

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
"Francisco García Salinas"
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE

TESIS

EXPERIENCIA EDUCATIVA DE DOCENTES Y ALUMNADO
DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19. CASO:
LICENCIATURA EN DERECHO, ZACATECAS (2020-2021)

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO
PROFESIONAL DOCENTE

PRESENTA:

Lic. Alma Janeth Belmontes Hernández

Directora:

Dra. María del Refugio Magallanes Delgado

Zacatecas, Zac., a 10 de octubre de 2024

RESUMEN

Se analiza las experiencias educativas del alumnado y del profesorado de la licenciatura en Derecho de la Universidad Autónoma de Zacatecas derivadas en el periodo de 2020-2021 en tiempos de COVID-19. Con una metodología cuantitativa se procesaron los datos de la encuesta *Experiencias de enseñanza-aprendizaje a distancia por COVID-19* que respondieron participantes que cursaron y enseñaron en octavo, noveno y décimo semestre. Se analizaron tres aspectos: acceso a TIC y calidad de las mismas, la percepción de la práctica docente y las aptitudes y estado emocional de enseñantes y educandos; y se representaron las características de la educación a distancia en tres fases: la emergente, la planeada y la de desarrollo de habilidades digitales para ser estudiante y docente en confinamiento.

Palabras clave:

Educación a distancia, Experiencia educativa, Educación superior, Licenciatura en Derecho

AGRADECIMIENTO

Agradezco al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCyT) por la beca nacional para posgrados de la convocatoria 2022-B que se me brindó para realizar mis estudios y la presente investigación en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”.

DEDICATORIAS

A mis padres y a mi hermano, por siempre mostrarme su apoyo incondicional y porque siempre creyeron en mí, porque sus palabras de aliento fueron mi motivación para no rendirme, porque han sido mi compañía en todo este proceso.

A la Dra. María del Refugio Magallanes Delgado, porque me acogió desde el primer día que llegué a la Maestría y no me soltó, por creer en mí siempre, por compartirme toda su sabiduría y conocimientos, y ayudarme a crecer profesionalmente. Por siempre estar cuando la necesitaba.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I.....	25
IMPACTO DEL COVID-19 EN LOS PROCESOS FORMATIVOS EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR	25
1.1 La pandemia como fenómeno socioeducativo global.....	26
1.1.1 El recuento de las primeras afectaciones	26
1.1.2 La educación a distancia como acción emergente	29
1.1.3 La fragilidad más allá del argumento institucional	32
1.2 Las instituciones de educación superior en tiempos de pandemia	34
1.2.1 Impacto del cierre temporal de las IES	35
1.2.2 Afectaciones socioemocionales y desequilibrio económico	36
1.2.3 Impacto en la demanda y oferta de la educación superior.....	40
1.3 Reacciones y respuestas en las IES en México.....	43
1.3.1 La deserción universitaria	44
1.3.2 Ser docente y hacer docencia en pandemia	47
1.4 El reto de la educación virtual en la UAZ	51
1.4.1 Preguntas y acciones frente a la incertidumbre	52
1.4.2 Sin modelo a seguir para la docencia y uso de navegadores.....	54
1.4.3 La intervención sindical en la capacitación docente	57
CAPÍTULO II.....	62
ESTRUCTURA ACADÉMICA Y CONTEXTO FORMATIVO DE LA	

LICENCIATURA EN DERECHO.....	62
2.1 Retrospectiva de la UAZ siglo XXI	63
2.1.1 Institucionalización de la calidad educativa: trasfondo y alcances.....	64
2.1.2 La transformación de la UAZ y la UAD	65
2.2 La UAZ y la UAD frente a las políticas de la calidad educativa.....	68
2.2.1 La acreditación de la calidad	68
2.2.2 Reformas educativas y cambios curriculares en la licenciatura	72
2.2.3 Programas y planes de estudios en la licenciatura	77
2.3 Objetivos formativos de los cursos de octavo-décimo semestres	86
2.3.1 Octavo semestre: objetivos y relevancia formativa de los cursos	86
2.3.2 Noveno semestre: objetivos y relevancia formativa de los cursos.....	92
2.3.3 Décimo semestre: objetivos y relevancia formativa de los cursos	97
CAPÍTULO III.....	100
EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DEL PROFESORADO Y EL ALUMNADO DE LA	
LICENCIATURA EN DERECHO EN PANDEMIA.....	100
3.1 La experiencia educativa: enfoque para pensar y hacer docencia	101
3.2 Descripción de metodología y participantes.....	103
3.2.1 Instrumento aplicado.....	103
3.2.2 Características generales de ex alumnas y ex alumnos	107
3.2.3 Características generales del profesorado	109
3.3 Las experiencias educativas a distancia de ex alumnado y profesorado...	110
3.3.1 Calidad en el rol y la práctica docente: educandos y educadores	110
3.3.2. Calidad en el material didáctico y evaluación de conocimientos	119
3.3.3 Calidad y accesibilidad a TIC para una educación a distancia	124

3.3.4 Aptitudes del alumnado y profesorado para la educación a distancia .	129
3.3.5 Experiencia emocional del alumnado y profesorado.....	131
3.3.6 Disposición de espacio y uso del tiempo para estudiar, enseñar y aprender	133
3.4 Vacíos formativos en docentes y alumnado en la educación a distancia	141
3.4.1 Vacío por didáctica tradicional y carencia de formación práctica.....	142
3.4.2 Vacío institucional: lineamientos tardíos para educación a distancia...	144
3.4.3 Prácticas docentes e institucionales esperadas en pospandemia	147
CONCLUSIONES	150
REFERENCIAS.....	160
ANEXOS	173

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Capacitación en TIC y recursos tecnológicos.....	32
Tabla 2. Factores de riesgo psicosocial causantes de estrés	37
Tabla 3. Causas y justificaciones de deserción temporal (2021-2022)	45
Tabla 4. Plan de estudios de la Licenciatura en Derecho, UAZ, 1989	79
Tabla 5. Materias cursadas a distancia por el alumnado de octavo-décimo semestres, durante la contingencia sanitaria 2020-2021	108
Tabla 6. Materias y docentes de octavo-décimo semestres en 2020-2021.....	110

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Satisfacción general del ex alumnado sobre proceso de enseñanza a distancia, 2020-2021	111
Gráfica 2. Promedio de clases sincrónica de abril de 2020 a julio de 2021	112
Gráfica 3. Experiencia del alumnado en el trabajo sincrónico a distancia, abril de 2020 a julio de 2021	114
Gráfica 4. Experiencia del alumnado en el trabajo asincrónico a distancia, abril de 2020 a julio de 2021	115
Gráfica 5. Satisfacción del profesorado en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia, 2020-2021.....	116
Gráfica 6. Promedio con el que impartieron clases sincrónicas de abril de 2020 a julio de 2021	117
Gráfica 7. Experiencia del profesorado en el trabajo sincrónico de abril de 2020 a julio de 2021	118
Gráfica 8. Experiencia del profesorado en el trabajo asincrónico de abril de 2020 a julio de 2021	119
Gráfica 9. Satisfacción del alumnado de práctica docente y de recursos tecnológicos ..	120
Gráfica 10. Percepción del estudiantado de la calidad del material didáctico empleado por docente.....	121
Gráfica 11. Evaluación de conocimientos del alumnado en la educación a distancia.....	121
Gráfica 12. Satisfacción del profesorado de su práctica docente en cuanto a los recursos tecnológicos utilizados	122
Gráfica 13. Valoración del profesorado sobre la calidad del material didáctico empleado	123

Gráfica 14. Maneras de evaluación de conocimientos del alumnado	124
Gráfica 15. Acceso a dispositivos digitales en la educación a distancia (alumnado)	125
Gráfica 16. Acceso y calidad de la conectividad a internet del alumnado para estudiar a distancia	126
Gráfica 17. Medios de comunicación utilizados entre alumnado-profesorado en educación a distancia	126
Gráfica 18. Acceso del profesorado a dispositivos digitales en la educación a distancia	127
Gráfica 19. Acceso y calidad de la conectividad a internet del profesorado para trabajar a distancia	128
Gráfica 20. Medio de comunicación más utilizado entre el colectivo docente y el estudiantado (percepción del profesorado)	128
Gráfica 21. Aptitudes del alumnado para estudiar a distancia.....	129
Gráfica 22. Aptitudes del profesorado para trabajar a distancia	130
Gráfica 23. Experiencia emocional del alumnado de abril 2020-julio 2021	131
Gráfica 24. Impacto emocional de la actitud del profesorado en el alumnado	132
Gráfica 25. Experiencia emocional del profesorado durante la pandemia	133
Gráfica 26. Alumnado que dispuso de espacio adecuado para estudiar a distancia	134
Gráfica 27. Ocupación del tiempo del alumnado en la educación a distancia	135
Gráfica 28. Profesorado que dispuso de espacio adecuado sus actividades académicas	136
Gráfica 29. Ocupación del tiempo por el profesorado en la educación a distancia.....	136
Gráfica 30. Percepción del alumnado de la práctica docente, conocimiento y aprendizaje adquirido.....	137
Gráfica 31. Percepción del profesorado de su práctica docente y el aprendizaje adquirido por el alumnado	138
Gráfica 32. Causas del alumnado para preferir la educación presencial	139

Gráfica 33. Causas del profesorado para preferir la educación presencial.....	139
Gráfica 34. Acciones institucionales en la educación a distancia	140

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Estructura de la encuesta "Experiencias de enseñanza-aprendizaje a distancia por COVID-19.....	173
Anexo B. Plan de estudios del Programa de Licenciado en Derecho, Universidad Autónoma de Coahuila (UADEC)	177
Anexo C. Plan de estudios de la Licenciatura en Derecho, Universidad Autónoma de La Laguna (UAL)	178
Anexo D. Plan de estudios de la Licenciatura en Derecho, Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED).....	179
Anexo E. Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias Jurídicas, Centro de Estudios Universitarios (CEU), Nuevo León.....	180
Anexo F. Plan de estudios de la Licenciatura en Derecho, Universidad Tecmilenio, Nuevo León.....	181
Anexo G. Plan de estudios de la Licenciatura en Derecho, Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)	182
Anexo H. Plan de estudios de la Licenciatura en Derecho, Facultad de Ciencias Empresariales y Jurídicas, Universidad de Morelos (UM)	183
Anexo I. Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias Jurídicas, Universidad Regiomontana (U-ERRE).....	184
Anexo J. Plan de estudios de la Licenciatura en Derecho, Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP)	185
Anexo K. Plan de estudios de la Licenciatura en Derecho, Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT)	186

ACRÓNIMOS

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
CEIBAL	Centro de Innovación Educativa con Tecnologías Digitales del Estado Uruguayo
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
COVID-19	Coronavirus disease-2019
CONFEDE	Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior en Derecho
CUMEX	Consortio de Universidades Mexicanas
COPAES	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior
CIEES	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior
CEU	Centro de Estudios Universitarios
CUDI	Corporación Universitaria para el Desarrollo de Internet
CRUE	Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas
EADTU	European Association of Distance Teaching Universities
EEAaDC	Encuesta: experiencia de la enseñanza-aprendizaje a distancia por COVID-19
EEAaDC-2	Encuesta 2: experiencia de la enseñanza-aprendizaje a distancia por COVID-19
IES	Instituciones de Educación Superior

IELSAC	Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
IIEPE	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO
ICDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
ISSSTE	Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OMS	Organización Mundial de la Salud
PRODEP	Programa para el Desarrollo Profesional Docente
PNPC	Programa Nacional de Posgrados de Calidad
REDUNETE	Red Universitaria para la Educación con Tecnología
RNEI	Red Nacional de Educación e Investigación
SAT	Servicio de Administración Tributaria
SES	Subsecretaría de Educación Superior
SITEAL	Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina
SIN	Sistema Nacional de Investigadores
SSA	Secretaría de Salud
SEP	Secretaría de Educación Pública
SPAUAZ	Sindicato del Personal Académico de la Universidad Autónoma de Zacatecas
TIC	Tecnologías de la información y las Comunicaciones

TICCAD	Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UOC	Universitat Oberta de Catalunya
UAD	Unidad Académica de Derecho
UAZ	Universidad Autónoma de Zacatecas
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UADEC	Universidad Autónoma de Coahuila
UAL	Universidad Autónoma de La Laguna
UJED	Universidad Juárez del estado de Durango
UANL	Universidad Autónoma de Nuevo León
UM	Universidad de Morelos
U-ERRE	Universidad Regiomontana
UASLP	Universidad Autónoma de San Luis Potosí
UAT	Universidad Autónoma de Tamaulipas

INTRODUCCIÓN

En México, en marzo del 2020 se decretó que el país entraba en confinamiento general a causa de la presencia del virus Sars-Cov-2, mejor conocido entre la población como COVID-19 (Del inglés, Coronavirus disease-2019). El cierre de todas las instituciones, entre ellas, las educativas fue acelerado. Los planteles de todos los niveles escolares se quedaron vacíos y los recintos de educación superior no fueron la excepción. Los procesos de enseñanza-aprendizaje se interrumpieron abruptamente y se inició el proceso vacacional de primavera de forma anticipada, pero con la certeza de que cuarenta días era tiempo suficiente para volver a la normalidad.

En la Universidad Autónoma de Zacatecas, “Francisco García Salinas” (UAZ) se replicaron los primeros comunicados federales de la subsecretaría de salud. El optimismo llevó a las autoridades universitarias en turno a suponer que el retorno a las actividades académicas sucedería la tercera semana de abril tal como se anunció en marzo. Sin embargo, pese a las declaratorias presidenciales, la contingencia por COVID-19 no fue “domada” en corto tiempo. Cada vez el panorama era más desalentador en todos los rubros, incluyendo el educativo.

Este revés hizo insostenible la estrategia de la improvisación de la educación a través chat (mensajes) desde la aplicación de *WhatsApp* para comunicar y enviar instrucciones de trabajo escolar y de recibir evidencias de tareas. Los procesos de enseñanza-aprendizaje necesitaban desarrollarse sistemáticamente, pero la última palabra, la tuvo la Organización Mundial de la Salud. Un principio que resonó con

mucha fuerza de marzo del 2020 a agosto del 2021, fue salvaguardar la salud de las personas. Pero, gradualmente se introdujo la idea de la educación híbrida, e incluso, el regreso gradual, si la institución cumplía con los protocolos¹ de seguridad establecidos por esta dependencia intergubernamental; que, en mayor o menor medida, cada país e institución debía igualar.

En la UAZ, al concluir el ciclo escolar 2019-2020, la solución era emprender la teleeducación, es decir, la educación a distancia de forma organizada. El plan “A” era hacer uso del único recurso institucional: solicitar la apertura del curso en el área Educación Continua, la cual administra algunos programas de licenciatura y posgrado en modalidad virtual diacrónica y sincrónica por medio de la plataforma de aprendizaje Moodle. Si bien, el reto era transitar de lo presencial a lo virtual con lo que se tenía a mano, el servidor institucional estaba sobrecargado de información desde tiempo atrás, en consecuencia, dar de alta más programas y usuarios no era viable. El plan “B” quedó en manos de las y los docentes universitarios de todas las unidades académicas, entre ellas la de Derecho.

La experiencia adquirida de marzo a julio del 2020 en cada programa de licenciatura o posgrado fue diferente, pero la vida universitaria debía continuar. Los procesos de preinscripción anuales, el acopio de la documentación de las y los

¹El protocolo de la OMS estableció siete procesos de intervención. **Primera intervención:** Comités Participativos de Salud Escolar; Relación Escuela-Centros de Salud Local; Jornadas de Limpieza; Filtros de corresponsabilidad: filtro de casa, filtro en la entrada de la escuela y filtro en el salón de clases. **Segunda intervención:** Manos limpias. **Tercera intervención:** Vacunación del personal educativo. **Cuarta intervención:** Cubreboca obligatorio. **Quinta intervención:** Sana distancia. **Sexta intervención:** Optimizar el uso de espacios abiertos. **Séptima intervención:** Suspensión de ceremonias o reuniones. **Octava intervención:** Detección temprana de casos y acciones escolares para reducir la propagación de la enfermedad. **Novena intervención:** Apoyo socioemocional para docentes y alumnado (Secretaría de Educación Pública (SEP) & Secretaría de Salud (SSA), 2021).

aspirantes para la aplicación de exámenes de admisión a cargo del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), los cursos propedéuticos, la inscripción del nuevo estudiantado, entre otros procedimientos académico-administrativos fueron totalmente en línea.

La transición implicaba ajustes de toda índole: uso de recursos y herramientas tecnológicas, planificación de contenidos para un entorno virtual de aprendizaje, relación estudiante-docente a través de medios electrónicos como las videoconferencias, redes sociales, etcétera. Pero, el cambio en el ciclo escolar 2020-2021 tuvo ciertas singularidades en la Unidad Académica de Derecho (UAD), espacio académico que destaca por tener una matrícula muy amplia en nivel licenciatura en los turnos matutino, intermedio y vespertino; e incluso, en la modalidad semipresencial.

El alumnado de octavo a décimo semestres del periodo lectivo enero-julio 2020 y el ciclo escolar 2020-2021, que, por lineamientos académicos internos de la Unidad pertenece al turno vespertino, experimentó la transición de la enseñanza-aprendizaje presencial a la virtual con ciertas vicisitudes debido a varios factores. Destacan los siguientes: el profesorado de relación laboral de base es un agente con bastante movilidad en los turnos de la licenciatura o el posgrado, pese a ello, las y los docentes tuvieron que adentrarse al diseño de entornos virtuales de aprendizaje.

Pero, ni el colectivo docente ni el alumnado de estos semestres contaban con el conocimiento y formación para el uso de plataformas educativas abiertas, para la enseñanza-aprendizaje sincrónica o asincrónica; infraestructura y cobertura robusta de internet en la UAD para desarrollar la docencia desde el espacio universitario ni

en casa.

El estudio de caso que se propone en esta tesis contribuye a la investigación educativa de las instituciones de nivel superior en Zacatecas y del país, particularmente en la descripción de las formas y las problemáticas que enfrentó el profesorado y el alumnado de octavo a décimo semestres de uno de los programas con mayor tradición en la institución y matrícula bastante amplia, durante los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual.

La periodización del estudio tomó como referencia dos situaciones: primera, la experiencia de enseñar y aprender desde marzo de 2020, bajo una modalidad virtual, tuvo implicaciones académicas y socioemocionales en docentes y estudiantes que explican situaciones de rezago escolar, reprobación y competencias académicas endebles en gran parte de la población que egresó en julio de 2021.

Segunda, en el ciclo escolar 2021-2022, la UAZ, abrió algunos de sus servicios académicos con horario reducido, por ejemplo: el bibliotecario, la realización de exámenes de grado y el retorno del alumnado de los últimos semestres de los programas que contemplaban en su malla curricular, talleres o prácticas de laboratorio, pero la mayoría de los programas universitarios permanecieron cerrados en el período lectivo agosto-diciembre 2021, tiempo en el que las y los egresados de julio 2021 inician los procesos de obtención de grado por promedio, examen general de conocimientos o trabajo recepcional.

En este contexto, esta indagación, desde una mirada retrospectiva, se adentra al proceso de enseñanza en modalidad virtual y el impacto en el desempeño académico, las fortalezas y debilidades del perfil de las y los egresados y el

profesorado; los retos académicos, profesionales e institucionales, que en momentos de pandemia y pospandemia, no fueron motivo de interés institucional para trazar acciones de seguimiento de sus egresadas y egresados para subsanar los aprendizajes suspendidos.

En este sentido, el estado del arte en el que se apoya esta investigación se compone de estudios internacionales, nacionales y locales que exponen la vivencia de la situación-problema del cambio de modalidad de enseñanza-aprendizaje presencial al virtual desde dos enfoques: la descripción de la problemática y la implementación de acciones específicas por medio de acciones de intervención enfocadas a la capacitación docente.

En este tenor, en el ámbito internacional, Martín, Gutiérrez, Bigliani y Rocchiete (2020), desde el enfoque de estudio de caso, exponen la singularidad de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, antes y durante el período del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), al que fue sometida toda la población como consecuencia de la pandemia por COVID-19.

La metodología que utilizaron para la recolección de datos fue un cuestionario y utilizaron la herramienta de formulario de *Google Drive*. Las preguntas abarcaron varios tópicos que pasaron de datos generales del o la docente a la práctica de entornos virtuales de aprendizaje con todo lo que ello implicaba: conectividad a internet y recursos compartidos en el hogar; resolución de problemas asociados al conocimiento y manejo de diversos recursos tecnológicos; información sobre el paso de clases presenciales a virtuales antes y después de la implementación del ASPO, pero sobre todo, la relación de la experiencia adquirida con su incorporación

a la actividad docente en el futuro inmediato (Martín *et al.*, 2020).

Los resultados obtenidos indican que la mayoría del profesorado se conectaba a internet con un módem de banda ancha y compartieron sus dispositivos e internet con otras personas para realizar alguna actividad educativa. En algunos casos, la frecuencia con la que utilizaron aplicaciones y plataformas, antes de y durante la pandemia, no tuvo gran cambio, por ejemplo, *WhatsApp, Google Drive, Dropbox, Power Point, Prezi e Instagram* y otras; utilizaron con más regularidad que antes, “*Moodle, Google Classroom, Power Point, Google Meet, Zoom*” (Martín *et al.*, 2020, p. 239) e introdujeron videos y podcasts (Martín *et al.*, 2020).

La práctica docente no estuvo exenta de errores procedentes en el manejo de herramientas tecnológicas. De ahí que señalaron: “*la necesidad de requerir y contar con apoyo institucional para la organización y dictado de cursos de perfeccionamiento, mesas redondas o talleres de intercambio de experiencia, con publicación de los avances obtenidos para su conocimiento y evaluación*” (Martín *et al.*, 2020, p. 239), pero estudiantado y docentes tienen que estar dispuestos a cambiar los modelos tradicionales y hacer más dinámico el proceso de enseñanza-aprendizaje (Martín *et al.*, 2020).

En esta línea está la investigación de Kohls-Santos (2021), que tuvo como objetivo analizar las percepciones de las y los docentes de educación superior en la adaptación de las actividades educativas en la pandemia, durante los meses mayo-julio de 2020, así como los sentimientos originados por el aislamiento social. Empleó el método cualitativo y exploratorio, realizó entrevistas semiestructuradas desarrolladas a través de videoconferencias a 20 docentes activos, tanto del sistema educativo público como el privado de Uruguay, Colombia y Brasil. La autora

analizó los datos recolectados por medio de los principios del análisis textual discursivo y agrupó las entrevistas en tres categorías de análisis: atención de los estudiantes, sentimientos de los docentes y tecnología y recursos de mediación, asimismo, se apoyó en el software NVIVO.

Los resultados que obtuvo Kohls-Santos (2021) en la categoría de atención dedicada a los estudiantes, señalan que casi todo el colectivo docente participante en la encuesta cambió su actividad a una modalidad virtual, pero fue muy importante el compromiso del alumnado; hubo resistencia de estudiantes y docentes en el uso de la tecnología y era recomendable no hacer tan extenso el contenido didáctico, sino enfocarse más en la calidad.

En la categoría alusiva a los sentimientos, las y los docentes presentaron angustia, cansancio, estrés, inseguridad, compromiso y preocupación por la falta de contacto visual cuando el alumnado apagaba su cámara. En cuanto a recursos utilizados por el profesorado, se encontró que el más usado fue *WhatsApp* como medio de comunicación; la *Plataforma Google*; *Zoom* y *Meet* para videoconferencias; y *Moodle* como un medio de aprendizaje. Para realizar trabajos colaborativos usaron “*Office 365, Trello, Flipgrid, Padlet, Office Tems, Audacity, Facebook, Skype, Google Forms, Documents, YouTube, TED*” (Kohls-Santos, 2021, p. 92).

Finalmente, Kohls-Santos (2021) concluye que la pandemia mostró que es necesaria la innovación pedagógica e instaurar estrategias de aprendizaje en el que se use la tecnología, y que estos cambios ya se demandaban desde antes de este suceso, pero con éste se hizo más visible esa necesidad. La pandemia hizo reflexionar, que en la práctica docente se tiene que tomar en cuenta al alumnado;

se debe aprovechar la experiencia vivida para renovar la educación, para que esta sea de calidad y más equitativa, que, en sí, lo que se tiene no es una distancia física sino sociocultural.

La investigación de Baroni (2022) cuyo objetivo es establecer un diálogo con el profesorado para obtener un cambio educativo a través de un nuevo contrato educativo que tenga como base la codistribución del acto educar. La metodología que utilizó fue recopilar experiencias; los conceptos claves detectados en la investigación fueron educación, tecnología, políticas educativas y pedagogía.

Baroni (2022) señala que desde el 2007 se creó el Plan Ceibal, centro para promover la innovación educativa con tecnologías digitales en apoyo a las políticas educativas de Uruguay, por lo tanto, el punto de partida en la pandemia fue diferente. La enseñanza-aprendizaje virtual se llevó de manera resiliente² a través de la plataforma estatal CREA. Otro programa paralelo fue *One Laptop Per Child* cuyo propósito era entregar computadoras a estudiantes para hacer que la pedagogía y la tecnología se acompañaran en el aula.

Baroni (2022) indica que Ceibal detectó que existe una desigualdad en cuanto al acceso a internet, heterogeneidad en las competencias digitales de las y los educadores, y que no existe un buen manejo del hardware; pero, sobre todo, que en el 2020 y 2021, las y los alumnos ni siquiera habían pasado 15 días en clases presenciales. Los frutos de la Ley General de Educación del 2020 aún no

² La resiliencia es un término emergente aplicado a la educación desde las últimas décadas del siglo XX. En esta categoría convergen aspectos cognitivos, pensamientos y creencias sobre el comportamiento pedagógico: el pesimista y el optimista. La resiliencia se asume como una capacidad humana universal por medio de la cual, una persona, grupo o comunidad, puede hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e incluso experimentar una transformación positiva debido a ellas (Muñoz & De Pedro, 2005).

eran palpables, a pesar de que la profesión docente y la escuela se consideraron como indispensables. En 2021, en el seminario *Nuevos Rumbos*, donde participaron los institutos de formación docentes, se compartieron experiencias con el propósito de hacer cambios para fortalecer los centros educativos y crear igualdad de oportunidades para el alumnado.

Baroni (2022) concluye que, en Uruguay, sí existe una problematización de la educación después de la pandemia, en donde las clases presenciales se han visto amenazadas, donde los lugares para aprender se han cambiado a espacios nunca imaginados. En consecuencia, se debe seguir reflexionando sobre: *“la extensión del tiempo pedagógico; la ampliación de la oferta educativa; el desafío a la formación docente; el seguimiento a estudiantes; el manejo de datos para la toma de decisiones; las nuevas lógicas de socialización”* (Baroni, 2020, p. 106).

A nivel nacional, aún sin la vivencia del COVID-19, Ruiz (2016) pone el acento en los cambios pedagógicos que vivieron cinco docentes, coordinadores y coordinadoras académicas de algunas instituciones de educación superior (IES) en México con la incorporación y uso de las Tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) a su práctica, en un contexto de educación a distancia. Las metodologías y técnicas utilizadas para la recolección de datos, se desarrollaron desde un enfoque cualitativo y el método etnográfico.

Los instrumentos aplicados fueron una entrevista semiestructurada para personal académico; un cuestionario estructurado para la comunidad estudiantil y una guía de observación para los sistemas de gestión de aprendizaje que se desarrollaron en la plataforma *Learning Management System* (LMS). Con los datos obtenidos en la entrevista y la observación, jerarquizó las siguientes categorías de

análisis: formación docente; las TIC; competencias didácticas; competencias digitales; habilidades para la administración del tiempo, autogestión y trabajo colaborativo. Los resultados se presentan en dos dimensiones: perfil docente y prácticas pedagógicas. En la primera dimensión se dio a conocer la falta de infraestructura, de capacitación para el uso de las TIC y reglamentación en cuanto a la práctica docente en línea. Se impartieron cursos relativos a la actualización del conocimiento disciplinar, el campo de la pedagogía y la didáctica, y el uso de las TIC; aunque, las y los docentes toman otros cursos de manera independiente (Ruiz, 2016).

Ruiz (2016) advierte en sus conclusiones que, en la dimensión de la práctica pedagógica en la educación a distancia, las y los docentes encontraron aspectos negativos y positivos. Lo negativo fue que las posibilidades de dialogar son reducidas y lo positivo es que, las y los estudiantes y el alumnado crean un nivel de autonomía. No obstante, es necesario formar a las y los docentes en la educación a distancia, en el uso de recursos *Web* y que se les proporcionen los insumos adecuados para innovar.

La investigación de Berridi y Martínez (2017) correlaciona estrategias de aprendizaje autorregulado con desempeño escolar de 573 estudiantes de 15 a 66 años de edad en ambientes virtuales de aprendizaje de la Cd. de México. Indagaron y evaluaron estrategias de control en contextos virtuales de aprendizaje; atribuciones motivacionales, apoyo de la o el asesor en la realización de la tarea, y trabajo colaborativo con las y los compañeros.

En el análisis de los datos aplicaron procedimientos psicométricos sistemáticos, es decir, evaluaron el estado psicológico de las y los participantes, sus

competencias, habilidades sociales, verbales, comunicativas, emocionales e incluso habilidades de socialización. El estudio se desarrolló en dos fases: la primera, denominada construcción y validación del contenido de la escala de medición, y la segunda, identificación de las propiedades psicométricas. Los resultados validaron que las estrategias de planeación y control en contextos virtuales tienen mayor relación con el logro académico si incorporan estrategias sobre el manejo del tiempo y horarios de las y los estudiantes (Berridi & Martínez, 2017).

Berridi y Martínez (2017) concluyen que se necesita continuar en la redefinición de las estrategias de aprendizaje asociadas con el logro académico en ambientes virtuales, y consideran, que el aprendizaje en esta modalidad, no sólo requiere de habilidades o estrategias de autorregulación, sino que también comprende el involucramiento de varios elementos de la estructura cognitiva de las y los alumnos.

Por su parte, García y Madrigal (2022) dieron a conocer las experiencias que vivieron estudiantes de la escuela Normal de los Reyes Acaquilpan del Estado de México, de agosto 2020-julio 2022 en el desarrollo de sus prácticas profesionales y la resignificación de su formación por la presencia de COVID-19. Utilizaron la metodología cualitativa con un alcance comprensivo interpretativo y se apoyaron en el método etnográfico; desempeñaron el rol de observadores de las prácticas profesionales de las y los estudiantes en 4 escuelas primarias y en la escuela Normal, tanto en las sesiones virtuales como presenciales.

El registro de 15 observaciones, el diálogo con veinticuatro estudiantes de quinto a séptimo semestre de la licenciatura en educación primaria y entrevistas narrativas que sirvieron para conocer la resignificación de la formación docente.

Enfatizan que las y los practicantes sintieron miedo durante sus prácticas virtuales y presenciales. Sin embargo, este sentimiento incidió positivamente en la construcción de una capacidad y madurez para afrontar cualquier situación venidera (García & Madrigal, 2022).

Los autores concluyen que, formarse para la docencia y hacerse docente significa afrontar lo desconocido, relacionar lo que se está viviendo, estar abiertos a la duda, aprender de nuevo en un contexto turbulento y retornar a contexto signado, quizá institucionalmente con la misma normalidad u otra (García & Madrigal, 2022).

En el ámbito local, la investigación de Jasso, Villagrán, Rodríguez y Aldaba (2021) tuvo como objetivo que profesoras y profesores investigadores de la UAZ compartieran la experiencia de su práctica docente en la pandemia por COVID-19. Asimismo, hablan de las formas en que el alumnado enfrentó el reto de aprender en casa, de marzo 2020 a 2021. Los conceptos claves utilizados fueron experiencias docentes, pandemia por COVID-19, educación superior y clases en línea; el método empleado fue el fenomenológico–etnográfico de diseño narrativo y entrevistas semiestructuradas.

Los resultados de la narración del proceso de adaptación del profesorado al trabajo a distancia, revelan que, al inicio de la pandemia, las primeras experiencias fueron estresantes. Sintieron miedo, tensión y frustración porque se preguntaban cómo trabajarían en esta modalidad. Se aprendió a enseñar a distancia a través del ensayo y error, y muchas veces falló la conectividad a internet o el equipo de cómputo del profesorado y del alumnado resultó obsoleto; pero asistieron a breves capacitaciones para entender lo relacionado a la enseñanza en línea y el diseño

instruccional, así como el uso de plataformas como *Moodle*, *Classroom* y *Google Meet*; adecuaron materiales didácticos y estrategias para continuar con sus cursos; aumentó la elaboración y preparación del material de apoyo. Esta dinámica y su estado emocional, convirtió a este colectivo en víctimas del síndrome de Burnout, es decir, de estrés laboral acompañado de agotamiento físico y mental que alteró su personalidad y autoestima (Jasso *et al.*, 2021).

El proceso de adaptación para el alumnado no fue fácil. Algunos adquirieron equipos de cómputo, otros acudieron a ciber, otros más pidieron al profesorado la grabación de las clases y el estudiantado que no tenía internet tuvo que ir a la casa de un familiar. Las y los educandos aprendieron menos que en clases presenciales; se desconcentraban fácilmente por no tener un lugar adecuado para tomar la clase; el comentario de *me pasó de noche el semestre*, se acompañó de deserción escolar por motivos diferentes (Jasso *et al.*, 2021).

La y los autores concluyen que las IES deben poner más interés en la capacitación de las y los docentes en el manejo de las TIC, para que, en un futuro cercano, las universidades públicas se inclinen por la educación híbrida y se implemente la supervisión al profesorado en actividades extracurriculares académicas. Por otro lado, debe revisarse la carga de trabajo de la planta docente, ya que se laboran horas sin retribución salarial. La sobrecarga de trabajo, afecta su salud y convivencia familiar; impacta la calidad del aprendizaje, trastoca el bienestar emocional y aprovechamiento escolar de las y los educandos (Jasso *et al.*, 2021).

Por su parte, Cardoso (2022) en su investigación da a conocer el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de las y los docentes del programa de la Licenciatura en Derecho de la UAZ. Los conceptos clave que articulan su análisis

son entorno virtual, tecnología educativa, COVID-19, pandemia, docencia, virtualidad y capacitación. La metodología utilizada fue el enfoque cuantitativo, descriptivo y transversal.

La muestra en el estudio lo conformaron 52 docentes de la UAD que dieron clases de manera virtual en el semestre agosto-diciembre de 2021; participaron de manera voluntaria y anónima. Para conocer la habilidad docente, aplicó una encuesta virtual a través del formulario de *Google*, la cual constó de 31 ítems divididos en dos apartados. El primero hizo referencia a datos generales del profesorado; y el segundo, al desempeño de la práctica docente en la virtualidad. La escala de respuesta fue dicotómica y de alternativa múltiple y el 11 de diciembre del 2021, se envió el enlace de la encuesta por *WhatsApp* (Cardoso, 2022).

El autor obtuvo varios resultados, entre ellos, que la mayoría de las y los docentes no habían utilizado anteriormente la modalidad virtual para impartir clase; pero a pesar de esta situación, su nivel de capacitación para trabajar de manera virtual osciló entre muy bueno y bueno. Asimismo, gran parte de las y los entrevistados creen importante el que se les prepare y capacite en el uso de las TIC; que faltó formación docente en el uso de herramientas tecnológicas, el profesorado convocado por la institución a cursos de capacitación no fue generalizada, y otro sector del colectivo, prefirió prevenir contagios en lugar de recibir capacitación (Cardoso, 2022).

Otros resultados fueron la ausencia de apoyos de carácter didáctico-pedagógico en tres cuartas partes de la población docente por parte de la institución; falta de acompañamiento suficiente y eficaz, y monitoreo del trabajo docente parcial. Solamente una parte de las y los docentes contó con equipo de cómputo adecuado

para trabajar en casa y en esta modalidad se rebasó el horario laboral. Percibieron que el estudiantado prefiere las actividades presenciales por no contar con equipo de cómputo e infraestructura en el hogar; que la mayoría no recibió apoyo psicopedagógico y emocional. El nivel de satisfacción de las y los docentes es muy variado, por lo tanto, la adecuación de contenidos curriculares y la experiencia de la virtualidad provocó percepciones encontradas: desde haber sido mejores docentes, mantener la calidad de la educación o decadencia de la misma (Cardoso, 2022).

El autor concluye que se debe analizar desde diversos factores la práctica docente en tiempos de pandemia más allá de los conocimientos previos que poseía el profesorado en uso de TIC. Hay que considerar la forma en que asumieron el reto las autoridades escolares y los problemas que detectó el profesorado en su alumnado durante los cursos virtuales para generar soluciones específicas. Fortalecer la formación tecno-pedagógica de docentes, seleccionar estrategias que atraigan la atención del alumnado y aprovechar la innovación digital para ampliar la oferta educativa e impartir cursos, donde se capacite y actualice de manera permanente al profesorado, es el reto. Puntualiza que existió *“pérdida de aprendizaje, deserción, reprobación, alteración de roles, rezago docente”* (Cardoso, 2022, p. 20).

En este sentido, la investigación de Ruvalcaba, Romero, Flores y Olvera (2022) tuvo como objetivo correlacionar el grado de estudios, el género y la edad para conocer el influjo en el empleo de los navegadores, plataformas educativas y aplicaciones colaborativas en la nube, por parte del estudiantado de la UAZ en el semestre enero-julio 2021. Con base en una metodología cuantitativa, encuestaron a 1,131 estudiantes de distintos grados académicos de la UAZ, realizaron 6

preguntas a través de *Google Forms*, en las que se indagó género, edad, grado de estudios que cursaban (variables independientes) y percepción de sus habilidades en el uso de plataformas, de navegadores y de herramientas colaborativas (variables dependientes) con escala de Likert (Ruvalcaba *et al.*, 2022).

Los y las autoras obtuvieron como resultados que “*Género, Edad y Grado de Estudios [...] si influyen [...] sobre el uso de plataformas e-learning, navegadores y herramientas colaborativas en la nube*” (Ruvalcaba *et al.*, 2022, p. 165). El estudiantado de preparatoria, licenciatura, maestría y doctorado tenía un dominio distinto en el uso de navegadores. De igual manera, los tres primeros tienen habilidades desiguales en el uso de herramientas colaborativas, excepto estudiantes de doctorado, dado que, no suelen emplear estas herramientas; el alumnado de maestría fue el que tuvo mayor competencia digital durante la pandemia (Ruvalcaba *et al.*, 2022).

Ruvalcaba *et al.*, (2022) concluyen que el uso de las TIC en la pandemia pasó a ser una necesidad en el proceso de aprendizaje, donde las y los estudiantes tienen una habilidad diferente en su manejo, que la edad, género y grado de estudios del estudiantado influye en el empleo de las herramientas digitales mencionadas anteriormente. Esta investigación puso en duda la hipótesis existente de la correlación directa entre edad, género y grado de estudios con competencias digitales del estudiantado de la UAZ.

Por último, la tesis de Guerrero (2024), tuvo como finalidad la descripción de las secuelas en el aprendizaje del estudiantado de preparatoria de la UAZ, en el ámbito pedagógico, socioemocional y digital, a causa de la transición de la educación presencial a la *online*, acción de emergencia ocasionada por la pandemia

de COVID-19. Se guía por los conceptos clave de modalidad virtual, efectos pedagógicos, dimensión socioemocional, educación y pandemia.

Guerrero (2024) empleó la metodología de estudio de caso con un enfoque exploratorio. Eligió una muestra intencionada, conformada por el colectivo docente, así como por el alumnado que desarrolló una enseñanza-aprendizaje virtual, a quienes se les aplicó una encuesta conformada por 4 secciones “1.- *Aprendizaje y educación* 2.-*Promedios de los estudiantes* 3.- *Deserción y abandono escolar* 4.- *Valoración de aprendizaje*” (Guerrero, 2024, p. 61). Misma que dio como resultado la comprobación de la hipótesis planteada, que fue que bajó el rendimiento escolar en la educación a distancia y por lo tanto existió deserción escolar.

De esta manera, concluye que existe un aprendizaje inconcluso en el alumnado, es decir, no se cumplió con los objetivos de los programas de estudios pues se acortaron los contenidos que debieron haber visto, por lo tanto, el conocimiento adquirido fue a medias. En razón a ello, el autor retoma la idea de autores que enfatizan la necesidad de remediar ese daño a través del acompañamiento de las y los educandos, mejorar los instrumentos didácticos, rediseñar los planes de estudio atendiendo a sus necesidades educativas y crear grupos de apoyo (Guerrero, 2024).

Una vez valorados los casos anteriores, concretamente los locales, se advierte que estudios focalizaron su atención en el profesorado y las oportunidades que tuvo para su acción docente. En consecuencia, el estudiantado quedó al margen del análisis del impacto de la pandemia en el primer tramo terminal del periodo lectivo enero-julio de 2020 y todo el ciclo escolar 2020-2021 universitario. Otro elemento que se quedó pendiente en estas indagaciones fue la relación

pedagógica como constructo sociocognitivo y experiencial en la que se entretajan vínculos y sentidos de pertenencia universitaria.

En virtud de lo expuesto, la pregunta central de esta investigación es ¿Cómo fue la experiencia educativa a distancia de docentes y alumnado de los semestres de octavo a décimo, de la Licenciatura en Derecho de la Universidad Autónoma de Zacatecas, durante la pandemia por COVID-19, 2020-2021? Las preguntas secundarias son ¿Cuál fue el impacto del COVID-19 en los procesos formativos de las instituciones de educación superior? ¿Cómo es la estructura académica de la Licenciatura en Derecho de la Universidad Autónoma de Zacatecas? ¿Cuáles fueron las experiencias educativas del profesorado y el alumnado de octavo-décimo semestres de la Licenciatura de Derecho en modalidad virtual de marzo de 2020 a julio de 2021?

Se parte de la hipótesis de que la experiencia educativa a distancia que vivieron las y los docentes, así como el alumnado de los tres últimos semestres (octavo, noveno y décimo) de la Licenciatura en Derecho en tiempos de COVID-19, tuvo varias etapas: la emergente, la planeada y la de desarrollo de habilidades digitales para ser docente y estudiante en confinamiento. En cada etapa se presentaron dificultades y retos de tipo tecnológico, pedagógico y emocional que dieron sentido y forma a la experiencia educativa de las y los involucrados de manera individual y colectiva.

De esta manera, el objetivo general de esta investigación es analizar la experiencia educativa a distancia de docentes y alumnado de los semestres de octavo a décimo, de la Licenciatura en Derecho de la Universidad Autónoma de Zacatecas, durante la pandemia por COVID-19, 2020-2021 para mostrar la

dependencia de estas vivencias, sus ritmos por estadios temporales e indicios de lo que pensaron y sintieron estos protagonistas.

El contenido de esta tesis, *Experiencia educativa de docentes y alumnado durante la pandemia por covid-19. Caso: licenciatura en Derecho, Zacatecas (2020-2021)*, se desarrolla a partir de tres objetivos específicos. El objetivo específico uno es analizar el impacto del COVID-19 en los procesos formativos en las instituciones de educación superior para identificar problemas, estrategias y retos del profesorado y el alumnado. El objetivo específico dos es describir la estructura académica de la Licenciatura en Derecho de la Universidad Autónoma de Zacatecas para contextualizar la singularidad formativa de los semestres de octavo-décimo. Y por último, el objetivo específico tres es analizar las experiencias educativas del profesorado y el alumnado de octavo-décimo semestres durante la contingencia sanitaria, en el periodo lectivo 2020 y el ciclo escolar 2020-2021 de la Licenciatura en Derecho.

Para la presente investigación se tomaron en cuenta los siguientes conceptos: educación a distancia, enseñanza-aprendizaje, ambientes de aprendizaje y entorno virtual de aprendizaje. La educación a distancia se define como el *“diálogo didáctico mediado entre docentes de una institución y los estudiantes que, ubicados en espacio diferente al de aquellos, pueden aprender de forma independiente o grupal”* (García, 2020, p. 9).

Por tanto, la educación a distancia es un proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo por medio de recursos electrónicos donde hay una separación física entre el o la docente con el alumnado; la interacción es de manera sincrónica

y asincrónica, en donde él o la estudiante adquiere un hábito de autoestudio, y el profesorado le proporciona los materiales y le da seguimiento virtual (García, 2020).

La enseñanza-aprendizaje es:

“El proceso educativo institucional que de modo más sistémico organiza y estructura la enseñanza en relación con la manera que debe ocurrir el aprendizaje, a partir de la relación esencial que se da entre los fines de la educación (objetivos) y la precisión de los contenidos y de éstos con la dinámica (maestro, alumno, métodos, medios, formas, evaluación) a través de los cuales es posible lograr la educación vinculada de manera directa a un determinado contenido de las ciencias concretas, expresado en planes y programas de estudio” (Pla, Ramos, Arnaiz, García, Castillo, Soto, Rey, Moreno, González, Fabá, Rodríguez, Fonseca, Ferrer, Yera, Companioni, Rodríguez & Cruz, 2010, p.18).

El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene que ver con todo lo que sucede en esa transición y las eventualidades que se presentan durante esta acción; la enseñanza se adecua al tipo de aprendizaje que tienen que adquirir ciertos sujetos, igual éste será acorde a la enseñanza aplicada, dependiendo del objetivo del programa de estudio, en donde en ese proceso intervienen principalmente la relación de alumnado-profesorado, así como las estrategias didácticas (Pla *et al.*, 2010).

El ambiente de aprendizaje es:

“un espacio estructurado donde se realiza la relación que vincula a la enseñanza con el aprendizaje, y está diseñado para promover dicha relación. Un ambiente de aprendizaje está entonces constituido tanto de elementos físicos como teóricos que deben buscar adaptarse a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes” (Bravo, León, Castiblanco, & Alfonso, 2018, p. 26).

Estos ambientes de aprendizaje pueden tener varias formas, virtual, físico, urbano, rural, entre otros. Así como puede demostrar varias dimensiones como la social, educativa, espacial, formativa, tecnológica, afectiva, por mencionar algunas. Asimismo, debe estar diseñado para la gran diversidad de estudiantes que existe.

En este espacio se relacionan la dimensión humana y cultural, acciones pedagógicas y el conjunto de saberes (Bravo *et al.*, 2018).

Los entornos virtuales de aprendizaje son:

“Espacios de comunicación que permiten el intercambio de información y que harían posible, según su utilización, la creación de un contexto de enseñanza y aprendizaje en el que se facilitará la cooperación del profesor y estudiantes, en un marco de interacción dinámica, a través de unos contenidos culturalmente seleccionados y materializados mediante la representación, de los diversos lenguajes que el medio tecnológico es capaz de soportar” (Polanco, 2002, como se citó en Rincón, 2008, s/p).

Este entorno virtual facilita la interacción del alumnado con el profesorado, cuando al primero, por alguna circunstancia se le dificulta ir a clases presenciales, por lo que, optar una educación de manera virtual es alternativa positiva que no impide el trabajo colaborativo, la planeación de actividades por la figura asesora para que el alumnado puedan construir, ya sean individuales o grupales, y conforme a las herramientas que se les ofrezca, conocimiento por autoaprendizaje o por socialización. La modalidad virtual en un entorno que puede llevar a la innovación de las instituciones y al mismo tiempo, generar aprendizaje significativo (Rincón, 2008).

La metodología de esta investigación se realiza desde el enfoque de estudio de caso entendida como: *“estrategia de investigación comprensiva que aborda un fenómeno contemporáneo para generar conocimiento de problemáticas relacionadas con individuos como con grupos [...] y reúne complejidad y de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”* (Colina, 2014, p. 245). Por otro lado, el estudio de caso permite *“incluir todos los métodos de investigación que serán apropiados para comprender el caso [...]*

documentar múltiples perspectivas, analizar puntos de vista opuestos, demostrar la influencia de actores clave e interacciones [...], explicar cómo y por qué ocurren las cosas” (Colina, 2014, p. 245 y 250).

En este sentido, se llevó a cabo la revisión documental de literatura especializada sobre estudios de generales o de caso del impacto de la pandemia por COVID-19 en las instituciones de educación superior y la revisión documental de la propia UAD. Para interpretar el hecho social de la experiencia educativa a distancia en tiempos de COVID-19 se recurrió a Schuster, Puente, Andrada y Maiza (2013) para hallar en las experiencias de docentes y estudiantes del periodo de estudio: *“la realidad y a encontrar el sentido y el significado que le otorgan los individuos de un grupo social a la cotidianidad”* (p. 122). Para hacer acopio de la información, *“en el trabajo de campo se utiliza técnicas como la entrevista abierta, encuesta semiestructurada o abierta [...]”* (Schuster et al., 2013, p. 124).

Cabe señalar que en sentido estricto no hubo una muestra de tipo cuantitativo porque la población aludida en esta investigación es parte de un estudio de caso de tipo intrínseco, o sea: *“aquél que se estudia por su individualidad [...] El caso que se elige para su estudio no conforma una muestra o un medio para comprender otros casos, se escoge porque se necesita aprender sobre ese caso particular”* (Colina, 2014, p. 254).

Si bien, los sujetos de la investigación son las y los docentes y el alumnado de octavo-décimo semestres (ahora ya ex alumnas y alumnos) de diversos grupos de la Licenciatura en Derecho, el número de participantes es una variable que no estuvo sujeta a control, pero si fue requisito esencial que su matrícula estuviera activa en los ciclos enero-julio de 2020 y ciclo escolar 2020-2021 en la licenciatura

de Derecho; la encuesta fue transversal y se hizo con base en el Cuestionario de Experiencias educativas durante la pandemia elaborada por Moreno, Bravo, Burgos y Grijalva (2021).

Esta tesis se desarrolla a través de tres capítulos. En el primero se analiza el impacto del COVID-19 en los procesos formativos de IES internacionales (principalmente en países Latinoamericanos y del Caribe), nacionales y locales. Donde se identificó que la principal estrategia de emergencia que ejecutaron las IES para dar continuidad a las clases fue la de la educación a distancia. Se tiene que, la principal problemática fue la brecha digital y la falta de profesionalización en docentes y alumnado para trabajar y estudiar en dicha modalidad. Los principales retos que afrontó el colectivo docente fue diseñar un ambiente virtual de aprendizaje que favoreciera el aprendizaje de su alumnado y adquirir habilidades tecnológicas.

En el segundo capítulo, se describe la estructura académica de la Licenciatura en Derecho, de la UAZ para contextualizar la singularidad formativa de octavo-décimo semestres. Para ello, se toman en cuenta los antecedentes de la UAZ y del programa académico de Derecho a partir del siglo XXI, pues es ahí donde se inmiscuye en una serie de desafíos nacionales para alcanzar estándares de calidad educativa que se sustentan en reformas académicas. La revisión del plan de estudios de esta licenciatura muestra su malla curricular y propósitos formativos; se hace una revisión de los programas de licenciatura en Derecho de universidades públicas de la región noreste del país. Y con el propósito de situar a estas egresadas, egresados y profesores, se cierra presentando los objetivos formativos de las materias que conforman la malla curricular de los semestres cursados e impartidos a distancia (octavo, noveno y décimo)

En el tercer capítulo, se analiza la experiencia educativa de alumnas, alumnos y docentes de octavo, noveno y décimo semestre del período de abril de 2020 a julio de 2021. Para ello, principalmente se introduce una breve reseña conceptual de la experiencia educativa y se sigue con la descripción metodológica de la encuesta y su estructura; la representación de los resultados de alumnas, alumnos y docentes, para finalizar con aspectos alusivos a los vacíos formativos de egresadas y egresados de julio de 2021.

A manera de conclusiones se afirma que la experiencia educativa de docentes y alumnado de octavo, noveno y décimo semestre de la Licenciatura en Derecho en pandemia, como nativo digital y para el docente como migrante digital, se desarrolló en tres fases: la emergente, la de planeación y la de adiestramiento. En cada una de ellas, la progresión de la práctica pedagógica y el logro del aprendizaje estuvo influenciado por el acceso a TIC y la calidad de las mismas, la percepción de la práctica docente y las aptitudes y estados emocionales. La enseñanza de materias prácticas en el Derecho con enfoque teórico, generó vacíos o aprendizajes inconclusos que alejaron a las y los egresados de la licenciatura de julio de 2021 con un perfil profesional de calidad y competitivo en el mercado laboral.

CAPÍTULO I

IMPACTO DEL COVID-19 EN LOS PROCESOS FORMATIVOS EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

En este capítulo se analiza el impacto del COVID-19 en los procesos formativos en las IES para identificar problemas, estrategias y retos del profesorado y el alumnado en cuatro apartados. El primero hace referencia al impacto de la pandemia como fenómeno social, particularmente en el ámbito educativo. Se observa que el aislamiento llevó a los sistemas educativos a implementar medidas de emergencia para dar continuidad al ciclo escolar con base en el modelo de educación a distancia, pero endeble la capacidad tecnológica que poseían los países de Latinoamérica y el Caribe agudizó la brecha educativa.

Posteriormente se da cuenta de la problemática compleja en los procesos formativos en las IES, a nivel internacional, nacional y local. Uno de los principales problemas es que se intensificó la desigualdad social en cuanto al acceso a oportunidades de quienes componen las comunidades estudiantiles, aunado a la falta de capacidad, tanto del alumnado como del profesorado, para implementar una educación a distancia.

Las IES respondieron emergentemente, y la única opción fue implementar una educación a distancia, el profesorado tuvo como principal reto adecuar la metodología didáctica a un ambiente virtual de aprendizaje, y aprender el uso y manejo adecuado de las TIC para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrollara de manera eficaz. Para dar continuidad a los cursos escolares, el

profesorado hizo uso de distintos recursos tecnológicos para trabajar de manera sincrónica y asincrónica con su alumnado.

1.1 La pandemia como fenómeno socioeducativo global

El fenómeno de la pandemia ocasionada por la COVID-19, generó una problemática que se desencadenó a nivel mundial e impactó de manera diferente en cada país, así como en varios sectores, especialmente el sanitario, económico, y el educativo; este virus se tipificó como una neumonía agresiva que afectó a todos los sectores sociales (Medina, Garduño, Chao & González, 2021). Esta neumonía atípica causó la muerte de miles de personas en todo el mundo y obligó al sistema educativo de más de 190 países a tomar medidas urgentes para evitar su propagación (Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2020).

1.1.1 El recuento de las primeras afectaciones

En un informe que presentó la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), se indicó que, en mayo de 2020, a nivel mundial, alrededor de 1.200 millones de alumnas y alumnos de todos los niveles educativos, dejaron de asistir a clases presencialmente como medida de prevención; de los cuales, más de 160 millones pertenecían a América Latina y el Caribe (CEPAL & UNESCO, 2020). Estos datos refieren que en tres meses (marzo-mayo), con base en el modelo preventivo internacional, el confinamiento interrumpió los procesos de enseñanza-aprendizaje que propiciaba la presencialidad escolar.

En este sentido, se dice que la crisis sanitaria por COVID-19 conforme pasó el tiempo, se convirtió en una crisis social prolongada caracterizada por la desocupación, la pérdida de empleo y reducción de los ingresos laborales que llevaron al incremento de la tasa de pobreza extrema en América Latina y el Caribe. La población de niñas, niños, adolescentes y jóvenes fue un sector que enfrentó riesgos de rezago y abandono escolar, de desnutrición y malnutrición, y deterioro de su salud física y mental sin precedentes, por ello se estima que es “una generación perdida” (Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2021, p. 13), que necesita de ser atendida desde políticas públicas integrales que garanticen la reparación del bienestar social.

Esta realidad no era una novedad. A lo largo del tiempo, los grupos vulnerables son quienes se han enfrentado a más obstáculos en el acceso y permanencia a la escuela. En el sistema educativo la desigualdad social e inequidad siempre han estado presentes, las escuelas que están ubicadas en zonas urbanas están en mejor estado para la enseñanza-aprendizaje que las que se encuentran en demarcaciones rurales o nativas. Inclusive se marcan diferencias entre las instituciones que pertenecen al sector urbano, ya que algunas áreas se consideran mejor que otras. La realidad para cada grupo social siempre ha sido distinta; el nivel socioeconómico de las personas incide directamente en el acceso a oportunidades en la escuela (Monzón, 2015).

En este informe 2020 de la CEPAL y la UNESCO se enfatizó que, al menos hasta el 7 de julio de 2020, de los 33 países que conforman América Latina y el Caribe, 32 habían suspendido clases presenciales y 29 mantuvieron dicha suspensión a nivel nacional. Para esta fecha, en Nicaragua no se había tomado tal

medida. Asimismo, en algunos lugares ya había comenzado el regreso a cursos presenciales el 22 de abril de 2020, es decir, al cumplirse cuarenta días, tal como fue el caso de Uruguay, pero en zonas rurales; y el 29 de junio de 2020 regresaron las demás escuelas (CEPAL & UNESCO, 2020).

Este proceso de retorno inmediato también sucedió en San Vicente y las Granadinas el 25 de mayo de 2020, aunque aquí se llevó de manera parcial. Este retorno parcial se reprodujo en Ecuador, el 1 de julio de 2020; y en Belice, Granada y Santa Lucía, se incorporaron de manera gradual a partir de junio de 2020. Pese a estas acciones, el cierre preventivo de centros escolares afectó a más de 165 millones de estudiantes de estos 32 países, tan sólo en cinco meses (marzo-agosto de 2020) (CEPAL & UNESCO, 2020).

Para junio de 2021, gran parte de los 198 países del mundo que habían cerrado las puertas de sus instituciones educativas, retornaron parcialmente a las aulas. Esto fue posible, en mayor medida, con la aplicación de la vacuna contra la COVID-19 al personal que integran las comunidades educativas, quienes tuvieron un orden de primacía; asimismo, porque el número de contagios decreció. Por ejemplo, en México, para junio de 2021, el semáforo de riesgo epidemiológico de diecinueve Estados se encontraba en color verde, es decir, bajó el riesgo de infección, lo que permitió que las actividades curriculares pudieran llevarse de manera presencial (Naranjo & Guzmán, 2021).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) de este país, convocó a los centros educativos para retornar a clases presenciales de manera parcial y voluntaria, para ese entonces: “*Campeche, Chiapas, Coahuila, Nayarit, Nuevo León, Tamaulipas y Veracruz*” (Naranjo & Guzmán, 2021, p. 11) lo habían hecho, la

dinámica de asistencia fue de manera escalonada, es decir, estudiantes asistían a clases de manera alternada, en el aula solo debía estar el 50% del alumnado. Para que ello fuera posible, la SEP y la Secretaría de Salud (SSA) realizaron una guía en la que mencionan nueve maneras de intervenir³ para el regreso seguro a las instituciones educativas (Naranjo & Guzmán, 2021).

1.1.2 La educación a distancia como acción emergente

Frente al confinamiento, los países de la región de América Latina y el Caribe implementaron la educación a distancia, algunos con modalidades en línea y otros virtuales. Entre ellos, 18 utilizaron las plataformas virtuales de aprendizaje asincrónico; a diferencia de Bahamas, Costa Rica, Ecuador y Panamá, que ofrecieron clases en vivo. Y fuera de línea, como forma de aprendizaje, 23 países realizaron transmisiones de programas educativos por radio o televisión. Sin embargo, lo sorprendente fue que de los 33 países de la región, solamente Argentina, Chile, Colombia, El Salvador, Jamaica, Perú, San Vicente y las Granadinas, y Uruguay, consideraron entregar dispositivos tecnológicos para llevar a cabo la educación a distancia (CEPAL & UNESCO, 2020).

Es importante destacar a Uruguay, que, de alguna manera, ya estaba preparado para implementar el aprendizaje en línea desde antes que llegara la

³ **Primera intervención:** Comités Participativos de Salud Escolar; Relación Escuela-Centros de Salud Local; Jornadas de Limpieza; Filtros de corresponsabilidad: filtro de casa, filtro en la entrada de la escuela y filtro en el salón de clases. **Segunda intervención:** Manos limpias. **Tercera intervención:** Vacunación del personal educativo. **Cuarta intervención:** Cubre boca obligatorio. **Quinta intervención:** Sana distancia. **Sexta intervención:** Optimizar el uso de espacios abiertos. **Séptima intervención:** Suspensión de ceremonias o reuniones. **Octava intervención:** Detección temprana de casos y acciones escolares para reducir la propagación de la enfermedad. **Novena intervención:** Apoyo socioemocional para docentes y alumnado (Secretaría de Educación Pública (SEP) & Secretaría de Salud (SSA), 2021).

pandemia, ya que contaba con el “Plan Ceibal”, proyecto socioeducativo que tiene entre sus objetivos entregar computadoras portátiles o tabletas a estudiantes; de igual manera, abastecer con conectividad a internet a escuelas, así como a otros lugares públicos para que personas puedan acceder a la red libremente mediante wifi. Ceibal cuenta con diversas herramientas y plataformas que impulsan la innovación educativa mediante el uso de tecnologías digitales, como lo es *ALEKS* y *Matific*, plataformas de apoyo en la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, a esto se une el programa *MATEC* (Centro de Innovación Educativa con Tecnologías Digitales del Estado Uruguayo (CEIBAL), s/a).

Biblioteca País, contiene material virtual y gratuito con literatura de cualquier género; *CREA*, aula virtual que permite llevar a cabo videoconferencias, cuenta con distintas herramientas para que docentes-alumnado trabajen de manera colaborativa, permite asignar tareas, crear portafolios de aprendizaje, etc. *EDUx*, permite llevar a cabo cursos en línea; *Minecraft Education*, el alumnado aprende jugando a través de esta herramienta pedagógica; *Plataforma de lengua*, a través de sus distintas herramientas apoya en la lectura y redacción de escritos; *Recursos educativos abiertos*, es un repositorio; *Valijas*, contiene una gran variedad de recursos y herramientas tecnológicas educativas (CEIBAL, s/a).

Asimismo, *Ceibal* cuenta con varios programas, como es *Artistas en el aula*, docentes y estudiantes interactúan con artistas por medio de videoconferencias; *Ceibal en Inglés*, docentes se apoyan con la presencia virtual de otro u otro profesor para enseñar dicho idioma; con *Ceibal*, el alumnado aprende con la práctica, da respuestas a problemas por medio de la tecnología; *Científicos en el aula*, docentes y estudiantes interactúan por medio de videoconferencias con científicos o

científicas; *Diseñando el cambio*, el alumnado y docentes determinan las necesidades que tienen y cómo resolverlas mediante las TIC; *Jóvenes a Programar*, capacita a personas en el uso y manejo de las TIC, para que tengan mayores posibilidades de adquirir un trabajo en ese ámbito. Otros programas son *Pensamiento Computacional*; *Robótica y programación*; y *Red Global de Aprendizajes* (CEIBAL, s/a).

En términos generales, otra de las estrategias por las que optaron algunos países para trabajar bajo esta modalidad, fue la capacitación en el uso y manejo de las TIC. No obstante, el traslado de clases presenciales a un aprendizaje a distancia fue un desafío en todos los países debido a la necesidad de ajustar el currículo para dar continuidad al ciclo escolar. El ajuste no fue una tarea sencilla, ya que cada país posee ciertas estructuras organizativas, recursos y capacidades para brindar el servicio educativo. Pero, la desigualdad educativa y social en América Latina y el Caribe fue una problemática que se develó con la pandemia (CEPAL & UNESCO, 2020).

Si bien, la mayoría de los países contaban con una conexión remota para estudiar en línea, no todos tenían una estrategia nacional para implementar una educación por medios digitales, y mucho menos en sectores con un bajo nivel socioeconómico y cultural; por tal motivo, la pandemia pronunció la desigualdad en el acceso a oportunidades educativas (CEPAL & UNESCO, 2020). En 2019, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) realizó una encuesta en ciertos países de América Latina, en torno a la enseñanza y aprendizaje (TALIS por sus siglas en inglés) vinculado con la capacitación docente y la disponibilidad de recursos tecnológicos; los datos revelan que:

Tabla 1. Capacitación en TIC y recursos tecnológicos

País	Docentes capacitados en TIC	Recursos tecnológicos disponibles
Brasil	64%	59%
Chile	77%	No menciona el porcentaje
Colombia	75%	64%
México	77%	44%
Argentina	53%	39%

Fuente: elaboración propia con base en CEPAL y UNESCO, 2020, p. 10.

Las cifras demuestran que, pese a que los recursos disponibles eran parciales, el proceso de capacitación docente fue notorio, pero no da cuenta del impacto en la práctica pedagógica frente a un alumnado en situación de precarización.

Un argumento razonable desde la mirada institucional para explicar el atraso en capacitación en el uso de TIC es que el profesorado y el sistema educativo, antes de la pandemia, aún no sentían la necesidad de que se les siguiera preparando en el uso de herramientas digitales (CEPAL & UNESCO, 2020). Se suma a esta justificación el hecho del rol hegemónico de la educación presencial y el valor sociocultural que posee en casi todos los niveles escolares.

1.1.3 La fragilidad más allá del argumento institucional

Se sabe que en México se aplicó una encuesta a casi 4 000 docentes de nivel básico para conocer la forma en que estaban llevando a cabo su práctica docente. Los resultados refieren que, en términos generales el 85% de la planta docente

implementó una educación a distancia; lamentablemente trabajar en esa modalidad se dio en menor medida en el territorio con más pobreza de la República (Hernández, 2021).

Tal es el caso de Oaxaca, que ha sido considerado como uno de los Estados del sur sureste con mayor grado de pobreza y desigualdad social (Yescas, 2021), en el que ha prevalecido la inequidad y el bajo nivel económico (Navarro, 2021) desde mucho antes de la pandemia; aunado a que es una de las regiones de México que ha sufrido grandes desastres naturales. Con la llegada del COVID-19, el sector educativo de Oaxaca (junto con el de salud), fue el más afectado, en principio por la incompetencia y corrupción del gobierno, donde las autoridades siempre se han mostrado indiferentes ante las necesidades de su pueblo (Hernández, 2021).

Gran parte de estudiantes jóvenes no contaban con internet ni computadora en casa para estudiar a distancia, de un 76% de estudiantes, el 35.4% no contaba con estos recursos para hacerlo (Arrazola, 2021); lo cual no sorprende ya que este lugar *“se ubica entre los diez estados con menos población conectada al internet”* (Montes, 2021, p. 219).

Asimismo, existe una gran desigualdad entre escuelas que se encuentran en zonas urbanas, rurales e indígenas (Montes, 2021). De igual manera, Chiapas, Guerrero y Veracruz, también se consideran como entidades con gran pobreza (Sorroza, 2021). Por ejemplo, en las dos primeras el acceso a computadoras en las casas no es alto; en Chiapas y Oaxaca, las viviendas que tienen acceso a conectividad a internet son muy bajo, aún más en zonas rurales (Montes, 2021).

En cuanto a la manera en que el profesorado trabajó para continuar con las clases de manera no presencial, se tienen datos de una encuesta que se realizó en

Chile, en donde el 56% indicó que enviaron materiales didácticos ya sean físicos o virtuales a su alumnado; el 18% llevó a cabo clases en vivo, lo cual fue más común en escuelas privadas y en secundaria; y el 22% trabajó de manera asincrónica, es decir, grabaron sus clases. Otra encuesta realizada en este mismo país y aplicada a docentes, indica que el profesorado forjó la autonomía en sus estudiantes en la manera de aprender, por ejemplo, el 81% indicó que enviaban tareas para su alumnado, y el 75% encargaba tareas; el 9% consideraron que las y los educandos tienen el hábito del autoaprendizaje; y la cuarta parte indicó que sus estudiantes dominaban aplicaciones para trabajar a distancia (CEPAL & UNESCO, 2020).

1.2 Las instituciones de educación superior en tiempos de pandemia

El Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IIEPE), al sistematizar las respuestas de los sistemas educativos en América Latina, señaló que a la mayoría las y los profesores de los países considerados en dicha clasificación (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela) se les proporcionó recursos de toda índole, en 11 países se les proveyó de cursos en línea, y en 9 países recursos en la Web. Asimismo, en 4 países se les dotó con bibliotecas digitales, en 3 países en cuanto a apoyo emocional y en 2 países entregaron dispositivos digitales (CEPAL & UNESCO, 2020).

Cabe señalar que, los datos antes proporcionados pertenecen a todos los niveles de enseñanza de estos países, y en esos porcentajes se encontraron las

IES, las cuales tampoco estaban preparadas para la interrupción brusca de las clases presenciales a causa de la pandemia, ni para una educación a distancia. La manera en que este fenómeno impactó en las IES cambia considerablemente a como sucedió en los niveles de enseñanza básica, ya que no solo repercutió en lo pedagógico y socioemocional, sino que también en lo laboral, financiero, en la movilidad académica, y sobre la demanda y oferta de educación superior.

1.2.1 Impacto del cierre temporal de las IES

Esta mirada alentadora sobre la respuesta inmediata de los sistemas educativos en Latinoamérica y el Caribe fue cuestionada por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), al revelar que a finales de marzo de 2020, el cierre temporal de la IES afectó a 23,4 millones de estudiantes de educación superior y a 1,4 millones de docentes en América Latina y el Caribe; lo que equivalía a más del 98% del alumnado y profesorado de nivel superior (Pedró, 2021).

Si bien el impacto de la suspensión de clases presenciales en las IES es multifactorial, en lo que respecta al pedagógico, la improvisación en la educación a distancia originó resultados negativos, esto debido a que las y los docentes solo cambiaron el ambiente en que daban clases, pero no la manera de llevar a cabo el currículo, lo cual impidió que el aprendizaje fuera de calidad y equitativo. Este fenómeno se denominó *coronateaching* y se consideró que era consecuencia de una cultura escolar dominante: la presencial, que, a la vez, se derivaba de un avance lento de la modalidad educativa a distancia en nivel superior. Por ello, en pandemia, algunos países que no la implementaban tuvieron que cambiar su

normatividad para ponerla en práctica en todas las universidades, como es el caso de Colombia y Perú; pero en otros países, la modalidad de la educación a distancia fue una respuesta que se aplicó con base en lineamientos o recomendaciones emergentes que fueron una vigencia temporal corta (Pedró, 2021).

Efectivamente, para contener este fenómeno socioeducativo, era importante institucionalizar la educación a distancia. De ahí que Monereo (2021) señalaba que se para lograr una educación eficaz en pospandemia (a mediados de 2021) era necesario cambiar la enseñanza en tres dimensiones: la pedagógica, la tecnológica y la psicoafectiva, por ende, se requería docentes estratégicos, híbridos y dialógicos. Pero será imprescindible que a este nuevo perfil docente se sumaran medidas de tipo personal, institucional y gubernamentales que giraban en torno a la enseñanza estratégica, dialógica e híbrida y ésta se nutría de la visión del aula como comunidad de aprendizaje, del perfil de alumno como ciudadano responsable para un mundo sostenible y de una reivindicación real de la carrera docente.

1.2.2 Afectaciones socioemocionales y desequilibrio económico

Si la falta de recursos tecnológicos hizo más evidente la brecha de la desigualdad en los primeros meses de la pandemia, la ausencia de socialización afectó la condición socioafectiva de docentes y estudiantes. No saber trabajar bajo una modalidad virtual, generó incertidumbre, pero no convivir afectó el desarrollo de la personalidad de ambos, pero en mayor medida en el alumnado. Para ellos, la institución educativa era el espacio para un tipo de esparcimiento y el trabajo colaborativo. El retorno a lo presencial provocó un proceso de readaptación social y académica y era un tiempo idóneo para el diálogo entre docentes-estudiantes para

fortalecer la relación pedagógica (Ramírez, 2022).

Cabe señalar que, el aislamiento afectó con mayor fuerza a estudiantes que ya tenían problemas socioemocionales, o que participaban en programas de nivelación y apoyo. Por ejemplo, en Estados Unidos se aplicó una encuesta a estudiantes de educación superior en la que el 75% afirmó que experimentó ansiedad y depresión ante este contexto (Pedró, 2021). Se sabe que enfrentó estrés que no se atendió institucionalmente, a pesar de que el estrés es: *“una respuesta a uno o más riesgos psicosociales y puede tener consecuencias para la salud mental y física y el bienestar de una persona”* (Carranco, Pando & Aranda, 2019, p. 323), los cuales se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 2. Factores de riesgo psicosocial causantes de estrés

Factor de riesgo	Descripción
Contenido del trabajo	Falta de variedad en el trabajo, ciclos cortos [...], trabajo fragmentado y sin sentido, bajo uso de habilidades, alta incertidumbre, relación intensa
Sobrecarga y ritmo	Exceso de trabajo, ritmo del trabajo, alta presión temporal, plazos urgentes de finalización
Horarios	Cambio de turnos, cambio nocturno, horarios inflexibles, horario de trabajo imprevisible, jornadas largas o sin tiempo para la interacción
Control	Baja participación en la toma de decisiones, baja capacidad de control sobre la carga de trabajo
Ambiente y equipos	Malas condiciones de trabajo, equipos de trabajo inadecuados, ausencia de mantenimiento de los equipos, falta de espacio personal, escasa luz o excesivo ruido
Cultura organizacional y funciones	Mala comunicación interna, bajos niveles de apoyo, falta de definición de las propias tareas o de acuerdo con los objetivos organizacionales
Relaciones interpersonales	Aislamiento físico o social, escasas relaciones con los jefes, conflictos laborales, falta de apoyo social
Rol en la organización	Ambigüedad de rol, conflicto de rol y responsabilidad sobre personas
Desarrollo de carreras	incertidumbre o paralización de la carrera profesional, baja o excesiva promoción, pobre remuneración, inseguridad contractual
Relación trabajo-familia	Demandas conflictivas entre el trabajo y la familia, bajo apoyo familiar, problemas duales de carrera
Seguridad contractual	Trabajo precario, trabajo temporal, incertidumbre de futuro laboral, insuficiente remuneración

Fuente: Camacho & Mayorga, 2017 como se citó en Carranco, Panda, Aranda, 2019, p. 324.

En otras palabras, en etapa de la pedagogía de emergencia, las instituciones colocaron en riesgo psicosocial a sus colectivos magisteriales, y en cierta medida, también al alumnado.

Otro efecto negativo del cierre de los planteles escolares fue el cese del beneficio institucional de la alimentación, transporte e incluso alojamiento del estudiantado. Al suspenderse esta ayuda, se generó un desequilibrio económico en la familia y dejó al alumnado en situación de vulnerabilidad (Pedró, 2021), entendida ésta como: *“un estado de riesgo al que se encuentran sujetas algunas personas en determinado momento...representa un estado de debilidad provocado por la ruptura del equilibrio, que lleva a la persona o al grupo de personas a una espiral de efectos negativos”* (Lara, 2015, p. 24).

Un ejemplo de lo anterior, son las y los estudiantes de IES que estaban becadas y becados por el Programa Nacional de Becas de Crédito Educativo (PRONABEC) en Perú (Elacqua, López, Méndez, Novella, Prada & Vázquez 2022), ya que a la llegada de la pandemia entraron en un estado de crisis por diversas razones ya que: *“la vulnerabilidad se origina a partir de ciertos factores internos y externos, que, en conjunto, disminuyen o anulan la capacidad para enfrentarse a una situación determinada que ocasiona daño y a sus consecuencias”* (Lara, 2015, p. 31).

Los factores internos que pusieron en estado de vulnerabilidad a las y los becarios fueron en principio por razón de género, por ejemplo los hombres fueron quienes se vieron más en la necesidad de interrumpir sus estudios a comparación de las mujeres, pero éstas fueron quienes sufrieron en mayor medida violencia

intrafamiliar; por cuestiones de salud de familiares del alumnado al ser contagiados por COVID-19; dedicaban más tiempo para atender a integrantes de la familia y así como para trabajar y hacer tareas domésticas; presentaron ansiedad; o por padecer alguna discapacidad (Elacqua *et al.*, 2022).

Dentro de los factores externos se cuenta que hubo una disminución en los ingresos de las viviendas, existió desempleo, aumentaron los gastos para la atención de personas que infectaron de COVID-19; los programas sociales creados por el gobierno no abarcaron a toda la sociedad; falta de servicios como internet, luz, agua y dispositivos digitales; falta de políticas públicas; el hecho de que la beca no fuera depositada a tiempo les impidió matricularse; instituciones educativas cerraron sus puertas; no pudieron hacer los trámites de inscripción antes del aislamiento social (Elacqua *et al.*, 2022).

En el ámbito laboral, la pandemia afectó principalmente a docentes de universidades privadas, esto debido a que bajó la demanda en la matrícula por cuestiones de orden económico en el estudiantado, y por consiguiente, hubo despidos ante el poco alumnado inscrito en los cursos. Asimismo, a estudiantes recién graduados y graduadas de alguna profesión, les fue más difícil encontrar trabajo, y aún más, que fuera bien remunerado. Simplemente a principios de la pandemia, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), anticipó que bajarían los ingresos de las y los estudiantes egresados a causa de la crisis, por ende, se reduciría la movilidad académica de este sector (Pedró, 2021).

1.2.3 Impacto en la demanda y oferta de la educación superior

La demanda y oferta de la educación superior se vio afectada. Por ejemplo, en Colombia se anunciaba una disminución hasta del 25% de las matrículas para el siguiente semestre. En Estados Unidos, después de que se suspendieron las clases, se aplicó una encuesta a estudiantes de posgrado de este país, de la que se obtuvo que, uno de cada seis estudiantes no volvería a la institución educativa cuando retornaran a clases presenciales; y cuatro de cada diez seguirían en modalidad a distancia. Esto se debió a muchos factores, pero principalmente por la crisis económica y financiera que se generó a nivel microfamiliar (Pedró, 2021).

Para superar esta problemática, las IES tuvieron que responder globalmente ante esta emergencia educativa. La *Universitat Oberta de Catalunya* (UOC), puso en marcha el programa “Docencia no presencial de emergencia” al inicio de la pandemia (marzo y abril de 2020), el cual fue dirigido a docentes hispanoparlantes universitarios, de educación secundaria y de formación profesional. El programa puso a disposición de las y los asistentes diversos recursos para implementar una educación virtual y brindó acompañamiento en su práctica docente en esa transición educativa (Xarles & Martínez, 2021).

Los seminarios fueron gratuitos y se grabaron para que estuvieran disponibles en el canal de *YouTube* de la UOC, y algo muy importante es que no solo se enfocaron en el empleo de la tecnología, sino que también en cómo adaptar la metodología educativa en este nuevo ambiente de aprendizaje en situaciones concretas. La necesidad por aprender a educar a distancia era inmensa y las *Webinars* (seminarios por medio de la Web), fue alternativa que tuvo una respuesta masiva por parte del profesorado. Por ejemplo, el seminario Diseño de cursos en

línea, tuvo una inscripción de 2.300 millones de personas (Xarles & Martínez, 2021).

La mayor parte de las personas que se inscribieron trabajaban en instituciones españolas, las demás pertenecían a Colombia, Ecuador, México, Perú, Chile, Argentina, Uruguay y Venezuela (este último, tuvo menor participación). La mayor parte de docentes inscritos fueron de educación superior, esto es, el 38%; el 17 % pertenecía a educación secundaria; el 13% fue de educación técnica y profesional; el 9% de educación primaria; el 9% fueron docentes de idiomas; y el 6% personal de gestión y administración de centros educativos (Xarles & Martínez, 2021). Estos datos reflejan una problemática estructural en el sistema educativo en los países participantes porque se reproducirá el fenómeno del rezago educativo.

Asimismo, la UNESCO y algunas asociaciones internacionales de universidades a distancia y virtuales, habilitaron repositorios en el que se pusieron a disposición metodologías educativas, así como se llevaron a cabo *Webinars* sobre recursos pedagógicos para implementar en este contexto a distancia, tal es el caso de la *International Council for open and Distance Education* (ICDE) o la *European Association of Distance Teaching Universities* (EADTU). De igual manera, algo similar realizaron organizaciones universitarias, por ejemplo, *Contact North / Contact Nord* (en Canadá). También la Asociación Colombiana de Universidades en colaboración con la Red Universitaria para la Educación con Tecnología (REDUNETE), desarrollaron *Webinars* para directivos y directivas de IES en Colombia (Xarles & Martínez, 2021).

El Ministerio de Universidades de España, impulsó una iniciativa llamada *Conectad@s: la universidad en casa*, que es un portal coordinado por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), y lo diseñó la

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y la UOC. Este portal se puso en marcha el 19 de marzo de 2020, y tuvo como propósito dotar de recursos a docentes y estudiantes para apoyar en una educación a distancia. Un caso excepcional fue el de *Montgomery College* ubicado en Canadá, que contaba con una guía para hacer frente, en caso de que deba cerrarse la institución por diversas causas, ya sea por emergencias sanitarias e incluso por fenómenos naturales (Xarles & Martínez, 2021).

Otro ejemplo es el de la Universidad Autónoma de Occidente, que a la llegada de la pandemia por COVID-19, implementó el 24 de marzo de 2020 su estrategia de presencialidad virtual.⁴ Desde su punto de vista, se buscaría:

“Educación centrada en la interacción, en el reconocimiento de las singularidades de los estudiantes y de sus contextos de actuación, en una vinculación cognitiva y activa de la comunidad educativa dentro de los encuentros sincrónicos y los acompañamientos del profesor, y en el desarrollo de actividades de estudio independiente” (Gallego, 2021, p.174).

En este sentido, la pandemia como fenómeno socioeducativo global, abrió el conocimiento a los estudios de caso. Bas (2021), analizó la experiencia del curso “Práctica de Comercio Exterior”, de la Licenciatura en Relaciones Internacionales, de la Universidad de la República, Uruguay, en tiempos de COVID-19. Cuando se detectaron los primeros cuatro casos de personas infectadas por este virus, el 13 de marzo de 2020, el rector de esta Universidad ordenó que se suspendieran las clases. Ante el aumento de contagios, esta fecha se aplazó, y el primero de abril se informó que el resto de las clases del primer semestre continuarían por medio de

⁴ Bajo esta modalidad trabajaron 8.161 estudiantes de pregrado profesional; 700 de pregrado tecnológico; 703 de especialización; 211 de maestría; y 24 de doctorado, siendo en total 9.799 estudiantes (Gallego, 2021).

plataformas virtuales.

Para dar continuidad con el curso, implementaron la comunicación asincrónica, grababan videos sobre distintos temas y los difundían a través del sitio web de *YouTube*. Pero en la mayoría de los cursos con los que cuenta esta Licenciatura, trabajaron de manera sincrónica, es decir, sus clases las recibían por medio de videoconferencias. Asimismo, continuaron con las actividades tradicionales, como cuestionarios de opción múltiple, así como de verdadero y falso, creados en las plataformas de *Kahoot* y *Moodle*; realizaban lectura guiada; hacían análisis de jurisprudencia mediante preguntas; y daban respuestas a casos prácticos (Bas, 2021).

1.3 Reacciones y respuestas en las IES en México

En marzo del 2020, las Secretarías de Salud y de Educación Pública de México, como medida de prevención al contagio por COVID-19, y atendiendo a las recomendaciones propuestas por la Organización Mundial de la Salud (OMS), pusieron en marcha acciones para preservar la salud de toda la comunidad estudiantil, en todas las instituciones educativas del país, incluso en las IES (Medina *et al.*, 2021). El ex secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma Barragán, emitió el primer acuerdo el 02 de marzo de 2020, que a la letra dice:

“Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública” (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2020, s/p).

En el mismo acuerdo se señaló que las clases se suspenderían del 23 de marzo al

17 de abril de 2020. Sin embargo, nunca imaginaron que la suspensión de clases sería por mucho más tiempo, y que la manera de aprender sería por medio de una educación a distancia. A tal acción también se sumaron escuelas privadas de diferentes niveles educativos y centros especializados.

Para dar continuidad a los cursos, en lo que respecta a educación básica, se implementó el programa *Aprende en Casa*. Pero en lo que respecta a las instituciones de educación media superior y superior, no existió un modelo específico a seguir para estudiar a distancia, por lo que diseñaron sus propios métodos de aprendizaje. En las IES, la manera de llevar el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la pandemia varió, ya que cada profesión tiene distintos ejes formativos, por lo que no se pudo implementar de la misma manera en todas las Universidades.

Todo este suceso desestabilizó al sistema educativo existente en las IES. Incluso la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), máxima casa de estudios, se vio afectada; para 2020, Leonardo Lomelí Vanegas, Secretario General de dicha institución, ya anticipaba que el 20% de alumnas y alumnos de nivel medio superior y superior, se encontraba en riesgo de deserción escolar a causa de este contexto turbulento, lo que abarcaba alrededor de 72,000 estudiantes. Y en 2021, la deserción temporal por parte del alumnado aumentó hasta un 228% (Díaz, Alatorre & Castañeda, 2022).

1.3.1 La deserción universitaria

Si bien la deserción es multifactorial, en esta coyuntura sanitaria se agudizó dicha problemática. Por ejemplo, en junio de 2020, en la UNAM se aplicó una encuesta a

33,203 alumnas y alumnos que pertenecían a 92 escuelas y facultades, acerca de la infraestructura tecnológica con la que contaban para estudiar en línea durante la pandemia. En los resultados se obtuvo que el 23% no disponía de conectividad a internet en casa; el 34% no contaban con una laptop; el 82% no tenía tableta; la mayoría, esto es, el 97%, tomó clases con un teléfono móvil. Aunado a que el 23% estudiantado no disponían de un espacio apropiado para realizar actividades de estudio (Díaz, Alatorre & Castañeda, 2022).

En la Licenciatura en Psicología de la UNAM, se hizo un análisis de las causas que tuvieron 268 estudiantes para suspender de manera temporal sus estudios en el período 2021-2022 durante la pandemia. Las respuestas se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 3. Causas y justificaciones de deserción temporal (2021-2022)

Causa de deserción	%	Justificación
Orden económico y laboral	33%	Las y los proveedores de los ingresos familiares perdieron su empleo e incluso fallecieron a causa del virus. No tenían las condiciones para contratar servicios de internet. Ni un equipo adecuado.
Salud física	15%	Enfrentó varias enfermedades.
Cuestiones socioemocionales	11%	Aprender a distancia provocó desmotivación, estrés y ansiedad.
Historial de su trayectoria educativa	10%	Antes de la pandemia ya presentaban rezago educativo, el cual empeoró con la pandemia. Por cursar dos carreras de forma simultánea.
Baja en la calidad en su aprendizaje	9%	Reducción del tiempo lectivo para desarrollo del currículo por parte del profesorado. No todos los cursos eran aptos para enseñarse a distancia. Por ejemplo, los laboratorios en los que se realizan prácticas.
Inconformidad con la práctica docente	6%	Las y los docentes no adaptaron correctamente los ambientes de aprendizaje para trabajar en esta modalidad.
Falta de infraestructura tecnológica y conectividad a internet.	5%	Debido a la precariedad familiar, no se contaba con recursos tecnológicos y pagar el servicio de internet.

Fuente: elaboración propia con base en Díaz *et al.*, 2022.

Se advierte en estas cifras, que más allá de la causa de la deserción temporal del alumnado entrevistado, el porcentaje fue del 89%. Dato preocupante porque en caso de que este estudiantado haya reingresado a la licenciatura de Psicología en el ciclo 2022-2023, será una generación que va en situación de rezago. Por otro lado, se infiere que, el primer ciclo de la pandemia tuvo sobrellevarse, pero no pudo dar continuidad a ciclo escolar inmediato.

Teóricamente, se esperaba que las y los estudiantes al no trabajar diariamente con su profesor o profesora de una manera sincrónica, provocara la autogestión del aprendizaje, esto es, un nivel de autonomía para aprender, sin embargo, el contexto en el que se encontraban las y los entrevistados, dificultó este proceso y llevó a la deserción.

En este sentido, Demuner, Ibarra y Nava (2023), analizaron las estrategias de aprendizaje autorregulado implementadas en la Facultad de Contaduría y Administración de una Universidad de México (sin mencionar cuales), durante la pandemia. En los resultados de la encuesta aplicada a 611 estudiantes, se obtuvo que al cerrar la institución, se perjudicó al alumnado de escasos recursos, ya que había quienes dependían de la infraestructura tecnológica de ese lugar, por lo que no todas y todos contaron con el equipo, lugar y conectividad adecuada para tener un aprendizaje de calidad.

Asimismo, la mayoría de las y los educandos no estuvieron satisfechos con la modalidad de aprender en línea, principalmente por la desigualdad social que se intensificó en la pandemia. Esto es, no contaron con los recursos necesarios para implementarla, en consecuencia, creció la brecha digital. Además, no tenían un lugar adecuado para estudiar ni tomar clases, aunado a las distracciones familiares,

el no tener contacto físico les afectó, ya que estaban acostumbrados y acostumbradas a tener al o la docente enfrente y recibir las indicaciones directamente, por lo que no estaban preparadas y preparados para aprender por sí solos, por lo que efectivamente esto tuvo relación con el rendimiento de su aprendizaje (Demuner *et al.*, 2023).

1.3.2 Ser docente y hacer docencia en pandemia

Tampoco para el profesorado fue sencillo dejar el modelo de enseñanza presencial para implementar una educación virtual, ya que se enfrentaron a grandes retos, aprendieron del ensayo y error en el manejo de la tecnología para dar continuidad a los currículos escolares. En la Escuela Normal de Ixtlahuaca, maestras y maestros compartieron cómo fue su práctica docente en 2020, durante la pandemia. La institución las y los monitoreó a través de un formato llamado “Seguimiento a la Aplicación de Programas de Estudio en fase de emergencia por COVID19”; el profesorado debía llenar dicho formato semanalmente (Dávila, López, López & Monroy, 2022).

La composición del documento era lo siguiente: nombre de la o el docente, fecha y el número de sesiones desarrolladas, nombre de la materia, medio por el que se pusieron en contacto con su alumnado, plataforma utilizada, tema visto, registro de estudiantado que no estuvo presente y el resultado de cada sesión. Este recurso administrativo no evitó que el profesorado se sintiera angustiado por no saber cómo implementar una educación a distancia (Dávila *et al.*, 2022).

La alternativa fue la autocapacitación. Aprendieron por sí mismos a utilizar los recursos tecnológicos con lo que estaba a su alcance, se orientaron por medio

de tutoriales en internet, tomaron cursos y talleres en línea, las y los compañeros de trabajo se auxiliaron entre ellos, incluso el alumnado les apoyó, ya que la mayoría de las y los estudiantes tenían mayores habilidades en el empleo de herramientas tecnológicas; se sumaron a esta acción de apoyo algunos y algunas integrantes de familia (Dávila *et al.*, 2022).

Hay que enfatizar que antes de la pandemia, el profesorado utilizaba los recursos tecnológicos, pero solamente para apoyarse en las clases, por ejemplo, la computadora y el proyector se empleaban para presentar información. Pero a la llegada del virus, este uso de la tecnología era obsoleto. Se tuvo que adentrar a las plataformas y medios de comunicación: La plataforma más utilizada fue *Teams* para llevar a cabo sus clases virtuales. *WhatsApp* fue la aplicación con mayor demandada (38%); por este medio, las y los docentes y el estudiantado mantuvo comunicación. El profesorado solía dar indicaciones y el alumnado enviaba evidencia de sus trabajos (Dávila *et al.*, 2022).

El correo electrónico fue medio por el que estudiantes enviaban sus trabajos (20%); el *Schoology* fue otra plataforma (18%), en la que el profesorado subió material didáctico y las instrucciones de las tareas que el estudiantado debía realizar; este recurso propició la enseñanza-aprendizaje asincrónico. También utilizaron *Messenger* (7%), *Google Classroom* (5%), *Facebook* (5%), *Edmodo* (4%) y *Zoom* (2%), aunque, estos últimos de manera escasa (Dávila *et al.*, 2022).

Con la nueva modalidad de aprendizaje, la mayor parte de docentes de la Escuela Normal de Ixtlahuaca ajustaron los horarios y días lectivos. Se impartía clases 3 veces a la semana, pero la carga horaria y el proceso de aprendizaje se completaba con el trabajo asincrónico (Dávila *et al.*, 2022). Sin embargo, el

alumnado normalista enfrentó un problema similar al estudiantado universitario: la desigualdad socioeconómica en el alumnado y con ello, la capacidad para una educación a distancia.

Por medio de una encuesta que se aplicó a 14 estudiantes en la materia de geometría, se encontró que solamente 3 personas contaban en su hogar con conectividad a internet y computadora, es decir, el 21.42%. Por lo tanto, no resulta extraño que el dispositivo digital más utilizado para tomar clases fuera el celular y la conectividad a internet se diera por medio de sus datos móviles, los cuales resultaron insuficientes, ya que se agotaban cuando la clase duraba mucho tiempo. Frente a la precariedad, la percepción de las y los docentes sobre el teléfono móvil como distractor cambió, ahora, en la emergencia sanitaria pasó a ser un medio indispensable y útil para la comunicación del contenido a aprender, pero este dispositivo tuvo que ser compartido entre las y los integrantes de la familia (Dávila *et al.*, 2022).

Una consecuencia natural de esta situación fue que al coincidir los horarios de clase entre las y los usuarios de un solo dispositivo móvil, hubo quienes se quedaron sin recibir clases o se retrasaron en la entrega de trabajos. Pero también se sumó otro factor: la calidad de la señal o la ausencia total de conectividad a internet. Por lo tanto, la planta docente indicó que, el trabajar a la distancia, dificultó la interacción con su alumnado, ya que no se conocieron entre ellos, debido a que no prendían sus cámaras o micrófonos, por lo que les fue más difícil identificar si las y los estudiantes tenían algún problema o si no entendían algún tema, ya que antes de la pandemia solamente con su expresión facial identificaban si existía algún inconveniente (Dávila *et al.*, 2022).

Con el paso del tiempo, las y los docentes desarrollaron mejores competencias digitales. El profesorado indicó que, en esta modalidad aprendieron a trabajar entre iguales, y dejaron de ser los actores principales en las clases. A pesar de todos los obstáculos en esa transición de lo presencial a lo virtual, el 98% del alumnado de la Escuela Normal de Ixtlahuaca permaneció en la institución educativa, debido a que el profesorado siempre se mostró empático y tolerante ante las situaciones desiguales en que se encontró el estudiantado (Dávila *et al.*, 2022).

Y no sólo para quienes ya se desempeñaban como docentes fue complicada la transición de la educación presencial a la educación virtual. Las y los estudiantes que se estaban formando para ser maestras y maestros y correspondía realizar sus prácticas profesionales durante la pandemia vivieron experiencias inéditas como fue el caso de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan ubicada en el Estado de México.

Al respecto, García y Madrigal (2022), entrevistaron a 24 alumnas y alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria de quinto y séptimo semestre, para conocer cómo fue su experiencia durante sus prácticas profesionales en la contingencia sanitaria y observaron el desarrollo de las mismas en cuatro escuelas. Si bien, la institución contaba con un reglamento que indicaba cómo debían llevar a cabo las y los estudiantes sus prácticas profesionales, no contemplaba la educación a distancia.

En este sentido, la llegada de la pandemia desequilibró el sistema existente. Incluso algunas y algunos docentes no estaban de acuerdo en que el alumnado realizara sus prácticas en este contexto, argumentando que no todas y todos contaban con conexión a internet, así como no creían que fueran capaces de dar

clases en la manera que se llevarían a cabo en educación básica. Pero existieron docentes que creyeron importante que el alumnado si las ejecutara para que les sirviera de experiencia y fuera parte de su proceso formativo (García & Madrigal, 2022).

El alumnado narró que sintieron temor cuando se enteraron de que sus prácticas profesionales serían de manera virtual. Asimismo, ese miedo regresó cuando volvieron a trabajar de manera presencial, ya que hubo quienes nunca practicaron de esa manera, sino que su experiencia comenzó empleando una educación a distancia, nuevamente cambiaron el material didáctico y las planeaciones que diseñaron para la enseñanza virtual. Les provocó incertidumbre el pensar cómo trabajarían en la modalidad convencional con las y los niños, la metodología que emplearían, ya que en la escuela en la que se encontraban no contaban con los recursos tecnológicos que utilizaban en las clases en línea, asimismo, les daba pánico el hecho de que tratarían de manera directa con las madres y los padres de sus estudiantes (García & Madrigal, 2020).

El alumnado resignificó su formación a partir de la experiencia que adquirieron, es decir, pudieron sentir lo que estaban viviendo y se transformaron con ese contexto, para ellas y ellos fue una oportunidad para aprender a trabajar tanto en la modalidad presencial como en la virtual, hacer frente a los retos, ser parte de su proceso formativo; ahora se sienten capaces y con más fuerza y preparación para afrontar lo que sea (García & Madrigal, 2020).

1.4 El reto de la educación virtual en la UAZ

Las instituciones educativas de todos los niveles de enseñanza del Estado de

Zacatecas, entre ellas la UAZ, en cumplimiento al acuerdo número 02/02/20, también suspendieron las clases presenciales como medida de prevención al contagio por COVID-19, teniendo un receso escolar de dos semanas. Sin embargo, ante el aumento de contagios en México y en la entidad, dicha suspensión se aplazó, por lo que implementaron una educación a distancia como alternativa para dar continuidad a los currículos escolares.

Cuando se interrumpieron las clases presenciales, la UAZ estaba a la mitad del ciclo escolar que comprendía el período lectivo enero-junio 2020, por lo que fue indispensable que las distintas unidades de todos los niveles educativos con los que cuenta la Universidad buscaran estrategias para continuar con el semestre. Las IES de la máxima casa de estudios, se enfrentaron a muchos retos en la transición de la enseñanza-aprendizaje a distancia, por lo que buscaron soluciones para afrontarlos.

1.4.1 Preguntas y acciones frente a la incertidumbre

Desde la Unidad Académica de Psicología, Jasso, Villagrán, Rodríguez y Aldaba (2021) partieron de la premisa de que un sector de universitarios docentes sintió miedo al enterarse de que trabajarían de manera virtual, ya que no estaban profesionalizadas y profesionalizados para trabajar bajo esa modalidad, por ello, se hicieron un sinnúmero de preguntas en cuanto al empleo de los recursos tecnológicos, la metodología a utilizar, cómo lograr un aprendizaje significativo en sus estudiantes, entre otras cosas.

Para atender estas incertidumbres, el profesorado acudió a cursos para el uso y manejo de plataformas y recursos tecnológicos como *Moodle*, *Classroom*,

Google Meet; buscó videos en línea para orientarse; adecuó su metodología didáctica para una educación a distancia, es decir, hizo una deconstrucción al ambiente de aprendizaje; escaneó los materiales que tenían en físico y lo compartió con su alumnado; realizó videos y audios (Jasso *et al.*, 2021).

Conforme pasaba el tiempo las y los docentes adquirieron mayor dominio en el uso de las herramientas tecnológicas, por ejemplo, comenzaron a utilizar *Google Jamboard*, en la que utilizaron su pizarra para hacer trabajo colaborativo, pero también estaba trabajando más horas a las establecidas contractualmente y que pasaba muchas horas frente a la computadora. Además, algunos docentes formaban parte de programas federales por ejemplo el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y participaban en la convocatoria de estímulos para la docencia, entre otros. Estas actividades aumentaron sus responsabilidades, lo que les provocó síndrome de Burnout por estrés laboral (Jasso *et al.*, 2021).

Tanto el alumnado como el profesorado se enfrentaron a muchos obstáculos para trabajar en línea, principalmente por la falta o mala conectividad a internet, escasez de recursos económicos para realizar una contratación y desplazamiento a casa de familiares, amistades o ciber para tomar clases y realizar tareas. Otro por la falta de equipo adecuado, hubo quienes tuvieron que comprar un dispositivo digital ya que el que tenían no era apto, incluso algunas personas tomaron e impartieron clase a través de un teléfono móvil (Jasso *et al.*, 2021).

De igual manera, el alumnado no contó con un espacio adecuado para tomar clases en línea, había quienes lo hacían desde su cama, en la cocina, en la sala, lo que impidió que se concentraran por las distracciones que tenían alrededor.

Alumnas y alumnos preferían apagar sus cámaras por cuestiones de privacidad. Todo lo anterior influyó en el rendimiento de las y los escolares, estudiantes de psicología llegaron a comentar *“me pasó de noche el semestre”* (Jasso *et al.*, p. 62, 2021). Desafortunadamente esta desigualdad social y la falta de oportunidades orillaron a estudiantes a abandonar sus estudios.

1.4.2 Sin modelo a seguir para la docencia y uso de navegadores

Otro caso es el de la Unidad Académica de Derecho de la UAZ, Cardoso (2022) aplicó una encuesta a 52 maestras y maestros de dicha institución, para conocer su práctica docente durante la pandemia, en el semestre agosto-diciembre de 2021. En los resultados, se pudo observar que gran parte del profesorado desconocía cómo trabajar de manera virtual, ya que el 84.6% indicó que nunca había dado clases en esa modalidad, solamente el 15% señaló que sí. A pesar de que la mayoría no había implementado una educación a distancia, el 72% apuntó que su grado preparación para trabajar en línea oscilaba entre bueno y muy bueno; el 26.9% lo consideró regular. Sin embargo, el profesorado creyó importante la capacitación en el uso de las TIC.

En consecuencia, el 82.7% de este colectivo docente asistió a cursos de capacitación para el manejo adecuado de los recursos tecnológicos, a pesar de que, únicamente al 59.61% se les llamó para participar en dichos cursos, el resto ingresó a los cursos de manera circunstancial. Pese a ello, el 76.9% indicó que, tanto el alumnado como el profesorado, se encontraron en situaciones desiguales en cuanto al acceso a tecnología y dispositivos digitales. Por ejemplo, sólo 37 de las y los 57 docentes entrevistados contaban con un equipo apto para trabajar a distancia. Algo

preocupante fue que solamente el 25% indicó haber recibido apoyos didáctico-pedagógicos por parte de la institución; el 23.1% de manera escasa; y el resto no tuvo ayuda alguna (Cardoso, 2022).

Asimismo, el 42.3% del colectivo docente recibió acompañamiento por parte de la unidad académica, el 23.1% de manera reducida; y el 34.6%, porcentaje considerable, no lo tuvo. Por lo tanto, el 51.9% indicó que no existió un modelo a seguir para trabajar de manera virtual, esto es, cada docente resolvió a su manera el proceso de enseñanza-aprendizaje. El 44% indicó que fue monitoreada su práctica docente por la institución educativa, y el resto señaló que no. El 71% si adecuó su currículo escolar al nuevo ambiente de aprendizaje, la otra parte lo omitió (Cardoso, 2022). Lo anterior indica que las y los docentes trabajaron de manera heterogénea.

Aun cuando la mayoría del profesorado (un 94.2%) manifestó que trabajaron más en esta modalidad, el 59% estuvo satisfecho con la experiencia de enseñar de manera virtual, pero solo el 9.6% se sintió muy satisfecho, y el resto no lo estuvo o fue muy poco. Asimismo, el 65.4% indicó que esa vivencia mejoró su práctica docente; el 11.5% manifestó que no; y el resto medianamente. Es importante mencionar que el 42.3% señaló que la calidad de la enseñanza-aprendizaje perduró, en tanto que el 32.7% dijo que si bajó, el resto indicó que probablemente (Cardoso, 2022). Es claro que cada docente tuvo una experiencia diferente, por lo que los resultados son variados.

Este contexto desconocido también provocó incertidumbre en el alumnado, por lo que fue indispensable brindar apoyo institucional de corte psicológico. El profesorado indicó que el 28.8% de las y los educandos recibió orientación

psicopedagógica y apoyo emocional; asimismo, señaló que a pesar de que el alumnado dio una respuesta buena en esa transición educativa, sus estudiantes prefieren las clases presenciales (Cardoso, 2022). Los porcentajes que se presentaron dejan mucho que desear, ya que la Licenciatura en Derecho es una de las escuelas con mayor número de docentes y alumnado, se observa que hubo gran disparidad en cuanto a capacitación docente, en la dotación de apoyos de toda índole, en el monitoreo de la práctica docente, etc. lo que originó un bajo rendimiento escolar.

Por su parte Ruvalcaba, Romero, Flores y Olvera (2022), aplicaron una encuesta a 1131 estudiantes de distintos niveles educativos de la UAZ, de la que comprobaron que el grado de estudios, el género y la edad del alumnado, si influyó en las competencias digitales desarrolladas durante la pandemia, en el semestre enero-julio de 2021. En lo que respecta al uso de navegadores como *Chrome* y *Mozilla*, las mujeres fueron quienes tuvieron mayor dominio en su manejo, así como el alumnado de 26 a 30 años, y de nivel doctorado. Las y los estudiantes de nivel medio superior y superior tuvieron menos competencia en su uso.

En cuanto a su destreza para el uso de plataformas educativas como *Moodle* y *Classroom*, las y los estudiantes de nivel maestría son quienes tuvieron mayor habilidad en su empleo; el estudiantado de preparatoria fue el que tuvo menor dominio en su uso. En lo referente a las herramientas colaborativas en la nube de *Google*, las y los educandos de Preparatoria y Licenciatura si las utilizaron, pero el alumnado de maestría fue el que tuvo mejor desempeño en su uso. En nivel doctorado no llegaron a utilizar dichas herramientas (Ruvalcaba *et al.*, 2022).

Como se observa, las habilidades en cuanto al uso de navegadores,

plataformas y herramientas digitales varió en cada estudiante y en cada nivel de enseñanza, sin embargo, se puede percibir que el alumnado con mayor preparación académica, son quienes tuvieron mejor habilidad en su uso.

1.4.3 La intervención sindical en la capacitación docente

Como se ha dicho, el colectivo docente se encontró en un momento de incertidumbre por falta de preparación para implementar una educación a distancia de un día para otro; ante ese contexto, en la escuela internacional virtual de invierno UAZ-SPAUAZ 2020-2021, se ofertaron cursos enfocados a la capacitación docente para trabajar en esa modalidad. Uno de ellos fue el seminario denominado “10 competencias básicas del docente digital”, impartido por el Dr. Daniel Rodríguez Ramos, el 10 de septiembre del 2020. Éste, agrupó las competencias en cuatro familias, las cuales permiten que el profesorado se desenvuelva en el ambiente digital (Libertad Universitaria Sindical (LUS), 2020).

El primer grupo, corresponde a las competencias básicas que la y el docente debe tener, ésta se divide en competencias personales, es decir, el profesorado debe tener la destreza para saber desenvolverse de manera oral y escrita, así como para expresar sus ideas; y competencias profesionales, esto es, deben conocer el contexto en el que están enseñando. En segundo lugar están las competencias docentes, que se dividen en dominar conceptos pedagógicos básicos, por ejemplo, modelos pedagógicos, para saber cuál deben emplear; y el diseño instruccional, para que los materiales didácticos sean acorde a las necesidades del alumnado y exista una enseñanza-aprendizaje de calidad; diseñar objetos de aprendizaje para hacer más dinámica la clase. Otra competencia docente es dominar estrategias de

enseñanza-aprendizaje, para que el profesorado pueda elegir las que sean más aptas para cada materia o currículo escolar, tanto en la modalidad presencial como en la virtual (LUS, 2020).

En el tercer grupo se ubican las competencias en TIC. Éstas se adquirieren con mayor facilidad si se tienen competencias docentes, ya que es complicado que el profesorado pueda impartir clases en línea, si no sabe comunicar. Dentro de estas competencias se ubica la alfabetización digital, particularmente para los inmigrantes digitales, en este caso, el profesorado. Estas competencias no tienen como propósito reemplazar al o la docente, sino que son un medio de apoyo y refuerzo de la práctica, por ejemplo, la realización de exámenes en línea. En este proceso de alfabetización está la capacidad de hablar frente a la cámara y activar y desactivar el micrófono de la computadora; hacer la presentación del contenido, etc. Pero el uso constante de las herramientas de una plataforma genera el dominio y se deja atrás el miedo a lo desconocido (LUS, 2020).

En el último grupo están las Competencias en Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales (TICCAD), la o el docente debe saber elegir los contenidos digitales educativos que le puedan ser de más utilidad, para generar conocimiento en el alumnado; asimismo, saber producir contenidos educativos digitales propios, ya que con eso generan su propio conocimiento y lo transmiten a sus estudiantes, por ejemplo, libros digitales, imágenes, videos, *podcasts*; de igual manera deben saber gestionar los contenidos digitales que crearon, es decir, difundirlos a través de plataformas educativas digitales ya sean asincrónicas o sincrónicas, ya que hubo quienes mandaban sus materiales por *WhatsApp*; y la última competencia es saber evaluar los contenidos

digitales, para conocer si le sirvió al alumnado, y qué tanto aprendió (LUS, 2020).

Las competencias en las TICCAD son las más importantes, ya que son las que permiten generar habilidades en ambientes virtuales de aprendizaje, pero si no se tiene una capacidad docente es muy difícil desenvolverse de manera adecuada en esa modalidad. Gran parte de docentes universitarios no estaban profesionalizados y profesionalizadas para enseñar, sólo eran expertos en su materia, por lo que les fue más difícil transmitir su conocimiento a la distancia. Un dato muy importante es que la UAZ es la última en ofertar, a nivel nacional, otra alternativa distinta a la modalidad presencial. Se considera que la institución debería ofertar más opciones para cursar clases, ya que esto ayudaría a satisfacer las distintas necesidades del alumnado (LUS, 2020).

Otros cursos que se impartieron en la escuela virtual de invierno UAZ- SPAUAZ 2020-2021, fueron *“Excell para uso docente; Cómo ser un buen profesor en línea en tiempos de pandemia; Creando mi aula virtual en Moodle; WPS Office, el mejor Office gratuito del mundo y Creación de materiales digitales utilizando la plataforma NEO LMS* (Sindicato de personal académico de la Universidad Autónoma de Zacatecas (SPAUAZ), 2021).

En 2021, también se llevaron a cabo los siguientes cursos de actualización y formación docente: *“Actualización para docentes en la plataforma institucional Moodle; Aula invertida para ambientes de enseñanza híbridos o virtuales; Curso-taller herramientas digitales educativas, Ejemplo de cómo llevar a cabo la planeación y ejecución de un proceso educativo, utilizando las tecnologías de la información y comunicación como estrategias de enseñanza y aprendizaje; Estrategias de enseñanza en el aula digital y/o presencial, Habilidades digitales para*

el aula virtual en Moodle; Herramientas de evaluación educativa digital y Herramientas digitales como apoyo a la actividad docente desde la plataforma Classroom de Google (GO.M.1).

Para facilitar el desarrollo de habilidades docentes, se impartieron otros cursos como: *“Herramientas educativas digitales- Nivel básico (Prezzi- Loom- Genially), Herramientas tecnológicas para docentes, Pedagogías y didácticas en la virtualidad; Uso de tecnologías digitales para la implementación de cursos en línea; Excel básico dirigido a personal docente y administrativo de la Licenciatura en Nutrición”*. Otros cursos relacionados a cuestiones socioemocionales fueron *Pandemia y estado anímico: entre la enfermedad y la resiliencia y Condiciones socioemocionales en el retorno de clases presenciales UAP-UAZ (GO.M.1).*

A manera de conclusiones preliminares, se advierte que la pandemia fue realmente un fenómeno socioeducativo global, ya que no respetó a ningún sector educativo de los países del mundo, ni a los distintos niveles de enseñanza, o instituciones públicas y privadas, ni siquiera a las IES. Particularmente en este nivel educativo se retrasaba la generación de conocimiento, la promoción del profesorado al SNI, al PRODEP, entre otros.

El impacto de la pandemia fue tal en los primeros meses -marzo-junio de 2020- e incluso en el ciclo escolar 2020-2021, que de manera urgente dieron respuesta asociaciones internacionales y universitarias para la aplicación de una pedagogía de emergencia. Ante la incertidumbre de no saber implementar una educación a distancia, las *Webinars* para docentes de todo el mundo fue una herramienta de actualización que se democratizó y generó redes académicas que perviven en la actualidad en la modalidad de seminarios sincrónicos que se anidan

en *YouTube* y se pueden consultar las veces que sea necesario.

Si bien la pandemia provocó estragos de manera diferente a cada país, debido a las políticas públicas que existían para regular una educación a distancia, algunas instituciones estaban más preparadas que otras, el conocimiento en cuanto a tecnología varió en docentes y estudiantes, la falta de condiciones tecnológicas fue un problema constante, y no solamente eso, adaptar la metodología y el currículo para trabajar a distancia fue un gran reto. Pero este reto dejó al descubierto que el derecho universal a la conectividad aún no es total, que la brecha digital, marginó y dejó atrás a millones de estudiantes en el mundo. Ahora se espera que la modalidad de educación a distancia a nivel universitario se repositone, se expanda y deje de ser subvalorada.

CAPÍTULO II

ESTRUCTURA ACADÉMICA Y CONTEXTO FORMATIVO DE LA LICENCIATURA EN DERECHO

En este capítulo se hace una descripción de la estructura académica de la Licenciatura en Derecho de la UAZ para contextualizar la singularidad de los semestres de octavo-décimo de este programa académico. Para ello, en el primer punto se hace una retrospectiva de la UAZ a partir del siglo XXI, donde se observa como la institución enfrentó y enfrenta, una serie de retos para lograr la calidad y pertinencia de su oferta educativa, esto es, que atienda a las necesidades formativas actuales de sus egresadas y egresados en un mundo globalizado.

En el segundo apartado, se advierte que, al inicio del siglo XXI, la UAZ tuvo que acatar las políticas educativas que demandaba el gobierno federal para las IES, para ser considerada como institución de calidad, asimismo, se hace una revisión de los distintos organismos y asociaciones por las que ha sido acreditada y reconocida. En el tercer punto, se hace un recuento de las reformas académicas por las que ha pasado la UAZ y la Licenciatura en Derecho a partir de la creación del *Modelo Académico UAZ siglo XXI*, que sirve para describir el plan de estudios de la Licenciatura en Derecho. Posteriormente, se hace la comparación con el currículo escolar de otras universidades que ofrecen este programa académico, y que pertenecen a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), región Noreste.

Y se cierra con el planteamiento de los objetivos curriculares de los cursos impartidos en dichos semestres del programa académico en estudio, para conocer su importancia y relevancia en la enseñanza del Derecho, y así entender los vacíos formativos que se generaron al ser enseñados y aprendidos a distancia.

2.1 Retrospectiva de la UAZ siglo XXI

La temporalidad que abarca esta mirada retrospectiva para revisar la evolución de la UAZ es a partir de los primeros años del siglo XXI al 2021. Con este corte temporal, las permanencias y los cambios universitarios adquieren relevancia en la coyuntura educativa que generó la pandemia de COVID-19 en los procesos de enseñanza-aprendizaje del programa de Licenciatura. Se suma a lo anterior, que en este período temporal, la institución emprendió el diseño de un modelo educativo capaz de impulsar cambios sustantivos en las funciones sociales de la universidad, la pertinencia de su oferta educativa, el rol del profesorado como docente-investigador y la importancia del alumnado como aprendiz, sus perfiles de egreso y su trayectoria de académica.

El marco político para la transformación del modelo educativo UAZ fue la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción de la UNESCO de 1998. En ella se expresó que las universidades no estaban dando las respuestas esperadas a los muchos desafíos que, de diversa índole, se plantean en el campo de la economía, de la empresa, de la sociedad, de la política o de la cultura. Se necesitaba transitar de la noción de un perfil de egreso de habilidades escolares a un perfil de egreso sustentable, y con ello dar respuesta a dos objetivos pendientes: el cumplimiento del derecho a la educación (2000) y la recomendación

sobre personal docente de la enseñanza superior (1998) (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 1998).

2.1.1 Institucionalización de la calidad educativa: trasfondo y alcances

Con estos referentes, las políticas públicas de enseñanza superior reflejaron un conjunto de preocupaciones de diversa índole. Se ponderó la situación del docente⁵ desde varios componentes: el carácter profesional, social, ético y material. Cada uno de estos ámbitos se categorizó en términos de la profesionalidad, la autonomía y rendición de cuentas, los derechos libertades personales, las condiciones, seguridad y negociaciones del empleo, y la evaluación (UNESCO, 1998).

Ahora, la docencia a nivel superior se constituía en una profesión que se adquiría y se mantenía gracias a un esfuerzo riguroso de estudio y de investigación durante toda la vida. De igual manera, la enseñanza superior se elevó a una forma de servicio público, por lo tanto, las exigencias del personal docente de la enseñanza superior versaron en dos líneas: profundos conocimientos y un saber especializado; además de un sentido de responsabilidad personal e institucional en la tarea de brindar educación y bienestar a los estudiantes y a la comunidad en general; para alcanzar altos niveles profesionales en las actividades de estudio y la investigación (UNESCO, 1998).

Esta dinámica a nivel superior, tenía sus raíces inmediatas en los últimos años del siglo XX; pero, la institucionalización de la calidad educativa provocó fisuras en los paradigmas en torno a los perfiles de egreso de los programas de

⁵Lo inédito fue que el concepto de profesionalidad, considerado en las recomendaciones de 1966, se extendió al profesorado universitario a partir de 1997 (UNESCO, 1998).

educación superior en México. Los conceptos de creatividad, calidad, competencia y colaboración, se instauraron como ejes rectores de los procesos formativos de licenciatura y posgrado; y con ellos, las acciones de acreditación por pares académicos externos.

En México, en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 se dijo que el futuro demandaba una inversión sustancial en el capital humano, concretamente en la educación, porque ésta: *“era la palanca del progreso individual, la mejor avenida para la movilidad social y la estrategia para ganar futuro”* (Presidencia de la República (PR), 2001, s/p). En otras palabras, se trataba de poner al día al país por medio de la educación. Educar para el progreso económico representaba el camino virtuoso para el desarrollo.

En este contexto, a partir del 2001, surge y se posiciona de manera muy fuerte, la noción de era del conocimiento, y con ello, una civilización del conocimiento que hizo de la innovación, una política educativa que tenía como indicador de la calidad y la vanguardia tecnológica. En consecuencia, la incorporación de las TIC en la pedagogía, como un medio de apoyo para facilitar el aprendizaje del alumnado, era imprescindible, pero sin aspirar a sustituir al profesorado, sino a su utilización (Bernate & Vargas, 2020).

2.1.2 La transformación de la UAZ y la UAD

Frente a esta tendencia política, la UAZ se vio obligada a transformar su manera de pensar su oferta educativa de nivel superior. Este avance científico y tecnológico originó que hubiera mayor competitividad entre las universidades, y todas quisieran innovar en cuanto a su enseñanza-aprendizaje para estar en las mejores posiciones

y ser consideradas como escuelas de calidad. Pero, una condición de la innovación era colocar al alumnado al centro de dicha transformación. Es decir, emprender una nueva cultura del aprendizaje en donde la confianza en el ser humano para crear, adaptar, innovar, crecer y cambiar era ineludible (Ontoria, Gómez & Molina, 2000).

En este sentido, en 2005, fue creado el *Modelo Académico UAZ siglo XXI*, que se distinguía por impulsar un paradigma adecuado a las exigencias del siglo XXI. Este modelo se declaró innovador, integral y humanista⁶ para otorgar una formación de calidad, esto es, con “*pertinencia, relevancia, eficiencia, eficacia, trascendencia y equidad*” (Jiménez & Luna, 2005, p. 19). Una exigencia del nuevo milenio era generar una sociedad abierta, esto es, democrática que tenía por objetivos centrales, impulsar el desarrollo de personas en libertad, autónomas, capaces de pensar y tomar decisiones (Ontoria, 2006).

De esta manera, el Modelo Académico UAZ tomó como referentes dos enfoques pedagógicos: el constructivista y el crítico, al considerar que ambos propiciaban una educación centrada en el aprendizaje del alumnado⁷, es decir, atendía a sus necesidades formativas para responder a un mercado laboral, pero también adquiría conciencia social para interpelar y denunciar las injusticias sociales; desarrollaba habilidades para el trabajo colaborativo y aprendía de manera activa. El profesorado sería un agente profesionalizado y un facilitador en el aprendizaje significativo (Jiménez & Luna, 2005).

⁶ El humanismo consiste en potenciar las capacidades políticas para vivir la libertad, forjarse una conciencia crítica y reflexiva y adquirir actitudes participativas; el currículo del aprendizaje necesita surgir de los problemas y las y los formadores facilitan el aprendizaje; y toda acción educativa debe acompañarse de reflexiones sobre el sujeto en su contexto (Ontoria, 2006).

⁷ La alternativa humanista desde el enfoque del aprendizaje centrado en el estudiantado consiste en transformar al individuo en persona y enseñar los deberes de la solidaridad social (Ontoria, 2006).

Para cumplir con ese modelo universitario fue imprescindible innovar la función de las y los docentes. El magisterio de la UAD no fue la excepción, cada vez más, se exigió mayor preparación académica; tener grado de maestría y doctorado se convirtió en algo necesario, y no solo eso, también participar en varias actividades y programas de investigación para conseguir una cualificación de calidad. A través de la Subsecretaría de Educación Superior (SES) y la convocatoria anual para participar en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), inició la carrera credencialista en la academia. El PRODEP tiene como objetivo:

“profesionalizar a los/as profesores/as de tiempo completo para que alcancen las capacidades de investigación-docencia, desarrollo tecnológico e innovación y, con responsabilidad social, se articulen y consoliden en cuerpos académicos y con ello generen una nueva comunidad académica capaz de transformar su entorno” (Secretaría de Educación Pública (SEP) & Subsecretaría de Educación Superior (SES), 2023, p. 1).

Los requisitos académicos eran y son, contar con el grado mínimo de maestra y maestro, demostrar actividades universitarias de docencia, tutoría o dirección de tesis; productos de investigación publicados (libros, capítulos de libros, artículos) y realizar gestión académica y de vinculación; en términos laborales, demostrar una adscripción de tiempo completo al menos de un año de antigüedad (SEP & SES, 2023). Como se observa, las evaluaciones de esta índole fueron vitales en el proceso de innovación universitaria.

En este sentido, era forzoso que la UAZ y todas sus unidades académicas abandonaran las prácticas tradicionales para contribuir a la educación en un mundo globalizado. Se trataba, siguiendo a Grané y Forés (2018), para el caso de España, de reiniciar todo ese sistema y comenzar de nuevo, es decir, hacer grandes *resets*,

ya que estos “responden a períodos de gran avance social y donde se producen importantes innovaciones” (Grané & Forés, 2018, s/p). No obstante, en el caso de Zacatecas⁸, el avance social era lento, debido a que a fines de siglo XX, no contaba con espacios generativos para la transformación o gran *resets* al estilo europeo; en la actualidad no se advierten cambios favorables en materia social.

2.2 La UAZ y la UAD frente a las políticas de la calidad educativa

Potencialmente, para la UAZ, 2005 estaba de cara un futuro de gran envergadura. No obstante, la institución enfrentaba y enfrenta un problema de carácter socioeconómico, cultural y social estructurales (Jiménez & Luna, 2005), que ha decir de Ibarra (2021), se traducen en adeudos históricos al Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), así como con el Servicio de Administración Tributaria (SAT), entre otros. Estas condiciones afectan directamente a todas las unidades académicas y a sus recursos humanos.

2.2.1 La acreditación de la calidad

A pesar de ello, la UAZ tenía que cumplir con las políticas federales en materia educativa para posicionarse como institución de calidad. En este sentido, la UAZ

⁸ En 1996, el 85% de los zacatecanos se ubicaban dentro de la franja de pobreza, con una incidencia del 90% en el medio rural y un 80% en el urbano, rebasándose los promedios nacionales. El 46.7% de la población habita comunidades menores de 2,500 habitantes, lugares geográficos que carecían de infraestructura social y productiva (Meza, 2005). Las actividades del sector primario, ganadería y agricultura se caracterizaban por el monocultivo; la minería se modernizó pero fue en detrimento de pequeñas empresas. El sector secundario se abrió a las maquiladoras, pero Zacatecas fue declarada como una entidad sin acceso al desarrollo industrial. La migración internacional se incrementó y favoreció la recepción de remesas, pero éstas llegaron a ser el principal sostén familiar y no remediaron la pobreza (Delgado & Rodríguez, 2005).

forma parte del Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMEX) desde 2008 y tiene como fin generar una educación superior de calidad (Ibarra, 2021). Asimismo, tiene afiliados académicos en la Corporación Universitaria para el Desarrollo de Internet (CUDI), esta permite que las instituciones asociadas puedan colaborar juntas y compartir sus investigaciones a través de la Red Nacional de Educación e Investigación (RNEI) (Corporación Universitaria para el Desarrollo de Internet (CUDI), s/a).

De igual manera, la UAZ tiene programas acreditados por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Este organismo se encarga de verificar y asegurar que las IES cuenten con el patrón de calidad (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), 2022). Así como por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) que tiene como objetivo evaluar la calidad educativa de la IES (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), 2023).

En CIEES como en COPAES, en 2012, el 96.9% de los programas educativos de nivel licenciatura de la UAZ estaban acreditados; en 2016, el 85.7% alcanzó este estatus; y el 2021, el 80% estaban reconocidos como programas de calidad; se observa, hubo una disminución en los indicadores de calidad (Ibarra, 2021). Se infiere que uno de los posibles factores de este decrecimiento fue que algunos programas no realizaron el proceso de reacreditación y quizás otros nunca participaron en estas dinámicas de evaluación. Cabe señalar que la licenciatura en Derecho no está acreditada por estos dos últimos organismos, lo cual es preocupante ya que en su visión al 2015, uno de sus objetivos era ser reconocida

por COPAES⁹ (UAD, s/a).

Las evaluaciones a nivel institucional, han sido imprescindibles en esta era en la que prevalece la competitividad académica. Para sostener esta competitividad, la UAZ forma parte de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), ésta se encarga de aglutinar aquellas instituciones de educación superior (IES) con mayor prestigio en el país. Las IES que integran esta asociación se apegan a un modelo que les permite estar en constante innovación y mejora continua (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), 2023).

Según ANUIES, en el ciclo escolar 2019-2020, la UAZ tenía el primer lugar en el estado, y es que es una de las universidades que tiene una oferta educativa muy amplia, en ese período era la institución con el mayor número de alumnas y alumnos en la región. Simplemente para 2021, su alumnado era de 39,942, donde el 66.66% correspondía a nivel superior (Ibarra, 2021).

Para 2022, su matrícula de la UAZ era de 28,164 estudiantes, donde 3,732 pertenecían a la Licenciatura en Derecho, programa académico que abarcó el mayor número de estudiantes. Asimismo, en ese año, el área de Ciencias sociales y Derecho fueron quienes tuvieron mayor número de egresados y egresadas, al ser 810 alumnas y alumnos graduados (Gobierno de México (GOB), s/a).

La carrera de Derecho, siempre ha tenido la peculiaridad de tener una alta

⁹ Las certificaciones que obtienen los programas acreditados es de cuatro años. Posteriormente, la institución debe solicitar y pagar al organismo evaluador la revisión de las "carpetas" de cada una de las categorías, criterios y subcriterios específicos expuestos en los lineamientos de operación de la instancia evaluadora. Por otra parte, el llenado de la información de cada carpeta es realizada por el profesorado de la licenciatura, pero no se otorga una retribución salarial por esta actividad ni descarga laboral.

matrícula en cada ciclo escolar. En el ciclo 2023-2024, concretamente para el periodo lectivo del semestre de agosto-diciembre de 2023 (administrativamente, semestre non), en el sistema escolarizado, campus Zacatecas¹⁰, se aceptaron en licenciatura a 416 aspirantes (Unidad Académica de Derecho, (UAD), 2023). Pero, en el transcurso del semestre, se incorporan más alumnas y alumnos que se inscriben de forma extemporánea.

A pesar de que la UAZ ha sido reconocida por algunos organismos y asociaciones, aún existe un rezago en la institución, sorprende saber que fue en 1994 el último foro de reforma en la universidad (Ibarra, 2021). Esto permite ver que existe un serio problema en cuanto a innovación educativa, ya que no se han resuelto de fondo, ni desde su raíz el problema que tiene la institución sobre desfasarse de una pedagogía tradicional con prácticas obsoletas para el siglo XXI. Es imprescindible tomar en cuenta la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, sobre todo, el objetivo cuatro que se refiere al implementar una educación de calidad que hace alusión a *“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”* (Organización de las Naciones Unidas (ONU), s/a)

En la administración universitaria actual, 2021-2025, se habla de la vanguardia académica, en donde se tiene como objetivo tener *“estudiantes con pensamiento crítico y formación integral...docencia de calidad...calidad educativa...investigación y posgrado de calidad...vinculación con pertinencia y extensión para la formación del estudiante y el desarrollo social...modernidad*

¹⁰ Los campus de la Licenciatura en Derecho se ubican en Fresnillo, Jalpa, Jerez y Zacatecas capital.

administrativa y agilidad en procesos...normatividad y órganos de gobierno” (Ibarra, 2021, 77-95). En este sentido, se debe poner mayor énfasis a la educación superior, ya que es ahí donde se forman profesionales que en algún momento van a salir y se enfrentarán al mundo laboral, para ello es necesario que se les dote de las habilidades necesarias para que sean competentes en su ámbito y en la vida diaria.

2.2.2 Reformas educativas y cambios curriculares en la licenciatura

Al hablar de oferta educativa nos referimos al servicio que una institución, en este caso de educación superior, ofrece a las y los posibles aspirantes para que formen parte de su comunidad estudiantil. En las IES la oferta es especializada, ya que el plan de estudios que se pone a disposición es acorde a la profesión en que se desea formar, pues de ello depende el logro de sus objetivos. Por ello, para ofrecer una educación de calidad, se ha tenido que realizar reformas académicas en la institución.

La primera reforma académica universitaria en la UAD se impulsó en 1973, que consistía en la autonomía de la universidad, pero no se ejecutó (Muñoz, 2015). Sin embargo, han existido espacios de reunión con el objetivo de realizar reformas en la UAZ. En 1971, se llevó a cabo el primer foro de reforma, que tuvo como propósito que personas en situación de vulnerabilidad pudieran tener la oportunidad de estudiar, a través de apoyos como becas, habitación, alimentos; en ese sentido, se estableció que se debía admitir a toda la población que deseara ingresar a la institución. Asimismo, de ahí surgen las carreras técnicas. Otro punto es que quienes aspiraran a puestos de poder, debían estar en igualdad de condiciones (Congreso de Reforma Universitaria, s/a). Estos aspectos tratados se resumen en

siete cuestiones:

- “1. Fortalecimiento de la universidad y la autonomía.
2. Orientación de la reforma.
3. Democratización del gobierno universitario.
4. Cambios en el proceso de enseñanza aprendizaje.
5. Organización académico-administrativa.
6. Atención a las facultades para definir el perfil de egreso.
7. Democratización de la enseñanza” (Recéndez & Ávila, 2019, p. 245)

Ya para los años ochenta, la oferta educativa en la UAZ abarcaba hasta nivel posgrado (Recéndez & Ávila, 2019). De igual manera en esa época, hacia 1987 y 1988, se realizó el segundo foro en la Universidad, y se enfocó en el trabajo administrativo (Congreso de Reforma Universitaria, s/a). Se pretendía formar el Congreso General de Reforma Universitaria, para ello se hizo un dictamen de manera amplia de la UAZ. Este Órgano político se ejecutó en los años noventa (Recéndez & Ávila, 2019).

Entre 1999 y 2000, se celebró el tercer foro en la UAZ. Uno de los puntos abordados fue cambiar la organización académica-administrativa. A partir de ahí nacieron las unidades académicas y fueron divididas según su área disciplinar; la guía de esta reforma fue el *Modelo Académico UAZ siglo XXI* (Congreso de Reforma Universitaria, s/a), cabe señalar que actualmente existen coordinadores y coordinadoras de área. En 2001, surge el deber para quienes se encuentran en puestos de poder en la UAZ, de crear Planes de Desarrollo Institucional cada año, en cumplimiento del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), que se ejecutó ese año (Recéndez & Ávila, 2019).

A pesar de estos esfuerzos, las reformas que han surgido a nivel nacional y en la entidad, han frenado la transformación que la UAZ tiene en sí misma

(Congreso de Reforma Universitaria, s/a), debido a que existe una cultura política en la institución, entendida esta como:

“el conjunto de elementos entrelazados, tendenciales e internalizados dentro de una dimensión subjetiva (creencias, concepciones, sentimientos, valores y conocimiento) y una dimensión objetiva (actitudes, lenguaje, capacidades, comportamientos y prácticas políticas), que asume y realiza el profesor universitario sobre las estructuras de poder (sistema político universitario)” (Recéndez & Ávila, 2019, p. 244).

Esto significa, que existe injerencia de políticas públicas federales en la UAZ, es decir, normatividades que pretenden mantener y comprobar la calidad de una IES mediante evaluaciones, pues su incumplimiento origina que no se les apoye económicamente (Recéndez & Ávila, 2019).

En el contexto de este devenir histórico, el primer intento de reforma de la Escuela de Derecho, se realiza en 1973, con el apoyo del Licenciado Magdaleno Varela Luján, el cual no pudo llevarse a cabo. En marzo de 1982 se realizó el “Foro Nacional sobre la Enseñanza del Derecho”. En este evento participaron la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma del Estado de México, la Universidad Lasalle, la Universidad Anáhuac, la Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo, la Universidad Autónoma de Guadalajara, la Universidad Autónoma de Puebla, y la Universidad Autónoma Metropolitana. El resultado tardío de esta reforma en Zacatecas fue la elaboración del plan de estudios en 1989. Los ejes de este plan abarcaban cuatro ámbitos: el académico, la investigación, la extensión y la administración (Unidad Académica de Derecho Oficial-Zacatecas (UADO-Z), s/a).

Modificar el currículo es un aspecto institucional y académico relevante porque un currículo: *“cuestiona los presupuestos del orden social y educativo*

existentes; desde la fuente sociológica del currículo, interroga para qué, por qué, con qué, y para quién se diseñan los procesos e indaga las relaciones entre saber, identidad y poder” (Ramírez, 2008, p. 114).

Efectivamente, el director de la escuela de Derecho (1986-1987), Licenciado Aquiles González Navarro señaló que la creación de la Maestría en Ciencia Política le confería el estatus de Facultad, pero también este logro era parte del esfuerzo acumulado de tres décadas, en la que los planes de estudio no eran acordes a la realidad formativa de la facultad y del contexto social. El plan de estudios que se operaba en la licenciatura en Derecho era una imitación de la propuesta curricular de la UNAM que databa de 1977 (Rivera, 2023).

Si bien no se especifican las características del referido plan de estudios, según Santiago (2007), la evolución de la enseñanza del derecho en el siglo XIX, a principios del XX, pasó del influjo español a un cambio cuantitativo y cualitativo que se tradujo en cinco años de carrera, a cursos que se fusionaron de forma más rápida en la Escuela Nacional de Jurisprudencia en 1951, al crearse la Facultad de Derecho en la UNAM.

En esta dinámica evolutiva de la enseñanza del Derecho, la facultad aplicó el sistema semestral y modificó en 1986 el nombre de algunas materias y reubicó a otras en la malla curricular. Las características dominantes fueron: *“Cuatro materias por semestre. 38 materias totales en la carrera, clases diarias, 5 horas de clase por materia a la semana, 15 semanas de clase por semestre, 75 horas de clase por materia al semestre, 150 horas de clase al año”* (Santiago, 2007, p. 468 y 469). Otras reformas curriculares se dieron en 1993 y 2004; esta última se fijó como propósito:

“formar abogados con capacidad analítica para resolver problemas de forma eficiente generar soluciones eficaces, con un enfoque crítico para transformar su entorno, con vocación de servicio a la comunidad, con una sólida formación académica que lo capacitara para el correcto ejercicio profesional del derecho, con capacidad de argumentación e interpretación jurídica, y formado en temas de vanguardia, multidisciplinarios y actualidad jurídica” (Santiago, 2007, p. 475).

Para el caso zacatecano, un elemento de la reforma de 1986-1987 fue en torno al servicio social, el estudiantado comprobaba su realización mediante constancias en las que la dependencia receptora anotaba el número de horas/servicio cumplidas; las funciones administrativas no eran regulares y el profesorado de tiempo completo representaba el 23 por ciento (30 docentes), de un total de 130, es decir, 100 eran de hora-clase; esta composición de la planta docente incidía en poco control de su asistencia: el profesorado no estaba organizado en academias y el apoyo didáctico era poco. Asimismo, la orientación en la formación profesional de colectivo docente era diversa, en consecuencia, el plan de estudios no contaba con un perfil de egreso fuerte y la infraestructura física educativa de la facultad estaba deteriorada (Rivera, 2023).

Frente a la exigencia del cambio, entre 1986 y 1987, en la facultad de Derecho se creó un posgrado, la Maestría en Ciencias Políticas, misma que originó que la escuela adquiriera tal denominación (Muñoz, 2015). En la creación de este posgrado, así como en otros, tuvo injerencia la *“Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM, el Centro Mexicano de Ciencia Política, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y el Colegio de México”* (Rivera, 2023, s/p).

En 1989 se dio una reestructuración curricular al plan de estudios de la licenciatura en Derecho (Muñoz, 2015). Este Plan de 1989 aún está vigente en el

2023 con algunas modificaciones en la nomenclatura de las materias, pero los contenidos no variaron. Cabe señalar que, entre 2007-2008, existió otro Foro de Reforma, sin embargo, no se aplicó al 100% la reestructuración curricular (RFGP.H.2), lo que origina un grave problema, ya que en la actualidad existe un plan de estudios que está desactualizado desde hace 35 años.

2.2.3 Programas y planes de estudios en la licenciatura

El 28 de agosto de 2015, la Licenciatura en Derecho fue acreditada por el Consejo Nacional para la Acreditación de la Educación Superior en Derecho (CONFEDE), por haber aprobado la evaluación hecha por este organismo; la vigencia de la certificación cubrió hasta el 27 de agosto de 2020. Esto consolidó a la escuela como un programa académico de calidad, lo que la posicionó de manera favorable como una buena escuela de Derecho en el país (Muñoz, 2015).

Asimismo, los posgrados de este programa académico no fueron acreditados en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). Al revisar la visión de la UAZ, deberían de haber cumplido esta meta desde el 2018 (UAD, s/a). El proceso de acreditación en el PNPC era con base en convocatorias anuales, en las que se especificaba el tipo de posgrados al que iba dirigida, esto es, a programas de reciente creación (no tener más de cuatro años como oferta educativa), en desarrollo, consolidados e internacionales. Las categorías, criterios y subcriterios para alcanzar estos niveles de calidad demandan la compilación de grandes cantidades de evidencias documentales. El cierre de este programa federal, a

principios del 2022, generó una nueva dinámica institucional¹¹ en el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología, para registrar, evaluar y reconocer a los posgrados como programas que desarrollan conocimiento humanista, científico y tecnológico.

Como se ha mencionado, para que un centro educativo esté consolidado como institución de calidad, debe ajustarse a los lineamientos que se le solicitan para ser acreditado. Un factor muy importante para ello tiene que ver con su oferta educativa y cómo está integrado su currículo escolar, pues esto incide directamente con que la enseñanza-aprendizaje se dé de manera óptima.

Esta Unidad también cuenta con dos posgrados, la Maestría en Ciencia Jurídico Penal y la Maestría en Docencia e Investigación Jurídica (la más antigua), que tienen una duración de dos años. También se cuenta con la especialidad en Derecho laboral, que se cursa en un período de un año (UAD, s/a).

2.2.3.1 Estructura curricular del plan de estudios de la licenciatura

En el caso de la Licenciatura en Derecho de la UAZ, existe el sistema escolarizado (de lunes a viernes) y el semiescolarizado (viernes y sábado); el alumnado elige la modalidad que más se ajuste a sus necesidades. Asimismo, la UAD, además de ofrecer servicios educativos en la capital zacatecana (donde se centra nuestro objeto de estudio), tiene extensiones del programa de licenciatura en los municipios de Jalpa, Jerez y Fresnillo (UAD, s/a), aunque muchas y muchos estudiantes prefieren trasladarse a la institución principal.

¹¹ Ver. Ley General de Humanidades, Ciencia, Tecnologías e Innovación de mayo de 2023 en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGMHCTI.pdf>

El plan de estudios de la Licenciatura en Derecho está compuesto por 40 materias, que se cursan en un período de cinco años, dividido en diez semestres. Las asignaturas que se imparten son las mismas en todas las extensiones y son las siguientes:

Tabla 4. Plan de estudios de la Licenciatura en Derecho, UAZ, 1989

Primer semestre	Teoría General del Derecho	Sociología Jurídica	Métodos y Técnicas de Investigación Jurídica	Lógica Matemática	
Segundo semestre	Teoría General del Estado	Economía Política	Derecho Civil I	Lógica Deontica	
Tercer semestre	Derecho constitucional	Historias de las Doctrinas Económicas	Derecho Civil II	Derecho Romano	
Cuarto semestre	México, Historia y Sociedad	Derecho Mercantil I	Derecho Penal I	Teoría General del Proceso	
Quinto semestre	Teoría Política y Procesos Electorales	Derecho Económico	Derecho Mercantil II	Derecho Procesal Civil	
Sexto semestre	Derecho Administrativo	Derecho Laboral I	Derecho Agrario	Derecho Civil III	Derecho Penal II
Séptimo semestre	Derecho Fiscal	Derecho Laboral II	Derecho Procesal Agrario	Derecho Civil IV	Criminología y Criminalística
Octavo semestre	Garantías Constitucionales	Derecho de la Seguridad Social	Derecho Procesal Penal	Derecho Internacional Público	
Noveno semestre	Derecho de Amparo	Derecho Procesal Administrativo y Fiscal	Derecho Procesal Laboral	Medicina Legal	Derecho Internacional Privado
Décimo semestre	Filosofía del Derecho				

Fuente: elaboración propia con base en UAD, s/a, s/p

Al observar la composición del Plan de estudios de esta Licenciatura, se puede percibir que el modelo en el que se basa es el de la estructura curricular por asignaturas únicas y seriadas, es decir, las materias están separadas según su disciplina y tienen un orden a seguir, en el que forzosamente primero deben

enseñarse unas materias para después dar paso a las siguientes. En este modelo no hay una relación entre las materias que se llevan a un mismo tiempo, lo que origina un problema, ya que el alumnado no puede ahondar más en la esencia de cada asignatura, solamente se queda con la información que le han proporcionado, lo que impide enlazarlo con su realidad y dar solución a problemas de su contexto social (Díaz, 2020).

Es importante señalar que en la Licenciatura en Derecho existen dos maneras de nombrar su plan de estudios (A y B), pero en realidad es un solo currículo. Las materias a cursar no cambian, solamente se altera el orden de las asignaturas, es decir, quienes estudian bajo el plan B, primero llevan las materias del segundo semestre y en el siguiente semestre las que corresponden al primer semestre, y así sucesivamente. Esto se hace principalmente por cuestiones de orden político y administrativo, para que el profesorado imparta sus clases de manera ininterrumpida, es decir, en horas seguidas. Asimismo, con el fin de atender al mayor número de estudiantes; así como para que quienes hayan reprobado alguna materia no pierdan un semestre, y puedan avanzar al siguiente y cursar la materia que no aprobaron, en el plan B.

Esta racionalidad representa un grave problema en los procesos de aprendizaje, ya que el hecho de que el alumnado del plan B curse primero materias en las que se tratan cuestiones prácticas, sin conocer antes su tronco común o cuestiones teóricas, lo deja en desventaja, por no tener las bases sólidas para poner en práctica lo que está haciendo y mucho menos para relacionarlo con otras disciplinas. Esto no tiene ningún sustento pedagógico ni didáctico, porque no se ha pensado en el aprendizaje y necesidades del alumnado.

Lo que permite deducir que no se cumple a cabalidad con los propósitos formativos del *Modelo Académico UAZ siglo XXI*, ya que uno de sus fines, y que se considera el más importante, es que el currículo escolar esté centrado en el aprendizaje, es decir, que el alumnado sea el punto focal en la enseñanza-aprendizaje. Este modelo pretende que el profesorado diseñe ambientes de aprendizaje que permita a las y los estudiantes participar de manera activa en su proceso formativo, realizar trabajo colaborativo, asimismo, que el magisterio sea facilitador en el aprendizaje, y que éste sea significativo. Para ello, el modelo demanda el rediseño de los planes de estudio con un enfoque innovador, así como de la estructura académica (Jiménez & Luna, 2005), para procurar “*una formación integral de alta calidad científica, tecnológica y humanística*” (Jiménez & Luna, 2005, p. 26).

Esta inconsistencia pone en entredicho el fin de la innovación educativa como acción concreta, específicamente en las reformas curriculares, ya que los cambios han sido exiguos, sin ningún impacto, debido a que no se ha realizado “*una transformación estructural del proyecto de formación*” (Díaz, 2020, p. 162). Esto provoca que las clases solamente sean de carácter expositivo, donde solo han disfrazado la información para que sea más atractiva, sin cambiar el trabajo didáctico, pero en realidad el alumnado sigue siendo un simple receptor y reproductor del contenido que le transmiten (Díaz, 2020).

2.2.3.2 Situación de la licenciatura en Derecho en la región Noreste

Como se ha dicho, la competitividad hoy en día entre las universidades es inevitable y su impacto es más notorio cuando se revisa a nivel regional la situación de los

planes curriculares. Tal es el caso de la región Noreste, donde ANUIES¹² tiene acreditadas instituciones educativas de los Estados de Coahuila, Durango, Nuevo León, San Luis Potosí, Tamaulipas y Zacatecas. Al hacer una revisión de la conformación de los planes de estudios de los programas en Derecho de estas entidades, se observa que existen diferencias en la integración del currículo escolar, y algunas materias, que se consideran de gran relevancia en el ámbito jurídico y legal, no están incluidas en el plan de estudios de la Licenciatura en Derecho de la UAZ.

Por ejemplo, en la Universidad Autónoma de Coahuila¹³ (UADEC), se imparte Teoría de la Argumentación Jurídica, Inglés, Teoría de la Democracia, Teoría de la Prueba, Derecho Internacional de los Derechos Humanos, Derecho Ambiental, Juicio de Amparo Directo, Juicio de Amparo Indirecto (Universidad Autónoma de Coahuila (UADEC), s/a). En la Universidad Autónoma de La Laguna¹⁴ (UAL) de Coahuila, se cursa, Lenguaje Extranjero, Construcción de la Persona Humana, Control de la Convencionalidad y Jurisprudencia, Derecho Notarial y Registral, Teoría del Caso y Litigación Oral; además, Práctica Forense Civil, Familiar, Mercantil, Penal, Fiscal, Laboral, Administrativa y de Amparo (Universidad Autónoma de la Laguna (UAL), s/a).

En la Universidad Juárez del estado de Durango¹⁵ (UJED), se encuentran asignaturas como Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo, Introducción a la

¹² ANUIES tiene una subdivisión de seis centros regionales que articulan el trabajo de las regiones: Noroeste, Noreste, Centro-Occidente, Metropolitana, Centro-Sur y Sur-Sureste. Zacatecas pertenece a la región Noreste que está compuesta por Coahuila, Durango, Nuevo León, San Luis Potosí, Tamaulipas y Zacatecas.

¹³Ver Anexo B.

¹⁴ Ver Anexo C.

¹⁵ Ver Anexo D.

Ciencia Política, Derecho Forestal, Derecho Notarial y Registral (Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED), s/a). En Nuevo León, en la Licenciatura en Ciencias Jurídicas, del Centro de Estudios Universitarios¹⁶ (CEU), Desarrollo Humano y Sustentabilidad, Derecho Ecológico, Derecho Municipal, Juicios Orales, Derecho de Seguros y Fianzas, Derecho Bancario (Centro de Estudios Universitarios (CEU), s/a); en la Universidad Tecmilenio¹⁷, Relaciones Jurídicas de Personas y Familia (Universidad Tecmilenio, s/a).

En la Universidad Autónoma de Nuevo León¹⁸ (UANL), Igualdad de Género, Diversidad Sexual e Inclusión; Terminología Jurídica en Inglés, Derecho Procesal Constitucional, Derecho Informático, Derecho Digital, Derecho Energético y Sustentabilidad, Derecho Corporativo (Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), s/a). En la Universidad de Morelos¹⁹ (UM), Derecho Comparado, Métodos Alternos de Solución de Controversias, Propiedad Intelectual e Industrial, Derecho de las Tecnologías de Información y Comunicación (Universidad de Morelos (UM), s/a).

En la Universidad Regiomontana²⁰ (U-ERRE), Impuestos Federales, Derecho Procesal Tributario (Universidad Regiomontana (U-ERRE), s/a). En la Universidad Autónoma de San Luis Potosí²¹ (UASLP), Aportación de la Psicología para el Diseño de Estrategias Jurídicas, Derecho Anglosajón, Derecho de las Contribuciones y la Hacienda Pública, Derecho Bancario y Bursátil (Universidad

¹⁶ Ver Anexo E.

¹⁷ Ver Anexo F.

¹⁸ Ver Anexo G.

¹⁹ Ver Anexo H.

²⁰ Ver Anexo I.

²¹ Ver Anexo J.

Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), s/a). Y en la Universidad Autónoma de Tamaulipas²² (UAT), Matemáticas Básicas, Derechos del Consumidor, Retórica y Argumentación Jurídica, Derecho Procesal del Juicio de Amparo, Derecho Aduanero, Derecho Energético, Litigación Oral, Derecho a la Transparencia y Acceso a la Información Pública (Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), s/a).

Al hacer una comparación de los planes de estudios de las distintas instituciones educativas de la región Noreste, con el de la Licenciatura en Derecho de la UAZ, se observa que el currículo escolar de aquellas es más amplio que con el que se cuenta en la Licenciatura de Derecho de la UAZ. Asimismo, destacan por tener materias con gran innovación como el Derecho Digital o Derecho a las TIC, entre otras. Así como asignaturas, que por su naturaleza, tienen gran importancia ya que son cuestiones que se ven en la vida diaria como el Derecho Bancario y Bursátil, solo por mencionar un ejemplo.

Sorprende que en la Licenciatura en Derecho de la UAZ, solo exista un curso de Derecho de Amparo, cuando en otras universidades existe un curso completo y especial para el Derecho de Amparo Directo, Derecho de Amparo Indirecto, y Derecho Procesal de Amparo. Esto deja a la Licenciatura en Derecho de la UAZ en gran desventaja frente a las demás instituciones académicas que forman profesionales del derecho, ya que en la vida laboral, las y los egresados no serán expertos en todas las ramas del derecho existentes, debido a que el nivel de competencia será menor.

En este sentido, es urgente hacer una reestructuración curricular de fondo en

²²Ver Anexo K.

la Licenciatura en Derecho, ya que en el currículo “*se definen los objetivos, contenidos, formas de desarrollo y sistema pedagógico de la institución y, se delimita el grado de actualización y vigencia del proyecto educativo institucional*” (Jiménez & Luna, 2005, p. 29). La UAD debe estar en constante actualización ya que la sociedad es cambiante, para ello, ni siquiera debe ir a la par de la transformación educativa, sino que debe adelantarse para lo que puedan demandar las futuras generaciones, esto es hablar de una verdadera innovación educativa (Jiménez & Luna, 2005), tener la capacidad de hacer un pronóstico de lo que su alumnado en realidad necesita.

El *Modelo Académico UAZ siglo XXI*, tiene como uno de sus propósitos para la calidad educativa, que los planes de estudios sean actualizados mínimo en un período de 5 años. Como ya se mencionó anteriormente, el plan de estudio que han implementado hasta ahora en la UAD es el de 1989, lo que advierte que la institución tiene un gran desfase con los fines que tiene aquel Modelo educativo. Lo que permite intuir el porqué de la gran diferencia del contenido curricular de las demás Universidades con el de la Licenciatura en Derecho en estudio.

Asimismo, al hacer la comparación de los planes de estudio, se percibe que, en la mayoría, al igual que en la Licenciatura de la UAZ, tienen una estructura curricular por asignaturas. Lo ideal sería que, al hacer un diseño o rediseño del plan de estudios, se basaran en la integración curricular, esta “*busca una unificación de materias*” (Díaz, 2020, p.164), es decir, que en el semestre (según sea el caso) el alumnado curse materias que tengan una relación lógica, lo que le permitirá dar soluciones a problemas concretos (Díaz, 2020). En el caso de la Licenciatura en Derecho, por ejemplo, se podrían unificar Derecho de Amparo y Garantías

Constitucionales, ya que en ambas materias el tema central son los derechos humanos.

2.3 Objetivos formativos de los cursos de octavo-décimo semestres

La pandemia por COVID-19 alteró la normalidad de la vida de todas las personas e instituciones. En el caso del ámbito educativo, sin distinción del nivel escolar, los procesos de enseñanza-aprendizaje se modificaron. En la Licenciatura en Derecho de la UAZ "Francisco García Salinas", los semestres, objetivo de esta investigación, se ubican en el periodo formativo orientado a las ramas del derecho público, privado y social que en su mayoría son procesales y prácticas.

El alumnado de los semestres de octavo, noveno y décimo grado cursaron materias del Plan A y B. Esta combinación, como ya se dijo anteriormente, es antipedagógica, es una práctica institucionalizada. El estudiantado (del plan B) que al inicio de la pandemia estaba inscrito en octavo semestre (enero-julio 2020), cursó el contenido curricular de séptimo del Plan A. En octavo semestre las materias que cursó el alumnado fueron Derecho Fiscal, Derecho Laboral II, Derecho Procesal Agrario, Derecho Civil IV y Criminología y Criminalística²³.

2.3.1 Octavo semestre: objetivos y relevancia formativa de los cursos

En este sentido, el objetivo curricular de la materia de Derecho Fiscal (que se encuentra dentro del derecho público) es que el alumnado conozca *"la importancia de que el Estado cuente con un Sistema de Actividades Financieras, que le permitan*

²³ El plan A cursó en octavo semestre Garantías Constitucionales, Derecho de la Seguridad Social, Derecho Procesal Penal y Derecho Internacional Público.

en cierta medida obtener ingresos destinados a satisfacer necesidades colectivas” (Unidad Académica de Derecho (UAD), s/a, s/p). El temario de esta asignatura es muy extenso, se estudian las cuestiones generales de la actividad financiera; después se adentra al Derecho financiero; Derecho tributario; los ingresos públicos; los tributos; las teorías del impuesto; clasificación de los impuestos; elementos del impuesto; las garantías individuales en el derecho tributario; el nacimiento, determinación y extinción de la obligación tributaria; garantías del crédito fiscal (UAD, s/a). Así pues, el Derecho Fiscal es un:

“Conjunto de normas jurídicas que regulan y sistematizan los ingresos fiscales del Estado. Estas normas jurídicas comprenden la actividad fiscal del Estado, las relaciones entre éste y los particulares, la repercusión sobre estos últimos y los derechos que le asisten a los particulares” (López, 2023, p. 375).

Es por ello, la importancia de que el alumnado adquiera o cuente con habilidades para su comprensión debido a la complejidad de esta materia, ya que para solventar un conflicto en materia fiscal se debe recurrir a tratados internacionales, leyes, jurisprudencias, reglamentos, etc. Asimismo, se debe estar en constante actualización, ya que la norma es cambiante. Y lo más importante saber interpretar los ordenamientos jurídicos (Colao, 2015). Y no solo eso, el contenido de la materia es relevante porque el alumnado como futuro abogado se adentra a un tema que está presente en el día a día de los particulares, esto es, las contribuciones, porque *“el fenómeno que produce mayor impacto en la esfera jurídica de los particulares es el impositivo”* (Chávez, s/a, p.3), el pago de impuestos.

Asimismo, el alumnado cursó la materia de Derecho Laboral II. En principio y para contextualizar apuntamos a que el Derecho del trabajo de manera general

es un conjunto de normas jurídicas que *“tienden a conseguir el equilibrio entre los factores de la producción y la justicia social, así como propiciar el trabajo digno o decente en todas las relaciones laborales”* (Ley Federal del Trabajo, 2024, p. 1).

En este orden de ideas, este curso se enfoca en el Derecho Colectivo del Trabajo, que es: *“un conjunto de normas jurídicas que regulan las relaciones colectivas del trabajo ya sea de un grupo de trabajadores o de patronos, para la protección de sus intereses comunes”* (Ley Federal del Trabajo, 2024, p. 100). Así pues, el marco curricular de esta materia comprende el estudio del derecho colectivo del trabajo; los tipos de sindicato que existen; cómo se constituyen; lo relativo al contrato colectivo de trabajo; los requisitos, obstáculos y fases del derecho de huelga; se estudia el apartado especial del sindicato en la Ley Federal del Trabajo; las causas que finalizan, difieren o modifican un contrato colectivo del trabajo (UAD, s/a).

Resulta importante el contenido de este curso porque, el mejorar las condiciones de trabajo de las personas ha sido objeto de una lucha incansable en el devenir histórico, y los conflictos laborales siguen presentes en nuestros días. Asimismo, *“el sindicalismo y el movimiento obrero en general, más que otro fenómeno social ha sido la fuerza impulsadora y determinante en el planteamiento de las normas e instituciones más fundamentales que constituyen esta disciplina jurídica”* (Ramírez, 1982, p. 213).

Siguiendo esta línea, en el curso de Derecho Procesal Agrario (está dentro del Derecho Social), se pretende que el alumnado conozca la actuación judicial o los pasos a seguir en un juicio agrario; desde cómo redactar y contestar un escrito de demanda de esta naturaleza; saber a qué autoridad va dirigida; identificar el tipo

del acto que reclama conforme la Ley Agraria; que sepa el proceso en la audiencia de pruebas alegatos y sentencia; así como reconocer los recursos que tiene a su alcance (UAD, s/a). Para comprender mejor esta materia, el Derecho Agrario en términos generales

“Es el conjunto de normas jurídicas, doctrina y jurisprudencia de carácter social que estudia las diversas formas de propiedad en el medio rural, así como la producción, distribución y comercialización de sus productos. La sola existencia de sujetos de derecho agrario es razón suficiente para que se promulguen las disposiciones legales que regulen la relación hombre-tierra, con el propósito a crear mejores condiciones de vida para la sociedad en el medio rural” (Macías, 2023, p. 79).

El curso de esta materia, se refiere a la Justicia Agraria, una materia muy importante porque el alumnado como futuro abogado vela por los intereses de personas rurales, sujetos que a lo largo del tiempo han luchado por una justicia social, ya que son quienes han estado en mayor grado de vulnerabilidad. Por ello, el y la futura profesionalista debe procurar que esos derechos se sigan respetando y también se actúe según las disposiciones de la Ley Agraria, misma que señala que los juicios agrarios *“...tienen por objeto sustanciar, dirimir y resolver las controversias que se susciten con motivo de la aplicación de las disposiciones contenidas en esta ley”* (Ley Agraria, 2023, p. 72).

Otro curso que se imparte en dicho semestre es Derecho Civil IV. El Derecho Civil ha sido considerado como el tronco común de todas las ramas del Derecho, en especial del privado, ya que fue el primer ordenamiento que se creó para regular la conducta de las personas en sociedad, y sus disposiciones son aplicables a todas las vertientes del Derecho (Arnau, 2009). En este sentido, en términos generales el Derecho Civil es:

“Rama del derecho privado constituida por un conjunto de normas que se refieren a las relaciones jurídicas de la vida ordinaria del ser humano, en su categoría de persona...comprende todo un sistema jurídico coherente, construido alrededor de la persona (personalidad y capacidad), del patrimonio (bienes, contratos, sucesiones) y de la familia (matrimonio, filiación, patria potestad y tutela) (Velázquez, 2023, p. 144)

Lo que interesa en el cuarto curso de esta materia es lo relativo a los contratos. El contenido de esta materia es uno de los más extensos, pues se tiene como objetivo que el alumnado conozca, identifique y clasifique todos los tipos de contratos que existen; así como las características que tiene cada uno y lo que los hace diferentes; los elementos esenciales y de validez del acto jurídico; los vicios que existen en el consentimiento etc. (UAD, s/a). Asimismo, esto permite que se aprenda a realizar la redacción de contratos.

El contenido de este curso es muy relevante, ya que en la práctica del futuro profesionalista, se debe ser muy cauteloso o cautelosa para percibir la esencia del acto jurídico que las personas están realizando, para así identificar qué tipo de contrato se debe redactar según la naturaleza del mismo, y hacerlo conforme a derecho, respetando sus elementos esenciales y de validez, e identificar si existen vicios en el consentimiento de las personas al realizar dicho acto, pues de haberlo y de no cumplir con los elementos antes mencionados puede ser nulo o inexistente. Asimismo, el alumnado adquiere habilidad al momento de redactar las cláusulas, pues debe identificar los derechos y obligaciones de las partes, cuándo termina, rescinde, se revoca o se extingue el contrato, etc., son actos que están en la vida diaria, de ahí su relevancia.

Por último, en este semestre se imparte el curso de Criminología y Criminalística. En estos cursos, la mayoría de su contenido está inmerso en la

práctica. La criminología es:

“una ciencia empírica e interdisciplinaria, que se ocupa del delito, el delincuente, la víctima y el control social del comportamiento delictivo; y que trata de suministrar una información válida, asegurada, sobre la génesis y dinámica del problema criminal y sus variables; sobre los programas y estrategias de prevención eficaz del delito; y sobre las técnicas de intervención positiva en el hombre delincuente” (García, 1989, p. 80).

Así pues, en el plan de estudios en lo que respecta a Criminología, el alumnado conoce su afinidad con el derecho penal, los elementos y conceptos básicos que están inmiscuidos en el acto delictivo, tipos y clasificación de delincuentes y víctimas (UAD, s/a). Por otro lado, la Criminalística *“consiste en la lucha directa contra el crimen, mediante la verificación científica del delito y del delincuente”* (Moreno, 1997, p. 194).

En Criminalística, el marco curricular de la enseñanza-aprendizaje se enfoca en la investigación de la escena del crimen, para ello, al estudiantado se le instruye de técnicas para la adecuada recolección y preservación de pruebas, indicios y evidencias que tengan alguna relación con el crimen; también de cómo actuar al llegar al lugar de los hechos; el llenado de datos de la cadena de custodia, etc. (UAD, s/a).

El contenido de estos cursos es imprescindible, por ejemplo, una abogada o abogado en materia penal, en caso de tener la defensa de un o una presunta delincuente se puede valer de varios elementos de estas materias para salir victorioso, por ejemplo, alegar que la o el victimario padece una enfermedad mental; que no se hizo una adecuada recolección de las evidencias que se encontraron en la escena del crimen y que ofrecieron como pruebas porque están contaminadas o alteradas debido a que no se hizo una adecuada recolección de

ellas.

De igual manera, si el alumnado llegara a estar del otro lado, es decir, quien investiga el delito como es el caso del Ministerio Público, debe tener los elementos necesarios para culpar a alguien, así como cuidar el debido proceso de los indicios, la actuación del primer respondiente (primera persona que llega al lugar de los hechos) etc.

2.3.2 Noveno semestre: objetivos y relevancia formativa de los cursos

En lo que respecta al noveno semestre, en el ciclo escolar agosto-diciembre 2020, el estudiantado cursó las materias de Derecho de Amparo, Derecho Procesal Administrativo y Fiscal, Derecho Procesal laboral, Medicina Legal y Derecho Internacional privado. En Derecho de Amparo se espera que el alumnado entienda el Amparo como un Juicio, donde se le impone a una autoridad el respeto de las garantías individuales de las personas, es decir, remediar el abuso de la autoridad.

En este sentido, se espera que el estudiantado conozca los antecedentes internacionales y nacionales (México) del Juicio de Amparo; las cuestiones generales (su definición, su objeto, los derechos de las personas, quienes tienen derecho a solicitarlo, a qué autoridades comprende, cuáles son las excepciones, su justificación, su naturaleza); sus fundamentos jurídicos y doctrinales, los preceptos constitucionales, las bases fundamentales del Juicio de Amparo; las prevenciones primordiales, la procedencia del Juicio de amparo, identificar la jurisdicción y competencia de las distintas autoridades; así como lo que respecta a todo el debido proceso de este Juicio (las demandas, notificaciones, términos, incidentes,

impedimentos, sobreseimiento, la sentencia, los recursos, ejecución, etc.) (UAD, s/a). Así pues, el Derecho de amparo:

“es un medio de defensa que las personas tenemos para proteger, ante los tribunales, los derechos que reconoce nuestra Constitución cuando consideramos que una autoridad los está violentando” (Suprema Corte de Justicia de la Nación (Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN), 2014, p. 11)

Esta materia es primordial en el plan de estudios de estudiantes de Derecho, ya que el Amparo se considera como uno de los medios legales que más se utilizan en la República Mexicana, ya que es un instrumento que las personas pueden emplear para defender sus derechos humanos contra actos y omisiones de alguna autoridad, desde policías hasta jueces, entre otros.

De hecho, todas las personas deberían conocer cuáles son sus derechos (derecho a la educación, derecho a la igualdad entre hombre y mujer, derecho a libertad de profesión, derecho a la libertad de expresión, derecho a la información, derecho de petición, Derecho a la privacidad, etc.) y cómo asegurarlos, para evitar la violación a ellos (SCJN, 2014).

Incluso la defensa de los derechos humanos ha sido considerada como un derecho universal, pues el artículo XVIII de la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre y en el artículo 8 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (SCJN, 2014), hacen referencia al derecho de amparo. Así pues, es información que no se puede ignorar y mucho menos como futuro profesional en Derecho.

Otra materia que se cursa es Derecho Procesal Administrativo y Fiscal. En este curso, se pretende que el alumnado conozca la parte procesal del Derecho Fiscal (lo contencioso y lo oficioso), y los medios de impugnación que pueden

ejercer las personas contra los actos que les perjudiquen de la Administración Pública. En este sentido, se estudia lo relativo a las infracciones y sanciones del derecho tributario; el procedimiento de ejecución, impugnación y contencioso; los incidentes de previo y especial pronunciamiento; lo relativo a la audiencia y sentencia; los recursos que se interponen ante el Tribunal Fiscal de la Federación (UAD, s/a).

Su estudio es de gran relevancia debido al alcance que puede tener la omisión del pago de contribuciones, así como la mala actuación de la autoridad fiscal. La relevancia de que el alumnado aprenda la parte procesal del Derecho Fiscal es porque muchas veces existen violaciones contra los derechos de los particulares (contribuyentes), por parte de instituciones administrativas. Por eso debe conocer los instrumentos de defensa, como el Juicio Contencioso Administrativo, que se realizan en contra de las disposiciones de la autoridad fiscal (en el SAT, por ejemplo), así como ir en contra de las resoluciones que dicte el Tribunal Federal de Justicia Administrativa, cuando sean contrarios a Derecho (Herrera, Mondragón y Montelongo, s/a).

También en dicho semestre se cursó la materia de Derecho Procesal del Trabajo que se define como *“la rama del derecho que estudia el conjunto de normas y principios jurídicos que tienen como objetivo resolver las controversias laborales”* (Rodríguez & Márquez, 2023, p. 16). Por lo que, en este curso se tiene como propósito que el alumnado conozca y comprenda la parte procesal del derecho laboral, para dar solución a casos concretos (UAD, s/a).

Para ello, se le instruye en relación a la teoría general del proceso; el concepto, naturaleza jurídica y principios procesales del Derecho Procesal del

Trabajo; sobre la naturaleza, clasificación y solución de los conflictos de trabajo; todo lo relativo a la acción procesal laboral; las formas de la extinción laboral; así como sobre las autoridades del trabajo con carácter jurisdiccional (UAD, s/a).

Los conflictos en materia laboral siempre han sido objeto de discusión por su trascendencia histórica, ya que a la persona asalariada se le ha puesto en un grado de inferioridad frente a las y los patrones, predominando la desigualdad social. De ahí que, los derechos en materia laboral hayan quedado consagrados como derechos sociales en el artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. De tal manera, que el alumnado como futuro profesionista del Derecho, debe luchar para que se sigan respetando esos derechos de las y los trabajadores y que las partes (patrón-trabajador) puedan resolver sus conflictos (Rodríguez & Márquez, 2023).

Además, es importante que las y los estudiantes se actualicen al procedimiento en materia laboral, ya que el sistema ha cambiado con la reforma laboral de 2019. Ahora las controversias laborales no deben de tramitarse ante las Juntas de Conciliación y Arbitraje, sino que debe hacerse ante los Tribunales Laborales del Poder Judicial, donde quien resuelve es la o el Juez (Rodríguez & Márquez, 2023).

Ahora, en lo que respecta al curso de Medicina Legal, el contenido de esta materia es muy extenso por su naturaleza. En principio debemos señalar que la medicina legal es *“la especialidad médica interdisciplinaria, que coadyuva a la procuración e impartición de justicia, actualización y formulación de leyes en beneficio de la sociedad”* (Núñez, como se citó en Guerrero, 2020). En este orden de ideas, el propósito es que el alumnado como futuro abogado, utilice la medicina

forense en su práctica jurídica para la solución de casos concretos mediante la interpretación de las pruebas médico legales (UAD, s/a).

Es por ello que, el plan de estudios pretende que las y los estudiantes aprendan a interpretar y analizar los documentos médico legales, que conozcan los elementos básicos de la anatomía humana; clasificar e identificar los diferentes tipos de lesiones y asfixias; así como lo relativo a la tanatología forense, gineco-obstetricia forense, sexología forense, delitos sexuales, aborto e infanticidio. De igual manera, en lo que respecta a medicina legal laboral, y en la psiquiatría forense (UAD, s/a). Así pues, la importancia de la medicina legal para la abogada y el abogado es *“porque le proporciona pruebas científicas: Esclarecer la verdad y fallo de los juzgadores”* (Guerrero, 2020, p. 4).

Por último, en noveno semestre se cursa la materia de Derecho Internacional Privado, éste es definido como:

“aquel ordenamiento jurídico que regula situaciones jurídicas privadas, o entre particulares, donde el Estado tendría injerencia, siempre y cuando actúe como iure gestionis y no como iure imperii, y en donde hay un elemento de extranjería (un elemento del caso no compete a la jurisdicción del Estado), es decir, un punto de contacto o conexión, que en la actualidad tiende a ser la residencia habitual” (González, 2023, p. 411).

En este sentido, el propósito de este curso es que el alumnado adquiera la capacidad de resolver las relaciones jurídicas en las que está inmiscuido un componente “extranjero”, e identificar ante qué autoridad se debe dirigir y la normatividad aplicable en los casos particulares de esta materia. Para ello, se le instruye de nociones generales (objeto, fines y fuentes). Se aborda lo relativo a la nacionalidad (concepto de nacionalidad y extranjero, clases de ciudadanos, su evolución, leyes); la condición jurídica de los extranjeros; lo relativo al conflicto de

leyes y competencia judicial (tipos de conflictos, medios de solución de conflictos, normatividad, etc.).

El contenido de esta materia tiene relevancia puesto que regula las relaciones de las y los particulares con el Estado-nación, por lo que el alumnado como profesionalista del Derecho, siempre debe procurar que se actúe conforme al principio pro-persona, que significa que se aplique la norma nacional o internacional que más favorezca al individuo. El problema de los países es que no adecúa a los tratados internacionales a su derecho interno, si fuera así, ya no se hablaría del derecho a la convencionalidad, éste *“implica que los Estados no pueden invocar el derecho interno para no cumplir con el derecho internacional”* (Camarillo y Rosa, 2016, p. 6).

2.3.3 Décimo semestre: objetivos y relevancia formativa de los cursos

Por último, en décimo semestre, en el ciclo escolar enero-julio 2021, el alumnado cursó solamente la materia de Filosofía del Derecho que:

“tiene como objeto fundamental de estudio la legitimidad moral, política y jurídica del Derecho, es decir, la crítica del Derecho tanto válido como eficaz, crítica llevada a cabo por un nivel más radical de legitimidad: la legitimidad justa, en definitiva, el problema de justicia...un sociedad bien ordenada según la principal virtud que es la justicia” (Díaz 1999, como se citó en Aguilera, 2007, p. 330).

Por lo que, el programa de este curso pretende que el alumnado conozca e identifique los fundamentos filosóficos que dirigen o guían al Derecho, tanto en su creación como en su práctica. Para ello, se toca lo relativo al origen de la filosofía; la filosofía del derecho y las ciencias; las cuestiones de la filosofía del Derecho; la misión de ésta; las corrientes filosóficas relacionadas con la filosofía del Derecho; el Derecho y el orden social; los principios generales de la filosofía del Derecho; los

valores jurídicos; el Derecho y la moral (UAD, s/a).

Como se observa, el alumnado cursó en una modalidad a distancia los últimos tres semestres que corresponden a la Licenciatura. Estas materias, como se dijo en un inicio, son en su mayoría prácticas por su naturaleza, por ello, en el plan de estudios de la UAD de la UAZ, tienen prioridad las asignaturas teóricas, las cuales se imparten en los primeros siete semestres de la licenciatura y en los tres ciclos lectivos, se estudian las materias pragmáticas, es decir, lo procesal: esta racionalidad curricular se orienta en el principio de la complejidad del conocimiento: elemental ha avanzado.

En circunstancias normales, este diseño curricular es congruente y necesario, pero en el periodo de confinamiento por pandemia (marzo de 2020 a julio de 2021), el estudiantado no tuvo la oportunidad de reforzar el conocimiento práctico de las asignaturas con el acompañamiento del profesorado. En consecuencia, el perfil de egreso de la licenciatura que señala que:

“formar profesionales socialmente comprometidos; con una visión integral del estudio y práctica del Derecho, tanto en el sector público como en el privado; con habilidades, competencias, destrezas y valores para desempeñarse con responsabilidad y sentido humanitario en la solución de los problemas jurídicos, sociales y políticos; expertos en el conocimiento, desarrollo y aplicación de los procedimientos judiciales y resolución de conflictos; con capacidad crítica para la reflexión teórica, la investigación e interpretación de los problemas que ocurren en el campo profesional, contribuyendo al desarrollo de la ciencia jurídica y de la sociedad” (UAD, s/a)

Al no realizar el servicio social para poner en prácticas las materias prácticas del derecho, el perfil de egreso del estudiantado objeto de estudio quedó trunco, es decir, el alumnado egresó sin experimentar el aspecto práctico del Derecho.

Como conclusiones preliminares, se puede decir que a pesar de los

esfuerzos que se han hecho en la UAZ, en la UAD y en la Licenciatura en Derecho, para llegar a ser instituciones de calidad, que respondan a un mundo globalizado, y que estén centradas en el aprendizaje, aún queda mucho por hacer. Lamentablemente el peso político está por encima del ámbito pedagógico, por ello las reformas académicas no han hecho un cambio estructural ni profundo, solamente ha sido somero; lo que deja al alumnado de la Licenciatura en Derecho en desventaja frente a estudiantes de otras universidades. El nuevo modelo académico solo ha quedado como lo que es, un paradigma. Afortunadamente en otras unidades académicas el impacto del *Modelo Académico UAZ siglo XXI* si ha dado pie a procesos de reestructuración curricular y acreditaciones permanentes.

Así pues, descritos los objetivos, características e importancia del currículo escolar cursado en octavo, noveno y décimo semestres, podemos pasar a las experiencias educativas que el profesorado y el alumnado de estos grados vivieron en pandemia, lo que nos permitirá conocer los vacíos formativos de docentes y estudiantado al haber implementado una educación a distancia.

CAPÍTULO III

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DEL PROFESORADO Y EL ALUMNADO DE LA LICENCIATURA EN DERECHO EN PANDEMIA

En este capítulo se analizan las experiencias educativas del profesorado y el alumnado de octavo-décimo semestres durante la contingencia sanitaria, en el periodo lectivo 2020 y el ciclo escolar 2020-2021 de la Licenciatura en Derecho. En razón a ello en el primer apartado, se hace referencia a las experiencias de aprendizaje a distancia del estudiantado, pues la transición de una educación presencial a una modalidad en línea no fue una tarea sencilla, ya que afrontaron múltiples retos como la brecha digital y la desigualdad social, asimismo, presenciaron sentimientos negativos, lo que afectó que su proceso formativo fuera de calidad.

En el segundo punto, se indaga en las experiencias y prácticas pedagógicas virtuales del profesorado en pandemia, quienes también vivenciaron múltiples desafíos, sobre todo en el buen diseño instruccional para un ambiente virtual de aprendizaje, pues carecían de profesionalización para una práctica docente a distancia. En el último apartado, alude a los vacíos formativos en docentes y alumnado que se generaron por no contar con un diseño instruccional virtual previamente a la ejecución la educación a distancia, así como por la falta de profesionalización para ese ambiente de aprendizaje. Esto trajo como consecuencia que no se cumpliera con el perfil de egreso deseado del alumnado.

3.1 La experiencia educativa: enfoque para pensar y hacer docencia

Para Trujillo (2014), cuando se investiga la experiencia educativa se adentra en la educación como una situación vivida, esto es, una vivencia, que vista desde la perspectiva de quien la ha trascendido, docentes o estudiantes, se trata de una experiencia sentida que deja huella. Por tanto, la experiencia como enfoque “*permite conocer lo que significa para quien la vive. [Poniendo] la atención a las situaciones particulares, a la posibilidad de entrada en la investigación de lo imprevisto, y de la manera en que se le recibe por personas particulares con condiciones ineludibles*” (Trujillo, 2014, p. 887).

De esta forma, la significación es individual, tiene implícito un relato de un acontecimiento o un proceso, por ello, las experiencias educativas poseen un valor que, más allá de lo procedimental y cotidiano, despiertan la memoria o recuerdos que sirven para identificar aspectos particulares vividos en sus procesos de desempeño diario, laboral y de enseñanza (Trujillo, 2014). Por tanto, la forma en la que se reflexiona y se hace la experiencia educativa es importante porque: “*incluye el encuentro con otros, tanto como por nosotros mismos*” (Trujillo, 2014, p. 890); en ese encuentro la experiencia adquiere matices y sentidos nuevos.

De esta manera, si se toma a la experiencia educativa como una categoría de análisis individual (por que se tratan de vivencias de una persona), hay que estar conscientes de que esa experiencia no está excluida de resultados colectivos, de ahí que permite ver al profesorado como actor educativo, que suele estar ausente de las investigaciones educativas (Trujillo, 2014).

En este orden de ideas, la experiencia pedagógica es “*una experiencia sobre lo pedagógico, sobre maestros y discípulos, sobre niños y escuelas, sobre letras,*

números y bondad educativa" (Parra, 2006, p. 36) es parte de la experiencia educativa. Parra (2006) agregó que: *"el significado de la experiencia pedagógica no es exclusivamente privado de un sujeto sino se contrasta en lo público, en la relación social, fundamentalmente a través de la educación"* (p. 42).

A partir de todo lo anterior, es posible señalar que investigar una experiencia educativa docente implica penetrar en un aspecto que, si bien ya está instituido y apuntalado por el ritmo diario del trabajo en el aula, este carácter prescriptivo en sí mismo es valioso, pero esconde el significado que le atribuye la persona que vive la experiencia. Para Suárez y Metzdorff (2018), el valor de indagar en las experiencias educativas está centrado en *"activar la memoria pedagógica de la formación y la escuela, y profundizar narrativamente el discurso público y especializado acerca de la educación mediante relatos de experiencia"* (s/p).

Dicho de otra manera, se trata de que esos relatos de la experiencia den visibilidad a lo que el personal docente puede decir acerca de su propio manejo de un salón de clases, de su contexto escolar, de los contenidos de los planes y programas de estudio que toman para impartir cátedra en el aula, de la didáctica y la práctica docente planeada e imaginada, de ambas como cosa aplicada en las circunstancias del momento, de la recopilación y sedimentación de interpretaciones sobre algo, de alguien o de sí mismo, que a pesar de las diferencias y semejanzas, permanecen elementos comunes que se comparten (Suárez & Metzdorff, 2018).

En este sentido, el relato de la experiencia docente, en este caso, de manera acontecimental, sirve para contrastar el qué y el cómo se enseñó, en este caso, en aula virtual, los contenidos de octavo, noveno y décimo semestre de la licenciatura en Derecho de la ciudad de Zacatecas.

3.2 Descripción de metodología y participantes

Para analizar cómo fueron las prácticas y experiencias pedagógicas virtuales del estudiantado y del profesorado durante la pandemia por COVID-19, se encuestó a 31 ex alumnas y ex alumnos²⁴, así como a 18 docentes²⁵ (número de personas que respondieron el instrumento de acopio de información) de octavo, noveno y décimo semestres de la Licenciatura en Derecho de la UAZ, que estudiaron e impartieron clases en modalidad a distancia durante la contingencia sanitaria, en el periodo lectivo 2020 y el ciclo escolar 2020-2021, para ello se aplicó un cuestionario para recoger información que validaron en una prueba piloto a nivel nacional, Moreno et al. (2021).

3.2.1 Instrumento aplicado

La selección del *Cuestionario de Experiencia Educativa en Pandemia* de Moreno et al. (2021), se hizo en función de que ese instrumento es un modelo validado y avalado por especialistas²⁶ que se desenvuelven en el tema de la educación

²⁴ Las personas egresadas en 2021 fueron 586 (Gobierno de México, s/a), pero es importante señalar que, de manera institucional, en la UAZ no se conoce con precisión el número de matriculados (regulares e irregulares) y egresos. Si bien, se contabiliza al estudiantado de todos los planteles en los que se imparte la licenciatura en Derecho (Fresnillo, Jalpa, Jerez y Zacatecas) esta información no es pública, por, ende, no se puede precisar el universo de estudiantes de esta licenciatura para ninguno de sus planteles. Esta situación se complica debido a que en la UAZ existe una flexibilidad operativa en sus programas, es decir, el alumnado recurre a su derecho estudiantil de solicitar la baja de materias seis semanas después de haber iniciado el periodo lectivo semestral; e incluso, a finales del mismo, por no convenir a sus intereses.

²⁵ El número de docentes total en la Licenciatura en Derecho, plantel Zacatecas, es de 149, pero se toma en cuenta que existen tres turnos (matutino, intermedio y vespertino), por lo tanto, el universo de docentes del turno vespertino es de 50 (RR.H.3), pero solamente se consideró en la entrevista a maestras y maestros que impartieron clases en octavo, noveno y décimo semestre, que corresponde al último turno.

²⁶ El modelo fue sometido a la prueba de esfericidad de Bartlett y a la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin, que demostraron que existe una correlación entre las nueve variables por solución factorial del AFE y se verificó correlación con base al estadístico de alfa de Cronbach por el que también fueron analizados (Moreno et al., 2021).

superior, educación, psicología educativa y psicopedagogía. El modelo propuso el análisis de la experiencia educativa de estudiantes de nivel superior durante los primeros meses de pandemia por COVID-19 (marzo a julio de 2020). Ellos consideran que dicha experiencia se define a partir de tres aspectos:

“(a) el acceso de TIC y la calidad de los mismos, a mayor acceso y mayor calidad, mejor la experiencia educativa; (b) la percepción de la práctica docente durante la pandemia, en relación con el grado en que se perciba un ajuste del profesorado y el trabajo académico a la situación que se está viviendo; y por último; (c) las aptitudes y estado emocional del estudiantado que le permitan desenvolverse adecuadamente a la nueva modalidad educativa” (Moreno et al., 2021, p. 6).

Asimismo, sometieron su cuestionario, articulado por nueve factores: I. Calidad en el rol y la práctica docente, II. Calidad y accesibilidad a TIC, III. Satisfacción con la dinámica de educación a distancia, IV. Desaprobación por dinámica de educación a distancia, V. Calidad de material didáctico empleado durante la pandemia, VI. Aptitudes para la educación a distancia, VII. Experiencia emocional durante la pandemia, VIII. Acciones institucionales y IX. Uso del tiempo (Moreno et al., 2021) a una validación mediante el Análisis Factorial Exploratorio (AFE), que es una *“técnica por excelencia que se utiliza para explorar el conjunto de variables latentes o factores comunes que explican las respuestas a los ítems de un test”* (Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza, & Tomás-Marco 2014, como se citó en Moreno et al., 2021, p. 8).

De igual manera, en la selección se tomó en consideración que el grupo etario, el nivel educativo y la coyuntura histórica de la pandemia son características idénticas al caso zacatecano. Por ello, el cuestionario para este estudio local está integrada de ocho secciones para estudiantado, y nueve para docentes, ya que en este último caso se agregó una sección al final relativo a las acciones institucionales.

De esta manera, el instrumento se compone de la parte general y siete, o en su caso, ocho factores: I. Calidad en el rol y la práctica docente; II. Calidad y accesibilidad a TIC; III. Satisfacción con la dinámica de educación a distancia; IV. Calidad de material didáctico empleado durante la pandemia; V. Aptitudes para la educación a distancia; VI. Experiencia emocional durante la pandemia; VII. Disposición del tiempo y espacio; y VIII. Acciones institucionales (apartado extra para docentes).

La composición en factores, variables independientes y variables dependientes de la encuesta, *Experiencias de enseñanza-aprendizaje a distancia por COVID-19*, se presentan en el Anexo A. Para el caso de Zacatecas, la sección de datos generales junto los siete factores (ocho para docentes) ya mencionados arrojan un total de 94 ítems en el caso del ex alumnado, y de 98 ítems para profesorado, con respuesta de escala tipo Likert de 5 puntos (totalmente de acuerdo, muy de acuerdo, de acuerdo, parcialmente de acuerdo y totalmente en desacuerdo), excepto la primera sección que fue de opción múltiple y una respuesta abierta. El cuestionario de la encuesta se elaboró en formulario *Google Forms*, todos sus ítems fueron obligatorios y se envió enlace a todas y todos los ex estudiantes²⁷ y docentes²⁸, pero no se recibió respuesta de todos.

Para realizar el análisis de datos concentrado en el formulario de *Google Forms* se descargó la información en un documento de *Excel*; se procedió al

²⁷ Para ver los datos del instrumento aplicado a ex estudiantes entrar a: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1HXxQPBaDNUtyjVNN2g9bPs6MHqGHGILh1f19wAr84sM/edit?usp=sharing>

²⁸ Para ver los datos del instrumentos aplicado a docentes entrar a: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1gnvcQKafOS7RcObiJ_rJTLXZant5McyjP5YDjAgkgr8/edit?usp=sharing

reemplazo del nivel opinión de los puntos de la escala Likert de la siguiente manera:
5. Totalmente de acuerdo (1); 4. Muy de acuerdo (4); 3. De acuerdo (5); 2. Parcialmente de acuerdo (3) y; 1. Totalmente en desacuerdo (2).

De esta manera, las respuestas de las y los participantes fueron sustituidas por estos numerales entre paréntesis, según la opción que hayan seleccionado en la encuesta. Este procedimiento se realizó con el fin de obtener el promedio de las respuestas de cada ítem (94 y 98 en total), para conocer el valor representativo de las opiniones de las y los participantes y pasar al graficado de las correlaciones de los valores de los promedios (Y) y (X) de las variables de los siete factores y sus comparaciones.

Cabe destacar que, que lo novedoso en este caso es;

- a) La aplicación de este modelo piloto es de 2021 (No se tienen evidencias de otros casos).
- b) La aplicación se hizo a docentes y a ex alumnas y alumnos; en el modelo piloto solamente participaron estudiantes.
- c) Los factores abarcan tres etapas diferenciadas del proceso de enseñanza-aprendizaje en pandemia: de emergencia, planeación y adiestramiento, es decir, posesión de mayores habilidades y destrezas digitales debido a la experiencia previa de las dos etapas anteriores, no solo en cuanto a saber utilizar las TIC, sino también en la elección de recursos tecnológicos educativos, lo que les permitía proyectar y organizar de mejor manera su trabajo en línea.

3.2.2 Características generales de ex alumnas y ex alumnos

Con base en los datos del cuestionario, se tiene que participaron 31 ex alumnas y ex alumnos, que fueron las y los únicos que contestaron la encuesta (de 80 mensajes que se enviaron a compañeras y compañeros conocidos en los semestres anteriores), advirtiéndose que el total de egresadas y egresados de los cuatro campus de la licenciatura en Derecho ubicados en Fresnillo, Jalpa, Jerez y Zacatecas Capital en julio de 2021 fue de 586 estudiantes (Gobierno de México, s/a).

Si bien, esta cifra de participantes, en términos de la estadística descriptiva no es una muestra representativa, el nivel de confiabilidad proviene de la validación del Cuestionario de Moreno et. al (2021), no obstante, desde el enfoque cualitativo, estas y estos participantes contribuyen al conocimiento del acontecer estudiado desde la experiencia vivida como protagonistas, es decir, reflejan una singularidad de la licenciatura en Derecho de la ciudad de Zacatecas.

Las y los participantes son del plan A y B de la licenciatura. Tanto en pandemia como antes, con base en los lineamientos universitarios, las y los estudiantes de esta carrera, tienen la opción de cursar el número de materias establecidas en el plan A o B, agregar cursos por varios motivos: rezago por reprobación, por baja temporal o para avanzar. Por ello, los grupos son asimétricos en número de alumnas y alumnos, y complejo determinar la procedencia generacional de egresadas y egresados.

La distribución de materias cursadas por las y los participantes en octavo, noveno y décimo semestres se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 5. Materias cursadas a distancia por el alumnado de octavo-décimo semestres, durante la contingencia sanitaria 2020-2021

Octavo		Noveno		Décimo	
Materia	Alumnado que cursó (%)	Materia	Alumnado que cursó (%)	Materia	Alumnado que cursó (%)
Derecho Fiscal	64.5%	Derecho de Amparo	80.6%	Filosofía del Derecho	100%
Derecho Laboral II	35.5%	Derecho Procesal Administrativo y Fiscal	74.2%	Otras	3.2%
Derecho Procesal Agrario	54.8%	Derecho Procesal Laboral	77.4%		
Derecho Civil IV	51.6%	Medicina Legal	100%		
Criminología y Criminalística	74.2%	Derecho Internacional Privado	80.6%		
Garantías Constitucionales	22.6%				
Derecho de la Seguridad Social	29%				
Derecho Procesal Penal	25.8%				
Derecho Internacional Público	38.7%				

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta EEAaDC.

En cuanto a las materias de estos semestres aprobadas y no aprobadas, gran parte del ex alumnado acreditó las asignaturas. En cuanto a la materia de Derecho fiscal, Derecho Laboral II, Derecho de Amparo, Derecho Procesal Laboral, Medicina Legal, y Derecho Internacional Privado, 29 personas aprobaron, y 2 no aprobaron; en Derecho Procesal Agrario, 28 aprobaron y 3 no aprobaron; en Derecho Civil IV, Criminología y Criminalística, Garantías Constitucionales, Derecho de la Seguridad Social, Derecho Procesal Penal, Derecho Internacional Público, Derecho Procesal

Administrativo y Fiscal, y Filosofía del Derecho, 30 personas aprobaron y una no aprobó (EEAaDC).

La mayoría indicó que acreditaron las materias porque fueron responsables, cumplieron con las actividades que les solicitaba el colectivo docente, aprobaron los exámenes y tuvieron buen desempeño, así como porque: *“al ser a distancia las evaluaciones podían ser fácilmente aprobadas al tener acceso a los apuntes o internet”* (I. A. 1).

Por el contrario, quienes no aprobaron fue en principio por la actitud del profesorado: *“la falta de empatía me hizo reprobado derecho internacional, la maestra es muy grosera y déspota”* (I. A. 2), así como por la práctica docente: *“la que no aprobé fue porque no entendía al profesor”* (I. A. 3), y el material didáctico utilizado, de ahí que señalaron:

“Era muy complicado estudiar con el material que nos daban los maestros ya que era demasiada teoría y nada práctico y al momento de realizar los exámenes era confuso el poder dar respuestas concretas debido a que había diversas teorías en algunas materias” (I. A. 4).

Estas percepciones destacan atributos para el aprendizaje que apuntan a situaciones de autorregulación y el rol de la mediación de tareas, evaluaciones y práctica docente en el acto educativo.

3.2.3 Características generales del profesorado

Como ya se mencionó anteriormente, se encuestó a 18 docentes²⁹ de 50, los cuales tuvieron como requisito para responder el haber impartido clases en octavo, noveno

²⁹ Cifra total de docentes que contestaron la encuesta.

y décimo semestres en el periodo abril-julio 2020, agosto-diciembre 2020, enero-julio 2021, para describir su experiencia y práctica pedagógica virtual durante la pandemia por COVID-19.

Así pues, en primer término, se tiene que, el colectivo docente de octavo a décimo semestres dio clases al alumnado de ambos planes (A y B). Asimismo, más de una o un maestro impartió cursos de una misma materia, debido al alto número de grupos en la Licenciatura. De igual manera, las y los profesores enseñaron más de una disciplina, tal como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 6. Materias y docentes de octavo-décimo semestres en 2020-2021

Octavo		Noveno		Décimo	
Materia	Docentes (%)	Materia	Docentes (%)	Materia	Docentes (%)
Derecho Fiscal	7.1%	Derecho de Amparo	22.2%	Filosofía del Derecho	57.1%
Derecho Laboral II	0%	Derecho Procesal Administrativo y Fiscal	11.1%	Otras	42.9%
Derecho Procesal Agrario	7.1%	Derecho Procesal Laboral	22.2%		
Derecho Civil IV	7.1%	Medicina Legal	22.2%		
Criminología y Criminalística	14.3%	Derecho Internacional Privado	22.2%		
Garantías Constitucionales	14.3%				
Derecho de la Seguridad Social	21.4%				
Derecho Procesal Penal	7.1%				
Derecho Internacional Público	28.6%				

Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta: experiencia de la enseñanza-aprendizaje a distancia por COVID-19 (EEAaDC-2).

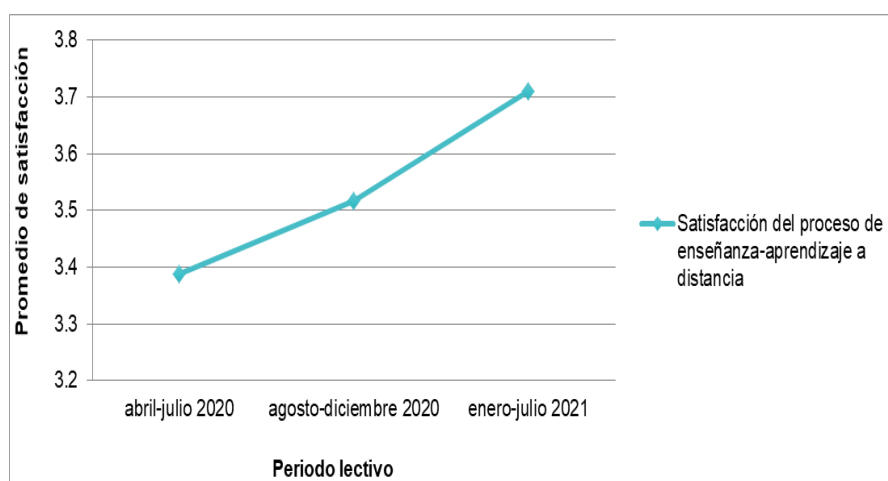
3.3 Las experiencias educativas a distancia de ex alumnado y profesorado

3.3.1 Calidad en el rol y la práctica docente: educandos y educadores

Los resultados de la encuesta aplicada a las y los ex estudiantes arrojaron en cuanto al factor calidad en el rol y la práctica docente y la variable de si el proceso de

enseñanza-aprendizaje a distancia se desarrolló de manera adecuada de abril a julio de 2020, de agosto a diciembre de 2020, y de enero a julio de 2021, se tiene que aquel fue mejorando con el paso del tiempo, pues el promedio de satisfacción se fue elevando en cada semestre (EEAaDC), tal como se muestra en la siguiente gráfica:

Gráfica 1. Satisfacción general del ex alumnado sobre proceso de enseñanza a distancia, 2020-2021



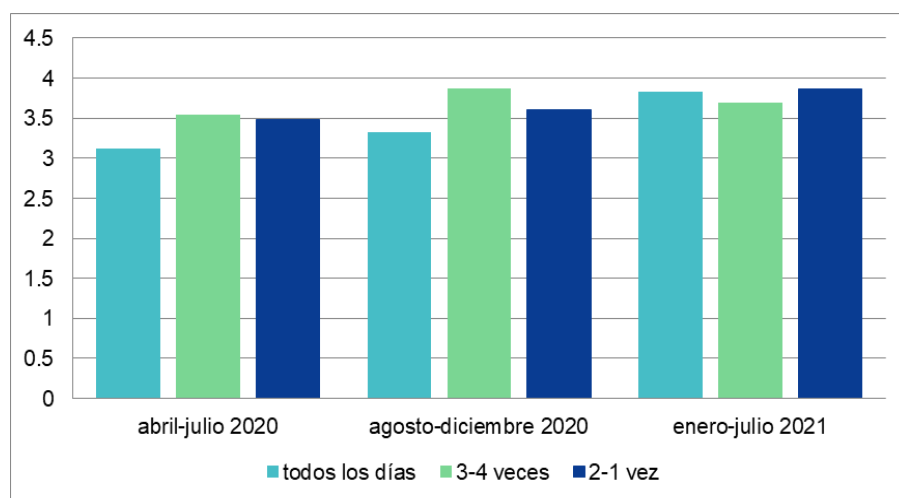
Fuente: elaboración propia.

Como se observa, el primer semestre que se llevó en modalidad a distancia es el que tiene menor satisfacción (3.51), lo que no es raro, ya que fue cuando se dio la transición de la educación presencial a la educación a distancia de emergencia, desequilibrando todo el sistema educativo. En el segundo período, se tenía la esperanza de que la enseñanza-aprendizaje volviera a la manera tradicional, sin embargo, eso no fue posible, pero el estudiantado ya tenía un cierto adiestramiento en el uso y manejo de las TIC, así como la adquisición de infraestructura tecnológica para estudiar en línea, de ahí el aumento de sosiego (3.51). En el tercer período, se eleva el promedio satisfacción (3.7), ya que las y los estudiantes tenían una idea

más clara del trabajo a distancia, ya no se sentían en un ambiente desconocido, pues existía una adaptación (EEAaDC).

Este nivel de satisfacción tiene una correlación directa con el número de clases que recibieron a la semana, pues de ahí el aumento o disminución del interés por estudiar en línea. En este sentido, el promedio de trabajo sincrónico (videollamada) en primer y segundo semestre radica en 3-4 veces a la semana, en ambos casos el nivel más bajo fue el de clases todos los días. En tercer semestre es todo lo contrario, pues el promedio aumenta (3.87) en 2-1 vez a la semana, siguiendo todos los días a la semana, y quedando en último lugar 3-4 veces a la semana (EEAaDC), tal como se muestra en el gráfico:

Gráfica 2. Promedio de clases sincrónica de abril de 2020 a julio de 2021



Fuente: elaboración propia.

Se advierte en esta gráfica que el promedio de las clases sincrónicas en los tres periodos, oscila entre el 3 y el 4 (que en una escala de 5) resulta satisfactoria, pero se debe tener en cuenta, que el alumnado cursó materias del plan A y el B, sus

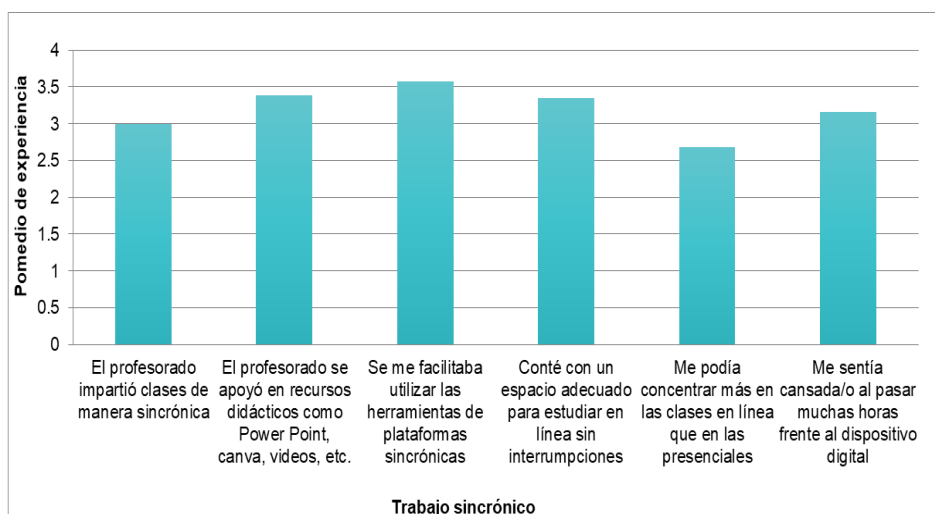
docentes fueron distintos y la posibilidad de que un grupo estuviera compuesto por el mismo alumnado en cada materia era muy baja.

Al comparar la variable desempeño del profesorado con su actitud y recursos virtuales y didácticos para la educación a distancia, la cual se implementó de dos maneras: sincrónica y asincrónica, el trabajo sincrónico en plataformas como *Zoom*, *Meet*, *Teams*, *Skype*, entre otras y el uso de recursos didácticos como *PowerPoint*, *Canva*, videos y películas para apoyarse en la clase virtual, las y los ex alumnos, dijeron que, a pesar de que se facilitaba utilizar las herramientas con las que contaban las plataformas digitales sincrónicas su experiencia sufrió cambios.

Cambios que se justifican al comparar las variables relacionadas con las condiciones del espacio físico para tomar la clase y el cansancio de pasar muchas horas frente a su dispositivo, el promedio de la experiencia a lo largo de los tres semestres comienza a bajar a partir del punto de si contaron con un espacio adecuado para estudiar a distancia sin interrupciones, pues eso trajo como consecuencia que no se pudieran concentrar en las clases en línea como en las presenciales (EEAaDC).

Resulta interesante observar que el promedio de experiencia comienza a elevarse, pero debajo del promedio máximo pues, un 3.16 de las respuestas promedio del ex alumnado, indicaron que sintieron cansancio al pasar mucho tiempo frente a su dispositivo digital, lo que también fue un factor para bajar el nivel de concentración (EEAaDC), tal como se indica enseguida:

Gráfica 3. Experiencia del alumnado en el trabajo sincrónico a distancia, abril de 2020 a julio de 2021



Fuente: elaboración propia.

Igualmente, la otra forma en que se llevó a cabo la educación a distancia fue de manera asincrónica, pues el alumnado puntualizó que el profesorado utilizó recursos tecnológicos como *Moodle*, *Google Classroom*, *Edmodo*, *Schoology*, *YouTube*, entre otros, para subir tareas, recibir indicaciones del colectivo docente, revisar material didáctico, realizar exámenes, ver la grabación de las clases, etc.

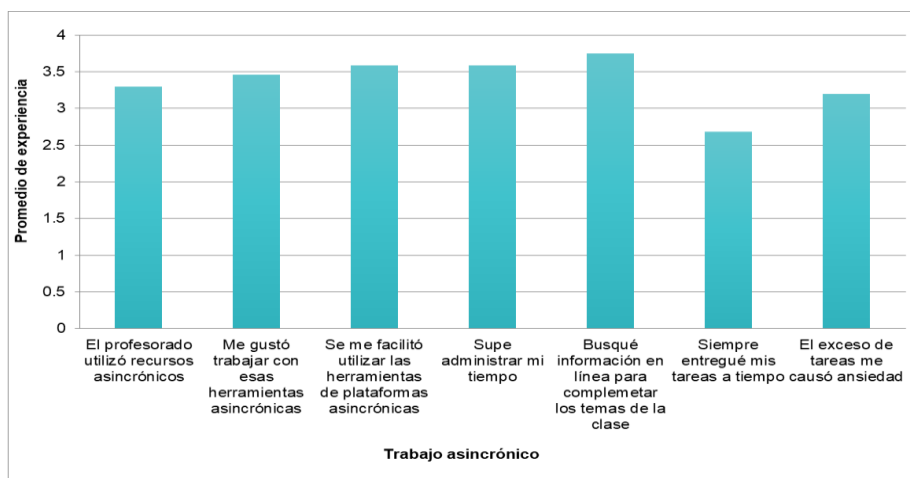
En relación a ello, en un promedio ascendente de estas variables, indicaron que les gustó trabajar con dichas herramientas y se les facilitó su uso. Se pudo observar, que hubo quienes se caracterizaron por tener un aprendizaje autorregulado, pues precisaron que supieron administrar su tiempo y buscaban información en línea para complementar los temas que veían en clases (EEAaDC).

El nivel del trabajo asincrónico tiende a bajar respecto a la entrega de tareas a tiempo, pues solo un promedio de 2.67 de las y los participantes lo hicieron, una

causa (entre otras) de esto es que les pudo afectar socioemocionalmente el exceso de tareas, por lo que bajó su rendimiento.

Asimismo, otra vertiente es que por cumplir con todas las tareas a tiempo (quienes lo hicieron), pudo provocarles ansiedad, un factor causante es el haber sido excesivas, que es donde sube también de manera negativa la línea de unión de puntos (EEAaDC). En la siguiente gráfica se expone esta situación:

Gráfica 4. Experiencia del alumnado en el trabajo asincrónico a distancia, abril de 2020 a julio de 2021

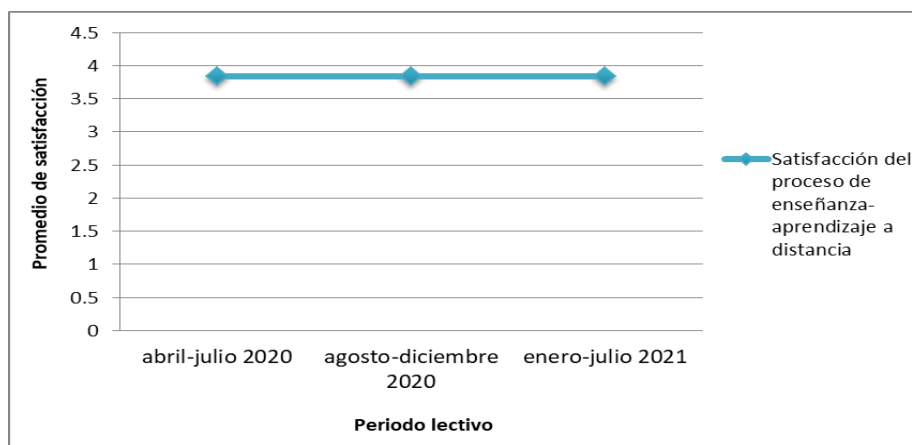


Fuente: elaboración propia.

Ahora, se da paso a la experiencia del colectivo docente relativo a los mismos puntos analizados con el ex estudiantado. De esta manera, en cuanto la calidad en el rol y la práctica docente, el profesorado tuvo un promedio de satisfacción medianamente alto (3.83) respecto a si el proceso de enseñanza aprendizaje a distancia se desarrolló de manera adecuada en los tres semestres en estudio, pues en dicho periodo no cambió el valor y se mantuvo igual, lo cual resulta interesante, pues con el paso del tiempo no subió ni bajo ese nivel de satisfacción (EEAaDC-2),

lo que nos permite intuir que, se estuvo en una zona de confort desde el inicio y no existió ningún cambio trascendental en la práctica docente virtual:

Gráfica 5. Satisfacción del profesorado en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia, 2020-2021

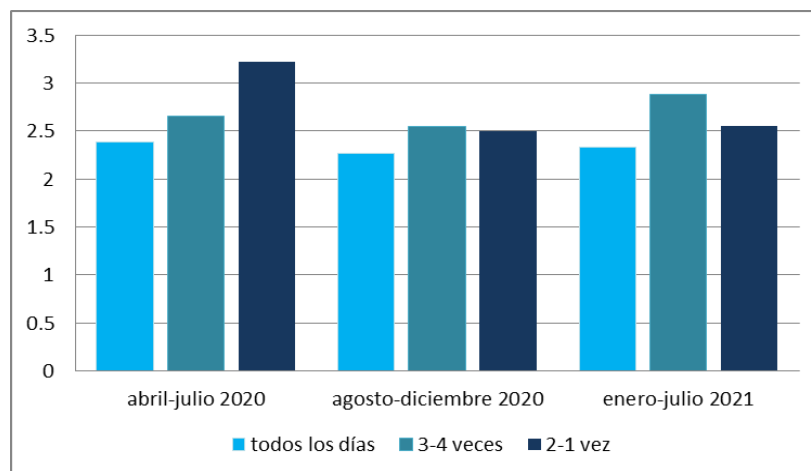


Fuente: elaboración propia.

Esta consante en la tendencia de la autosatisfacción del profesorado se explica en parte, por la libertad que tuvo de elegir las veces que quería impartir clases a la semana y la distribución de las actividades que realizó en el programa de la materia sin tener que someter a consulta su planeación. Así pues, en el periodo que abarcó de abril-julio 2020, el promedio de frecuencia con la que dieron cursos predominó en 2-1 vez, podemos decir que esto fue en razón a que se encontraban en un proceso asimilación de la educación a distancia. En el semestre agosto-diciembre 2020, no existió gran diferencia en la periodicidad de 3-4 veces, 2-1 vez y todos los días, pues mantienen un valor simétrico.

En el último periodo lectivo enero-julio 2021, las clases circundaron en 3-4 veces a la semana (EEAaDC-2), datos que se muestran en el siguiente gráfico:

Gráfica 6. Promedio con el que impartieron clases sincrónicas de abril de 2020 a julio de 2021



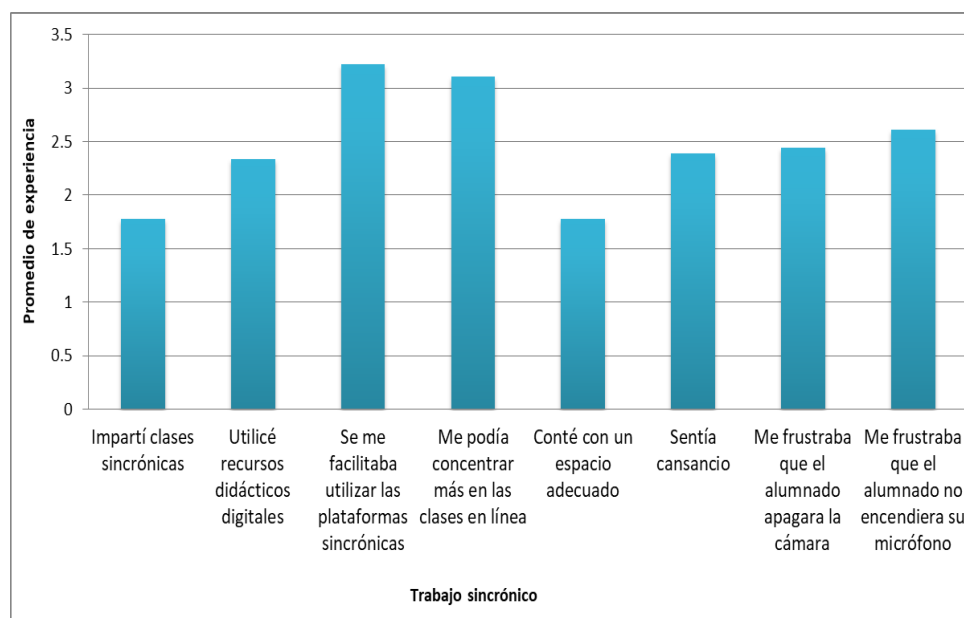
Fuente: elaboración propia.

Como se observa, los promedios más bajos en los tres semestres corresponden a todos los días, lo que quiere decir que dieron clases de manera alternada, una respuesta a ello, es que existió una combinación del trabajo sincrónico y asincrónico con el alumnado. En este sentido, el profesorado indicó que impartió clases de manera sincrónica (videoconferencias) a través de plataformas como *Zoom*, *Meet*, *Team*, *Skype*, etc., en las que se les facilitó manejar las herramientas con las que contaban dichos medios. Y utilizó recursos didácticos como *PowerPoint*, *Canva*, videos, películas, etc., para apoyarse en la clase virtual (EEAaDC-2).

Esa experiencia de agrado comienza a descender un poco, en razón a que su nivel de concentración disminuyó en las clases virtuales a comparación de cómo era en la modalidad presencial. Esto pudo ser a causa de que, no todo el colectivo docente contó con un espacio adecuado para trabajar en línea sin interrupciones. De igual manera, el promedio asciende aunque aún de manera negativa pues, llegaron a sentirse cansadas y cansados al pasar muchas horas frente a la pantalla

del dispositivo digital. Asimismo, no pudieron evitar sentir frustración por el hecho de estar hablando frente a una pantalla y que su alumnado tuviera la cámara apagada y que no encendiera su micrófono para hacer comentarios o cuando se les hacían preguntas (EEAaDC-2):

Gráfica 7. Experiencia del profesorado en el trabajo sincrónico de abril de 2020 a julio de 2021

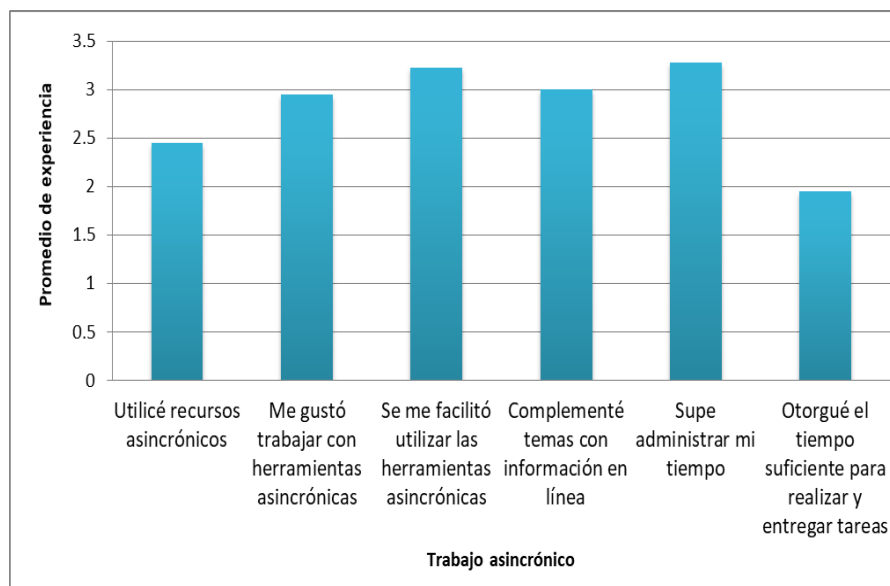


Fuente: elaboración propia.

Ahora, respecto al trabajo asincrónico, las y los docentes puntualizaron en su mayoría que, utilizaron recursos como *Moodle*, *Google Classroom*, *Edmodo*, *Schoology*, *YouTube*, etc., para subir tareas, dar indicaciones al alumnado, subir material didáctico, aplicar exámenes, grabación de clases; y que les gustó y se les facilitó trabajar a distancia con dichas herramientas. También, buscaron información en línea para complementar los temas que veían en clase con su alumnado. Asimismo, supieron administrar su tiempo durante la educación a distancia.

De igual manera, hay quienes consideran que el tiempo asignado para que el alumnado realizara y entregara tareas fue el suficiente, no obstante, es en esa parte donde el promedio de experiencia baja (EEAaDC-2):

Gráfica 8. Experiencia del profesorado en el trabajo asincrónico de abril de 2020 a julio de 2021



Fuente: elaboración propia.

3.3.2. Calidad en el material didáctico y evaluación de conocimientos

El ex alumnado en un promedio alto de 4.25 de 5, considera que el profesorado utilizó todos los recursos tecnológicos educativos que tenía a su disposición, sin embargo, con dichos recursos elegidos no logró fomentar una enseñanza-aprendizaje de calidad, significativa, acorde a sus necesidades educativas como alumnado, ni fomentó el trabajo colaborativo, en la siguiente gráfica se muestra como el nivel de satisfacción baja (EEAaDC):

Gráfica 9. Satisfacción del alumnado de práctica docente y de recursos tecnológicos

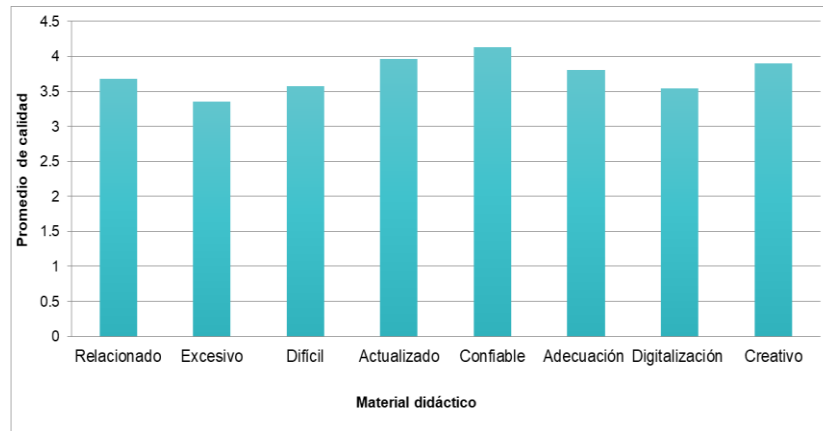


Fuente: elaboración propia.

La apreciación anterior, surge en razón a la calidad del material didáctico utilizado por las y los docentes. Las y los ex alumnos, tienen opiniones favorables y desfavorables de aquello, lo que hace que el estadístico del promedio suba y baje de manera positiva o negativa. De esta manera, apuntaron que los contenidos proporcionados estaban relacionados con la materia (3.67), aunque eran excesivos para revisar un determinado tiempo (3.35). En cuanto a las lecturas proporcionadas, consideran que estaban actualizadas (3.96) y que eran de fuentes confiables (4.1), pero para algunas y algunos les era difícil su comprensión (3.58) (EEAaDC).

Asimismo, el consideran que el profesorado adecuó el material didáctico para trabajar de manera virtual (3.80), el cual señalan que era creativo (3.90). Y digitalizó el contenido (libros, artículos, leyes, etc.) que utilizaban de manera presencial (3.54), tal como se muestra en el gráfico siguiente (EEAaDC):

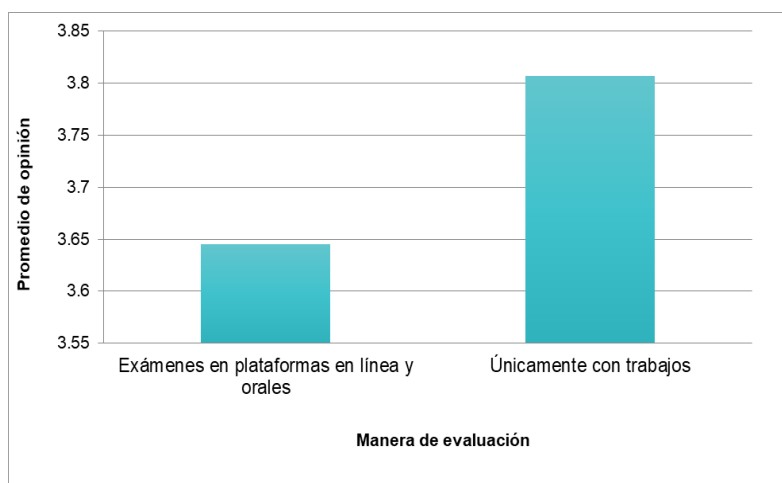
Gráfica 10. Percepción del estudiantado de la calidad del material didáctico empleado por docente



Fuente: elaboración propia.

Siguiendo esta línea experiencial de las y los ex educandos, en relación a cómo valoraron las y los docentes los conocimientos adquiridos por el alumnado, predominó la evaluación que se hizo únicamente con trabajos, y no los exámenes de opción múltiple o escritos por medio de plataformas en línea, o exámenes orales. Hecho con el que estuvieron conformes las y los alumnos (EEAaDC) se expone en la gráfica:

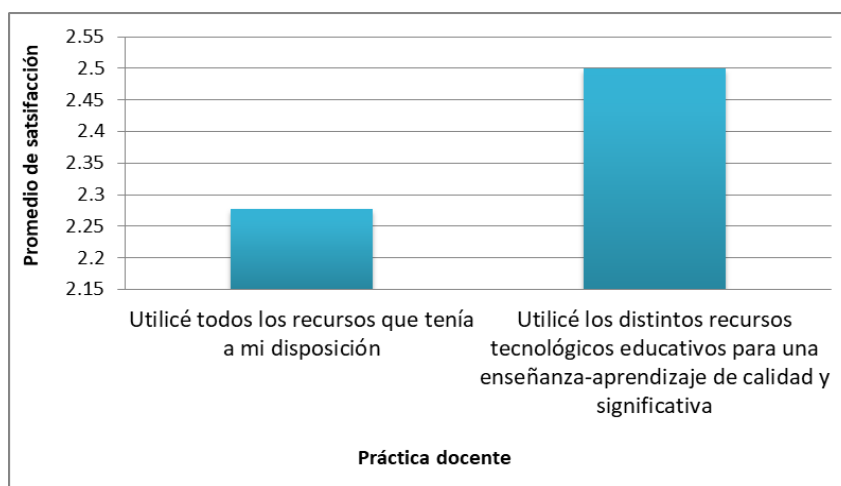
Gráfica 11. Evaluación de conocimientos del alumnado en la educación a distancia



Fuente: elaboración propia.

Por consiguiente, retomando ahora los resultados del colectivo docente, el profesorado (2.27) considera que utilizó todos los medios que tenía a su disposición en la educación a distancia, y que con dichos recursos tecnológicos educativos promovió una enseñanza-aprendizaje de calidad, significativa, acorde a las necesidades educativas de su alumnado, y fomentó el trabajo colaborativo (2.5) (EEAaDC-2). Aunque, debemos de preguntarnos lo que el colectivo docente entiende por tales conceptos, pues si nos remitimos a la opinión del alumnado, el promedio de satisfacción desciende considerablemente:

Gráfica 12. Satisfacción del profesorado de su práctica docente en cuanto a los recursos tecnológicos utilizados

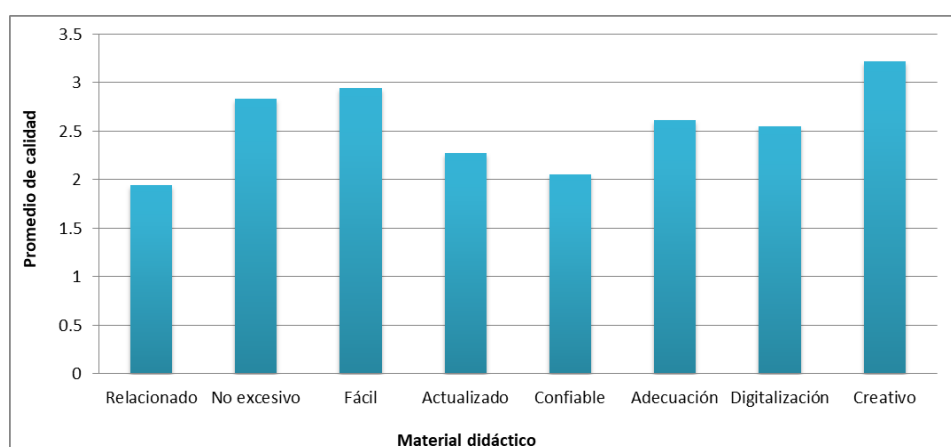


Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, en cuanto a la calidad del material didáctico que aplicaron durante la pandemia, expresaron, según la práctica de cada docente que, el contenido que proporcionaron a su alumnado estaba relacionado con la disciplina que impartían (1.94), y que no eran excesivos para su revisión (2.8). Asimismo, subrayaron que las lecturas suministradas eran fáciles de comprender (2.94), que estaban actualizadas (2.27) y que eran de fuentes confiables (2.05).

De igual manera adecuaron el material didáctico para trabajar en un ambiente de aprendizaje virtual (2.61), por lo que hubo quienes (2.55) digitalizaron el contenido que utilizaban de manera presencial, ya fuesen libros, artículos, leyes, etc. Por lo tanto, consideran (3.22) que ese equipo educativo fue creativo (EEAaDC-2):

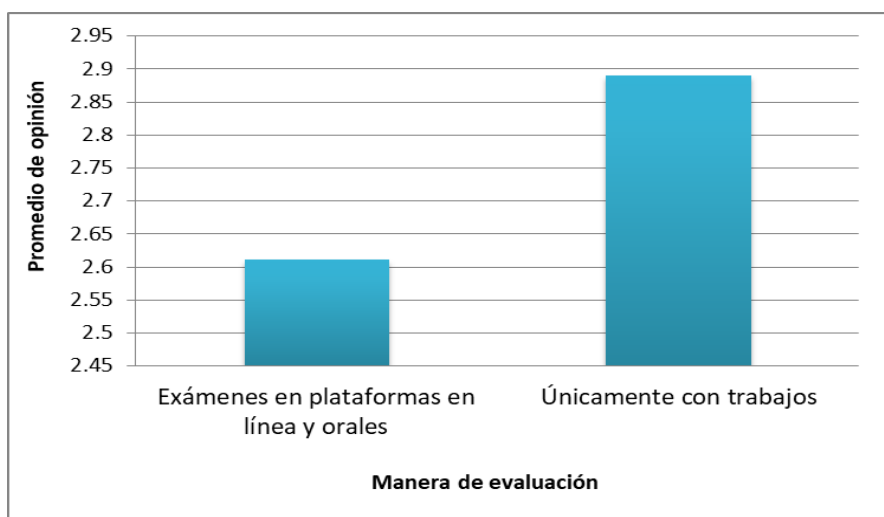
Gráfica 13. Valoración del profesorado sobre la calidad del material didáctico empleado



Fuente: elaboración propia.

Lo que concierne a cómo evaluaron los conocimientos de las y los educandos, podemos decir en principio que, hubo quienes hicieron la valoración únicamente con la entrega de trabajos de su alumnado, asimismo, mediante la aplicación de exámenes de opción múltiple o escritos por medio de plataformas asincrónicas en línea, o exámenes orales en las plataformas sincrónicas. En relación a ello, indicaron que el estudiantado estuvo conforme con la manera en que se valoró su desempeño académico (EEAaDC-2):

Gráfica 14. Maneras de evaluación de conocimientos del alumnado

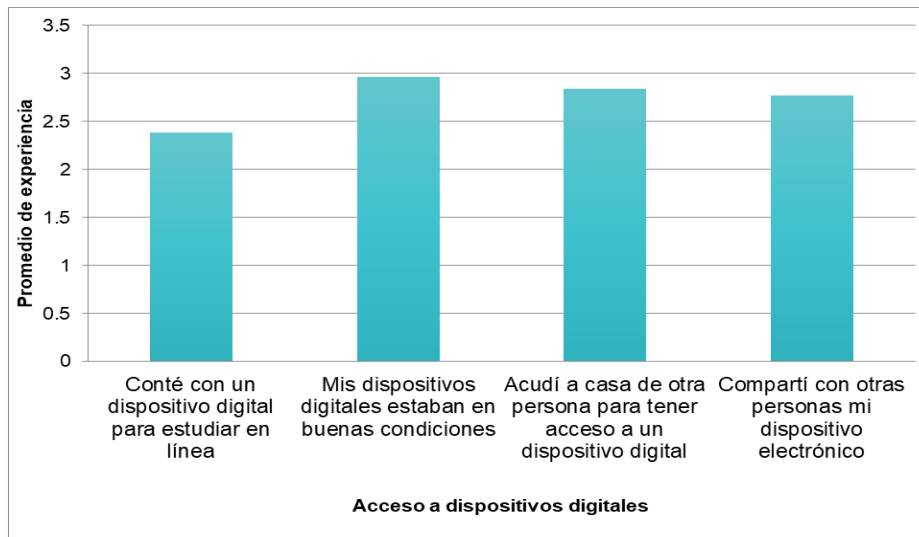


Fuente: elaboración propia.

3.3.3 Calidad y accesibilidad a TIC para una educación a distancia

Ahora, en cuanto a la calidad y accesibilidad a TIC, se tiene que las y los educandos (2.38) contaron con un dispositivo digital (computadora de escritorio, laptop, tableta, teléfono celular) para estudiar en línea, quienes en un valor medianamente ascendente (2.96) indicaron que estaban en buenas condiciones. Sin embargo, tales artefactos no siempre fueron propios, pues existió estudiantado (2.83) que para tener acceso a ellos, acudieron a casa de otra persona (familiares, amigos, amigas, etc.) o a un ciber para realizar sus actividades escolares. Asimismo, llegaron a compartirlos entre su familia (2.77), pues no existía un dispositivo electrónico para cada integrante (EEAaDC).

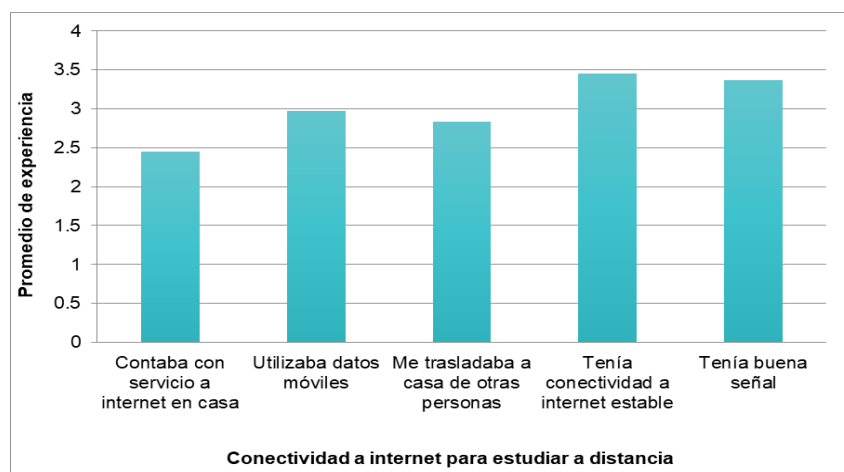
Gráfica 15. Acceso a dispositivos digitales en la educación a distancia (alumnado)



Fuente: elaboración propia.

Respecto al acceso a internet para estudiar a distancia, la mayor parte de las y los estudiantes (2.96) se conectaron a clases en línea mediante datos móviles, superando a quienes indicaron contar con el servicio de internet en casa para hacerlo (2.45). Incluso, existieron personas (2.83) que tuvieron que trasladarse a casa de familiares, amigos, amigas, etc., para tener acceso a la red. La calidad de la conectividad de aquel servicio fue estable para la gran parte de las y los participantes (3.45), aunque el nivel de satisfacción en cuanto a si tuvieron buena señal baja un poco (3.32) (EEAaDC), en esta última parte se vio principalmente afectadas y afectados quienes vivían en zonas rurales y alejadas (EEAaDC).

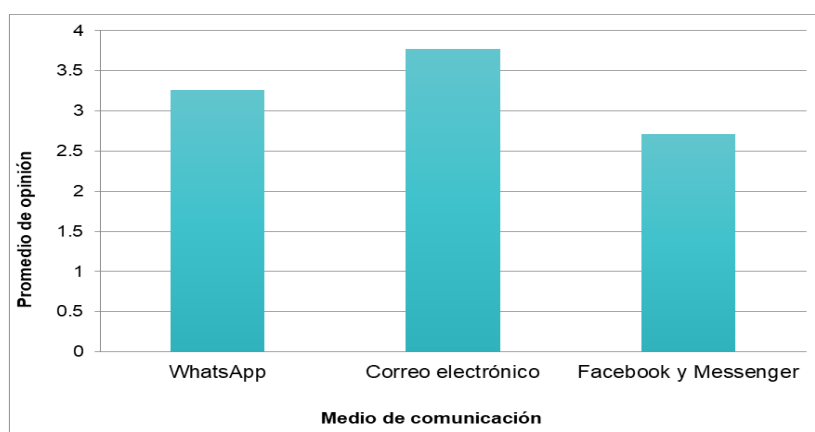
Gráfica 16. Acceso y calidad de la conectividad a internet del alumnado para estudiar a distancia



Fuente: elaboración propia.

En cuanto al medio de comunicación más utilizado entre las y los estudiantes y el colectivo docente, para los segundos fue el correo electrónico, tal vez porque en cierto tiempo se consideró el recurso más tradicional y formal; y en segundo lugar *WhatsApp* y por último *Facebook* y *Messenger* (EEAaDC).

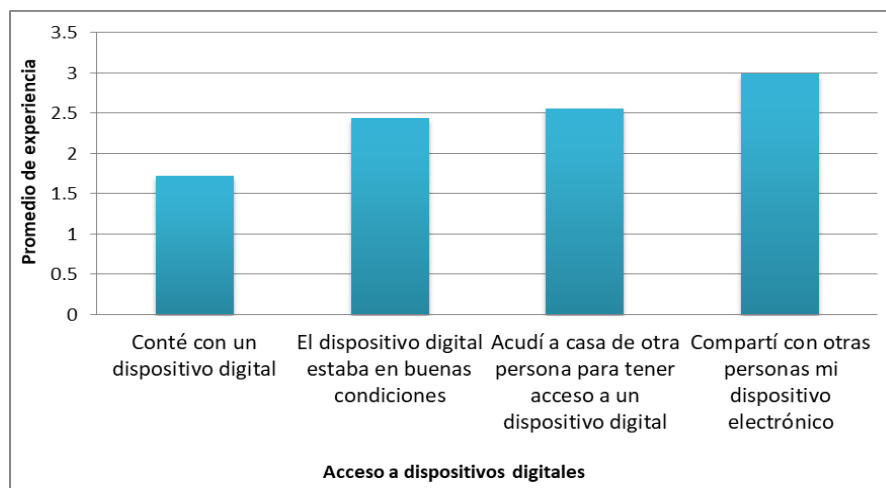
Gráfica 17. Medios de comunicación utilizados entre alumnado-profesorado en educación a distancia



Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, en lo que concierne a las respuestas del profesorado, en lo que corresponde a la calidad y accesibilidad a TIC, el colectivo docente contó al menos con una computadora de escritorio, laptop, tableta o teléfono celular para trabajar en línea, dispositivos digitales que, se encontraron en buenas condiciones. No obstante, hubo quienes acudieron a casa de familiares, amigos, amigas, etc., o a un ciber para tener acceso a ellos y poder realizar sus actividades escolares. Asimismo, algunas y algunos docentes compartieron sus aparatos electrónicos con otras personas de su familia (esposa, esposo, hijas, hijos, etc.) (EEAaDC-2):

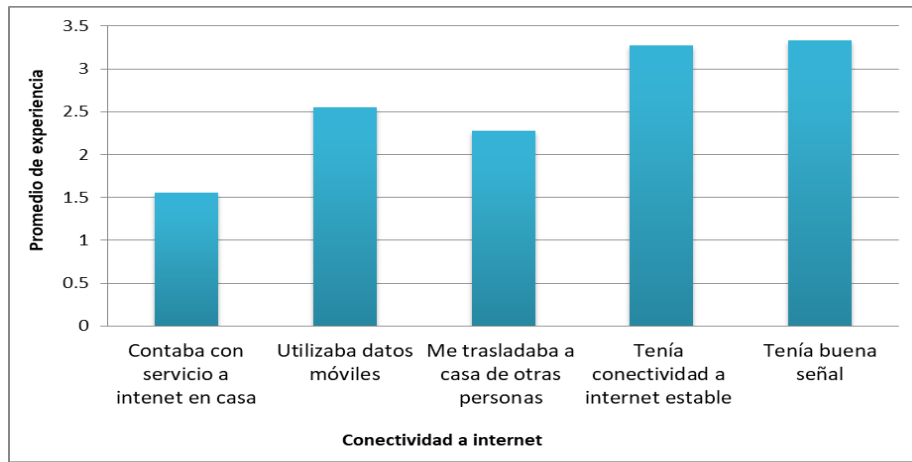
Gráfica 18. Acceso del profesorado a dispositivos digitales en la educación a distancia



Fuente: elaboración propia.

En esta misma línea, señalaron que contaron con el servicio de internet en casa para trabajar de manera virtual, asimismo, hubo quienes se conectaron a la red por medio de datos móviles. Un promedio mínimo de las y los participantes acudieron a casa de otras personas para tener acceso a internet. De igual manera, dispusieron de una conectividad y señal estable (EEAaDC-2):

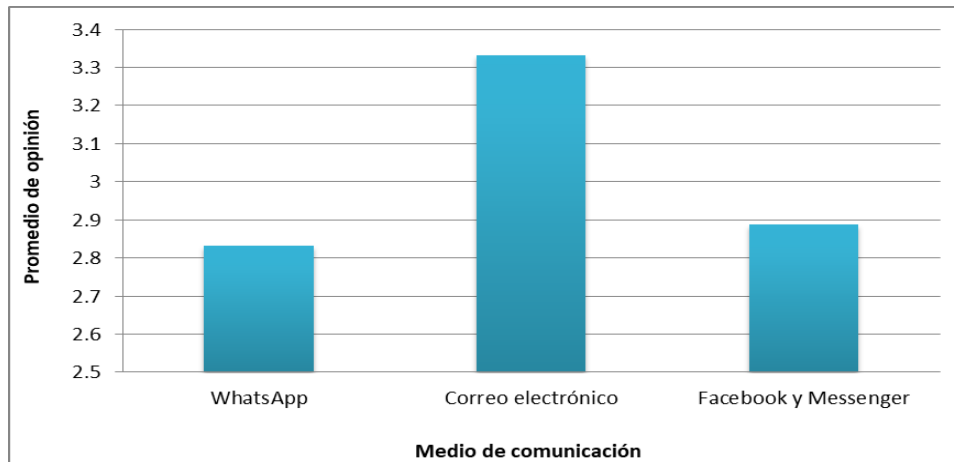
Gráfica 19. Acceso y calidad de la conectividad a internet del profesorado para trabajar a distancia



Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta al medio de comunicación más utilizado entre el las y los docentes y el estudiantado, al igual que en la encuesta aplicada al ex alumnado, se tiene que el que tuvo mayor uso fue el correo electrónico, quedando *WhatsApp*, *Facebook* y *Messenger* casi en el mismo promedio de utilización (EEAaDC-2):

Gráfica 20. Medio de comunicación más utilizado entre el colectivo docente y el estudiantado (percepción del profesorado)



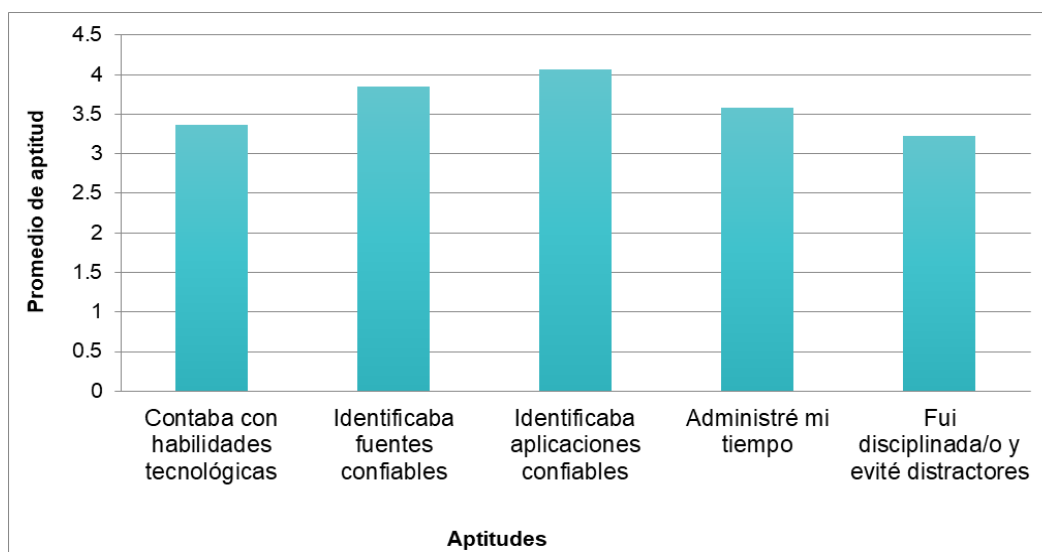
Fuente: elaboración propia.

3.3.4 Aptitudes del alumnado y profesorado para la educación a distancia

Se prosigue en este marco que, el ex alumnado, en su mayoría, señaló que contó con habilidades tecnológicas para estudiar a distancia, y que lograba identificar las fuentes confiables de información en línea, así como las aplicaciones fidedignas para realizar trabajos.

El promedio de aptitud comienza a descender medianamente en cuanto a la administración del tiempo, o sea que, no es alto el valor de quienes indicaron que no supieron hacerlo, pues como se señaló en el trabajo asincrónico, fue una característica distintiva. Se puede decir que, el principal problema fueron los distractores (teléfono, TV, videojuegos, etc.) mientras estudiaban en línea o realizaban tareas, lo que disminuyó su disciplina en dicha modalidad (EEAaDC):

Gráfica 21. Aptitudes del alumnado para estudiar a distancia



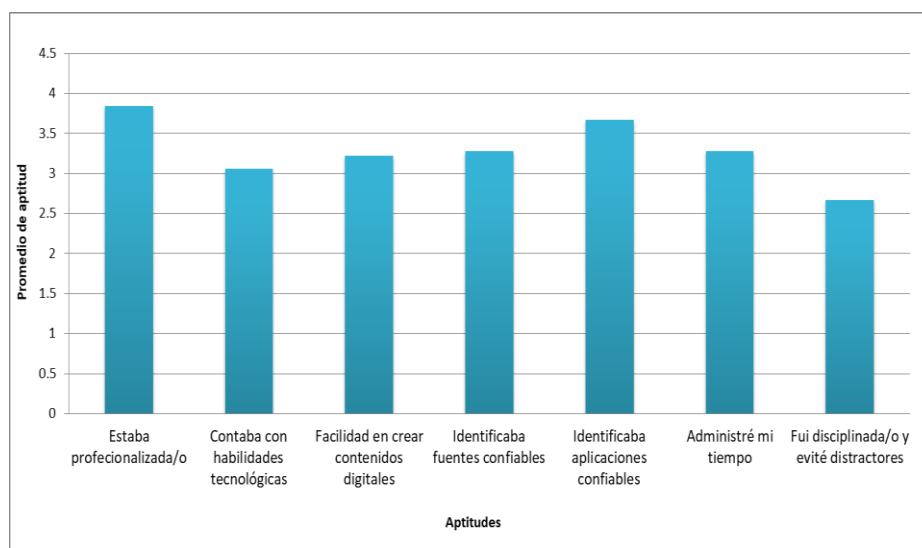
Fuente: elaboración propia con base en la encuesta EEAaDC.

Por su parte, el profesorado, en su mayoría, indicaron estar profesionalizadas y profesionalizados para implementar una educación a distancia, por lo tanto,

contaban con habilidades tecnológicas para hacerlo y se les se me facilitaba hacer exámenes en línea, presentaciones, infografías, trabajos en *Word*, realizar y editar videos, etc. Asimismo, identificaban las aplicaciones y fuentes de información confiables en línea. También, puntualizaron que supieron administrar su tiempo en dicha modalidad, que fueron disciplinadas y disciplinados, y evitaron los distractores electrónicos mientras trabajaban en línea (EEAaDC-2).

Cabe señalar que, en esta última parte coinciden con la percepción del alumnado, pues es donde se tiene el promedio más bajo, lo que quiere decir que el tener acceso a varias ventanas en un dispositivo digital hace inevitable la distracción, pues mientras trabajan en algo pueden realizar múltiples tareas al mismo tiempo (ejemplo: chatear, revisar el correo, dar clases, estar en redes sociales) (EEAaDC-2). Lo anterior se muestra en el siguiente gráfico:

Gráfica 22. Aptitudes del profesorado para trabajar a distancia

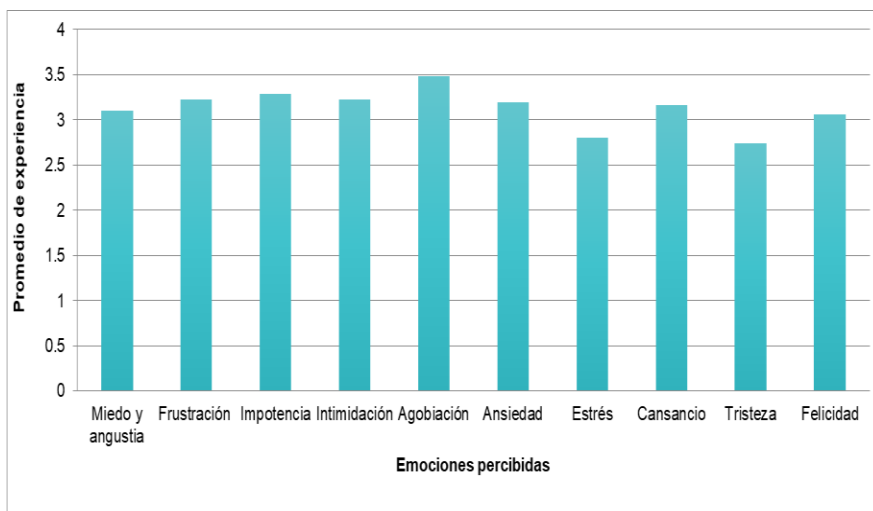


Fuente: elaboración propia.

3.3.5 Experiencia emocional del alumnado y profesorado

Las y los ex estudiantes también experimentaron distintas emociones durante la pandemia al cursar los semestres a distancia, abril 2020- julio 2021. Sintieron miedo y angustia al enterarse que estudiarían en línea; frustración e impotencia por no contar con infraestructura tecnológica y por no tener habilidades digitales; les llegó a intimidar la actitud del profesorado; la manera en que se llevaban a cabo las actividades en línea les hizo sentir agobiadas y agobiados (fue el puntaje más alto); el exceso de tareas les causó ansiedad; les provocó estrés el estudiar en línea; cansancio por pasar muchas horas frente a la pantalla del dispositivo electrónico; tristeza por no poder convivir con sus compañeras y compañeros de clases; aunque hubo quienes se sentían felices por estudiar en esa modalidad (EEAaDC):

Gráfica 23. Experiencia emocional del alumnado de abril 2020-julio 2021

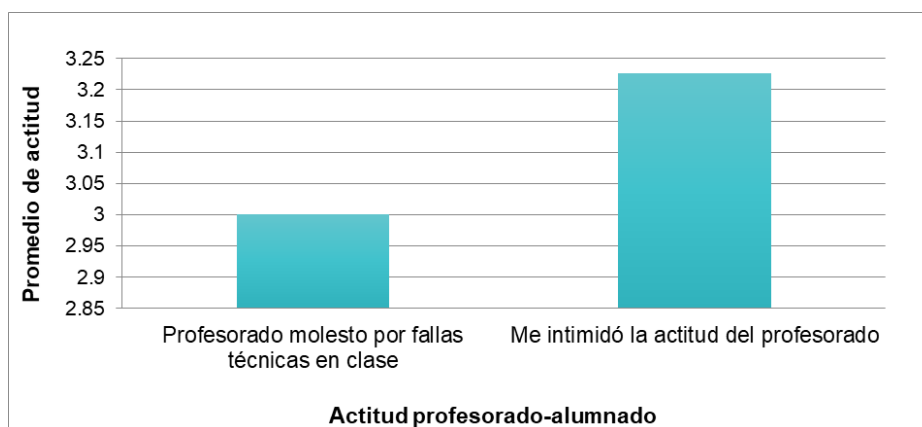


Fuente: elaboración propia.

Por ejemplo, una de las causas para que les llegara a intimidar la actitud del profesorado, fue porque aquél se mostró molesto cuando el alumnado tenía problemas con su dispositivo electrónico o en la conectividad a internet (así lo indicó

un promedio de 3). Pues, al indagar en los demás factores exploratorios, se encontró que dicha actitud tiene una correlación con la experiencia emocional del alumnado, ya que un promedio de 3.22, señaló que se sintió intimidado con la conducta del profesorado en las clases en línea (EEAaDC). Este sentimiento se expresa en la siguiente gráfica:

Gráfica 24. Impacto emocional de la actitud del profesorado en el alumnado



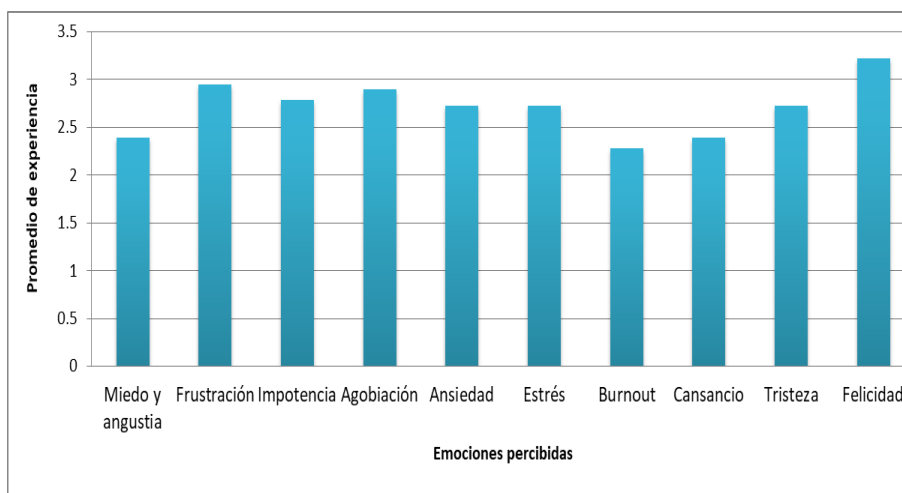
Fuente: elaboración propia.

Siguiendo en esta línea experiencial, el colectivo docente también advirtió diversas emociones durante el aislamiento social. Percibieron miedo y angustia al enterarse de que trabajarían en línea; frustración e impotencia por no contar con la infraestructura tecnológica para trabajar a distancia, ni con habilidades tecnológicas, asimismo, porque el estudiantado mantenía su cámara y micrófono apagado durante la clase, tal como se mencionó en el punto referente al trabajo sincrónico; agobiación por la dinámica de las actividades en línea; ansiedad por el exceso de trabajo; estrés laboral, incluso hay quienes consideran, aunque en un promedio bajo, haber sido víctimas del síndrome de *burnout* (EEAaDC-2).

Asimismo, sintieron cansancio por pasar muchas horas frente a la pantalla de la computadora, laptop, tablet, celular; tristeza por la no convivencia presencial

con las y los estudiantes. Cabe señalar que no todos los sentimientos fueron negativos, pues algunas y algunos participantes estaban felices por trabajar a distancia (EEAaDC-2). Lo anterior fue según la vivencia de cada persona:

Gráfica 25. Experiencia emocional del profesorado durante la pandemia

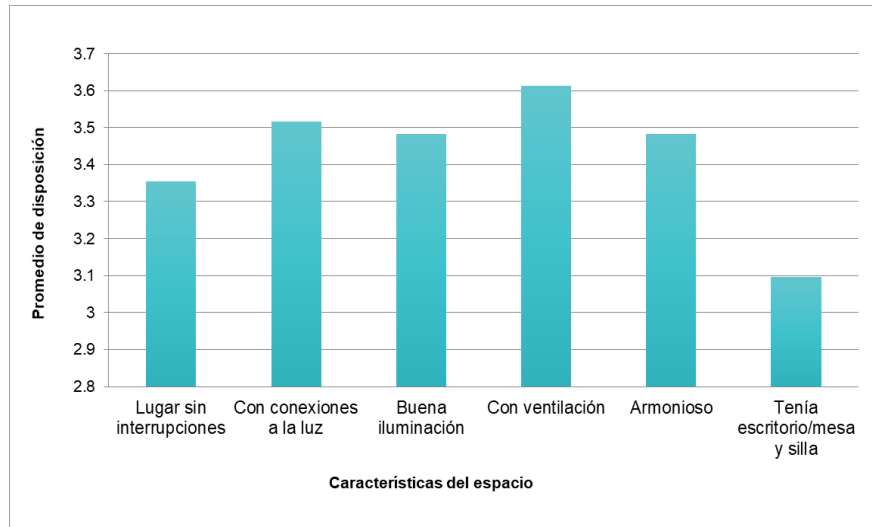


Fuente: elaboración propia.

3.3.6 Disposición de espacio y uso del tiempo para estudiar, enseñar y aprender

También, fue importante indagar sobre las condiciones del espacio físico en el que estudió el alumnado, pues de haber sido o no adecuado, tuvo una influencia positiva o negativa en su aprendizaje. Así pues, se tiene en principio que los promedios más altos y positivos circundan en el rango de 3.48 a 3.61, valores que corresponden a que el lugar en el que llevaron a cabo sus actividades virtuales tenía ventilación, conexiones a la luz para sus dispositivos electrónicos, buena iluminación y era armonioso. No obstante, ese sitio no estuvo ajeno a interrupciones ocasionadas por el ambiente que le rodeaba, ya que no siempre fue privado. Resulta interesante quienes indicaron no contar al menos con un escritorio o mesa y una silla, que es donde está el promedio de disposición más bajo en sentido negativo (EEAaDC):

Gráfica 26. Alumnado que dispuso de espacio adecuado para estudiar a distancia



Fuente: elaboración propia.

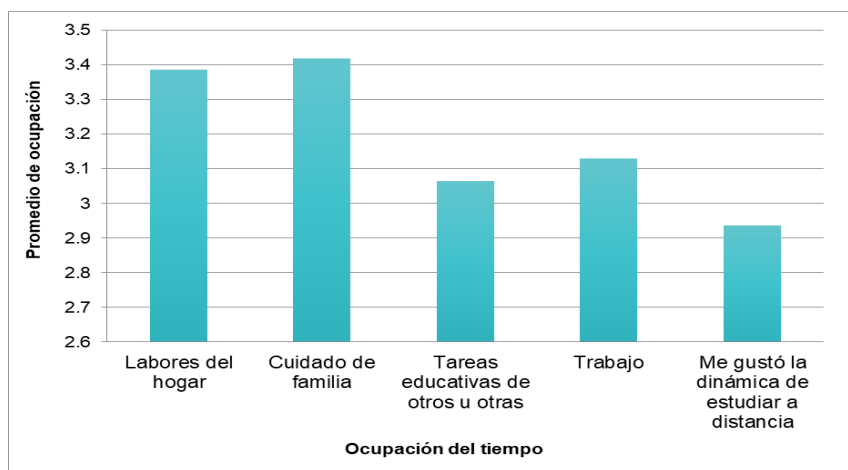
Lo anterior permite deducir que hubo personas que llegaron a realizar sus actividades escolares en la cama, la sala, la cocina, etc., convirtiéndose en nómadas de los distintos rincones de su casa y de lugares diferentes a ella (no hay que olvidar que alumnado llegó a trasladarse a un hogar distinto o a un ciber para estudiar en línea), ya que carecían de un lugar estable y fijo para estudiar (EEAaDC).

Siguiendo en esta línea, ex alumnas y ex alumnos expresaron que dedicaron más tiempo a otras actividades que al estudio, como a las labores del hogar (cocinar, hacer limpieza, etc.); en el cuidado de su familia (valor más alto); ayudaban en las tareas educativas de quienes vivían en su casa; al trabajo, ya que había quienes estudiaban y laboraban.

Se puede percibir, que al estudiar desde casa aumentaron sus responsabilidades, por ejemplo, quienes tenían hijas o hijos pequeños que también cursaban clases en línea, ciertas ocupaciones que se delegaban a las y los maestras de las y los infantes, fueron suplidas por las madres y los padres. Otro

caso muy común, fue que familiares enfermaron de COVID-19, por lo que debían darles asistencia. Razones, entre otras, por las que no les gustó la dinámica de estudiar a distancia (EEAaDC):

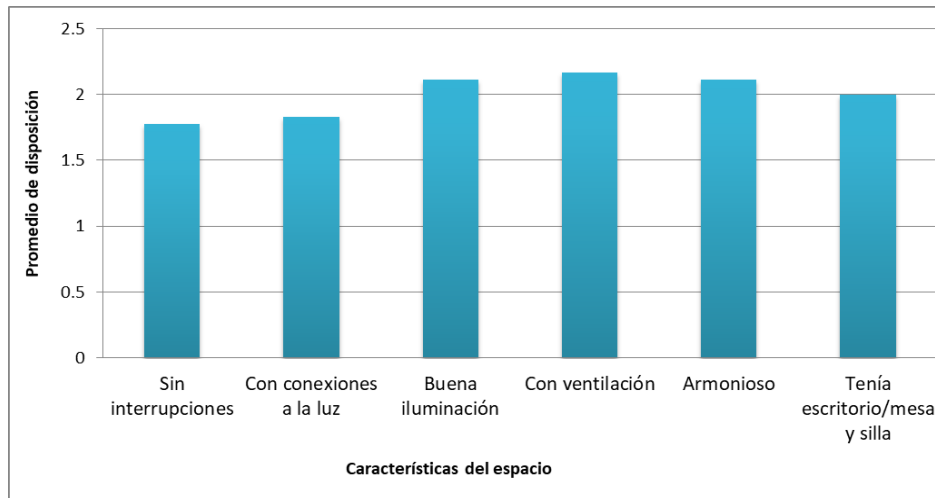
Gráfica 27. Ocupación del tiempo del alumnado en la educación a distancia



Fuente: elaboración propia.

También, fue sustancial indagar sobre el acondicionamiento del espacio en el que trabajaron a distancia las y los docentes, pues ello produjo efectos en el desempeño de las y los maestros. Así pues, en su mayoría, dispusieron de un espacio apropiado para trabajar en línea sin interrupciones; con conexiones a la luz para sus dispositivos electrónicos; gozaron de buena iluminación y ventilación; el diseño de su espacio era armonioso; y contaron con los muebles indispensables como un escritorio, mesa y silla (EEAaDC-2):

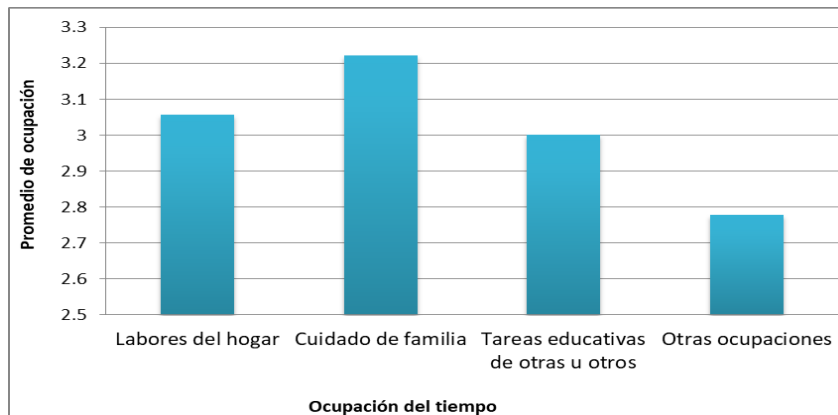
Gráfica 28. Profesorado que dispuso de espacio adecuado sus actividades académicas



Fuente: elaboración propia.

En este mismo orden de ideas, pero ahora en razón a la disposición del tiempo, éste, en algunos casos, fue utilizado más para otras acciones que para su trabajo como docente, por ejemplo, las labores domésticas; el cuidado de su familia (mayor promedio); en la ayuda de las tareas educativas de quienes habitaban con ellas y ellos, antes que las suyas como docentes; y entre otras actividades que ocupaban mucho de su tiempo (EEAaDC-2), como se indica en la siguiente gráfica:

Gráfica 29. Ocupación del tiempo por el profesorado en la educación a distancia

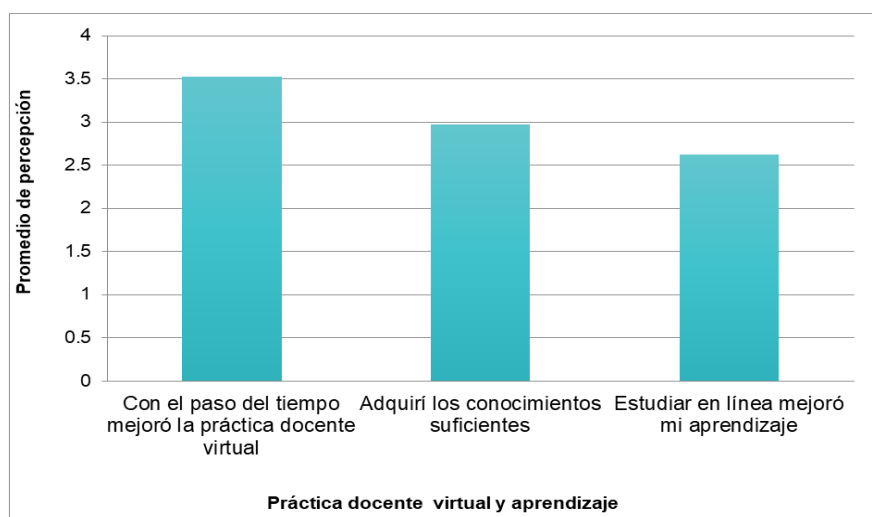


Fuente: elaboración propia.

Por ejemplo, no hay que olvidar que algunas y algunos pertenecen a programas federales que requieren la realización de investigaciones, colaboraciones, publicaciones, etc. Asimismo, como abogadas y abogados, hay quienes litigan o son servidoras y servidores públicos.

Aunque las y los ex alumnos consideran que con el paso del tiempo el profesorado mejoró su práctica docente virtual, a comparación ha como fue en un inicio de manera improvisada, aun así no fue suficiente, pues perciben que no adquirieron los conocimientos suficientes al haber estudiado en dicha modalidad, y por lo tanto no mejoró su aprendizaje (EEAaDC):

Gráfica 30. Percepción del alumnado de la práctica docente, conocimiento y aprendizaje adquirido

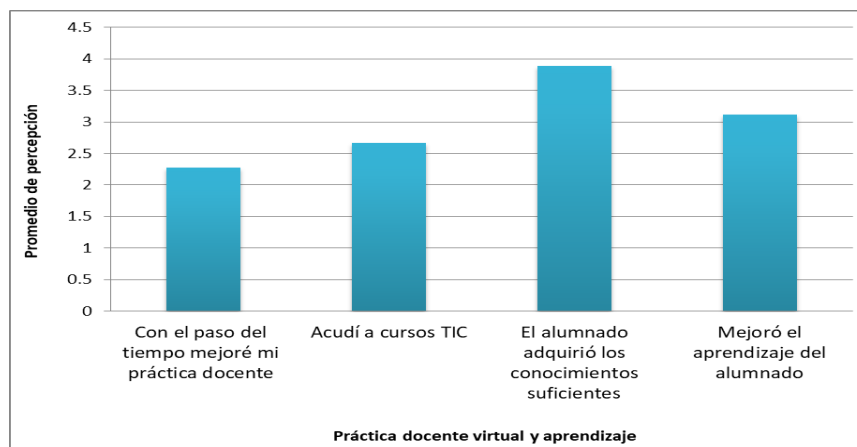


Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, las y los docentes también consideran que con el paso del tiempo mejoró su práctica docente virtual, una razón de ello es que, acudieron a cursos de capacitación para el uso y manejo adecuado de las TIC (2.66). Por lo tanto, creen (3.88) que su alumnado adquirió los conocimientos suficientes en dicha modalidad,

no obstante el nivel de esa percepción baja, en razón de que no se generaliza la impresión de que estudiar a distancia mejoró el aprendizaje de las y los educandos (3.11) (EEAaDC-2):

Gráfica 31. Percepción del profesorado de su práctica docente y el aprendizaje adquirido por el alumnado

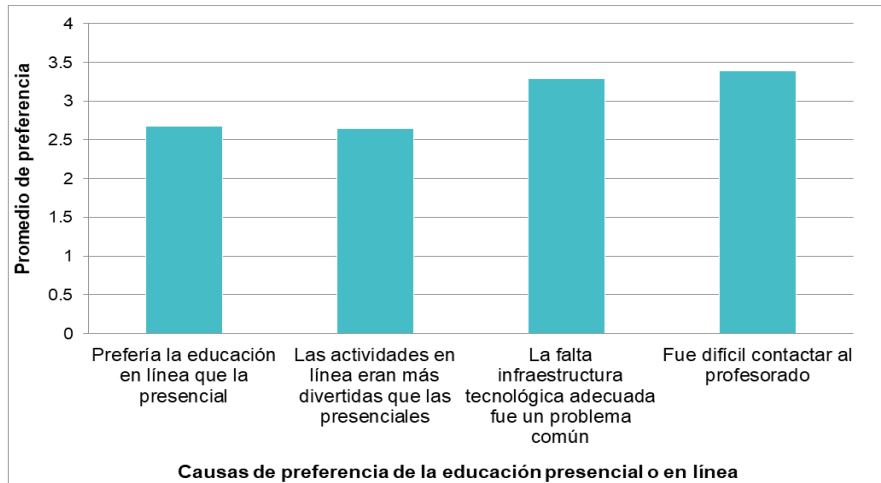


Fuente: elaboración propia

Frente a dos argumentos que se contradicen entre sí, el alumnado en gran medida se inclinó por la educación de manera presencial, pues el nivel de preferencia a distancia decreció gradualmente, además de que perciben que su aprendizaje disminuyó, la dinámica de las actividades en línea les parecía menos más divertida o atractiva que las presenciales.

A esta preferencia se sumaron dos situaciones: la falta de infraestructura tecnológica adecuada para recibir clases en línea y las dificultades que tuvo contactar al colectivo docente durante el aislamiento social, tal como se muestra en la siguiente gráfica:

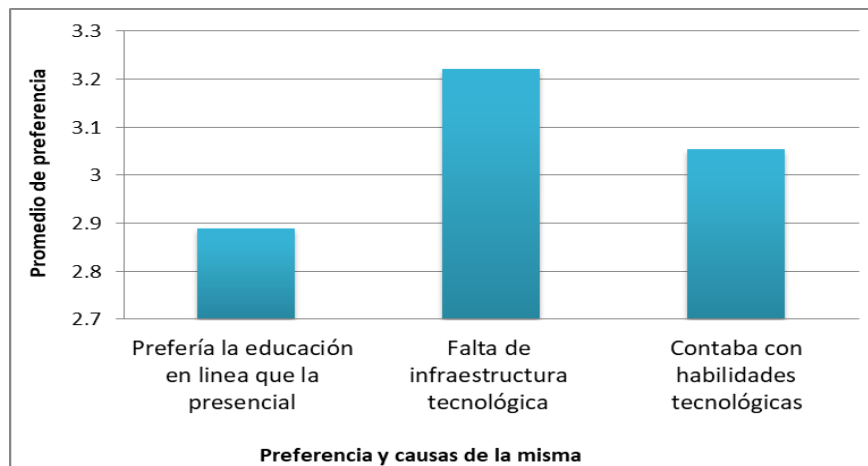
Gráfica 32. Causas del alumnado para preferir la educación presencial



Fuente: elaboración propia.

Un punto de coincidencia entre estudiantes y docentes fue preferir la educación presencial antes que la virtual debido a que, la falta de infraestructura tecnológica adecuada fue un problema constante entre el magisterio (el promedio sube de manera negativa) y no todas y todos contaban con habilidades tecnológicas para trabajar a distancia (el promedio baja de manera negativa), situación expuesta en la gráfica siguiente:

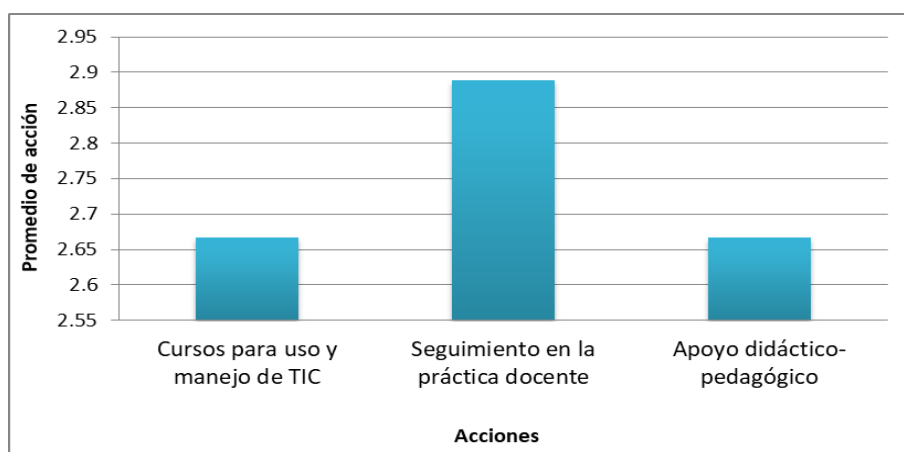
Gráfica 33. Causas del profesorado para preferir la educación presencial



Fuente: elaboración propia

En cuanto a la participación activa de la institución educativa para el correcto desarrollo de la educación a distancia, los promedios corresponden a un valor medio, pues 2.66 de las y los docentes indicaron que se les ofreció cursos para el uso y manejo adecuado de las TIC; 2.88 tuvieron un seguimiento en su práctica docente durante la contingencia; y 2.66 recibieron apoyo didáctico pedagógico (EEAaDC-2). Esto significa dichas acciones no fueron de manera generalizada y se realizó de manera inequitativa:

Gráfica 34. Acciones institucionales en la educación a distancia



Fuente: elaboración propia

Se puede decir en principio de todos los resultados obtenidos de la encuesta aplicada al ex estudiantado de la Licenciatura en Derecho, que indudablemente prefirieron la educación presencial sobre la modalidad a distancia. También que, existieron prácticas heterogéneas del profesorado en la docencia, así como del alumnado en su aprendizaje, y que a pesar de los esfuerzos hechos no se logró llegar a un punto de perfección en la enseñanza-aprendizaje virtual, pues las y los estudiantes no adquirieron un aprendizaje de calidad y significativo.

Asimismo, estuvo presente la desigualdad social y la brecha digital pues, no todas y todos tuvieron acceso a infraestructura tecnológica. Lo anterior, así como las aptitudes digitales, las emociones presenciadas, y la disposición del tiempo y espacio, tuvo una fuerte influencia en su desempeño académico, y por lo tanto en la satisfacción de estudiar en línea.

Por otro lado, se puede decir en relación a los resultados de la encuesta aplicada al colectivo docente que, su experiencia en la educación a distancia en cuanto a la disposición de una infraestructura tecnológica adecuada, habilidades tecnológicas y un espacio adecuado, fue menos desagradable a la del alumnado, pues al contar la mayoría con un grado de maestría y doctorado, es lógico que contaran con mejores equipos y preparación y su estado socioemocional no fuera tan negativo.

No obstante, quedaron mucho a deber en lo que respecta a su práctica docente virtual, pues no todas y todos estaban profesionalizados para implementar una educación a distancia ni acudieron a cursos para el adecuado uso y manejo de las TIC, de ahí que el material didáctico no cumpliera con las expectativas esperadas para generar un aprendizaje significativo y de calidad, asimismo, las evaluaciones que realizaron para valorar sus conocimientos no garantizaran que su formación fue efectiva. De ahí que, el colectivo docente prefiera la educación presencial que a distancia.

3.4 Vacíos formativos en docentes y alumnado en la educación a distancia

El no contar previamente con un modelo a distancia en el programa de la Licenciatura en Derecho, provocó un estancamiento en la formación del magisterio

y del alumnado durante la pandemia, pues no existía una práctica prolongada de ese ambiente de aprendizaje, tampoco acciones de capacitación de personal docente, ni poseer recursos tecnológicos institucionales previamente diseñados.

Este fenómeno educativo fue analizado por Umaña-Mata (2020). Se dijo que la inexistencia de una planificación curricular para un ambiente virtual de aprendizaje, generó un retraso en el proceso formativo del alumnado y se vio afectado, pues no existieron cambios trascendentales en la metodología aplicada ni en la evaluación de los conocimientos (Umaña-Mata, 2020).

3.4.1 Vacío por didáctica tradicional y carencia de formación práctica

Pues tal como se señaló en las gráficas 11 y 14 de la experiencia educativa del ex alumnado y el colectivo docente de la licenciatura en Derecho, la valoración del aprendizaje se hizo mediante exámenes en línea y con trabajos, acciones características de los modelos tradicionales, no se hizo un replanteamiento de esa práctica a la modalidad a distancia, solo se trasladó a otro entorno diferente. Esto es, las evaluaciones no estuvieron encaminadas al aprendizaje porque no tuvieron:

“Una concepción abierta, flexible y compartida del conocimiento, centrando la atención en el uso de estrategias de evaluación que promueven y maximizan las oportunidades de aprendizaje de la población estudiantil, en contra posición a la certificación o validación de estos a través de la evaluación sumativa” (Rodríguez e Ibarra 2011, como se citó en Umaña-Mata, 2020, p. 45)

Asimismo, los recursos didácticos utilizados no contaron con las características esenciales ni con un diseño instruccional para una enseñanza-aprendizaje de calidad (Umaña-Mata, 2020) lo que provocó *“vacíos en la formación del estudiantado y el cumplimiento parcial de objetivos de aprendizaje”* (Umaña-Mata, 2020, p. 43).

Para el caso de estudio de la licenciatura en Derecho, los supuestos anteriores son alarmantes, pues como señaló el alumnado era demasiada teoría y nada práctico, lo que es preocupante, pues como se mencionó en el apartado relativo a las materias que cursaron son en su mayoría prácticas y procesales (ejemplo: Criminología y Criminalística, Medicina Legal, Derecho Procesal Penal). También, se presentó el problema en la formación del alumnado porque existió una monotonía en la práctica docente, la mayoría utilizó la misma dinámica de trabajo (EEAaDC & EEAaDC-2).

En este sentido, se debe entender que la educación no tiene por qué ser aburrida. La técnica de la gamificación es una gran herramienta para motivar al alumnado, aquí la enseñanza es a través de juegos, y quien tenga más puntos positivos recibe una recompensa, esto conlleva a que exista un aprendizaje basado en retos, ya que se trata de resolver un problema, lo cual se puede aplicar en un contexto real. Actualmente, existen videojuegos que apoyan al aprendizaje, y tales actividades se pueden desarrollar en el aula desde los teléfonos móviles del alumnado, esto permite que participen activamente en las clases y les den un mejor uso a sus dispositivos. Por eso, es importante que el sector educativo se ajuste al sistema actual y que se transforme junto con la tecnología (Bernate & Vargas, 2020).

Por otro lado, ¿Cómo se puede valorar si el aprendizaje fue efectivo si no se realizó alguna actividad didáctica con el uso de la tecnología que les permitiera trabajar todas las habilidades psicolingüísticas como si lo estuvieran haciendo de manera presencial? por ejemplo, una audiencia (ya existen audiencias virtuales actualmente, pero antes de la pandemia no). El alumnado no solo debió ser una persona activa en su aprendizaje sino también en todo el proceso formativo, lo que

implica que “*tiene en sus manos la responsabilidad de definir el estilo de planificación y ritmo de las actividades académicas*” (Umaña-Mata, 2020, p. 44).

3.4.2 Vacío institucional: lineamientos tardíos para educación a distancia

De igual manera, lo que afectó el proceso formativo del alumnado es que no existió una evaluación a nivel institucional de las condiciones que existían para implementar una educación a distancia, pues eso toma un largo tiempo. Por ejemplo, en 2020, la Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas creó un programa para aprender en casa denominado *Estrategia de Educación a Distancia* dirigido a educación básica para el diseño de actividades, material didáctico, programación de clases por televisión, trabajo en plataformas tecnológicas educativas, formas de evaluar.

Para su elaboración, se tomó en cuenta la *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares* (ENDUTIH) de 2019, aplicada en distintos lugares del Estado (Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC), 2020), de la que se obtuvo que existían “67% de hogares con internet [...] 3% de hogares urbanos con internet [...] 6% de hogares rurales con internet” (SEDUZAC, 2020, s/p).

Asimismo, según el Censo de Población y Vivienda 2020, el 75.5% de las viviendas de Zacatecas tenían acceso a internet, el 56.9% contaban con computadora, y el 93.8% disponían con dispositivo móvil (Gobierno de México (GOB), s/a). Como se observa las condiciones para implementar una educación a distancia eran poco favorables pues dichos porcentajes dejan fuera a gran parte de la población, esto se debe a que Zacatecas forma es una región pobre, pues es una

de las entidades que menos aporta al producto interno bruto nacional (PIB), es decir, existe un desequilibrio económico debido a que no se generan inversiones ni gastos en el territorio, como consecuencia, las universidades se ven afectadas, pues se reduce el presupuesto para la educación tecnológica y se distribuye de manera inequitativa el gasto público (Huerta, 2020).

De esta manera, también es menester hacer referencia que, en 2022, el H. Consejo Universitario de la UAZ aprobó los 24 *Lineamientos Generales para las Actividades Académicas Virtuales*, con motivo de la pandemia por COVID-19. Esas directrices se enfocan en varios puntos, entre ellos está la planeación del curso, es decir: el horario en el que deben impartir clases, la creación del enlace para acceder a clases, así como el límite de tiempo para entrar; realizar la entrega de tareas y trabajos (Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), 2022).

Otro punto de estos lineamientos es la supervisión que debe ejercer del profesorado sobre el alumnado al momento de la práctica docente virtual; lo permitido en el espacio de trabajo en lo que respecta al uso del micrófono, la cámara, las participaciones del estudiantado y el registro de su asistencia. También se expone la importancia de la planeación que implica la selección de la plataforma educativa, el seguimiento y desarrollo de contenidos del programa del curso, la elección de referencias bibliográficas, la digitalización de material, el número y plazo de entrega de tareas, vías alternas para entregar trabajos, las evaluaciones y la captura de evidencias de la práctica docente virtual. Todo ello en el entendido en el marco del derecho a la libertad de enseñanza o cátedra vigente en la reglamentación universitaria (UAZ, 2022).

Aspectos sustantivos de la educación que merecían especial atención eran los lineamientos para presentación de exámenes de grado de virtuales, la realización de reuniones de coordinación, capacitación y asesoría en TIC, dar seguimiento al programa de tutorías, el servicio social y las prácticas profesionales; llevadas al cobijo de la empatía por brecha digital existente entre el colectivo docente (UAZ, 2022).

Lineamientos que se generaron tardíamente y tuvieron poca difusión en el contexto del regreso generalizado a la educación presencial en el ciclo escolar 2022-2023, a espacios escolares que colocaron a la entrada de sus recintos gel antimaterial y lector de temperatura corporal, pero sin mejoras en infraestructura tecnológica instalada. Asimismo, estos lineamientos involucran solamente a la figura docente en todo el procedimiento de planeación, ejecución y seguimiento del desempeño del estudiantado; quedando en medio, la libertad de enseñanza (mejor conocida como libertad de cátedra), es decir, la facultad del profesorado de ignorar dichos lineamientos o acatarlos.

Por otra parte, en estos lineamientos no se hace mención a la existencia o no condiciones para la educación a distancia. Esto pone en entre dicho lo establecido en el artículo 60 de la Ley de Educación del Estado de Zacatecas:

“En la educación que se imparta en el Estado, se utilizará el avance de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital, con la finalidad de fortalecer los modelos pedagógicos de enseñanza aprendizaje, la innovación educativa, el desarrollo de habilidades y saberes digitales de los educandos, además del establecimiento de programas de educación a distancia y semipresencial para cerrar la brecha digital y las desigualdades en la población” (Ley de Educación del Estado de Zacatecas, 2020, s/p)

En este sentido, no solo se debió adecuar la metodología y el diseño de un ambiente virtual para la enseñanza-aprendizaje de los cursos, sino que también debió hacerse tomando en cuenta a quienes se encontraban en condiciones desiguales por la brecha digital existente, pues quienes estuvieron en esta situación quedaron aún más en desventaja en cuanto a conocimientos adquiridos (Umaña-Mata, 2020).

3.4.3 Prácticas docentes e institucionales esperadas en pospandemia

En el proceso educativo desarrollo en pandemia, el colectivo docente tuvo un papel protagónico al estilo del modelo antropocéntrico, pero era indispensable que diseñara un ambiente de aprendizaje actualizado, esto es, de educación instruccional aplicada en plataformas, que supiera aprovechar los recursos educativos abiertos, elegir los que satisficieran las necesidades de su alumnado como nativo digital para mejorar la enseñanza-aprendizaje y así adquieran un aprendizaje permanente y estar en la posibilidad de enfrentarse a los retos que demandan las sociedades actuales (Bernate & Vargas, 2020).

Pero como como se señaló anteriormente, en el apartado relativo a las acciones institucionales de la UAZ, el acceso a cursos de capacitación en el uso y manejo de las TIC no se democratizó y se dejó a consideración de cada docente y sus circunstancias, tomar la decisión; por ello, no todo el colectivo docente redefinió su práctica magisterial. Además, era de suma importancia que las y los profesores universitarios, incluidos los universitarios zacatecanos, tomaran conciencia, siguiendo a Umaña-Mata (2020), de que: *“no basta con tener un título de licenciatura en docencia o áreas afines, sino que implica una sólida formación orientada hacia la pedagogía de la educación a distancia”* (p. 43).

Por lo tanto, esta carencia de formación docente produjo por defecto resultados desfavorables en el aprendizaje del alumnado, tal como se presentó en las gráficas para el caso de la licenciatura en Derecho. De allí, que desde antes de pandemia, se afirmaba que la alfabetización digital es una de las claves para el desarrollo de:

“i) habilidades operativas de uso de TIC; ii) habilidades cognitivas, referidas a la capacidad crítica de búsqueda, evaluación y selección de información; y iii) habilidades socioemocionales, referidas al uso responsable de Internet” (Matamala, 2018, p.70).

Esto permite reconocer que, cuando se habla de sociedad digital en nuestros días, no se refiere a todo el mundo, ni a todo el tiempo y espacio, ni a todas las personas, pues si así fuera, nadie, en todos los ámbitos, hubiera tenido problema en cuanto al acceso a infraestructura tecnológica y habilidades digitales. De esta manera, el término de sociedad digital, solo encaja en los países desarrollados y a quienes tengan las posibilidades para acceder a ese sistema de vida (Pagés, 2012).

Frente a esta sociedad global imaginada esta la realidad de la UAZ. A nivel medio superior en el programa de preparatoria UAZ de Fresnillo Zacatecas, se advirtió que *“los planes y programas no se flexibilizaron, lo que hacía que el profesorado tuviera que abarcar lo más posible del programa y con ello se perdiera la calidad de enseñanza”* (Guerrero, 2024, p. 38).

En consecuencia, quedó un aprendizaje inconcluso, pues no adquirieron los conocimientos que debían obtener al 100%, pues los contenidos de la malla curricular se acortaron, no terminaron de ver los programas de estudios completos, generando un rezago en el aprendizaje. Por ello, se necesita que la institución

gestione acciones extracurriculares, por ejemplo, ofrecer cursos de verano e invierno al ex alumnado con el fin de subsanar lo anterior (Guerrero, 2024).

De esta manera, las instituciones de educación superior podrían ofrecer: *“programas de actualización profesional para los graduados, de manera que puedan estar “reinventando” su profesión acorde con el medio sociocultural en el que se desenvuelven”* (Umaña-Mata, 2020, p. 46).

En el caso de la Licenciatura en Derecho, no se dio esta iniciativa para reparar y llenar los vacíos formativos que quedaron con motivo de la falta de calidad educativa a distancia, al menos en las ramas del Derecho correspondiente a los semestres que se cursaron en línea, pues, como se mencionó líneas arriba, su comprensión es de gran relevancia en el sistema jurídico para ser competentes y capaces de dar solución a casos concretos, y así, aprender a lo largo de la vida.

A manera de conclusiones, se advierte que las experiencias educativas de docentes y alumnado reflejan vivencias, que vistas en retrospectiva, hablan de los recursos materiales y emocionales que se tuvieron a la mano para no quedar al margen del proceso educativo. Evidentemente, en este proceso, el rostro poco visto de los programas académicos y de las instituciones de educación superior, no fue el mejor.

Una muestra de ello, es que perfil de egreso deseado estipulado por el programa académico de la Licenciatura en Derecho no se alcanzó en esta coyuntura sanitaria, pero el riesgo de que suceda lo mismo, aún después de la pandemia es grande, porque de manera silenciosa, la aplicación de un plan de estudios en A y B que ignora la secuencialidad de las UDIS, genera una experiencia educativa de aprendizajes suspendidos.

CONCLUSIONES

En esta tesis, *Experiencia educativa de docentes y alumnado durante la pandemia por covid-19. Caso: licenciatura en Derecho, Zacatecas (2020-2021)*, se concluye que se cumplió el objetivo general de la investigación al indagar sobre la experiencia educativa a distancia durante la contingencia sanitaria de los semestres octavo, noveno y décimo, de la Licenciatura en Derecho, UAZ, en 2020-2021. La investigación fue de suma importancia porque permitió conocer el impacto académico que ocasionó la transición de la educación presencial a la educación a distancia en el alumnado que estaba en un momento crucial de su formación, pues encontraba a punto de egresar de esta profesión; así como las maneras de pensar y hacer docencia en las y los profesores que impartieron de forma teórica, la tira de materias prácticas de octavo, noveno y décimo semestres.

Asimismo, se concluye que se cumplió con el propósito del primer capítulo que tenía como objetivo analizar el impacto del COVID-19 en los procesos formativos en las IES para identificar problemas, estrategias y retos del profesorado y el alumnado. Pues al hacer lectura de investigaciones a nivel internacional, nacional y local se encontró que el impacto en la IES vinculado a las condiciones de rezago de infraestructura física educativa, a la interrupción abrupta del modelo de enseñanza presencial que se operaba con poco o nulo apoyo tecnológico digital; a la erosión del bienestar socioemocional y la incertidumbre en las trayectorias laborales del profesorado y la zozobra de la duración de una cuarentena que se prolongó varias veces. No obstante, se advirtió que algunas IES estaban más

preparadas que otras, debido a las políticas públicas existentes en materia de innovación docente en competencias digitales antes de la pandemia.

Algunas características comunes en las IES latinoamericanas fue la implementación del modelo de educación a distancia para dar continuidad al servicio escolar. Para ello, el profesorado tomó cursos en la modalidad de *webinars* que ofrecieron IES internacionales para acercar y dotar de competencias digitales al profesorado. Ciertas instituciones crearon su propia oferta educativa emergente, como fue el caso de la UAZ. En la Escuela Internacional de Invierno de 2020 se registraron cursos sincrónicos en plataforma y asincrónicos en materia de habilidades digitales elementales, pero no de diseño instruccional.

Otra estrategia fue los repositorios y portales de universidades internacionales en los que se les dotaba a las y los docentes, así como al alumnado de recursos pedagógicos y metodologías educativas para apoyarse en la enseñanza-aprendizaje virtual. El profesorado de manera heterogénea diseñó individualmente su práctica docente virtual y adecuaron la metodología didáctica. La enseñanza-aprendizaje se desarrolló a través de plataformas digitales sincrónicas (Zoom, Meet, etc.) y asincrónicas (Google Classroom, Moodle, etc.).

De esta forma, se puede decir que los principales problemas de docentes y alumnado en esta transición del modelo pedagógico fue la desigualdad social. No todas y todos tenían las mismas oportunidades para adquirir la infraestructura tecnológica necesaria (internet, teléfono, tabletas, computadora) para estudiar a distancia, además, los megas de navegación del internet no siempre fue buena. Otro problema fue la falta de competencias y habilidades digitales de docentes y

estudiantes, así como la falta de espacio adecuado para la enseñanza-aprendizaje virtual. Esto provocó abandono escolar y rezago educativo, así como problemas socioemocionales y situaciones asociadas al síndrome de Burnout en los colectivos docentes.

Y en cuanto a los retos, el principal fue aceptar que la enseñanza tradicional era inapropiada y contraproducente en la pandemia. El cambio de mentalidad era ineludible para hacer cosas nuevas y una vez asimilada esta fase, adecuar la metodología didáctica y el currículo escolar para una educación a distancia, hacer un buen diseño instruccional y capacitarse en el uso y manejo de las TIC, y adquirir competencias digitales docentes, en algunos casos tuvo un final feliz, en otros, la curva de aprendizaje en competencias digitales se retrasó.

De igual manera, se concluye que se cumplió con el objetivo del capítulo dos respecto a la descripción de la estructura académica de la Licenciatura en Derecho de la UAZ para contextualizar la singularidad formativa de los semestres de octavo-décimo, a partir de tres hilos conductores: la revisión de las reformas académicas, la restructuración curricular y el plan de estudios de la Licenciatura en Derecho. La UAZ así como la UAD, han pasado por reformas académicas que giran en torno a la pertinencia social de la Universidad, la oferta educativa y la mejora de los perfiles de egreso del alumnado y consolidarse como instituciones de calidad.

La institucionalización de esta competitividad académica se traduce en evaluaciones de organismos nacionales que a principios del siglo XXI pusieron el acento en la innovación curricular, la profesionalización del magisterio y el aprendizaje centrado en el alumnado, propiciar una educación integral y humanista. En esta tónica, las políticas educativas federales sostuvieron dos rutas para

certificar la calidad de las IES: COPAES y el PNPC, entre otras.

Para ello se puso mayor énfasis en la profesionalización del magisterio y en la innovación de su práctica docente para lograrlo, para que exista una enseñanza-aprendizaje acorde las necesidades educativas del siglo XXI y sea más probable cumplir con las políticas federales educativas. Al hacer la revisión documental, es lamentable ver que la Licenciatura en Derecho aún no ha sido acreditada por COPAES y tampoco los posgrados por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).

En este contexto, la licenciatura en Derecho la última vez que reestructuró su plan de estudios fue en 1989. Por lo tanto, el currículo escolar y el perfil de egreso del alumnado, no es competitivo frente al de las IES en Derecho reconocidas por ANUIES de la región Noreste, que está compuesta por Coahuila, Durango, Nuevo León, San Luis Potosí, Tamaulipas y Zacatecas. En UAD de la UAZ solamente se imparten 40 materias en cinco años, cuando en las demás IES se duplica este número en un currículo flexible y congruente con las necesidades sociales.

Estos datos dan cuenta de un modelo curricular por módulos de UDI seriadas y de modelo curricular flexible del modelo educativo UAZ Siglo XXI que se aplica en la licenciatura en Derecho. En consecuencia, este programa no recurre a la innovación ni coloca en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje al estudiantado, y se cierra a contenidos de gran importancia formativa en Derecho y de relevancia social. A esta singularidad se suma la práctica antipedagógica del plan A y B que pone en desventaja al alumnado, pues no existe una sistematización lógica en el orden de las materias a cursar, tampoco existe una integración curricular.

Por último, se concluye que se cumplió con el objetivo del capítulo tres que fue analizar las prácticas y experiencias pedagógicas del profesorado y el ex alumnado de octavo-décimo semestres durante la contingencia sanitaria, en el periodo lectivo 2020 y el ciclo escolar 2020-2021 de la Licenciatura en Derecho. Dado que, los ítems planteados en la encuesta que se aplicó a ex estudiantes y docentes indagaron sobre todos los factores o circunstancias que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en este caso en un ambiente virtual de aprendizaje.

Así pues, a pesar de que el alumnado de las nuevas generaciones ha sido denominado como nativo digital, que se supone están familiarizados con la era del conocimiento y la información a través de dispositivos digitales, y el profesorado que ha sido considerado como inmigrante digital pues ha evolucionado junto con la tecnología, no estaban preparados para cursar e impartir clases en una modalidad a distancia, debido a la falta de una alfabetización digital y la brecha digital que existió, esto demostró que el tener ciertas habilidades en el uso y manejo de las TIC no bastaba.

En cuanto a las experiencias del ex alumnado y del profesorado, se puede deducir que desde su percepción, el proceso de la enseñanza-aprendizaje fue mejorando con el tiempo de marzo de 2020 a julio de 2021, pues fueron aprendiendo y adaptándose poco a poco a través del ensayo y error para enseñar en el modelo de educación a distancia. A pesar de que el profesorado señaló que dicho proceso se desarrolló de manera adecuada desde el primer semestre cursado a distancia, los resultados de las demás variables exploradas demuestran que tal cambio se fue agotando y se asfixió al paso de los días, debido a que su base pedagógica fue la

exposición y la comprobación de conocimientos adquiridos.

Mediante el contraste de los resultados de las dos encuestas aplicadas, se tiene que en su mayoría, no se impartieron ni recibieron clases todos los días, sino de 3-4 veces o 2-1 vez a la semana. Esto fue en razón que implementaron la dinámica del trabajo sincrónico a través de videollamadas en vivo, y asincrónico a través de plataformas educativas. No obstante, en ambas modalidades de trabajo se enfrentaron diversos retos pues su experiencia no siempre fue satisfactoria, en principio por no contar con un espacio adecuado para estudiar en línea, por falta de infraestructura tecnológica adecuada (dispositivos digitales y conectividad a internet) y propia para hacerlo, mala señal, el bajo nivel de concentración y el cansancio que les provocaba estar mucho tiempo frente al dispositivo electrónico, la dificultad para contactar al colectivo docente, asimismo, trabajar desde casa hacía que dispusieran de su tiempo en otras actividades, más que al estudio o trabajo en línea.

También se puede decir que, la satisfacción del alumnado de la práctica docente en cuanto a los recursos tecnológicos utilizados no empata con las respuestas del magisterio. Si bien, el profesorado utilizó todos los recursos tecnológicos educativos que tenía a su disposición, el estudiantado refirió no haber logrado un aprendizaje significativo y de calidad pues sus profesores enseñaron y evaluaron de la manera acostumbrada.

En esta sintonía, en lo que concierne al material didáctico, particularmente su digitalización, no representa una mejora en la calidad de la enseñanza por muchas razones, entre ellas, que los textos digitalizados fueron obras que respondían al plan de estudios de 1989. Lo que en realidad se necesitaba era un

buen diseño instruccional, es decir, saber elegir los contenidos y medios que más favorecieran el aprendizaje del alumnado.

Esa práctica monótona también se observó en la manera en que se evaluaron los conocimientos de las y los educandos, que fue a través de trabajos y exámenes, aquí se observó la falta de creatividad para desarrollar nuevas maneras de valoración del aprendizaje, pues en realidad solo se retomó lo que ya se venía haciendo presencialmente. Pero no toda la responsabilidad la tuvo el colectivo docente, también el alumnado permitió que así se les evaluara, pues como se observó en la gráfica 11 y 14, estuvieron conformes con esa manera de evaluación. Como personas adultas y universitarias pudieron refutar la situación, pero por muchos motivos se optó por no decir nada. Quizá se pensó que era más fácil memorizar contenidos para responder exámenes y entregar trabajos que entrar a procesos de razonamiento, o tal vez, el miedo a la figura docente que les hizo callar para impartir pronto su clase, la carencia de recursos y alfabetización digital para aprender en plataforma llevó a la conformidad.

Se puede decir, que existió alumnado que adquirió el hábito del aprendizaje autorregulado, en principio en el trabajo asincrónico, pues fue necesario que supieran administrar su tiempo ya que ahí desarrollaban sus actividades de manera independiente y en tiempos diferentes, por ejemplo, en la realización de las tareas y en la búsqueda extraordinaria de información para entender mejor el contenido de algunas materias. Aun así, les hizo falta el acompañamiento de la o el docente, no como un modelo a seguir, sino como facilitadores del aprendizaje y guías en el camino complejo de construir conocimiento.

Todo esto generó un sinfín de sentimientos positivos y negativos en docentes

y estudiantes, que de alguna manera afectó su rendimiento académico laboral y de ahí la preferencia por la educación presencial sobre la modalidad a distancia. A pesar de las adversidades se debe reconocer que ambos actores fueron resilientes, y gracias a ello, se dio la continuidad a las clases, se logró concluir los semestres y la carrera.

Si bien en términos administrativos, algo importante fue contener la deserción, los vacíos formativos en docentes y el ex alumnado se dieron de forma inevitable. Al no contar con planes de estudio en una modalidad a distancia y experiencia previa en diseño instruccional, la práctica docente se vio superada por la realidad. Por lo tanto, el ex alumnado no adquirió conocimientos prácticos y su aprendizaje quedó inconcluso debido a la reducción del contenido, por el abordaje de temas que se vieron de manera rápida para cumplir con un temario y por la falta de retroalimentación docente para asimilar la información.

Este aprendizaje inconcluso afectó el perfil de egreso de las y los estudiantes, el cual no alcanzó su potencial en lo que respecta a la práctica del Derecho y resolución de conflictos, dado que las materias cursadas en octavo-décimo semestres tienen mayor grado de complejidad debido a su parte procesal. Por ello se necesita que la UAD, gestione cursos, seminarios, diplomados, congresos, programas de actualización en las distintas ramas del Derecho, en el que se le permita a las y los egresados asistir y participar para retroalimentar y aminorar ese vacío.

De esta manera, se puede decir que se comprobó la hipótesis que se planteó al inicio de esta investigación, pues se tiene que la experiencia educativa a distancia que vivieron las y los docentes, así como el alumnado de la Licenciatura en Derecho

en tiempos de COVID-19 fue en tres etapas: la emergente (abril-julio 2020), la planeada (agosto-diciembre 2020) y la de desarrollo de habilidades digitales para ser docente y estudiante en confinamiento (enero-julio 2021). En cada etapa se presentaron dificultades y retos de tipo tecnológico, pedagógico y emocional diferente para docentes y estudiantes, pero esto no impidió que durante las sesiones sincrónicas y asincrónicas construyeron sus experiencias educativas.

Por último, se sostiene que esta investigación es relevante y contribuye a los estudios de las instituciones de nivel superior en México porque la recuperación de estas vivencias educativas en el periodo de abril de 2020 a julio de 2021 se realizó con el diseño de un cuestionario de alto nivel de confiabilidad que tiene la intencionalidad explícita de recuperar la experiencia educativa del estudiantado en la coyuntura histórica de la pandemia, actor pocas veces visibilizado como protagonista de su historia en el entramado del hecho educativo.

Pero se tuvo la osadía de colocar al lado de esta experiencia, que suele ser fugaz al momento en que el alumnado egresa, la experiencia educativa docente, esa que se queda más tiempo en la institución y suele tomarse con frecuencia como objeto de investigación. En esta investigación, ambas experiencias educativas entretejidas frente a la pantalla en las clases sincrónicas y asincrónicas, la ida y venida de mensajes, de tareas y evaluaciones tienen el mismo valor como sujeto y objetivo de estudio.

Un hallazgo preocupante en esta tesis fue notar, mediante la comparación de los planes y programas de la licenciatura en Derecho de las universidades de la región Noreste compuesta por Coahuila, Durango, Nuevo León, San Luis Potosí, Tamaulipas y Zacatecas, que el plan de estudios de esta licenciatura zacatecana

que data de 1989 tiene un rezago de varias décadas y es rotundamente obsoleto, en consecuencia, el perfil de egreso de sus estudiantes corre con la misma suerte.

Cabe decir, que a nivel nacional, la UAZ es una de las diez universidades en condiciones de precariedad financiera y desde los indicadores de la política federal del sistema educativo mexicano, esta institución se encuentra en rezago en el desarrollo de capacidades científicas, situación que impacta negativamente la formación y egreso de recursos humanos de calidad y excelencia que reclama la transformación social.

REFERENCIAS

- Aguilera, R. (2007). Posibilidad, sentido y actualidad de la filosofía del derecho. *IUS ET PRAXIS*, Núm. 2, pp. 307-341. Recuperado el 14 de febrero de 2024 de <https://www.scielo.cl/pdf/iusetp/v13n2/art13.pdf>
- Arnau, F. (2009). *Lecciones de Derecho Civil I*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I. Recuperado de: <https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/24162/s6.pdf>
- Álvarez, B. & Álvarez, V. (2014). *Métodos en la investigación educativa*. México: UPN.
- Avendaño, B., Avendaño, G., Cruz, W. & Cárdenas, A. (2014). Guía de referencia para investigadores no expertos en el uso de estadística multivariada. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*. Vol. 10, núm. 1, pp. 13-27. Recuperado el 05 de octubre del 2022, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67935714001>
- Arrazola, V. (2021). Pandemia y derechos humanos suspendidos. En Yescas, I. (Coord.). *Luces y sombras de la pandemia en Oaxaca*, (pp. 121-133). Oaxaca: Cuadernos de la Pandemia. Recuperado de: <https://shre.ink/DUzQ> Fecha de consulta: 30 de abril del 2023
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2023). Instituciones de Educación Superior. Recuperado de: <http://www.anuies.mx/anuies/instituciones-de-educacion-superior/> Fecha de consulta: 30 de agosto de 2023
- Bas, M. (2021). Enseñar Relaciones Internacionales en tiempos de COVID-19. Desafíos didácticos desde la enseñanza virtual. En Fundación Carolina (Dir.). *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes*, (pp. 185-196). España: Fundación Carolina.
- Baroni, G. (2022). Los futuros de la educación en Uruguay. Reimers, F. (Coord.). *Opciones para Reimaginar Juntos Nuestros Futuros. Diálogos por un Nuevo Contrato Social para la Educación*, (pp. 101-107). París: publicado de forma independiente. Recuperado de: <https://shre.ink/DUzT> Fecha de consulta: 16 de noviembre del 2022.
- Berridi, R. & Martínez, J. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles Educativos*. Vol. 39, núm. 156, pp. 89-102. Recuperado el 13 de junio del 2022, de https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/5

[8285/51306](#)

- Bernate, J & Vargas, J. (2020). Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. 26, s/p. Recuperado el 18 de mayo de 2024, de <https://www.redalyc.org/journal/280/28064146010/28064146010.pdf>
- Bravo, F., León, O., Castiblanco, A. & Alfonso, G. (2018). *Metodología de Diseño de Ambientes de Aprendizaje Accesibles con Incorporación de Afectividad*. Recuperado de: <https://shre.ink/DUz2> Fecha de consulta: 22 de septiembre de 2022.
- Chávez, M. (s/a). *Apuntes de: Fiscal I*. Recuperado de: <https://shre.ink/DUza> Fecha de consulta: 13 de febrero de 2024.
- Camarillo, L. & Rosas, E. (2016). El control de convencionalidad como consecuencia de las decisiones judiciales de la Corte Interamericana de Derechos. *IIDH*, Vol. 64, pp. 127-159. Recuperado el 14 de febrero de <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r36250.pdf>
- Colao, P. (2015). La enseñanza y aprendizaje del derecho tributario en administración y dirección de empresas: competencias, contenidos y referencia a la importancia del método del caso. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, Núm. 12, pp. 73-91. DOI: <https://doi.org/10.24310/REJIE.2015.v0i12.7694>
- Cardoso, M. (2022) Práctica docente virtual en el contexto del sars-covid-19 en la Unidad Académica de Derecho de la Universidad Autónoma de Zacatecas. *Revista digital FILHA*. Núm. 77, pp. 1-24. Recuperado el 30 de agosto del 2022, de <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.11845/3009/1/Cardoso%20P%c3%a9rez.pdf>
- Colina, A. (2014). El estudio de caso, una estrategia para la investigación educativa. En Díaz, A. & Luna, A. (Coors.). *Metodología de la investigación educativa. Aproximaciones para comprender sus estrategias*, (pp. 243-270). Tlaxcala: Díaz de Santos.
- Carranco, S., Pando, M., & Aranda, C. (2019). Riesgos psicosociales en docentes universitarios. *Revista científica mundo de la investigación y el conocimiento*. Vol. 4, Núm. 1 pp. 316-331. Recuperado el 20 de agosto de 2021, de <http://recimundo.com/index.php/es/article/view/81>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2021). Panorama social de América Latina. Comisión Nacional de Naciones Unidas: CEPAL. Recuperado de <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/47718> Fecha de

consulta 5 de mayo de 2023.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (Agosto del 2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf Fecha de consulta: 4 de febrero de 2023.

Centro de Estudios Universitarios (CEU). (s/a). Plan de estudios. Recuperado de: <http://ceu.edu.mx/oferta-educativa/licenciatura-en-ciencias-juridicas/> Fecha de consulta: 6 de septiembre de 2023.

Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). (2022). Padrón de Programas de Calidad CIEES. Recuperado de: <https://www.ciees.edu.mx/?seccion=CIEES&area=padron>

Corporación Universitaria para el Desarrollo de Internet (CUDI). Miembros CUDI. Recuperado de: <https://cudi.edu.mx/acerca-de-cudi/lista-miembros> Fecha de consulta: 30 de agosto de 2023

Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). (2023). Acreditaciones por entidad federativa. Recuperado de: <https://www.copaes.org/indexmapa.php?id=32> Fecha de consulta: 30 de agosto de 2023

Congreso de Reforma Universitaria. (s/a). Concepción y ruta crítica del proceso de reforma de la Universidad Autónoma de Zacatecas «Francisco García Salinas». Recuperado de: <https://shre.ink/DUzH> Fecha de consulta 20 de septiembre de 2023.

Centro de innovación educativa con tecnologías digitales del Estado uruguayo (CEIBAL). *Ceibal*. Recuperado de: <https://ceibal.edu.uy/institucional/que-es-ceibal/> Fecha de consulta: 1 de mayo de 2023

Delgado, R. & Rodríguez, H. (2005). Los dilemas de la migración y el desarrollo en Zacatecas: el caso de la región de alta migración internacional. En Delgado Wise, R. & Knerr, B., (Coord.). *Contribuciones al análisis de la migración internacional y el desarrollo regional en México (171-192)*. México: Porrúa.

Díaz, A. (2020). De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana. *Perfiles Educativos*, Vol. 42, Núm. 169, pp. 160-179. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59478>

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2020). Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de

educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública: Secretaría de Educación Pública. México

- Dávila, A., López, M., López, X. & Monroy, I. (2022). El uso de la tecnología durante la pandemia 2020. Experiencias docentes de la Escuela Normal de Ixtlahuaca. Experiencia docente en nivel superior a partir de la pandemia del 2020. En Fuentes, L., Ordóñez, T., Mendoza, N., & Molina, G. (Coord.). *Herramientas de aprendizaje y experiencias de enseñanza en Educación Superior a partir de la pandemia de 2020*, (pp. 113-125). México: ECORFAN. Recuperado de: [http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.11845/2948/1/Herramientas de aprendizaje y experiencias TI.pdf](http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.11845/2948/1/Herramientas_de_aprendizaje_y_experiencias_TI.pdf) Fecha de consulta: 02 de marzo del 2023
- Díaz, F., Alatorre, J. & Castañeda, F. (2022). Trayectorias interrumpidas: motivos de estudiantes universitarios para suspender temporalmente sus estudios durante la pandemia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Vol. 13, Núm. 36, pp. 3-25. Recuperado el 02 de marzo de 2023, de <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/1181/1391>
- Demuner, R., Ibarra, M., & Nava, R. (2023). Estrategias de aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios durante la contingencia covid-19. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Vol. 14, Núm. 39, pp. 116-130. Recuperado el 02 de marzo de 2023, de <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/1511/1494>
- Elaqcuá, G., López, K., Méndez, C., Novella, R., Prada, M. & Vázquez, D. (2022). El impacto de la crisis del COVID-19 en estudiantes vulnerables de educación superior: el caso de Perú. *Banco Interamericano de Desarrollo*, pp. 1-30. Recuperado el 12 de mayo de 2023, de <https://shre.ink/DUzn>
- Grané, J. & Forés, A. (2018). Por qué emergen nuevas propuestas pedagógicas. En Forés A. & Subías, E. (Ed.). *Pedagogías emergentes. 14 preguntas para el debate*. (pp. 27-35). Barcelona: Octaedro
- Gobierno de México (GOB). Universidad Autónoma de Zacatecas. Recuperado de: <https://shre.ink/DUzd>. Fecha de consulta 30 de agosto de 2023.
- García, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/ enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. Vol. 23, núm. 1, pp. 9-23. Recuperado el 11 de septiembre del 2022, de <https://www.redalyc.org/journal/3314/331462375001/331462375001.pdf>
- Gallego, G. (2021). Modelo de presencialidad cognitiva virtual. *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas*

docentes, (pp. 174 y 182). España: Fundación Carolina

García, R. & Madrigal, A. (2022). Procesos de aprendizaje. La formación de docentes como experiencia en la complejidad contextual. En Olmeda, H. (Coord.). *Reflexiones en Investigación Educativa. Educando en el contexto de la pandemia COVID-19*, (pp. 423-439). México: Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa Tamaulipas.

García, A. (1989). La aportación de la criminología. *EGUZKILORE*, Núm. 3, pp. 79-94. Recuperado del 14 de febrero de 2024, de <https://shre.ink/DUz1>

Guerrero, V. (2020). *Manual de Medicina Legal*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas

Guerrero, M. (2024). *Efectos en el aprendizaje del alumnado de la educación media superior al estudiar en la modalidad virtual: el caso de la preparatoria III UAZ en tiempo de pandemia*. (Tesis de maestría). Zacatecas, Zacatecas: Universidad Autónomas de Zacatecas.

González, N. (2023). Derecho Internacional Privado. En Soberanes J. (Coord.). *Lexicón Jurídico*, (pp. 390- 434). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas. Recuperado de: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/15/7166/26.pdf>

Gobierno de México (GOB). (s/a). Universidad Autónoma de Zacatecas. Recuperado de: <https://shre.ink/DURO> Fecha de consulta: 8 de mayo del 2024.

Gobierno de México (GOB). (s/a). Zacatecas. Recuperado de: <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/zacatecas?housingConnectivity=technologyAccess&redirect=true> Fecha de consulta: 26 de mayo del 2024.

Herrera, Mondragón & Montelongo. (s/a). Derecho Procesal Fiscal. Recuperado de: <https://www.derecho.unam.mx/oferta-educativa/licenciatura/sua/20232/Guia-Derecho-Procesal-Fiscal.pdf> Fecha de consulta 14 de febrero de 2024.

Huerta, A. (2020). Los desequilibrios regionales y la desigualdad social en México. *ECONOMÍAUnam*, Vol. 17, Núm. 49, pp. 116-131. Recuperado el 25 de mayo de 2024, de <https://www.scielo.org.mx/pdf/eunam/v17n49/1665-952X-eunam-17-49-116.pdf>

Hernández, S. (2021). Educación y sindicalismo: una agenda para la crisis. En Yescas, I. (Coord.). *Luces y sombras de la pandemia en Oaxaca*, (pp. 156-178). Oaxaca: Cuadernos de la Pandemia. Recuperado de: <https://oaxpress.info/wp-content/uploads/2021/04/Luces-y-sombras-de-la-pandemia.pdf> Fecha de consulta: 29 de abril del 2023

- Ibarra, R. (2021). Plan de Desarrollo Institucional. Administración 2021-2025. Recuperado de: https://mcpi.uaz.edu.mx/wp-content/uploads/2021/08/PDI-UAZ_2021-2025.pdf Fecha de consulta: 29 de agosto de 2023.
- Jiménez, R. & Luna, F. (2005). Comisión para la elaboración del Modelo Académico UAZ siglo XXI. Recuperado de: <https://shre.ink/DURE> Fecha de consulta: 23 de agosto de 2023.
- Jasso, D., Villagrán, S., Rodríguez, M., & Aldaba, M. (2021). Transición de la educación presencial a la educación en línea. Experiencia docente en nivel superior a partir de la pandemia del 2020. En Fuentes, L., Ordóñez, T., Mendoza, N., & Molina, G. (Coord.). *Herramientas de aprendizaje y experiencias de enseñanza en Educación Superior a partir de la pandemia de 2020*, (pp. 55-66). México: ECORFAN. Recuperado de: http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.11845/2948/1/Herramientas_de_aprendizaje_y_experiencias_TI.pdf Fecha de consulta: 13 de noviembre del 2022
- Kohls-Santos, P. (2021). COVID-19 y educación: Experiencias y perspectivas docentes en la educación superior. *Revista Paraguaya de Educación*. Vol. 10, núm. 2, pp. 85-101. Recuperado el 05 de octubre del 2022, de <https://shre.ink/DURR>
- Lara, D. (2015). *Grupos en situación de vulnerabilidad*. México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Recuperado de: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/10/4872/9.pdf> Fecha de consulta: 12 de mayo del 2023
- Libertad Universitaria Sindical (LUS). (2020, septiembre 10). *10 Competencias Básicas del Docente Digital*. Youtube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=SPqtIRqTG9I&t=917s>
- López, J. (2023). Derecho fiscal. En Soberanes J. (Coord.). *Lexicón Jurídico*, (pp. 363- 388). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas. Recuperado de: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/15/7166/26.pdf>
- Ley Federal del Trabajo (LFT). Reformada, Diario Oficial de la Federación (DOF), 24 de enero de 2024, (México). Recuperado de: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFT.pdf>
- Ley Agraria. Reformada, Diario Oficial de la Federación (DOF), 25 de abril de 2023, (México). Recuperado de: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LAgra.pdf>
- Meza, C. & Márquez, H. (2005). Cambios en el patrón migratorio y pobreza en

- Zacatecas. En Delgado Wise, R. & Knerr, B. (Coords.). *Contribuciones al análisis de la migración internacional y el desarrollo regional en México* (241-273). México: Porrúa.
- Muñoz, S. (2015). Certificación de la Unidad Académica de Derecho Universidad Autónoma de Zacatecas. (Tesis de Maestría). Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Martín J., Gutiérrez E., Bigliani J. & Rocchietti R. (2020). Nuestras prácticas docentes en tiempo de pandemia. *Revista de enseñanza de la física*. Vol. 32, núm. extra, pp. 233-240. Recuperado el 31 de agosto del 2022, de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/article/download/30999/31659/102034>
- Medina, L., Garduño, E., Chao, C. & González, M. (2021). Descripción de la investigación. En Take A. (Dir.). *Educación en contingencia durante la covid-19 en México. Un análisis desde las dimensiones pedagógica, tecnológica y socioemocional*, (pp. 25-44). México: Fundación SM
- Monereo, C. (2021). Introducción. La educación y la docencia pospandemia. Consecuencias de la covid-19 como incidente crítico. En Take A. (Dir.). *Educación en contingencia durante la covid-19 en México. Un análisis desde las dimensiones pedagógica, tecnológica y socioemocional*, (pp. 9-23). México: Fundación SM
- Montes, O. (2021). Educación a distancia: desigualdades sociales y retos tecnológicos. En Yescas, I. (Coord.). *Luces y sombras de la pandemia en Oaxaca*, (pp. 213-228). Oaxaca: Cuadernos de la Pandemia. Recuperado de: <https://oaxpress.info/wp-content/uploads/2021/04/Luces-y-sombras-de-la-pandemia.pdf> Fecha de consulta: 30 de abril del 2023
- Monzón, M. (2015). Una política educativa: la equidad. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, Vol. 5, Núm. 10, pp. 197-212. Recuperado el 27 de marzo de 2023, de <http://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/110/485>
- Muñoz, V. & De Pedro, F. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio en la mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 16, núm. 1, pp. 107-124. Recuperado el 22 de octubre del 2022, de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0505120107A>
- Matamala, C. (2018). Desarrollo de alfabetización digital ¿Cuáles son las estrategias de los profesores para enseñar habilidades de información? *Revista Perfiles Educativos*, Vol. XL, Núm. 162, pp. 68-85. Recuperado el 18 de mayo de 2024, de <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n162/0185-2698-peredu-40-162-68.pdf>

- Macías, M. (2023). Derecho Agrario. En Soberanes J. (Coord.). *Lexicón Jurídico*, (pp. 71- 92). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas. Recuperado de: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/15/7166/26.pdf>
- Moreno, R. (1997). *La Criminalística y la Criminología, auxiliares de la justicia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas. Recuperado de: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/1/136/15.pdf>
- Moreno, D., Bravo, E., Burgos, C., & Grijalva, A. (2021). Educación superior y pandemia: estudio piloto del cuestionario de experiencia educativa durante pandemia. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, Vol. 15, Núm. 1, pp. 2-16. Recuperado el 8 de mayo de 2024, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498571977007>
- Naranjo, G. & Guzmán, A. (2021). La importancia de la presencialidad. *Educación en movimiento*, segunda época, Núm. 1, pp. 9-14 Recuperado el 28 de marzo de 2023, de https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-2/Boletin-01_2_ed_movimiento.pdf
- Navarro, B. (2021). La otra pandemia que desmontó al sistema de salud en Oaxaca. En Yescas, I. (Coord.). *Luces y sombras de la pandemia en Oaxaca*, (pp. 84-106). Oaxaca: Cuadernos de la Pandemia. Recuperado de: <https://oaxpress.info/wp-content/uploads/2021/04/Luces-y-sombras-de-la-pandemia.pdf> Fecha de consulta: 29 de abril del 2023
- Ontoria, A., Gómez, J. & Molina, A. (2000). *Potenciar la capacidad de aprender y pensar. Qué cambiar para aprender y cómo aprender para cambiar*. Madrid: Narcea.
- Ontoria, A., Gómez, J., Molina, A. & Luque, A. (2006). *Aprendizaje centrado en el alumno: metodología para una escuela abierta*. Madrid: Ed. Narcea.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (s/a). Objetivos de desarrollo sostenible. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/> Fecha de consulta: 6 de septiembre de 2023.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Recuperado de: <https://shre.ink/DURF> Fecha de consulta: 26 de noviembre del 2023.
- Presidencia de la República (PR). (2001). Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. Acciones hoy para el futuro de México. México: Presidencia de la República.

Recuperado de: <https://shre.ink/DURi>

Pla, R., Ramos, J., Arnaiz I., García, A., Castillo, M., Soto, M., Rey, C., Moreno, M., González, K., Fabá, M., Rodríguez, L., Fonseca, M., Ferrer, M., Yera, A., Companioni, I., Rodríguez, M & Cruz, M. (2010). *Una concepción de la Pedagogía como ciencia desde el enfoque histórico cultural*. Ciego de Ávila: Universidad de Ciencias Pedagógicas Manuel Ascunce Domenech.

Pedró, F. (2021). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. En Fundación Carolina (Dir.). *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes*, (pp. 23-37). España: Fundación Carolina

Prensky, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. Madrid: Distribuidora SEK, S. A. Recuperado de: <https://shre.ink/DURZ>

Periódico Oficial del Estado de Zacatecas. (2020). Ley de Educación del Estado de Zacatecas: Gobierno del Estado de Zacatecas. México. Recuperado de: <https://www.congresozac.gob.mx/64/ley&cual=180>

Rincón, M. (2008). Los entornos virtuales como herramientas de asesoría académica en la modalidad a distancia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*.núm. 25. Recuperado el 22 de septiembre del 2022, de <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194215513009.pdf>

Ruiz, M. (2016). Análisis pedagógico de la docencia en educación a distancia. *Perfiles Educativos*. Vol. 38, núm. 54, pp. 76-96. Recuperado el 12 de junio del 2022, de https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/57663/51119

Ramírez, M. (2022). *Regreso a clases presenciales: ¿socialización o educación?* Ponencia presentada en Décimo tercer Coloquio Interinstitucional de Profesores de Preparatorias 23 de junio de 2022. Puebla, México.

Ruvalcaba, L., Romero, A., Flores, G. & Olvera, N. (2022). Herramientas digitales y estudiantes de la Universidad Autónoma de Zacatecas en tiempos de la Pandemia SARS-CoV-2. En Leyva, O (Coord.). *Desafíos de la Gobernanza Universitaria en Tiempos de COVID-19*, (pp. 155-157). México: Tirant lo Blanch. Recuperado de: <https://shre.ink/DURC> Fecha de consulta: 13 de noviembre del 2022

Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, segunda época, Núm. 28, pp. 109-119

Rivera, J. (13 de septiembre de 2023). *Vida académica, administrativa y estudiantil de la UAZ en los años ochenta (parte 10)*. La Jornada Zacatecas.

Recuperado de: <https://ijz.mx/09/05/2023/vida-academica-administrativa-y-estudiantil-de-la-uaz-en-los-anos-ochenta-parte-10/>

Recéndez & Ávila. (2019). Entramados y referentes sobre cultura política de los académicos de la Universidad Autónoma de Zacatecas. En Cervera, C. & Martí, M. (Coors). *Educación, historia y cultura. Re-visiones desde la multidisciplina*, (pp. 235-259). México: Universidad de Guanajuato.

Ramírez, B. (1982). *Introducción al estudio del Derecho Colectivo del trabajo*. Colombia: Universidad de Antioquia.

Rodríguez, R. & Márquez, A. (2023). *Curso de Derecho Procesal Laboral. Libro para Docentes*. México: CEEAD. Recuperado de: <https://shre.ink/DURK>

Rodríguez, G., Olvera, N., & Rodríguez, J. (2020). Competencias digitales docentes: una revisión de literatura. En Rodríguez, J., Magallanes, M., & Gutiérrez, N. (Coords.). *Cultura y comunicación en la sociedad de la información*, (pp. 15-28). México: Arlequín Editorial y Servicios, S.A de C.V. / Editorial Página Seis, S.A de C.V.

Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN). (Junio, 2014). La Ley de Amparo en lenguaje llano Suprema Corte de Justicia de la Nación ¿Por qué es importante para la protección de nuestros derechos? Recuperado de: https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/pagina/documentos/2016-11/LibroLeydeamparoenlenguajellano_0.pdf Fecha de consulta: 14 de febrero del 2024.

Santiago, G. (2007). Los planes de estudio de derecho de la UNAM. Una aproximación a su evolución. Macías, M. & Cienfuegos, D. (coords.). *Estudios en homenaje a Marcia Muñoz de Alba Medrano. La enseñanza del derecho* (pp.461-483). México: UNAM. Recuperado de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/5/2406/26.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP) & Subsecretaría de Educación Superior (SES). (13 de enero del 2023). Reconocimiento a Profesores/as de Tiempo Completo con Perfil Deseable 2023. Recuperado de: <https://shre.ink/DURu> Fecha de consulta: 29 de agosto de 2023.

Schuster, A., Puente, M., Andrada & Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. *Revista electrónica iberoamericana de educación en Ciencia y Tecnología*, Vol. 4, núm. 2, pp. 109-139. Recuperado el 30 de septiembre del 2020, de <https://docer.com.ar/doc/necn5cx>

Secretaría de Educación Pública (SEP) & Secretaría de Salud (SSA). (20 de agosto del 2021). Guía para el regreso responsable y ordenado a las escuelas. Ciclo escolar 2021-2022. Recuperado de: <https://shre.ink/DURh> Fecha de

consulta: 7 de noviembre del 2022.

Sindicato del Personal Académico de la Universidad Autónoma de Zacatecas (SPAUAZ). (5 de enero del 2021). Escuela de invierno 2020-2021. Recuperado de: <https://spauaz.com/prensa2/2021/01/05/2143/> Fecha de consulta: 19 de mayo del 2023

Sorroza, C. (2021). Oaxaca y el desarrollo del sur de México en tiempos de COVID. En Yescas, I. (Coord.). *Luces y sombras de la pandemia en Oaxaca*, (pp. 134-154). Oaxaca: Cuadernos de la Pandemia. Recuperado de: <https://oaxpress.info/wp-content/uploads/2021/04/Luces-y-sombras-de-la-pandemia.pdf> Fecha de consulta: 30 de abril del 2023

Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (SEDUZAC). (15 de mayo del 2020). Programa: Estrategia de Educación a Distancia. Recuperado de: <https://covid19.zacatecas.gob.mx/programa-estrategia-de-educacion-a-distancia/> Fecha de consulta: 25 de mayo del 2024.

Umaña-Mata, A. (2020). Educación Superior en tiempos de COVID-19: oportunidades y retos de la educación a distancia. *Revista Innovaciones Educativas*, Vol. 22, Núm. Especial, pp. 36-49. DOI: <https://doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3199>

Unidad Académica de Derecho (UAD). (30 de junio de 2023). Lista de aspirantes aceptados sistema escolarizado campus Zacatecas ciclo escolar agosto-diciembre 2023. Recuperado de: <https://shre.ink/DURj> Fecha de consulta: 30 de agosto de 2023.

Unidad Académica de Derecho (UAD). (s/a). Misión, visión y valores. Recuperado de: <https://derecho.uaz.edu.mx/mision-vision-y-valores-de-nuestra-unidad/> Fecha de consulta: 30 de agosto de 2023.

Unidad Académica de Derecho Oficial-Zacatecas (UADO-Z). (s/a). Detalles. Recuperado de: <https://mx.locale.online/unidad-academica-de-derecho-oficial-257415693.html> Fecha de consulta: 30 de octubre de 2023.

Unidad Académica de Derecho (UAD). (s/a). Plan de estudios. Recuperado de: <https://derecho.uaz.edu.mx/> Fecha de consulta: 6 de febrero de 2024.

Universidad Autónoma de Coahuila (UADEC). (s/a). Oferta educativa. Recuperado de: http://www.admisiones.uadec.mx/aspirantes2/wf_materias_p.aspx Fecha de consulta: 6 de septiembre de 2023.

Universidad Autónoma de la Laguna (UAL). (s/a). Planes de estudio. Recuperado de: https://www.ual.mx/post_admisiones/licenciatura-en-derecho/ Fecha de consulta: 6 de septiembre de 2023.

- Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED). (s/a). Plan de estudios. Recuperado de: <https://www.ujed.mx/oferta-educativa/licenciado-en-derecho/plan-de-estudios> Fecha de consulta: 6 de septiembre de 2023.
- Universidad Tecmilenio. (s/a). Licenciatura en Derecho. Recuperado de: <https://www.tecmilenio.mx/es/licenciatura-en-derecho> Fecha de consulta: 6 de septiembre de 2023.
- Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). (s/a). Facultad de Derecho y Criminología. Recuperado de: <https://shre.ink/DUR3> Fecha de consulta: 6 de septiembre de 2023.
- Universidad de Morelos (UM). (s/a). Facultad de ciencias empresariales y jurídicas. Recuperado de: <https://www.um.edu.mx/planes/derecho.pdf> Fecha de consulta: 6 de septiembre de 2023.
- Universidad Regiomontana (U-ERRE). (s/a). Licenciado en Ciencias Jurídicas. Recuperado de: <https://shre.ink/DURA> Fecha de consulta: 6 de septiembre de 2023.
- Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP). (s/a). Licenciatura en Derecho. Recuperado de: <https://www.derecho.uaslp.mx/Paginas/Programas-Academicos/884#gsc.tab=0> Fecha de consulta: 6 de septiembre de 2023.
- Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). (s/a). Licenciado en Derecho. Recuperado de: https://www.uat.edu.mx/OAFiles/LICENCIADO%20EN%20DERECHO_Nuevo%20Laredo.pdf Fecha de consulta: 6 de septiembre de 2023.
- Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). (01 de febrero del 2022). Lineamientos para las clases en línea. Optimización del desempeño de las clases a distancia ante la pandemia provocada por el COVID-19. Recuperado de: <https://gestionycalidad.uaz.edu.mx/wp-content/uploads/2022/02/LINEAMIENTOS-PARA-LAS-CLASES-EN-LINEA.pdf> Fecha de consulta: 25 de mayo del 2024.
- Velázquez, L. (2023). Derecho Civil. En Soberanes J. (Coord.). *Lexicón Jurídico*, (pp. 117- 197). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas. Recuperado de: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/15/7166/26.pdf>
- Xarles, G. & Martínez, P. (2021). Docencia no presencial de emergencia: un programa de ayuda de emergencia en el ámbito de la educación superior en tiempos de la COVID-19. En Fundación Carolina (Dir.). *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes*, (pp. 121-131). España: Fundación Carolina

Yescas, I. (2021). Del milagro oaxaqueño al desastre pandémico. En Yescas, I. (Coord.). *Luces y sombras de la pandemia en Oaxaca*, (pp. 54-83). Oaxaca: Cuadernos de la Pandemia. Recuperado de: <https://oaxpress.info/wp-content/uploads/2021/04/Luces-y-sombras-de-la-pandemia.pdf> Fecha de consulta: 29 de abril del 2023

ANEXOS

Anexo A. Estructura de la encuesta "Experiencias de enseñanza-aprendizaje a distancia por COVID-19"

Factores	Variables independiente	Viable dependiente	
Calidad en el rol y la práctica docente	El proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia se desarrolló de manera adecuada	Abril a julio de 2020	
		Agosto-diciembre 2020	
		Enero-julio de 2021	
	Tuve clases de una materia de manera sincrónica	Todos los días.	Abril-julio 2020
		3-4 veces a la semana.	
		2-1 vez a la semana.	
	Tuve clases de una materia de manera sincrónica	Todos los días.	Agosto-diciembre 2020
		3-4 veces a la semana.	
		2-1 vez a la semana.	
	Tuve clases de una materia de manera sincrónica	Todos los días.	Enero-julio 2021
		3-4 veces a la semana.	
		2-1 vez a la semana	
	Desempeño del profesorado	Se mostró comprensivo durante la clase cuando tenía problemas con mi dispositivo electrónico o en la conectividad a internet.	
		Se mostró molesto durante la clase cuando tenía problemas con dispositivo electrónico o conectividad	
		Impartió clases de manera sincrónica a través de plataformas como Zoom ,Meet, Teams Skype, etc.	
Utilizó recursos asincrónicos (Moodle, Google classrom, Edmodo, Schoology, You Tube, etc, para trabajar a distancia			
Con el paso del tiempo el profesorado mejoró su práctica docente virtual			
En la modalidad de educación a distancia fue bueno			
Utilizó todos los recursos que tuvo a su disposición			
Explicó los temas antes de dejar cualquier actividad			
Siempre atendió las dudas que tuve durante la clase o en un horario distinto			
El medio de comunicación más utilizado WhatsApp, correo electrónico, Facebook, Messenger:			
Fue muy difícil contactar a docente durante el aislamiento social			

	Evaluación de conocimientos	Conformidad en la manera de evaluar del profesorado: Exámenes de opción múltiple, examen escrito por medio de plataformas y exámenes orales Únicamente con trabajos Suficiencia del tiempo para realización y entrega de tareas.
Calidad y accesibilidad a TIC	Conté con dispositivo digital	Condiciones de los dispositivos digitales para trabajar en línea Acceso a dispositivo digital en casa de otras personas o en ciber para realizar actividades escolares
	Acceso a internet para estudiar en línea	Conté con internet en casa,
		Usé datos móviles
		Acudía a casa de otras personas
		Acudí a un ciber
	La calidad de la conectividad	Me trasladaba a casa de otras personas
		Era estable
		Recibir clase en línea fue un problema común entre mis compañeras y compañeros
		Era buena
	Satisfacción con la dinámica de educación a distancia	Gusto por la dinámica de estudiar a distancia
Preferencia por la educación en línea que la presencial		
Estudiar en línea		Mejoró mi aprendizaje
		Me permitió hacer otras cosas
Mi concentración en clases en línea		Mi concentración en clase en fue más que en las presenciales
		Adquirí conocimientos suficientes al haber estudiantado de manera virtual.
	Me gustó trabajar con las herramientas asincrónicas que utilizó el profesorado	
Calidad del material didáctico empleado por el profesorado durante la pandemia	Los contenidos proporcionados	Estaban relacionados con la materia
		Ayudaron a fortalecer mis conocimientos
		Eran excesivos para revisar en un tiempo determinado
	Las lecturas enviadas	Eran difíciles de comprender
	El profesorado para apoyarse en la clase virtual utilizó	Estaban actualizadas
		Utilizó recursos didácticos como Power point, Canva, vídeo, películas
El material didáctico para trabajar de manera virtual fue adecuado		

		Digitalizó el contenido que utilizaba de manera presencial
		Utilizó los distintos recursos tecnológicos educativos para una enseñanza-aprendizaje de calidad, significativa, acorde a las necesidades educativas del alumnado y fomentó el trabajo colaborativo
		El material era creativo
Aptitudes para la educación a distancia	Contaba con habilidades tecnológicas para estudiar a distancia	Se me facilitaba utilizar las herramientas con las que contaban las plataformas digitales que utilizábamos de manera sincrónica y asincrónica (<i>Meet, Zoom, Google Classroom</i> , etc.).
		Buscaba información en línea para complementar los temas que veía en clases (aprendizaje autorregulado)
		Podía identificar las fuentes confiables de información en línea
		Podía identificar las aplicaciones confiables para realizar trabajos
		Siempre entregué mis tareas a tiempo, antes del cierre de la plataforma educativa
		Se me facilitaba hacer presentaciones, infografías, trabajos en Word, realizar y editar videos
		Supe administrar mi tiempo durante la educación a distancia
		Siempre fui disciplinado y evité distractores mientras estudiaba en línea o realizaba tareas
Experiencia emocional durante la pandemia	Al enterarme de que estudiaría a distancia	Sentí miedo y angustia
		Sentí frustración e impotencia por no contar con la infraestructura tecnológica
		Sentí frustración e impotencia por no tener habilidades digitales
		Me llegó a intimidar no tener habilidades digitales
		Me llegó a intimidar la actitud del profesorado en la clase en línea
		La manera en que se llevaban a cabo las actividades en línea me hacían sentir agobiada o agobiado
		El exceso de tareas me causaba ansiedad
		Estudiar en línea me causaba ansiedad
		Me sentía cansada o cansado al pasar muchas horas frente a la pantalla de la computadora, tablet, celular, etc.
		Me sentía triste por no poder convivir con mis compañeras y compañeros de clase
		Me sentía feliz al estudiar a distancia
Disponibilidad del tiempo y el espacio	El espacio para estudiar en línea	Sin interrupciones
		Con conexiones para la luz para mis dispositivos
		Buena iluminación

		Ventilación
		Armonioso
		Con escritorio o mesa y una silla
	Dediqué más tiempo	Labores del hogar que a mis estudios
		En el cuidado de quienes viven conmigo que a mis estudios
		A ayudar en las tareas educativas a quienes viven en mi casa que a mis estudios.
	No dediqué mucho tiempo al estado, ya que también trabajaba	

Anexo B. Plan de estudios del Programa de Licenciado en Derecho, Universidad Autónoma de Coahuila (UADEC)

PLAN DE ESTUDIOS						
Teoría del Derecho	Teoría de la Argumentación Jurídica	Sociología Jurídica	Inglés I	Habilidades Jurídicas Fundamentales	Historia del Derecho	Cultura de la Legalidad
Derecho Internacional Público	Derechos de las Personas y Familias	Inglés II	Fundamentos del Derecho Procesal	Teoría de los Derechos Humanos	Teoría de la Democracia	Derecho Penal parte general
Teoría del Derecho Constitucional	Teoría del Delito	Teoría de la Prueba	Bienes y Derechos Reales	Filosofía del Derecho	Derechos fundamentales	Inglés III
Deontología Jurídica	Derecho Administrativo parte general	Sucesiones	Derecho Constitucional Mexicano	Proceso Civil	Teoría del Garantismo Penal	Inglés IV
Obligaciones	Derecho Internacional de los Derechos Humanos	Derecho Fiscal (I)	Derecho Administrativo parte especial	Inglés V	Derecho Mercantil Sociedades	Derecho Penal parte especial (I)
Relaciones Individuales de Trabajo	Derecho Fiscal (II)	Derecho Mercantil: Títulos y Operaciones de Crédito	Derecho Penal parte especial (II)	Contratos	Juicio de Amparo Indirecto	Derecho Internacional Privado
Sistema Acusatorio Adversarial Penal	Relaciones Colectivas de Trabajo	Juicio de Ampro Directo	Derecho Ambiental	Derecho Procesal Administrativo y Fiscal	Juicios Constitucionales	Derecho procesal del Trabajo
Servicio Social	Prácticas Profesionales					

Fuente: elaboración propia con base en Universidad Autónoma de Coahuila (UADEC), s/a, s/p

Anexo C. Plan de estudios de la Licenciatura en Derecho, Universidad Autónoma de La Laguna (UAL)

Semestre	PLAN DE ESTUDIOS								
1	Introducción al Estudio del Derecho	Teoría del Estado	Derecho Romano	Derecho Civil I	Sociología Jurídica	Destrezas para el Aprendizaje	Idiomas Extranjero 1		
2	Derecho Penal I	Derecho Constitucional I	Derechos Humanos	Teoría del Proceso	Derecho Civil II	Ética Profesional del Jurista	Construcción de la Persona Humana	Idioma Extranjero	Prácticas de Integración Profesional 1
3	Derecho Penal II	Derecho Constitucional II	Derecho Administrativo I	Derecho Laboral I	Derecho Civil III	Oratoria Forense y Debate Jurídico	Idioma Extranjero 3		
4	Garantías Constitucionales	Derecho Civil IV	Derecho Mercantil I	Derecho Procesal Civil I	Derecho Constitucional III	Derecho Administrativo II	Derecho Laboral II	Idioma Extranjero 4	Prácticas de Integración Profesional 2
5	Derecho Fiscal I	Derecho Mercantil II	Derecho Procesal Civil II	Derecho Procesal Penal	Derecho Civil V	Comunicación	Idioma Extranjero 5		
6	Amparo y Proceso Constitucional	Derecho Fiscal II	Derecho Mercantil III	Ciencias Forenses en el Proceso Penal	Derecho Laboral III	Derecho Internacional Público	Habilidades para el Trabajo Profesional	Idioma Extranjero 6	Prácticas de Integración Profesional 3
7	Control de Convencionalidad y Jurisprudencia	Derecho Notarial y Registral	Derecho Procesal Laboral	Derecho Procesal Fiscal	Derecho Internacional Privado	Teoría del Caso y Litigación Oral	Idioma Extranjero 7		
8	Práctica Forense Civil	Práctica Forense Familiar	Práctica Forense Mercantil	Práctica Forense Penal	Práctica Forense Laboral	Práctica Forense Administrativa	Práctica Forense Fiscal	Práctica Forense de Amparo	

Fuente: elaboración propia con base en Universidad Autónoma de La Laguna (UAL), s/a, s/p

Anexo D. Plan de estudios de la Licenciatura en Derecho, Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED)

Semestre	PLAN DE ESTUDIOS						
1	Computación (virtual)	Habilidades del pensamiento crítico y creativo (virtual)	Educación ambiental (virtual)	Filosofía	Teoría general del estado	Lectura y redacción (virtual)	Metodología de la investigación
2	Técnicas de la argumentación	Derecho constitucional	Seminario de ética profesional	Introducción a la ciencia política	Teoría general del derecho	Introducción a la ciencia política	
3	Elementos de la economía	Historia del derecho mexicano	Derecho administrativo	Sistema jurídicos contemporáneos	Métodos cuant. y cual. de la inv.	Derechos humanos	Cultura de acceso a la información
4	Derecho penal parte general	Derecho mercantil (sociedades mercantiles)	Derecho romano	Teoría general del proceso	Garantías individuales y sociales	Argumentación jurídica	
5	Derecho civil I (personas)	Derecho laboral	Derecho procesal constitucional (amparo)	Derecho penal parte especial	Derecho procesal civil	Derecho mercantil (títulos y operaciones de crédito)	
6	Derecho civil II (bienes)	Derecho internacional público	Derecho procesal constitucional (controversias constitucionales y acciones de inconstitucionalidad)	Procedimiento penal (oral y escrito)	Derecho procesal laboral	Derecho procesal mercantil	
7	Derecho civil III (obligaciones)	Derecho de la seguridad social	Derecho internacional privado	Derecho fiscal	Derecho procesal administrativo	Optativa electiva i (arte, cultura y deporte)	
8	Procedimiento fiscal	Mediación y arbitraje	Derecho civil iv (contratos)	Derecho electoral	Derecho forestal	Derecho agrario	
9	Seminario de titulación	Optativa II	Derecho municipal	Derecho notarial y registral	Optativa I	Procedimiento agrario	

Fuente: elaboración propia con base en Universidad Juárez del Estado de Durango, s/a, s/p

Anexo E. Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias Jurídicas, Centro de Estudios Universitarios (CEU), Nuevo León

Tetramestre	PLAN DE ESTUDIOS					
1	Introducción al estudio del derecho	Derecho romano	Derecho civil I	Historia del derecho mexicano	Comunicación oral y escrita	
2	Derecho civil II	Principios de teoría económica	Desarrollo humano y sustentabilidad	Aprender a aprender	Derecho ecológico	
3	Derecho municipal	Derecho civil III	Teoría general del proceso	Derecho penal I	Manejo de emociones	Cultura de calidad
4	Derecho procesal civil	Derecho civil IV	Derecho constitucional mexicano	Derecho penal II	Mecanismos alternativos de solución de controversias	Formación de emprendedores
5	Actos de comercio y títulos de operaciones de crédito	Taller de derecho civil	Derecho procesal constitucional	Derecho penal III	Juicios orales	Innovación y solución de problemas
6	Sociedades mercantiles	Derechos fundamentales	Derecho internacional público	Derecho procesal penal	Técnicas de argumentación	Ética y responsabilidad social
7	Derecho del trabajo I	Derecho administrativo	Concursos mercantiles	Derecho de seguros y fianzas	Taller de derecho procesal penal	Derecho internacional privado
8	Derecho del trabajo II	Derecho bancario	Derecho de amparo I	Derecho agrario	Derecho de propiedad intelectual	Metodología de la investigación
9	Derecho procesal del trabajo	Derecho notarial y registral	Derecho de amparo II	Derecho fiscal	Seminario de investigación I	
10	Taller de derecho del trabajo	Derecho de seguridad social	Taller de derecho de amparo	Ética del abogado	Seminario de investigación II	

Fuente: elaboración propia con base en Centro de Estudios Universitarios (CEU), s/a, s/p

Anexo F. Plan de estudios de la Licenciatura en Derecho, Universidad Tecmilenio, Nuevo León

Semestre	PLAN DE ESTUDIOS						
1	Principios de bienestar y felicidad	Inglés I	Introducción al Derecho	Derecho Penal	Relaciones Jurídicas de Personas y Familia	Teoría General del Derecho	Derecho Constitucional
2	Inglés II	Derecho Penal II	Sociedades Mercantiles	Bienes, Derechos Reales y Sucesiones	Derecho Internacional Público	Derechos Fundamentales	Delitos
3	Comunicación Oral y Escrita	Inglés III	Derecho Procesal Penal	Títulos de Crédito	Derechos de las Obligaciones I	Derechos Internacional Privado	Derechos Administrativos y Políticas Públicas
4	Derecho de las Obligaciones II	Derecho Procesal Civil y Mercantil	Contratos Civiles y Mercantiles	Derecho del Trabajo en México	Optativa Disciplinar I	Optativa Disciplinar II	
5	Taller de Presentaciones Efectivas	Taller de Planeación y Toma de Decisiones	Derecho Procesal del Trabajo	Optativa Disciplinar III	Optativa Disciplinar IV	Optativa Disciplinar V	Optativa Disciplinar VI
6	Juicio de Amparo	Derecho Fiscal	Optativa Disciplinar VII	Optativa Disciplinar VIII	Optativa Disciplinar IX	Optativa Disciplinar X	
7	SEMESTRE EMPRESARIAL				Optativa Práctica	Optativa Disciplinar XI	Optativa Disciplinar XII
8	Ética Profesional y Ciudadanía	Seminario de Amparo	Derecho Procesal Fiscal y Administrativo	Optativa Disciplinar XIII	Optativa Disciplinar XIV	Optativa de Inglés Profesional	

Fuente: elaboración propia con base en Universidad Tecmilenio, s/a, s/p

Anexo G. Plan de estudios de la Licenciatura en Derecho, Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)

Semestre	PLAN DE ESTUDIOS						
1	Responsabilidad social y desarrollo sustentable	Liderazgo, emprendimiento e innovación	Técnicas de análisis y redacción	Tópicos selectos de sociología	Introducción al derecho	Derecho constitucional	Tópicos de economía
2	Cultura de paz y derechos humanos	Ética, transparencia y cultura de la legalidad	Igualdad de género, diversidad sexual e inclusión	Investigación en las ciencias sociales	Introducción a la criminología	Derechos humanos	Gestión de entornos digitales
3	Inglés básico	Derecho romano	Escuelas de interpretación	Derecho laboral: relación individual del trabajo	Derecho administrativo: estructura estatal	Derecho civil: personas y familia	
4	Inglés comunicativo	Teoría general del proceso	Derecho penal: parte general	Derecho laboral: colectivo	Derecho administrativo: función administrativa	Derecho civil: bienes, derechos reales y sucesión	
5	Derecho penal: delito parte especial	Derecho fiscal	Acto de comercio, títulos y operaciones de crédito	Derecho civil: obligaciones	Terminología jurídica en inglés	Derecho procesal laboral	
6	Metodología de la investigación jurídica	Métodos alternativos de solución de controversias	Sociedades mercantiles	Derecho civil: contratos	Derecho procesal penal	Derecho procesal fiscal y administrativo	Filosofía del derecho
7	Derecho internacional público	Técnicas de la argumentación jurídica	Capital humano y clima organizacional	Derecho procesal mercantil	Derecho procesal civil	Derecho procesal constitucional	
8	Optativa I área curricular de formación profesional fundamental	Optativa II área curricular del formación profesional fundamental	Servicio social	Derecho informático			
9	Derecho internacional privado	Administración financiera	Seminario de jurisprudencia y precedentes	Derecho digital	Optativa I área curricular de formación profesional integradora		
10	Seminario de análisis de casos	Derecho energético y sustentabilidad	Derecho corporativo	Optativa II área curricular de formación profesional integradora	Seminario para el desempeño profesional		

Fuente: elaboración propia con base en Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), s/a, s/p

Anexo H. Plan de estudios de la Licenciatura en Derecho, Facultad de Ciencias Empresariales y Jurídicas, Universidad de Montemorelos (UM)

Semestre	PLAN DE ESTUDIOS								
1	Derecho civil personas y familia	Derecho romano	Derechos fundamentales	Desarrollo personal para una cultura universitaria	Estudios de los evangelios	Filosofía del derecho	Introducción al estudio del derecho		
2	Comunicación y redacción jurídica	Derecho civil, bienes, derechos reales y sucesiones	Derecho constitucional	Desarrollo personal: preparación para la vida	Estilo de vida saludable	Fundamentos del derecho administrativo	Portafolio de aprendizaje I	Taller de literatura científica	Teoría general del Estado
3	Ciencia y religión	Derecho administrativo-procedimientos y recursos	Derecho civil obligaciones	Derecho internacional público	Derecho mercantil-sociedades mercantiles	Derecho penal general	Desarrollo personal: entorno sustentable	Modelos judiciales internacionales	
4	Derecho civil contratos	Derecho fiscal	Derecho laboral relaciones individuales	Derecho mercantil títulos y operaciones de crédito	Derecho penal especial	Desarrollo personal: visión emprendedora	Pentateuco	Portafolio de aprendizaje II	Teoría general del proceso
5	Derecho internacional privado	Derecho laboral relaciones colectivas	Derecho notarial, correduría y registral	Derecho procesal civil y mercantil	Derecho procesal fiscal	Derecho procesal penal	Desarrollo personal: gestión comunitaria	Relaciones familiares	
6	Derecho ambiental y energético y desarrollo sustentable	Derecho comparado	Derecho de amparo	Derecho de la seguridad social	Derecho procesal laboral	Desarrollo personal: visión de servicio	Literatura apocalíptica del antiguo testamento	Portafolio de aprendizaje III	Taller de investigación I
7	Argumentación y discurso jurídico	Derecho procesal de amparo	Economía y análisis financiero	Literatura apocalíptica del nuevo testamento	Práctica profesional I	Taller de derecho procesal	Taller de investigación II		
8	Criminología	Juicio oral civil	Métodos alternos de solución de controversias	Misión mundial	Portafolio de aprendizaje IV	Práctica profesional II	Propiedad intelectual e industrial	Taller de redacción científica	
9	Derecho de las TIC	Derecho municipal	Electiva I	Electiva ministerial	Ética aplicada	Juicio oral penal	Práctica profesional III	Procedimientos de métodos alternos de solución de controversias	
10	Bioética y bioderecho	Derecho del comercio internacional y contratos	Electiva dialéctica	Electiva II	Medicina legal	Portafolio profesional	Práctica profesional IV	Taller de métodos alternos	

Fuente: elaboración propia con base en Universidad de Montemorelos (UM), s/a, s/p

Anexo I. Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias Jurídicas, Universidad Regiomontana (U-ERRE)

PLAN DE ESTUDIOS							
Idiomas	Derecho civil	Derecho Constitucional	Derecho Penal	Derecho Laboral	Derecho Administrativo	Derecho Mercantil	Otras
Idiomas I	Introducción al derecho	Teoría Política	Derecho Penal	Derecho Individual del Trabajo	Derecho Administrativo	Títulos y Operaciones de Crédito	Acentuación
Idiomas II	Derecho Romano	Derecho Constitucional	Delitos	Derecho Colectivo del Trabajo	Derecho Fiscal	Sociedades Mercantiles	Electivas: Proyecto de Innovación Profesional LCJ , I y II)
Idiomas III	Personas	Derechos Fundamentales	Derecho Procesal Penal	Derecho procesal del Trabajo	Impuestos Federales	Derecho Procesal Mercantil	Talleres co-curriculares: Desarrollo afectivo; Deporte, bienestar y convivencia; Arte y cultura; y Ciudadanía
Idiomas IV	Bienes	Derecho de Amparo	Estudio de Casos en Materia Penal	Estudio de Casos en Materia Laboral	Derecho Procesal Tributario	Estudios de Casos en Materia Mercantil	
	Sucesiones	Derecho Procesal de Amparo			Estudios de Casos en Materia Fiscal		
	Obligaciones	Estudios de Casos en Materia de Amparo					
	Teoría General del Proceso						
	Contratos, Juicios Orales						
	Derecho Procesal Civil						
	Estudios de Casos en Materia Civil						

Fuente: elaboración propia con base en Universidad Regiomontana (U-ERRE), s/a, s/p

Anexo J. Plan de estudios de la Licenciatura en Derecho, Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP)

Semestre	PLAN DE ESTUDIOS										
1	Sociología y antropología jurídica	Taller de comunicación oral y escrita	Derecho de de las tecnologías de información y comunicación	Taller de habilidades informativas para la investigación jurídica	Elementos fundamentales del derecho						
2	Fundamentos jurídicos e instituciones romano-germánicas	Derecho de las personas físicas y jurídicas	Historia de los sistemas jurídicos	Introducción a los derechos humanos	Economía, sociedad y derecho						
3	Taller de hermenéutica jurídicas	Historia de los sistemas jurídicos en México	Taller de lexicología jurídica y argumentación	Modelos de estado y gobernanza	Taller de metodología de investigación científica	Comprensión de la estructura del campo profesional (electiva)	Taller de desarrollo de habilidades informativas y de aprendizaje (electiva)				
4	Constitucionalismo mexicano	Teoría de la ley penal, del delito y de la pena	Organización política del federalismo mexicano	Filosofía jurídica	obligaciones	Estructura y dinámica de la administración pública					
5	Derechos fundamentales	Delitos en particular	Taller de análisis de dilemas éticos en el ejercicio de la profesión	Taller de contratos civiles	Derecho económico (electiva)	Aportación de la psicología para el diseño de estrategias jurídicas (electiva)	Derecho anglosajón				
6	Principios procesales y sistemas de justicia	Derecho internacional público	Derecho societario y concursos mercantiles	Derecho de familia y sucesiones	Derecho de las contribuciones y la hacienda pública						
7	Taller de análisis de conflictos	Contratos mercantiles y títulos de crédito	Estudios sobre la tutela del ambiente y la sostenibilidad	Instituciones y procesos de derechos humanos	Derecho internacional privado						
8	Normativa del trabajo y relaciones laborales	Mecanismos constitucionales de defensa jurídica	Mecanismos alternativos de resolución de controversias	Derecho procesal civil	Derecho procesal penal						
9	Clínica de justicia laboral	Clínica de justicia constitucional	Clínica de justicia civil, mercantil y familiar	Clínica de justicia administrativa	Clínica de justicia penal	Criminología (electiva)	Derecho bancario y bursátil (electiva)	Prácticas de roles y actividades parlamentarias (electiva)	Propiedad industrial, intelectual y derechos intangibles de los pueblos originarios (electiva)	Seminario de temas selectos de ciencia política (electiva)	Taller de elaboración de tesis (electiva)

Fuente: Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), s/a, s/p

Anexo K. Plan de estudios de la Licenciatura en Derecho, Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT)

Semestre	PLAN DE ESTUDIOS						
1	Desarrollo de posibilidades para aprender	Inglés inicial medio	Matemáticas básicas	Derechos del consumidor	Emprendedurismo y liderazgo laboral	Introducción al derecho	Metodología de la investigación
2	Inglés inicial avanzado	Derecho romano	Teoría general del estado	Sociología jurídica	Historia del derecho mexicano	Retórica y argumentación jurídica	Metodología jurídica
3	Sistema nacional e internacional de derechos humanos	Teoría general del proceso	Teoría de la ley penal	Derecho constitucional	Derecho de las personas y familia	Introducción al derecho mercantil	
4	Títulos y operaciones de crédito	Derecho administrativo	Derecho procesal constitucional	Derecho procesal civil	Derecho patrimonial	Teoría del delito	
5	Los derechos humanos y sus garantías	Sociedades mercantiles	Derecho sucesorio	Delitos en particular	Derecho individual del trabajo	Introducción al sistema de justicia penal	
6	Derecho procesal mercantil	Derecho de las obligaciones	Derecho procesal penal	Derecho fiscal	Derecho colectivo del trabajo	Juicio de amparo	
7	Derecho procesal del juicio de amparo	Derecho contractual	Derecho procesal fiscal	Litigación en materia penal	Derecho internacional público	Optativa I	Servicio social
8	Derecho energético	Derecho aduanero	Derecho procesal del trabajo	Optativa II	Filosofía del derecho	Derecho notarial y registral	
9	Profesión y valores	criminología	Litigación oral	Optativa III	Optativa IV	Derecho a la transparencia y acceso a la información pública	Seminario de investigación jurídica
10	Derecho agrario	Medicina legal	Derecho internacional privado	Derecho electoral	Mecanismos alternos de solución de controversias	Optativa V	

Fuente: elaboración propia con base en Universidad Autónoma de Tamaulipas, s/a, s/p