

Capítulo 11

De la crisis a la transformación: la educación superior latinoamericana y colombiana frente a la pandemia y la pospandemia

Javier David Paredes Daza, Diego Fernando Lotero Vásquez,
Jhon Hawi González Cárdenas

Resumen

La educación superior en América Latina acarrea históricas tensiones como la baja calidad, la inequidad y la crisis de financiamiento. La pandemia de COVID-19 no generó nuevos problemas, pero reveló y exacerbó los existentes. En Colombia, la desigualdad estructural se hizo más evidente con el salto a la Enseñanza Remota de Emergencia en 2020, que impactó con especial fuerza a los contextos rurales y a los estudiantes en situación de desventaja; esta etapa expuso la profundidad de la brecha digital y la insuficiente preparación docente en pedagogía digital. Predominaron esquemas improvisados que solo trasladaron las clases presenciales a un formato en línea sin rediseño pedagógico; estas limitaciones podrían empeorar la experiencia y aumentando la deserción. Las acciones institucionales, como la rebaja de matrículas, el préstamo de equipos y las capacitaciones de emergencia, constituyeron respuestas inmediatas pero insuficientes, pues el progreso demanda políticas sostenidas; aún persisten limitaciones de conectividad e infraestructura que dificultan el acceso equitativo. Asimismo, la formación docente requiere pasar de estrategias puntuales a programas de desarrollo profesional continuo, junto con marcos institucionales y regulatorios que respalden la educación híbrida y a distancia mediante estándares claros de acreditación y evaluación.

Palabras clave:
Educación superior;
Igualdad de oportunidades;
Formación de docentes;
Innovación pedagógica;
Política educacional.

Paredes Daza, J. D., Lotero Vásquez, D. F., & González Cárdenas, J. H. (2025). De la crisis a la transformación: la educación superior latinoamericana y colombiana frente a la pandemia y la pospandemia. En R. Simbaña Q. (Coord). *Desafíos Educativos en Latinoamérica: Un Enfoque Multidisciplinar con Estudios de Caso sobre Innovación Pedagógica, Formación Docente y Políticas Públicas (Volumen I)*. (pp. 266-293). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.358.c629>



Introducción

La educación superior (ES) en América Latina ha oscilado entre procesos históricos de expansión de cobertura y crisis de calidad y equidad. Estas limitaciones, que desde mediados del siglo XX hasta hoy aún persisten, se sienten con mayor intensidad en Colombia, donde la desigualdad en zonas rurales y vulnerables es un rasgo estructural. En ese sentido, el territorio enfrenta el reto de que la ampliación del acceso se acompañe de mecanismos sostenibles de equidad y calidad, ya que, de lo contrario, la masificación educativa reproduce desigualdades en lugar de eliminarlas (Yarzabal, 2001; Tünnermann, 2010; de Zubiría, 2020).

Estas limitaciones también se manifestaban en la falta de formación docente para integrar tecnologías y pedagogías innovadoras y en la persistencia de la brecha digital como manifestación de desigualdad socioeconómica; la falta de inversión en infraestructura tecnológica y en políticas de capacitación docente con enfoque digital agudizó la fragilidad institucional, dejando a los centros universitarios con poca capacidad de respuesta ante situaciones imprevistas. Por consiguiente, las disparidades acumuladas no eran solo pedagógicas o tecnológicas, sino también administrativas y de gobernanza, creando un contexto de vulnerabilidad estructural en la educación superior latinoamericana (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2020; Clavijo, 2018; Arias et al., 2020).

La pandemia por COVID-19 en 2020 cerró escuelas y obligó a la enseñanza remota de emergencia (ERE). Esta manera espontánea y no planificada pedagógicamente no creó nuevos problemas, pero reveló y profundizó tensiones estructurales subyacentes. La ERE dejó al descubierto la brecha digital y la improvisación pedagógica, con efectos inmediatos en la deserción, sobre todo en estudiantes vulnerables y, reveló la vulnerabilidad de los sistemas universitarios para manejar emergencias a gran escala, demostrando que se

requerían más que soluciones reactivas (Hodges et al., 2020; Bozkurt y Sharma, 2020; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020).

La crisis sanitaria aceleró transformaciones pendientes, como avanzar hacia modelos flexibles, fortalecer la integración pedagógica de las TIC y profesionalizar la docencia universitaria en ambientes virtuales (Bozkurt & Sharma, 2020; Cavagnaro, 2022); por lo tanto, la pandemia fue una oportunidad para repensar la calidad y la equidad en la ES, no solo como metas de acceso y permanencia, sino como condiciones para construir instituciones más resilientes (Nosiglia & Andreoli, 2022; UNESCO, 2020). En ese sentido, el debate dejó en evidencia que el futuro de la educación en Latinoamérica pasa por la innovación pedagógica, pero también por la sostenibilidad de las políticas que apoyen estos cambios (Betancourt et al., 2022).

En ese marco, el objetivo del presente escrito es analizar la transformación de las universidades latinoamericanas, desde su crisis estructural prepandemia, pasando por el tránsito de la crisis al cambio, hasta alcanzar escenarios de calidad apoyados en la adopción de modelos híbridos en la etapa pospandemia. Para ello, el texto se estructura en tres apartados, a saber: a) educación superior en Latinoamérica: antecedentes y retos previos; b) pandemia y enseñanza remota de emergencia (ERE); y c) Pospandemia: continuidad y nuevos desafíos. Esto permite examinar tanto los problemas históricos como los nuevos procesos que están surgiendo y cómo la coyuntura pandémica aceleró la evolución de la ES en América Latina.

1. Educación superior en Latinoamérica: antecedentes y retos previos

a. Crisis de calidad y equidad antes de 2020

En América Latina, la educación superior se ha caracterizado por tensiones históricas que han moldeado su evolución; así, durante las décadas de 1960 y 1970, pese a los avances en cobertura, las universidades enfrentaron una crisis estructural prolongada. Esto derivó profundas dificultades financieras y progresivos cuestionamientos sobre la calidad educativa; este crecimiento desmedido aminoró su capacidad de construcción de conocimiento y, por consiguiente, menoscabó su prestigio social (Yarzabal, 2001; de Zubiría, 2007). En este contexto, la expansión excesiva se convirtió en un fenómeno que, en vez de mejorar los avances, evidenció las limitaciones de los sistemas que priorizaban lo cuantitativo sobre lo cualitativo y produjo un escenario de inestabilidad con efectos duraderos en el desarrollo de la región.

En las décadas de los ochenta y noventa, los debates a nivel internacional sobre la educación superior enfatizaron que solo garantizar la cobertura no era suficiente si no se aseguraban la equidad y la calidad en los procesos académicos. La Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO en 1998 y el Informe de Seguimiento de 2003 indicaron de manera precisa que, si se amplía la matrícula sin implementar políticas integrales de equidad, esto daría lugar a un modelo que es poco sostenible y excluyente (Tünnermann, 2010; Fernández, 2012). Estas advertencias revelaban que el acceso tenía que ir acompañado de oportunidades reales, para tener éxito en lo académico, y de estándares que garanticen la pertinencia tanto social como académica. No obstante, la dificultad de varios países de América Latina para transformar estas sugerencias en políticas efectivas mantuvo a la región en un círculo de inequidad estructural.

En Colombia, este problema alcanzó una dimensión específica. Según el Departamento Nacional de Planeación (DNP, 2017), las universidades públicas tenían déficits en términos de infraestructura, financiación y personal docente, lo cual repercutía directamente en la calidad educativa. Asimismo, Zubiría (2020), señala que la desigualdad se manifestaba con más fuerza en entornos rurales y en colectivos vulnerables, lo que daba como resultado una situación donde los estudiantes con menos recursos eran los más perjudicados. Estas brechas creaban trayectorias educativas desiguales, en las que el acceso, la permanencia y la graduación dependían del lugar de residencia y de la posición social; así, la desigualdad no era un suceso aislado, sino un rasgo estructural de la educación superior en el país.

b. Brecha digital y desigualdad socioeconómica

Antes de la pandemia la brecha digital representaba una de las principales limitaciones para alcanzar la equidad en la educación superior latinoamericana. La CEPAL (2020), afirma que en 2019 solo el 66,7 % de los hogares contaba con conexión a internet, lo que dejaba a un tercio de la población sin acceso a recursos tecnológicos básicos; esto demostró que la exclusión digital era un fenómeno estructural que afectaba el acceso al conocimiento y restringía las oportunidades académicas de amplios sectores sociales. En este sentido, la brecha digital no era solo un problema técnico de conectividad; fue una expresión directa de la desigualdad social y económica que históricamente ha caracterizado a la región.

Para Colombia, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2021), ratificó que las principales barreras de acceso a internet se relacionaban con aspectos económicos y geográficos. Entre sus problemas más notables se hallaban los altos precios del servicio, la escasa cobertura en áreas remotas y la falta de habilidades digitales en muchos hogares. Al respecto, Cabero y Ruíz (2018), destacan que esta diferencia de acceso a las TIC se manifiesta como una brecha en las oportunidades educativas, creando un

círculo vicioso complicado de romper. Estas condiciones hacen que los estudiantes provenientes de familias con menos recursos tengan serias dificultades para incorporarse a procesos de enseñanza mediados por tecnologías.

Sánchez et al. (2017), manifiestan que la exclusión digital traía consigo consecuencias educativas, dado que la falta de conectividad y de equipos tecnológicos limitaba el acceso a materiales académicos actualizados, la participación en comunidades de aprendizaje y el desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento. En este sentido, la brecha digital operaba como un mecanismo que intensificaba otras formas de exclusión social, ampliando las desigualdades entre estudiantes de distintos contextos socioeconómicos.

c. Insuficiente formación docente y limitaciones de políticas educativas

La falta de capacitación docente se muestra como otro de los problemas que siempre han obstaculizado el desarrollo de la educación superior en América Latina. Comboni y Juárez (1997) y Dias (2008), afirman que la poca preparación del profesorado limitó en gran medida la capacidad de las universidades para desarrollar innovaciones pedagógicas y establecer procesos de enseñanza acordes al siglo XXI. Estas restricciones impactaron los aprendizajes estudiantiles y la producción académica e investigativa, dejando a las instituciones rezagadas ante los cambios tecnológicos y sociales que exigían nuevas habilidades y enfoques.

En Colombia, la Ley 30 de 1992 fue un intento por crear un marco legal que buscara mejorar la calidad de la educación superior y fortalecer la formación de docentes universitarios. Pero estudios como los de Ardila (2011) y Castaño y García (2012), plantean que los impactos de esta política son bajos, ya que no logró consolidar un sistema de formación permanente que garantizara la actualización

docente. En este sentido, más que un reconocimiento institucional, son los análisis académicos los que destacan la persistencia de vacíos en la implementación de políticas efectivas para asegurar un fortalecimiento integral de la labor docente.

Ahora bien, las investigaciones recientes coinciden en que, pese a la existencia de políticas y programas, las prácticas pedagógicas tradicionales y la resistencia de los profesores a incorporar las TIC se mantuvieron como problemáticas recurrentes. La falta de capacitación impide la adopción de metodologías activas (Clavijo, 2018) y favorece la permanencia de enfoques transmisivos, poco adecuados a las exigencias contemporáneas (Said et al., 2017; Romero et al., 2015, como se citó en Melo et al., 2018); además, la poca preparación digital de los docentes genera desigualdades pedagógicas, dejando a las instituciones sin capacidad de respuesta ante situaciones de cambio repentino (Arias et al., 2020).

2. Pandemia y Enseñanza Remota de Emergencia (ERE)

a. Cierre abrupto de universidades y migración forzada a la ERE

El inicio de la pandemia en 2020 supuso un cierre repentino de universidades en toda América Latina, lo que significó la suspensión inmediata de clases presenciales, actividades en laboratorios y prácticas académicas. En este escenario, las instituciones recurrieron a la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), una medida transitoria que, como explican Hodges et al. (2020), buscaba mantener la comunicación entre docentes y estudiantes, aunque carecía de competencias digitales, planificación pedagógica y de diseño instruccional. En cuestión de semanas, pasaron de la presencialidad a entornos digitales, sin considerar los recursos o la preparación de la institución, profesores y estudiantes de manera suficiente para afrontar un cambio a tal escala.

Bozkurt y Sharma (2020), infieren que la ERE no equivalía a la educación en línea formal, pues no pretendía innovar ni transformar los procesos de enseñanza, sino garantizar cierta continuidad en medio de la emergencia. Esto se tradujo en el uso de plataformas básicas de videoconferencia, correos electrónicos y materiales digitalizados, que permitieron mantener los cursos activos, aunque sin la riqueza de la interacción presencial. En consecuencia, la adaptación, realizada con recursos limitados y en plazos muy cortos, terminó afectando la percepción de calidad tanto en docentes como en estudiantes.

Ahora bien, no todas las instituciones partían del mismo punto. De acuerdo con Jiménez y Ruiz (2021), aquellas que contaban con experiencia previa en programas virtuales lograron una transición más ordenada, mientras que las demás tuvieron que diseñar soluciones rápidas y parciales, evidenciando desigualdades en infraestructura tecnológica, capacitación docente y políticas institucionales, factores que marcaron diferencias en la manera como se afrontó la contingencia.

En síntesis, el cierre abrupto y la migración hacia la ERE marcaron un hito que transformó la dinámica de la educación superior en la región, mostrando que la continuidad académica dependía más de respuestas de emergencia que de políticas consolidadas, y puso en relieve la necesidad de fortalecer capacidades institucionales sostenibles que permitan enfrentar futuras crisis con mayor preparación, equidad y resiliencia (Hodges et al., 2020; Bozkurt & Sharma, 2020).

b. Principales dificultades: conectividad, acceso a dispositivos, inequidad rural-urbana e improvisación docente

La migración forzada a la ERE dejó en evidencia la magnitud de la brecha digital en América Latina. Según la UNESCO (2020), la falta de conectividad y de dispositivos amplió las desigualdades

educativas, perjudicando sobre todo a los estudiantes de entornos vulnerables. Al respecto, Quispe et al. (2021), indican que más de 2,4 millones de jóvenes se enfrentaron a esta situación sin opciones completas para seguir estudiando; lo que explica por qué aquellos que tenían más recursos se adaptaron mejor y, en cambio, amplios sectores estudiantiles se quedaron atrás.

Algo similar se presentó con las diferencias territoriales profundizadas por la pandemia. La UNESCO (2020), advierte que los estudiantes que regresaron a áreas rurales se encontraron con condiciones de conectividad muy limitadas o inexistentes, lo que derivó en exclusión académica inmediata; en contraste, las zonas urbanas con mejor infraestructura tecnológica facilitaron una transición menos abrupta. Esta desigualdad rural–urbana mostró que las trayectorias educativas estaban condicionadas no solo por el acceso a internet y equipos, sino también por factores estructurales vinculados al territorio y la condición socioeconómica de los estudiantes.

Por otra parte, la improvisación pedagógica se volvió una característica usual, la mayoría de los docentes no tenía formación en pedagogía digital y simplemente trasladó esquemas presenciales a formatos online sin cambiar metodologías ni contenidos (Hodges et al., 2020; UNESCO, 2020). Este traslado inmediato impactó la forma de enseñar, ya que las clases virtuales se transformaron en exposiciones a través de plataformas virtuales, sin integrar dinámicas interactivas ni estrategias de aprendizaje activo; ello repercutió en la disminución de la efectividad de la ERE y generó insatisfacción en los estudiantes ante la falta de adaptación pedagógica.

Así, la convergencia de limitaciones tecnológicas, inequidades territoriales y carencias pedagógicas generó un entorno complejo para la educación superior en la región; que no solo interrumpieron la educación, sino que dejaron cicatrices en la calidad de la educación. La pandemia dejó en evidencia la fragilidad de los sistemas universitarios (Jiménez & Ruiz, 2021) y demostró la ausencia de

políticas estructurales para asegurar unas condiciones mínimas ante emergencias de esta magnitud (Wang & Sun, 2022).

c. Acciones institucionales: reducción de matrículas, préstamos de equipos y capacitación exprés

Frente a las dificultades ocasionadas por la crisis sanitaria, las universidades implementaron un conjunto de acciones con el propósito de evitar un colapso total de la educación superior. El Consejo Nacional de Acreditación de Colombia (CNA, 2020), registró medidas de alivio económico como reducciones parciales de matrícula, flexibilización en los plazos de pago y, en algunos casos, exoneraciones temporales. Estas decisiones respondían a la necesidad inmediata de apoyar a las familias que vieron afectados sus ingresos, aunque su alcance fue limitado y no siempre lograron mitigar los efectos en los estudiantes de menores recursos.

Al unísono, varias universidades se pusieron manos a la obra para encontrar formas de disminuir la brecha tecnológica. Una de ellas fue la entrega de equipos de cómputo en préstamo y asegurar planes de conectividad subsidiados para estudiantes vulnerables. Según el CNA (2020), algunas universidades hicieron alianzas con operadores de telecomunicaciones y compraron dispositivos móviles para repartirlos en los sectores más vulnerables. Si bien estas acciones fueron incompletas, lograron que un número significativo de jóvenes no quedara totalmente excluido de la ERE; además, se pusieron en marcha plataformas institucionales que unificaron el acceso a materiales digitales y procesos administrativos, ayudando a organizar la transición.

En el campo pedagógico, se aceleraron procesos de capacitación en plataformas digitales para docentes y estudiantes, con el propósito de mantener la comunicación académica durante la emergencia. Pero la UNESCO (2020), advirtió que estos esfuerzos no consiguieron cambiar las prácticas de fondo, ya que muchos profesores simplemente

usaron las herramientas tecnológicas sin cambiar currículos ni estrategias pedagógicas. En esa misma línea, Arias et al. (2020), señalan que la falta de capacitación sistemática y los problemas de conectividad y financiamiento impidieron la integración de las TIC en la educación superior. Así, aunque las capacitaciones intensivas y de corto plazo sirvieron como un paliativo inmediato, su alcance fue limitado y dejaron en evidencia la necesidad de establecer la formación docente como un requisito para la innovación pedagógica universitaria.

d. Impacto en los estudiantes: satisfacción y deserción

La ERE afectó a los estudiantes de manera integral, combinando aspectos académicos, socioeconómicos y emocionales. Una de las mayores consecuencias tuvo que ver con el aumento de las tasas de deserción, sobre todo en estudiantes de bajos recursos (UNESCO, 2020); en línea con ello, Ferreyra et al. (2017, como se citó en UNESCO, 2020), encontraron que las familias de bajos recursos tienen mayores dificultades para mantener la trayectoria escolar, lo que se manifestó en el abandono de quienes no pudieron afrontar las demandas tecnológicas ni adaptarse a la virtualidad.

Investigaciones latinoamericanas como la de Montero et al. (2022), dan algunas claves para comprender mejor estos procesos, en Chile, un estudio con 648 estudiantes universitarios halló que la satisfacción con el apoyo institucional, las clases y el aprendizaje predicen la satisfacción con la experiencia en línea; incluso, la satisfacción con estos aspectos predijo el 68% de la satisfacción general, y el rendimiento académico se relacionó con la calidad percibida y las calificaciones. Estos resultados evidencian que, a pesar de que los educandos experimentaron un contexto complejo para su satisfacción, las universidades que ofrecieron acompañamiento pedagógico y técnico lograron disminuir parte de su efecto, reforzando la necesidad de fortalecer el diseño instruccional y la interacción docente-estudiante en la educación a distancia.

En Colombia, la satisfacción con la ERE se asoció con distintas percepciones, influenciadas por la calidad de las plataformas y el soporte dado por los profesores. Sánchez-Ruiz y Larrea-Silva (2022), encontraron que factores como la disponibilidad de recursos tecnológicos, la comunicación y el apoyo de los profesores influyeron directamente en la experiencia, creando beneficios para aquellos con mejores condiciones de conectividad y dispositivos. Complementariamente, Arango (2021), encontró que, aunque los estudiantes reconocieron el esfuerzo institucional y docente para dar continuidad a la academia, prefirieron la presencialidad por la poca interacción humana y la sensación de baja calidad; reafirmando que la satisfacción estudiantil en la ERE fue dispersa y dependió de aspectos pedagógicos y tecnológicos.

3. Pospandemia: continuidad y nuevos desafíos

a. Regreso a la presencialidad con aprendizajes digitales de la pandemia

Pasada la etapa más crítica de la crisis sanitaria y con autorización para regresar a las aulas, las universidades fueron recuperando la presencialidad; este proceso no implicó volver al pasado. Los profesores debían integrar al aula presencial metodologías aprendidas en la enseñanza remota, como el diseño instruccional, las actividades sincrónicas y asincrónicas y los nuevos formatos de evaluación. Esto transformó la manera de hacer las cosas buscando una mayor participación y compromiso estudiantil (Lobos et al., 2023; Santana et al., 2023).

En tal sentido, la ERE no fue solo una reacción de emergencia, sino que abrió la puerta para fortalecer los aprendizajes digitales que hoy enriquecen las modalidades híbridas. En Latinoamérica, los estudiantes prefieren las clases presenciales para interactuar y recibir comentarios, y las clases virtuales para estudiar el contenido y hacer exámenes, mostrando el aprendizaje híbrido (virtualidad -

presencialidad) como opción de mejora de la educación superior en pospandemia (Arellanos-Carrión, 2023; Medina-Morón & Alfaro-Cázares, 2023). En este contexto, las instituciones están usando nuevamente métodos de enseñanza que se hicieron populares durante la pandemia, como las metodologías activas de aprendizaje mediado por las TIC. Además, los estudiantes están demostrando una notable capacidad para adaptarse y seguir aprendiendo a pesar de la incertidumbre (Huaire et al., 2023); sin embargo, estos avances coexisten con desigualdades estructurales preexistentes que aún limitan el acceso equitativo a una educación superior de calidad.

b. Persistencia de brechas: conectividad, infraestructura y formación docente

En tiempos pospandemia, las instituciones de educación superior latinoamericanas evidencian el desafío de consolidar lo aprendido en la virtualidad sin replicar las desigualdades históricas. Uno de los principales desafíos sigue siendo la conectividad: todavía existen lugares con dificultades de acceso a internet de calidad, lo que afecta tanto a estudiantes como a profesores. Estas limitaciones son causadas por problemas estructurales de exclusión socioeconómica que dificultan el acceso a dispositivos y a una conexión confiable, lo cual provoca una participación desigual en los entornos educativos y culturales (Nosiglia & Andreoli, 2022).

A esto se añade la falta de infraestructura tecnológica en universidades y centros de educación superior. Si bien la educación híbrida representa una opción adecuada para la pospandemia, su consolidación implica invertir permanentemente en laboratorios digitales, plataformas virtuales y equipo especializado; en caso contrario, la diferencia entre universidades públicas y privadas podría ampliarse, restringiendo la igualdad de oportunidades educativas (Iparraguirre et al., 2023).

Los problemas relacionados con la conectividad, la infraestructura y la capacitación muestran la necesidad urgente de crear estrategias completas que cierren las brechas y garanticen la calidad de los programas híbridos y a distancia. La formación docente también se mantiene como un desafío estructural. Coaguila et al. (2023), destacan que la modalidad híbrida demanda competencias digitales avanzadas que aún no se han desarrollado de manera homogénea en el profesorado universitario, lo cual repercute en la calidad de las prácticas educativas. De la misma manera, Nosiglia y Andreoli (2022), destacan que el uso desigual de las tecnologías hace necesario tener políticas de desarrollo profesional continuo que vayan más allá de la capacitación rápida y busquen una verdadera innovación en la enseñanza.

c. Cómo garantizar la calidad en programas híbridos y a distancia

Si bien las condiciones de acreditación y el reconocimiento de registros calificados ya contemplan las exigencias institucionales y regulatorias para los programas mixtos, el reto principal se encuentra en el trabajo curricular de aquellos que transitan de la presencialidad a la virtualidad o a la modalidad híbrida; este desafío implica definir criterios claros de evaluación de aprendizajes, determinar qué actividades necesitan ser presenciales y actualizar el perfil docente para la enseñanza mediada por tecnología. Estas acciones, fundamentadas en diálogos al interior de las instituciones, buscan generar acuerdos y normas adaptadas, evitando trasladar de manera automática las prácticas que se realizan presencialmente en entornos virtuales (Cavagnaro, 2022; Iparraguirre et al., 2023).

En línea con lo anterior, la dimensión pedagógica y curricular es el corazón de la calidad. Un diseño instruccional adecuado debe especificar tanto actividades sincrónicas como asincrónicas, integrando evaluación formativa con retroalimentación inmediata y diferenciando los objetivos de aprendizaje según la modalidad en que se impartan. Estrategias como el aula invertida, herramientas

interactivas y simulaciones ayudan a mantener la calidad en entornos híbridos. Esto se debe a que son las prácticas de enseñanza, más que la tecnología en sí, las que realmente hacen la diferencia en los programas y en la satisfacción de los estudiantes (Coaguila et al., 2023; Cavagnaro, 2022).

La institucionalización de la calidad necesita políticas permanentes de desarrollo docente y de soporte institucional. Esto significa que se necesitan programas constantes de formación en tecnología educativa, que estén relacionados con el desarrollo profesional. También es importante mejorar las habilidades digitales y pedagógicas, y ofrecer asistencia técnica mediante plataformas integradas y servicios que garanticen acceso, privacidad y apoyo; de este modo, la capacitación deja de ser una reacción de emergencia para convertirse en un soporte para la innovación pedagógica y la integración de las TIC en la educación superior (Coaguila et al., 2023; Cavagnaro, 2022).

d. Avances de las universidades en innovación pedagógica y TIC

Las universidades latinoamericanas han liderado cambios innovadores en la pedagogía que van más allá de la tecnología como herramienta. Arriaga-Cárdenas y Lara-Magaña (2023), señalan que después de la pandemia el profesorado adoptó metodologías como el aula invertida, el aprendizaje basado en proyectos y la evaluación continua, desarrollando el pensamiento crítico y la autonomía del estudiante, lo que demuestra que innovar no significa incorporar tecnología, sino transformar la experiencia de aprendizaje con nuevas maneras de interactuar, evaluar y dar seguimiento académico. Martínez (2023), destaca que el b-learning se estableció como un modelo después de la pandemia, integrando políticas de las instituciones con métodos de enseñanza que combinan clases presenciales y virtuales de forma organizada.

Paralelamente, la integración de las TIC ha avanzado hacia un uso estratégico con impacto en la enseñanza y el aprendizaje. Cavagnaro (2022), resalta el fortalecimiento de los LMS, con herramientas para monitorear el progreso y desarrollar laboratorios virtuales, simuladores y materiales inmersivos; además, Nosiglia y Andreoli (2022), destacan la experiencia de la Universidad de Buenos Aires, donde políticas como el CITEP y los subsidios UBATIC apoyaron a los docentes en la incorporación de las TIC mediante enfoques innovadores que mejoraron sus prácticas pedagógicas. Asimismo, Martínez (2023), señala que el blended learning no solo se limita a la digitalización de contenidos, sino que combina de forma efectiva los espacios presenciales y en línea, representando un cambio significativo en la educación.

El desarrollo profesional es un elemento clave para fortalecer estos avances. Como señalan Useche et al. (2022), la pedagogía reflexiva y colaborativa es un modelo de pedagogía que se ha erigido como guía de la transformación digital, fomentando comunidades de aprendizaje entre docentes. Por su parte, Nosiglia y Andreoli (2022), dan cuenta del desarrollo de programas de posgrado y talleres de codiseño pedagógico para trascender la improvisación de la enseñanza a distancia y potenciar la innovación.

La innovación pedagógica solo se puede mantener con políticas constantes de capacitación y acompañamiento, lo que abre la puerta a analizar qué tipo de normativas quedaron en la pospandemia. En línea con ello, Martínez (2023), alerta de que la capacitación asociada al b-learning ha tenido que fortalecer competencias docentes en diseño instruccional y uso estratégico de TIC, aunque aún existen diferencias en el dominio de estas competencias entre instituciones.

e. Iniciativas vigentes después de la pandemia

La institucionalización de innovaciones pedagógicas en la región no se explica sin la continuidad de políticas que nacieron

como respuestas de emergencia en pandemia, pero que con el tiempo se estructuraron en las universidades. Durante la crisis sanitaria, las instituciones de América Latina adoptaron medidas especiales para abordar la educación en línea, la modificación de las normas académicas y la gestión de la información; muchas de estas medidas continuaron después de la crisis y ahora forman parte de la vida universitaria. En Brasil, por ejemplo, el Ministerio de Educación creó el Painel Coronavírus – Monitoramento da Rede Federal, que recopiló datos sobre formas de enseñanza, prevención y apoyo a la comunidad académica, donde el sistema de gestión de información para emergencias se mantiene en la pospandemia como una forma establecida de acceder a información importante y tomar decisiones basadas en datos (Jorge et al., 2023).

En México, las políticas públicas de educación superior se abocaron a concretar programas para fortalecer las capacidades docentes y de investigación. El Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), que ya existía antes de la pandemia, se ajustó para promover el trabajo colegiado y la producción académica en línea, posicionándolo como una prioridad para profesionalizar al profesorado y crear cuerpos académicos, una estrategia a largo plazo para mejorar la calidad de la educación (Cáceres & Vázquez, 2022).

En la región, varios gobiernos transformaron en políticas de largo plazo las acciones para garantizar la continuidad del aprendizaje mediante formas virtuales y el fortalecimiento de las TIC. Entre ellas, la capacitación docente en entornos virtuales, la ampliación del acceso a plataformas de educación virtual y el apoyo socioemocional a estudiantes y profesores para reducir brechas de conectividad y promover la equidad educativa. A ello se sumó, la revisión sistemática de Betancourt et al. (2022), la cual muestra que la educación remota se incorporó a las políticas educativas, desarrollando estrategias innovadoras, flexibles e inclusivas que permanecerán más allá de la pandemia.

f. Casos concretos: universidades públicas/privadas en Colombia

En Colombia, universidades públicas y privadas han desarrollado múltiples estrategias para afrontar la continuidad académica y responder a los retos de la educación superior en la pospandemia; a continuación, algunos ejemplos de cómo estas instituciones han institucionalizado prácticas de inclusión, bienestar y transformación pedagógica:

La Universidad del Valle (Univalle) ha fortalecido acciones de permanencia y ha ampliado su oferta académica. En el segundo semestre de 2024, llegó a matricular 653 nuevos estudiantes de posgrado e incorporó 16 nuevos programas, evidenciando un proceso de crecimiento a pesar de las adversidades arrastradas desde la pandemia (Univalle, 2025). Para reducir la deserción, continúa con la estrategia Apoyo a la Permanencia Estudiantil (ASES), con consejerías, tutorías, flexibilización financiera y acompañamiento socioeducativo (Univalle, 2024). Además, a través de la Política Institucional Universidad Saludable y los programas de salud mental preventiva de la Vicerrectoría de Bienestar, la universidad ha reforzado los servicios de consejería, talleres de resiliencia y apoyo psicosocial, creando una línea de respuesta estructural ante este problema pospandemia (Univalle, 2023).

En esa misma línea, se reafirma la necesidad de políticas continuas que impacten directamente en la retención estudiantil. La Universidad de los Llanos (Unillanos) es reconocida a nivel nacional e internacional por su política de permanencia e inclusión; para el primer semestre de 2025 tuvo una tasa de deserción de 6,9 %, muy por debajo del promedio nacional de 11,14 %, como resultado de sus programas de acompañamiento académico y socioeconómico (Unillanos, 2025).

En el ámbito privado, la Universidad de los Andes (Uniandes) ha reforzado su Plan de Desarrollo Institucional 2021-2025 para afrontar los retos pospandemia. En 2024, propuso un plan de mejoramiento

con ejes como empleabilidad, éxito estudiantil, desarrollo profesoral, adaptación de la oferta académica y sostenibilidad financiera para asegurar la continuidad de la educación en un mundo en constante cambio (Uniandes, 2024). Además, comenzaron a volver al campus de manera gradual, siguiendo protocolos de seguridad y utilizando modelos híbridos de ocupación. Esto se basa en el análisis de la virtualización y la vigilancia epidemiológica, lo que asegura que las actividades académicas continúen de forma segura (Uniandes, 2021).

La Universidad de La Sabana (Unisabana), por ejemplo, se ha enfocado en la innovación pedagógica; en 2025 convocó el I Congreso de Aprendizaje Experiencial, un espacio que reunió a docentes y expertos nacionales e internacionales para discutir metodologías activas como el aprendizaje experiencial y transformar de manera sostenible los modelos pedagógicos universitarios (Unisabana, 2025). Estos ejemplos demuestran cómo las universidades privadas han ido más allá de las acciones reactivas de emergencia para establecer prácticas transformadoras.

Finalmente, en el departamento de Boyacá, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) ha generado políticas de acceso, permanencia y bienestar estudiantil; en 2024 ajustó el calendario académico para ampliar los periodos de matrícula y admisión y garantizar el ingreso de estudiantes perjudicados por demoras en pruebas de Estado (UPTC, 2024; Asociación Colombiana de Universidades [ASCUN], 2024). Aprobó también un auxilio de matrícula para aquellos estudiantes que acumulan deudas (UPTC, 2023a) y entregó más de 700 equipos de cómputo como soporte tecnológico (UPTC, 2023b). Además de estas iniciativas, hay programas de apoyo psicosocial y se está implementando el curso Fortalecimiento Académico para una Educación Inclusiva de Calidad. El objetivo es fomentar la inclusión y la equidad en la educación (UPTC, 2023c, 2024). Estas acciones representan una respuesta integral de bienestar, refuerzo académico e innovación pedagógica ante los desafíos de la pospandemia.

Conclusiones

La historia de la educación superior (ES) latinoamericana y colombiana, de la crisis a la transformación, ha sido un proceso acelerado por la emergencia sanitaria, pero arraigado en tensiones históricas. La pandemia de COVID-19 no provocó nuevos problemas, sino que reveló y agravó una antigua crisis estructural de baja calidad, falta de financiamiento y profunda inequidad. En Colombia, estas desigualdades se consolidaron como una característica estructural que impactó con mayor intensidad a territorios rurales y poblaciones vulnerables.

El paso a la ERE en 2020 dejó en evidencia la magnitud de estas carencias: brecha digital (conectividad, dispositivos y desigualdades urbano-rurales) y falta de preparación docente en pedagogía digital. Esta etapa se destacó por la falta de un método claro y por copiar de manera poco cuidada los formatos presenciales a los virtuales; esto impactó la calidad educativa y aumentó la deserción escolar, sobre todo en estudiantes de bajos recursos. Las primeras respuestas institucionales, como la reducción de matrículas o el préstamo de equipos, fueron soluciones paliativas insuficientes para resolver las necesidades de las poblaciones más desfavorecidas.

Después de la pandemia, el mundo no volvió a ser como antes: el regreso a la presencialidad no implicó volver atrás, sino integrar lo aprendido en el mundo digital en modelos híbridos. El aprendizaje mixto o combinado (blended learning), que integra la interacción cara a cara con la educación en línea, se desarrolló como un modelo apropiado para satisfacer las necesidades de flexibilidad y calidad. Las universidades locales, y en especial las colombianas, han encabezado esta transformación apoyándose en metodologías activas (como aula invertida o aprendizaje basado en proyectos) y robusteciendo sus plataformas tecnológicas. A ello se suma la necesidad de que la formación docente evolucione de capacitaciones rápidas hacia programas permanentes de desarrollo profesional que promuevan

una innovación pedagógica homogénea y de calidad. No obstante, para sostener esta transformación, persisten desafíos estructurales que requieren políticas sostenidas; la conectividad y el déficit de infraestructura tecnológica continúan siendo barreras derivadas de la exclusión socioeconómica.

En tal sentido, las acciones son parte de tendencias más amplias en la región, donde la resiliencia y la institucionalización de la calidad están adquiriendo mayor importancia; sin embargo, la superación de las desigualdades estructurales sigue siendo un reto cardinal. Por tanto, las políticas y las investigaciones futuras sobre calidad educativa deberán analizar más de cerca cómo hacer de la educación híbrida una opción a largo plazo, inclusiva y justa para la educación superior en América Latina, mitigando los rezagos causados por la crisis estructural que se evidencio después de la pandemia.

Referencias

- Arango, J. (2021). Percepción de los estudiantes durante el confinamiento acerca de las plataformas y su profesor. *DIALOGUS*, 4(6), 12–28. <https://doi.org/10.37594/dialogus.vii6.563>
- Ardila, M. (2011). Calidad de la educación superior en Colombia, ¿problema de compromiso colectivo? *Educación y Desarrollo Social*, 5(2), 44–55.
- Arellanos-Carrión, S. (2023). Impacto y retos enfrentados por la educación básica y universitaria en América Latina y España durante la pandemia de COVID-19. *Revista Electrónica Educare*, 27(2), 1–18. <https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15884>
- Arias, E., Escamilla, J., López, A., & Peña, L. (2020). *COVID-19: tecnologías digitales y educación superior. ¿Qué opinan los docentes?* Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Arriaga-Cárdenas, O., & Lara-Magaña, P. (2023). La innovación en la educación superior y sus retos a partir del COVID-19. *Revista Educación*, 47(1), 460–474. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51979>
- Asociación Colombiana de Universidades. (2024, 14 de agosto). *UPTC iniciará clases del segundo semestre de este año el próximo 20 de agosto*. <https://n9.cl/ekpt6>
- Betancourt, Y., Paca, F., & Flores, E. (2022). El impacto de las políticas educativas y COVID-19: Una revisión sistemática. *IGOBERNANZA*, 5(17), 176–199. <https://doi.org/10.47865/igob.vol5.n17.2022.174>
- Bozkurt, A., & Sharma, R. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–6. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Cabero, J., & Ruiz, J. (2017). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (9), 16–30.
- Cáceres, M., & Vázquez, J. (2022). Aportaciones de las políticas públicas al desarrollo de las instituciones de educación superior y su evolución en tiempo de pandemia. *Contemporánea – Revista de Ética y Filosofía Política*, 2(5), 961–985. <https://doi.org/10.56083/RCV2N5-025>
- Castaño, G., & García, L. (2012). Una revisión teórica de la calidad de la educación superior en el contexto colombiano. *Educación y Educadores*, 15(2), 219–243.

- Cavagnaro, C. (2022). La calidad en la docencia universitaria híbrida pospandemia. *CIENCIAMATRIA*, 8(2), 355–368. <https://doi.org/10.35381/cm.v8i2.714>
- Clavijo, D. (2018). Competencias del docente universitario en el siglo XXI. *Espacios*, 39(20), 1–17.
- Coaguila, D., García, R., & Cruz, F. (2023). Oportunidades y desafíos de la educación híbrida en el contexto pospandémico. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(28), 1028–1041. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.572>
- Comboni, S., & Juárez, J. (1997). La educación superior en América Latina: perspectivas frente al siglo XXI. *Política y Cultura*, (9), 7–27.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19 (Reporte N.º 7)*.
- Consejo Nacional de Acreditación. (2020). *La alta calidad de la educación superior en tiempos de pandemia*.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2021). *Indicadores básicos de tenencia y uso de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones – TIC en hogares y personas de 5 y más años de edad*.
- Departamento Nacional de Planeación. (2017). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018*.
- De Zubiría, J. (2020). La educación superior en Colombia: retos y perspectivas en el siglo XXI. En R. García, & J. Wilches, (eds.). *Las reformas pedagógicas pendientes en la universidad* (pp. 165–186). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- De Zubiría, S. (2007). Universidad, crisis y nación en América Latina. *Revista de Estudios Sociales*, (26), 148–157. <https://doi.org/10.7440/res26.2007.09>
- Dias, J. (2008). Cambios y reformas en la educación superior. En C. Tünnermann, (ed.). *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998* (pp. 95–140). Pontificia Universidad Javeriana.
- Fernández, N. (2012). Universidad y calidad en América Latina en perspectiva comparada: interrogantes y desafíos. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17(3), 661–668. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300011>

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://n9.cl/5o8n>
- Huaire, E., Herrera, A., Sifuentes, L., & Alfaro, M. (2023). Retorno a la presencialidad: Actitudes de los universitarios peruanos hacia el aprendizaje y pos-crisis sanitaria. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(7), 187–196. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i.40457>
- Iparraguirre, G., Salazar, M., Luis, J., & Ríos, V. (2023). Educación superior, modalidad híbrida en tiempos de pospandemia: Una revisión sistemática. *Revista Andina de Educación*, 6(2), 1–9. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.7>
- Jiménez, Y., & Ruiz, M. (2021). Reflexiones sobre los desafíos que enfrenta la educación superior en tiempos de COVID-19. *Economía y Desarrollo*, 165(1), 1–16.
- Jorge, E., Santos, L., Neves, P., & Lucena, P. (2023). Portal de Acesso às Informações das Ações das Universidades Federais em Resposta à Pandemia de Covid-19: uma análise do período pandêmico até a transição para uma pós-pandemia. *Cadernos de Prospecção*, 16(2), 516–529. <https://doi.org/10.9771/cp.v16i2.51234>
- Lobos, K., Cobo, R., García, D., Maldonado, J., & Bruna, C. (2023). Lessons learned from the educational experience during COVID-19 from the perspective of Latin American university students. *Sustainability*, 15(3). <https://doi.org/10.3390/su15032341>
- Martínez, M. (2023). Blended learning, de los lineamientos y políticas para la implementación de cursos en línea, a las prácticas en uso de las TIC. *RITI Journal*, 11(23), 108–117. <https://doi.org/10.36825/RITI.11.23.010>
- Medina-Morón, E., & Alfaro-Cázares, N. (2023). Enseñanza presencial vs virtual en el ámbito universitario. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(1), 109–118. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i1.362>
- Melo, D., Díaz, P., Vega, O., & Serna, C. (2018). Situación digital para instituciones de educación superior: modelo y herramienta. *Información Tecnológica*, 29(6), 163–174. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642018000600163>
- Montero, R., Gemp, R., & Vargas, M. (2022). Chilean university students' satisfaction with online learning during COVID-19 pandemic: Demonstrating the two-layer methodology. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.887891>

- Nosiglia, M., & Andreoli, M. (2022). *Brecha digital: articulaciones institucionales, estrategias de formación inmersivas y contextos de innovación* (Documentos de Trabajo N.º 64). Fundación Carolina. <https://doi.org/10.33960/issn-e.1885-9119.DT64>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020a). 1.370 millones de estudiantes ya están en casa con el cierre de las escuelas de COVID-19, los ministros amplían los enfoques multimedia para asegurar la continuidad del aprendizaje. <https://n9.cl/h5qhh>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020b). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075>
- Quispe, S., Cavalcanti, M., Caipa, M., Paucar, A., & Rojas, H. (2021). A systemic framework to evaluate student satisfaction in Latin American universities under the COVID-19 pandemic. *Systems*, 9(1). <https://doi.org/10.3390/systems9010015>
- Said, E., Valencia, J., & Brändle, G. (2017). Nivel de aprovechamiento docente de las TIC en Colombia. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 219–238. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i3.10347>
- Sánchez, L., Reyes, A., Ortiz, D., & Olarte, F. (2017). El rol de la infraestructura tecnológica en relación con la brecha digital y la alfabetización digital en 100 instituciones educativas de Colombia. *Calidad en la Educación*, (47), 112–144. <https://doi.org/10.31619/caledu.n47.160>
- Sánchez-Ruiz, J., & Larrea-Silva, J. (2022). Factores que determinan la satisfacción estudiantil en tiempos de pandemia Covid-19: Revisión sistemática. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(6), 32–44. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28.38817>
- Santana, G., Miranda, E., Herrera, S., & Villacís, J. (2023). Percepción y conocimiento de metodologías activas para la enseñanza en la post pandemia. *Revista Educare*, 27(1), 181–196. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v27i1.1895>
- Tünnermann, C. (2010). Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina. *Universidades*, (47), 31–46.
- Universidad de La Sabana. (2025, 6 de junio). *La Sabana será sede del Primer Congreso de Aprendizaje Experiencial: una apuesta por transformar la educación superior*. <https://n9.cl/89mgs>

- Universidad de los Andes. (2021, 15 de febrero). *Retorno al campus de la Universidad de los Andes*. <https://n9.cl/6jpkpn>
- Universidad de los Andes. (2024). *Plan de mejoramiento 2024*. Acreditación Uniandes. <https://n9.cl/znnmn>
- Universidad de los Llanos. (2025, 13 de marzo). *Estrategia de permanencia e inclusión de la Universidad de los Llanos es referente internacional*. <https://n9.cl/5r4k6i>
- Universidad del Valle. (2023, 10 de octubre). *Salud mental: acompañamiento estudiantil*. Programa Universidad Saludable. <https://n9.cl/t1e60s>
- Universidad del Valle. (2024). *Apoyo financiero y académico*. Vicerrectoría Académica. <https://viceacademica.univalle.edu.co/es/apoyo-a-permanencia>
- Universidad del Valle. (2025, 7 de septiembre). *Construyendo región con educación de alta calidad*. <https://n9.cl/yulqz>
- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (2023a, 24 de noviembre). *UPTC aprobó auxilio de matrícula para estudiantes de pregrado no cubiertos con política de gratuidad*. <https://n9.cl/k86gog>
- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (2023b, 15 de septiembre). *UPTC asignó equipos de cómputo a estudiantes para mitigar deserción estudiantil*. <https://n9.cl/4iijj>
- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (2023c, 6 de noviembre). *Salud mental de estudiantes de posgrado: una prioridad para la UPTC*. <https://n9.cl/m24pyc>
- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (2024, 21 de junio). *UPTC abre nuevos caminos para fortalecer la educación inclusiva por medio de estrategias pedagógicas*. <https://n9.cl/oz20e>
- Useche, A., Galvis, Á., Díaz-Barriga, F., Patiño, A., & Muñoz-Reyes, C. (2022). Reflexive pedagogy at the heart of educational digital transformation in Latin American higher education institutions. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 62. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00365-3>
- Wang, X., & Sun, L. (2022). Higher education during the COVID-19 pandemic: Responses and challenges. *Education as Change*, 26(1), 1–21. <https://doi.org/10.25159/1947-9417/10310>
- Yarzabal, L. (2001). Impactos del neoliberalismo sobre la educación superior en América Latina. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 6(1), 9–15. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772001000100003>

From Crisis to Transformation: Latin American and Colombian Higher Education in the Face of the Pandemic and Post-Pandemic Era

Da Crise à Transformação: O Ensino Superior Latino-Americano e Colombiano perante a Pandemia e a Pós-Pandemia

Javier David Paredes Daza

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) | Duitama | Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-0336-9335>

javier.paredes@uptc.edu.co

jp163398@gmail.com

Doctor en Ciencias de la Educación, Magíster en Educación y Licenciado en Educación Industrial. Profesor investigador del programa de Licenciatura en Tecnología e Integrante del Comité Editorial del Periódico El RED@CTOR de la UPTC, Sede Duitama.

Diego Fernando Lotero Vásquez

Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO | Ibagué | Colombia

<https://orcid.org/0000-0001-7470-2310>

diego.lotero@uniminuto.edu

dlotero17@gmail.com

Profesional en Salud Ocupacional, Magíster en Administración de Recursos Humanos, Especialista en Gestión de Proyectos, Especialista en Analítica de Datos. Profesor Investigador del programa Administración en Seguridad y Salud en el Trabajo.

Jhon Hawi González Cárdenas

Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo | Marinilla | Colombia

<https://orcid.org/0000-0001-9169-8587>

jhonhawi.gonzalez@ensmarinilla.onmicrosoft.com

jhonhawigonzaez@gmail.com

Doctor en Ciencias de la Educación, Magíster en Tecnología de la Información y la Comunicación, Licenciado en Educación Básica con énfasis en tecnología e informática y Normalista Superior con énfasis en Educación Artística.

Abstract

Higher education in Latin America has long been marked by structural tensions such as low quality, inequity, and chronic underfunding. The COVID-19 pandemic did not create new problems but revealed and exacerbated pre-existing ones. In Colombia, structural inequality became more evident with the shift to Emergency Remote Teaching in 2020, which had a disproportionate impact on rural areas and disadvantaged students. This stage exposed the depth of the digital divide and the insufficient preparation of faculty in digital pedagogy. Improvised schemes predominated, transferring face-to-face classes to online formats without pedagogical redesign; these limitations worsened the learning experience and increased dropout risks. Institutional actions such as tuition reductions, equipment loans, and emergency training constituted immediate but insufficient responses, as sustainable progress requires long-term policies. Persistent gaps in connectivity and infrastructure continue to hinder equitable access. Likewise, faculty development must move from short-term initiatives to continuous professional development programs, supported by institutional and regulatory frameworks that consolidate hybrid and distance education through clear standards of accreditation and evaluation.

Keywords: Higher Education; Equal Opportunities; Teacher Training; Pedagogical Innovation; Educational Policy.

Resumo

O ensino superior na América Latina carrega tensões históricas como a baixa qualidade, a inequidade e a crise de financiamento. A pandemia de COVID-19 não gerou novos problemas, mas revelou e exacerbou os existentes. Na Colômbia, a desigualdade estrutural tornou-se mais evidente com a transição para o Ensino Remoto Emergencial em 2020, que impactou com especial força os contextos rurais e os estudantes em situação de desvantagem; esta etapa expôs a profundidade da brecha digital e a preparação docente insuficiente em pedagogia digital. Predominaram esquemas improvisados que apenas transferiram as aulas presenciais para um formato on-line sem redesenho pedagógico; estas limitações poderiam piorar a experiência e aumentar a evasão. As ações institucionais, como a redução de mensalidades, o empréstimo de equipamentos e as capacitações de emergência, constituíram respostas imediatas, porém insuficientes, pois o progresso demanda políticas sustentadas; ainda persistem limitações de conectividade e infraestrutura que dificultam o acesso equitativo. Da mesma forma, a formação docente precisa passar de estratégias pontuais para programas de desenvolvimento profissional contínuo, juntamente com marcos institucionais e regulatórios que respaldem a educação híbrida e a distância mediante padrões claros de credenciamento e avaliação.

Palavras-chave: Ensino superior; Igualdade de oportunidades; Formação de docentes; Inovação pedagógica; Política educacional.