. Zha (2021), Comparative and international higher education in a new key? Thoughts on the post-pandemic prospects of scholarship. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(4), 612-628. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1838121>
- Oleksiyenko, A. (2021b). Alleviating international status anxiety, amplifying social trust. En A. Oleksiyenko, G. Blanco, R. Hayhoe, L. Jackson, J. Lee, A. Metcalfe, M. Sivasubramaniam & Q. Zha (2021), Comparative and international higher education in a new key? Thoughts on the post-pandemic prospects of scholarship. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(4), 612-628. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1838121>
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 194(49), 1-8. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120>
- Pires, A. (2021). COVID-19 and higher education in Brazil: different uses of virtual communication technologies and educational inequalities. *Educación*, 30(58), 1019-9403. <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.004>
- Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, O., & Gavotto, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia COVID-19 en educación media superior y educación superior. *Propósitos y Representaciones*, (8), 51-67.
- 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), 1-11. <https://acortar.link/a5jKHh>
- Quintero, J. (2020). La educación superior pública en Colombia ante el COVID-19. *Revista Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*, 2(2), 85-102. <https://revistas.ufpi.br/index.php/cedsd/article/view/11239>
- Rendón-Macías, M., Villasis-Keeve, M., & Miranda-Novales, M. (2016). Estadística descriptiva. *Revista Alergia México*, 63(4), 397-407.
- Schmelkes, S. (2020). La educación superior ante la pandemia de la COVID-19: el caso de México. *Universidades*, 71(86), 73-87. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.86.407>
- Silva, M. (2010). Desigualdad y exclusión social: de breve revisitación a una síntesis proteórica. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 9(1),

- 111-136. <https://www.redalyc.org/pdf/380/38015080007.pdf>
- SNIES. (2022a). *Bases consolidadas*. Ministerio de Educación Superior. <https://snies.mineducacion.gov.co/portal/ESTADISTICAS/Bases-consolidadas/>
- SNIES. (2022b). *Perfiles regionales de educación superior*. Ministerio de Educación Superior. <https://snies.mineducacion.gov.co/portal/Informes-e-indicadores/Perfiles-regionales-de-Educacion-Superior/>
- Sivasubramaniam, M., & Hayhoe, R. (2021). Religion and spirituality in comparative higher education: post-pandemic perspectives. En A. Oleksiyenko, G. Blanco, R. Hayhoe, L. Jackson, J. Lee, A. Metcalfe, M. Sivasubramaniam & Q. Zha (2021), Comparative and international higher education in a new key? Thoughts on the post-pandemic prospects of scholarship. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(4), 612-628. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1838121>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Trotta, N. (2020). *Coronavirus: una vuelta a clases escalonada y después de las vacaciones de invierno*. Página 12. <https://www.pagina12.com.ar/264529-coronavirus-una-vuelta-a-clases-escalonada-y-despues-de-las->
- Unesco-IESALC. (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Willermark, S. (2021). Who's There? Characterizing interaction in virtual classrooms. *Journal of Educational Computing Research*, 59(6) 1036-1055. <https://doi.org/10.1177/0735633120988530>
- Yang, R. (2020). China's higher education during the COVID-19 pandemic: some preliminary observations. *Higher Education Research & Development*, 39(7), 1317-1321. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1824212>
- Zha, Q. (2021). Liberal arts education and rethinking universities' role in a post pandemic era. En A. Oleksiyenko, G. Blanco, R. Hayhoe, L. Jackson, J. Lee, A. Metcalfe, M. Sivasubramaniam & Q. Zha (2021), Comparative and international higher education in a new key? Thoughts on the post-pandemic prospects of scholarship. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(4), 612-628. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1838121>