

Cambios didácticos de investigadores de referencia en educación a raíz de la pandemia de COVID-19

Pedagogical changes by leading education researchers in the wake of the COVID-19 pandemic

Mudanças didáticas de pesquisadores de referência em educação em decorrência da pandemia da COVID-19

1

Elisabet Ransanz Reyes¹
Agustín de la Herrán Gascón²
Pablo Rodríguez Herrero³

Resumen: La pandemia de la COVID-19 impactó profundamente a estudiantes y docentes de todos los niveles y situó a la universidad en un contexto de enseñanza online de emergencia. Este artículo examina la experiencia de investigadores de referencia en educación, con el objetivo de comprender cómo vivieron la docencia durante el confinamiento y qué cambios surgieron en sus prácticas y formación. Se entrevistó a 13 académicos altamente citados en Ciencias de la Educación, identificados mediante Web of Science, siguiendo un diseño fenomenográfico y un guion validado. Los resultados muestran que estos expertos experimentaron transformaciones didácticas y formativas durante y después del confinamiento. El estudio destaca lecciones relevantes para la educación actual y para futuros escenarios comparables, como la necesidad de humanizar la enseñanza, la importancia de las tutorías online y la oportunidad de profundizar en la propia formación mediante enfoques más radicales, más allá de la disciplinariedad y la transversalidad.

Palabras clave: Cambio educativo. Investigadores de referencia. Ciencias de la Educación. Temas radicales. COVID-19.

Abstract: The COVID-19 pandemic deeply affected students and teachers at all educational levels and placed universities in an emergency online teaching context. This article examines the experiences of leading education researchers, aiming to understand how they lived through teaching during confinement and what changes emerged in their practices and professional development. Thirteen highly cited academics in Education Sciences, identified through Web of Science, were interviewed using a validated phenomenographic design. Findings show that these expert researchers underwent significant didactic and formative transformations during and after confinement. The study highlights lessons relevant for contemporary education and for future comparable scenarios, such as the need to humanize teaching, the importance of online tutoring, and the opportunity to deepen one's own development through more radical approaches that go beyond disciplinary and transversal framework.

Keywords: Educational change. Leading researchers. Education Sciences. Radical themes. COVID-19.

¹ Doctora en Pedagogía. Universidad Internacional de La Rioja, Facultad de Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación. <https://orcid.org/0000-0001-5659-2074> E-mail: elizabeth.ransanz@unir.net

² Doctor en Pedagogía. Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Departamento de Pedagogía. <https://orcid.org/0000-0001-9156-6971> . E-mail: agustin.delaherran@uam.es

³ Doctor en Pedagogía. Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Departamento de Pedagogía. <https://orcid.org/0000-0002-2152-0078> E-mail: pablo.rodriguez@uam.es

Resumo: A pandemia COVID-19 afetou profundamente estudantes e docentes de todos os níveis e colocou a universidade em um contexto de ensino on-line emergencial. Este artigo examina a experiência de pesquisadores de referência em educação, com o objetivo de compreender como vivenciaram a docência durante o confinamento e quais mudanças ocorreram em suas práticas e formação. Foram entrevistados 13 acadêmicos altamente citados na área de Ciências da Educação, identificados por meio da Web of Science, seguindo um desenho fenomenográfico e um roteiro previamente validado. Os resultados mostram que esses especialistas passaram por transformações didáticas e formativas durante e após o confinamento. O estudo destaca lições relevantes para a educação atual e para futuros cenários semelhantes, como a necessidade de humanizar o ensino, a importância das tutorias on-line e a oportunidade de aprofundar a própria formação por meio de enfoques mais radicais, para além da disciplinaridade e da transversalidade.

Palavras-chave: Mudança educacional. Pesquisadores de referência. Ciências da Educação. Temas radicais. COVID-19.

Submetido 06/09/2025

Aceito 25/11/2025

Publicado 02/12/2025

Introducción

La Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la pandemia de la enfermedad COVID-19 entre el 2020 y el 2023. Entre el 01/12/2019 y el 01/08/2023 se registraron en todo el mundo algo más de 760 millones de casos y 6,9 millones fallecidos (OMS, 2023). Naciones Unidas (2024) eleva la cifra de fallecidos a 15 millones entre el 01/01/2020 y el 31/12/2021. La pandemia y la experiencia de confinamiento global fueron significativas a escala mundial (Mojica-Crespo; Morales-Crespo, 2020). En el ámbito educativo, su efecto en los centros de enseñanza alcanzó a más de 1600 millones de estudiantes y a 100 millones de docentes y personal escolar. Los alumnos más vulnerables fueron los más afectados (Banco Mundial, 2020; UNESCO, 2023), también en la universidad. El impacto de la pandemia se concretó en cierres de escuelas y universidades y, globalmente, en pérdidas, quiebras y recesión económica por las medidas sanitarias (UNESCO, 2020). También se perdieron logros adquiridos sobre la Agenda de Educación 2030 (UNESCO, 2023). Unos 616 millones de alumnos quedaron muy afectados por pérdidas de aprendizaje y retrasos en la escolaridad (UNICEF, 2022).

La enseñanza on line de emergencia desarrollada por las universidades en el confinamiento por la COVID-19 se ha considerado una situación particular de educación superior a distancia (Aristovnik et al., 2023; Svihus, 2024). Dos años después del fin de la pandemia, UNESCO (2023) afirmaba que “la educación aún se está recuperando, evaluando el daño causado y las lecciones aprendidas”. Autores como Huepe (2022) interpretaron la situación como una oportunidad para el cambio y la transformación de la enseñanza. De hecho, transformó la educación universitaria de formas inimaginables (Carballeira, 2020), comenzando por la enseñanza en línea (Tosto et al, 2023). Todo ello planteó desafíos a los estudiantes y a los profesores en el periodo post crisis (Sadjadi, 2023). La tecnología demostró ser una herramienta valiosa, permitiendo la continuidad del aprendizaje a pesar de las circunstancias (Koutska, 2023). La enseñanza en pandemia y postpandemia ha podido definir hasta el momento cuatro fases:

1. *Adaptativa on line*: Se centró en una respuesta mayoritariamente defensiva de la enseñanza para el aprendizaje y desarrollo competencial en el confinamiento (v. g. Ellis et al., 2020; Hurtado-Martín et al., 2023). Produjo cambios en metodología, recursos y evaluación con vocación de permanencia. Impulsó procesos de innovación educativa centrados en soluciones tecnológicas y

- enseñanza *on line* (Köseoğlu; Kloeg, 2023; Sharma; Saini, 2023; Ibáñez-Martín; Ahedo, 2023). Esta fase ha llegado a nuestros días, con la prioridad de incluir en la enseñanza presencial lo mejor de la enseñanza *on line* (Fung, 2024), sin perder de vista la equidad y la justicia educativas (Silvio, 2006; Pomboza et al., 2024).
2. De oportunidad para el cambio educativo: Se asoció a la intención de repensar, reinventar o reimaginar la educación, la escolarización y la formación docente. Se refiere a cambios docentes y a procesos de innovación organizativos y didácticos en políticas educativas (Darling-Hammond; Hyler, 2020; Banco Mundial, 2020; Comisión Internacional sobre los Futuros de la educación, 2021; Opertti, 2021; UNESCO., 2021; Assunção; Craig, 2023; UNESCO, 2023).
 3. De vinculación con la vida existencial: Añade cambios asociados a una revisión del sentido de la vida, de la vulnerabilidad, de la dependencia de la naturaleza, de las consecuencias del individualismo en la sociedad (Ibáñez-Martín; Ahedo, 2023), la resiliencia, etc. En este sentido, Hudak (2023) plantea la COVID-19 y sus efectos como un acontecimiento transformador de la esencia de la educación hacia una mayor humanización de la enseñanza.
 4. De enriquecimiento esencial de la educación: Incluye la toma de conciencia de la insuficiencia de la educación, su enfoque hegemónico incompleto, el cuestionamiento de sus fines, la ampliación curricular mediante la inclusión de “temas radicales” de gran calado educativo para una vida más consciente, como, la muerte, el ego humano, la conciencia humana, el autoconocimiento esencial, el amor, la humanidad, la meditación, etc. Sintéticamente, se han definido como ámbitos formativos esenciales para la educación que no se demandan, aunque sí se necesitan (Herrán & Cortina, 2006; Herrán & Rodríguez, 2022). Pese a su aparente familiaridad, los “temas radicales” no están presentes en los currículos, las leyes educativas, ni en el discurso de los organismos internacionales ocupados de la educación. Su inclusión educativa presenta un desafío muy relevante. La escasa formación docente en este campo dificulta su comprensión y abordaje efectivos.

A la vista de esta complejidad evolutiva, la investigación ha planteado dos objetivos: conocer cómo cambiaron su enseñanza investigadores de referencia en Ciencias de la Educación a raíz de la pandemia, y clarificar, desde su experiencia, propuestas orientadoras o lecciones aprendidas para la mejora de la educación, de aplicación a futuras pandemias comparables. Este segundo objetivo tiene especial relevancia en el contexto de la actual desorientación social (Bateson, 1968) y educativa (Soldevila-Pérez et al., 2022).

Método

Se opta por un enfoque cualitativo, puesto que se pretende comprender la perspectiva y vivencias de los participantes sobre el tema estudiado (Bogdan; Knopp Bilden, 1998). Concretamente, se intentará analizar cómo lo perciben, interpretan o experimentan desde su perspectiva (Denzin; Lincoln, 2000; Patton, 2002). Para lo que nos ocupa, es preciso tener en cuenta que el conocimiento actual está condicionado por las experiencias pasadas. Por ello se considera crucial retomar su vivencia retrospectiva para acceder a su conocimiento interpretativo (Rujas y Feito, 2021). Con estas premisas, se optó por un diseño cualitativo fenomenográfico (Marton, 1986; Murillo et al., 2022). La fenomenografía posibilita el acceso a concepciones relevantes de los participantes sobre las cuestiones que les afectan. Esto permite acceder a una comprensión profunda del objeto de estudio desde su vivencia (Stott; Voutsina, 2023). Esta vivencia es la experiencia formativa en pandemia (confinamiento) y postpandemia y la mejora de la educación. El estudio cuenta con el informe favorable del comité de ética de la institución coordinadora. El equipo de investigación que realizó las entrevistas y el análisis de datos estuvo compuesto por 4 investigadores.

Participantes

La población de estudio se compuso de personal docente e investigador de facultades de Ciencias de la Educación (o similares) de universidades de España. Se aplicaron dos criterios de inclusión. El primero fue contar con el mayor número de citas recibidas en revistas con factor de impacto, indexadas en las bases de datos 'Education; Educational Research', 'Education, Scientific Disciplines', y 'Education, Special' del 'Journal Citation Reports' (JCR) de 'Web of Science' (WOS). Admitiendo la polémica sobre la evaluación y reconocimiento de la actividad investigadora (San Fabián, 2020), se seleccionó quienes podrían considerarse 'investigadores de referencia'. El segundo criterio fue tener los más altos grados académicos: profesor titular o catedráticos (en España, las más altas categorías académicas). Por ambas facetas, se les consideró investigadores de referencia en educación.

El muestreo fue no probabilístico, intencional y selectivo, basado la elección de los participantes más relevantes para el estudio en función de sus características y el objetivo de la investigación. A tal fin, se confeccionó un listado de científicos ordenado por número de citas

recibidas entre los años 2015 y 2025, ambos incluidos. Se listaron 170 científicos con las condiciones descritas. El primero tenía 63 citas y el último, 18. Se realizaron invitaciones personales en tandas de 10. Se llegó a invitar a 132 científicos. Rechazaron o no contestaron a la invitación 119, por lo que la tasa de aceptación fue del 9,84%. La muestra final fue de 13 investigadores, debido a que se alcanzó saturación de los datos (Morse, 1995). La muestra estuvo conformada por 5 hombres y 8 mujeres, 5 catedráticos y 8 profesores titulares. 7 pertenecían al área de Didáctica y Organización Escolar, 3 a Didácticas Específicas, 1 a Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y 1 a Psicología Evolutiva y de la Educación. Pertenecían a 8 regiones de España (Tabla 1).

Tabla 1: Características sociodemográficas de los participantes

Características	Frecuencia	Porcentaje
Sexo		
Hombre	5	38.5%
Mujer	8	61.5%
Categoría profesional		
Catedrático/a	5	38.5%
Profesor/a Titular	8	61.5%
Área de Especialización		
Didáctica y Organización Escolar	7	53.8%
Didácticas Específicas	3	23.1%
Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación	2	15.4%
Psicología Evolutiva y de la Educación	1	7.7%
Comunidad Autónoma en la que se imparte docencia		
Andalucía	3	23.1%
Cantabria	1	7.7%
Castilla León	2	15.4%
Cataluña	1	7.7%
Extremadura	1	7.7%
Madrid	3	23.1%
Murcia	1	7.7%
País Vasco	1	7.7%

Técnica e instrumento de investigación

Las entrevistas se realizaron a lo largo de 5 meses, la técnica fue la “entrevista fenomenográfica”, centrada en el auto relato y en las vivencias del entrevistado (Dortins, 2002).

Se elaboró y validó un guion *ad hoc*, fundamentado en la teoría y estudios existentes revisados en la ‘Introducción’, con 4 partes: (1) Datos sociodemográficos, de investigación y de docencia del participante; (2) Introducción, con preguntas acerca de la experiencia personal en pandemia (confinamiento) y postpandemia; (3) Exploración, con preguntas sobre cambios en la educación en pandemia y postpandemia; y (4) Cierre, con preguntas sobre conclusiones. El instrumento tiene 20 preguntas. La validación se realizó a través del juicio de 4 investigadores de referencia en investigación educativa con más de 5 años de trayectoria investigadora y un pilotaje con 2 personas que cumplían las características de la muestra. Tanto la validación con expertos como el pilotaje introdujeron cambios en la formulación o integración de las preguntas del guion final. La entrevista más extensa duró 1 h y 20 min y la más corta, 37 min. La duración media fue de 48 minutos. Se realizaron a través de videoconferencia entre enero y mayo de 2025, para facilitar la aceptación de los entrevistados y el trabajo de campo de los investigadores, dada la extensión y su realización en todo el territorio español.

Estrategia de análisis de datos

Se identificó a los entrevistados indicando la ‘P’ de participante y un número del 1 al 13. Las entrevistas fueron grabadas, transcritas e informatizadas en el programa NVivo 14, desde el que se analizó su contenido. El análisis fue tanto deductivo como inductivo. Fue deductivo porque partió de preguntas del guion con temas preestablecidos asociadas a la teoría previa. E inductivo, porque consideró testimonios no previstos y categorías emergentes generadas durante las entrevistas hasta la saturación de la información. Desde el análisis progresivo se ajustaron algunas preguntas, categorías y subcategorías por la experiencia adquirida. Se continuó con las entrevistas hasta la saturación de información tras la decimotercera.

Resultados

Antes del análisis de datos organizado por categorías, se concretan los términos más utilizados por los entrevistados (Tabla 2). Informan de la relevancia de los temas tratados y de contenidos del discurso de los investigadores.

Tabla 2: términos más utilizados por los participantes

Término	N	% del discurso
“Pandemia”	259	12,57
“Muerte”	164	7,96
“Universidad”	99	4.75
“Sentido”	80	3.88
“Enseñanza”	73	3,54
“Personal”	70	3,39
“Clase”	69	3.35
“Alumnos”, “Estudiantes”	64	3,11
“Cambios”	62	3,01
“Confinamiento”	55	2,98

Se generaron tres metacategorías de forma emergente: ‘Experiencias durante la pandemia’, ‘Cambios tras la pandemia’ y ‘Pertinencia de temas radicales en la educación a raíz de la pandemia’.

Experiencias durante la pandemia

En esta meta categoría se analizan los cambios experimentados en el confinamiento. Se refirieron a cuatro categorías:

- *Adaptación personal y social:* las respuestas obtenidas difieren ampliamente, polarizándose en dos posiciones opuestas. Para muchos, la pandemia fue causa de incertidumbre y angustia ante lo desconocido, por el miedo al contagio. Algunos testimonios reflejan esta experiencia: “Fue un cambio tan sumamente inesperado, imprevisible y difícil que no era capaz de asimilarlo” (P7). “Para mí fue una experiencia muy dura” (P13). “Me pareció que vivíamos algo imposible. No estaba preparada para esa situación” (P11). La falta de civismo e incumplimiento de las normas sanitarias por algunos ciudadanos llevó a algunos investigadores de referencia a la “necesidad de reforzar la empatía y la responsabilidad social desde el ámbito educativo” (P4). Otros testimonios describieron la pandemia como una oportunidad de crecimiento interior. La introspección, la serenidad y el tiempo dedicado a la familia y a intereses personales fueron algunos de los aspectos positivos destacados. “Fue una experiencia de gran tranquilidad” (P3). “No me sentí desconectada. Agradecí el silencio, la paz, el poder ir despacio, leer” (P10). “Fue una oportunidad maravillosa para recogerme, poder estudiar, leer, meditar” (P9).

“Tengo un buen recuerdo. Hice otras actividades. Me supuso un crecimiento como persona, como padre y como pareja” (P5).

- *Adaptación profesional:* Los investigadores de referencia dieron respuestas polares sobre esta categoría. Por un lado, destacaron dificultades de organización, en la atención al alumnado, incertidumbre en los métodos y los resultados académicos. La falta de familiaridad con la enseñanza online se interpretó como preocupación: “Me preocupaba cómo adaptar la enseñanza” (P13). Un riesgo apreciado fue la falta de atención e interacción del alumnado: “Los alumnos andaban perdidos. Un ejercicio online fue un desastre total” (P7). Se criticó la organización institucional: “Fue desastroso, tanto en la organización como en los resultados” (P1). Al comienzo preocuparon los resultados: “Los resultados académicos fueron catastróficos” (P7). Se resintió la calidad de la enseñanza: “La calidad de la enseñanza se vio muy afectada” (P8). Por otro, hubo participantes que encontraron en la pandemia una oportunidad para su desarrollo docente: “Fue un tiempo muy productivo” (P9). La flexibilidad impuesta redefinió hábitos: “Establecí un horario de trabajo y lo seguí rigurosamente” (P14). El apoyo mutuo se vio fortalecido: “Recuerdo el agradecimiento a esas personas que me ayudaron” (P6). Se valoró la necesaria colaboración entre docentes: “Por primera vez fui consciente de la necesidad de trabajar en equipo” (P5). Pese a los problemas y dificultades, el compromiso del alumnado fue crucial, entendiéndose como fundamental: “El hecho de estar solos los hacía estar más enfocados” (P6). Otros docentes adoptaron una posición de conciencia hacia su adaptabilidad: “Me di cuenta de la gran fortaleza que tenemos, de la capacidad de resiliencia y de adaptarnos a una situación que no podemos cambiar” (P3).
- *Desafíos y problemas en la adaptación tecnológica:* La imprescindible implantación de la enseñanza on line fue abrupta, sin preparación ni formación previas: “Las tecnologías se hicieron ineludibles. Se asumió que eran necesarias” (P9). Sin embargo, la adaptación apresurada reveló la necesidad de formación docente y evidenció la brecha digital existente entre docentes. Los docentes enfrentaron retos técnicos y metodológicos, con carencias en formación y recursos: “Se generaron necesidades de formación y recursos que no teníamos” (P13). Asimismo, la brecha digital se hizo patente entre los estudiantes, al constatar que: “No todos disponen de ordenadores o tienen conectividad” (P9). La mala conexión en zonas rurales fue un obstáculo: “Algunas alumnas se habían ido a sus pueblos. Tuvieron dificultades para conectarse, porque ahí la brecha digital sigue existiendo” (P12).
- *Cambios en la interacción docente-estudiantes:* El confinamiento y la enseñanza virtual transformaron la comunicación didáctica. Espontáneamente, cobraron relevancia los aspectos emocionales y personales junto a los académicos. Conllevó un cambio profundo en la forma de comunicarse e interactuar: “Me di

cuenta de que, cuando pasas de ser un profesor a un tutor de tele formación, tu rol cambia absolutamente” (P3). Cambiaron las interacciones: “La adaptación implicó un cambio en la interacción con los estudiantes” (P11). Generó una sensación de invasión de la privacidad de los estudiantes: “La sensación de que yo estaba invadiendo su espacio privado, entrando en sus casas” (P9). Sin embargo, también propició intercambios más profundos: “Los estudiantes parecían más dispuestos a compartir sus sentimientos, quizá porque estaban en sus hogares” (P11). Fomentó la empatía y la comprensión hacia las circunstancias personales, tanto de estudiantes como de colegas: “Entiendo mejor las situaciones de otras personas, incluyendo compañeros y estudiantes” (P2).

Como consecuencia de lo anterior, esta comunicación no exenta de vulnerabilidad mostró mensajes de agradecimiento, compromiso y reconocimiento: “Nos hemos conectado quienes tenemos interés y ganas, y estamos súper agradecidos” (P9). Permitió a los docentes conectar con la realidad del otro: “Esos mensajes son positivos: te ayudan a ver la realidad en otra situación” (P10). Este nuevo escenario activó la tutoría en la enseñanza, entendida como orientación didáctica, generando un acompañamiento más humano: “Había un acompañamiento que iba más allá del contenido y cambiaba la perspectiva docente” (P5). En cuanto al cuidado del otro, esta investigadora de referencia relata que: “Les preguntaba a mis alumnos cómo estaban ellos y sus familias y si alguien había tenido pérdidas o algo que compartir. Algunos me lo contaban en privado y les mandaba mis condolencias” (P11).

Cambios tras la pandemia

En esta meta categoría se analizan los cambios experimentados a raíz de la pandemia.

Incluye tres categorías:

Cambios docentes externos o comunicativos. Se identificaron dos grandes clases de cambios: externos o curriculares e internos o formativos. En este apartado se recogen los del primer tipo:

- *Cambios en la comunicación didáctica:* Se destaca un cambio en la relación interpersonal con los estudiantes y entre ellos: “Todo esto ha incrementado la capacidad para que el profesorado se relacione con los estudiantes y de los estudiantes entre sí” (P5). Para una entrevistada, el rol de guía docente se ha intensificado, implicando mayor trabajo y necesidad de investigación: “El profesor tiene que ser un guía especializado, lo que implica mayor trabajo docente (P4)”.
- *Cambios en la metodología didáctica:* Este cambio estuvo relacionado con exigencias contextuales y habilidades para adaptarse a una metodología

didáctica en confinamiento. Supuso un avance hacia enfoques y prácticas de enseñanza más versátiles: “Se impuso una mayor flexibilidad en la docencia” (P2). Una experta destaca la mejor coordinación didáctica con otros colegas: “Para mí implicó un acercamiento a docentes de otras áreas, una colaboración que se mantiene hoy” (P4). También es destacable la atención a la diversidad: “Destaco la flexibilización curricular y la atención a la desigualdad. Es algo de lo que estoy pendiente” (P10).

- *Cambios en el uso de las TIC y recursos on line:* La pandemia aceleró la inclusión de la enseñanza *on line*, que pasó a ser un recurso cotidiano y necesario en las aulas. “Fue una oportunidad para incorporar la tecnología, que era como la asignatura pendiente para muchos profesores” (P7) afirma una docente. Esta incorporación se vio favorecida por la adquisición de nuevos equipamientos: “La norma ha sido la vuelta a la presencialidad con el equipamiento nuevo adquirido (P1)”. El uso de pizarras digitales, tabletas y otros recursos facilitó la creación de entornos de aprendizaje más dinámicos e interactivos: “Hemos utilizado pizarras, tabletas, más cómodas, portables” (P6). La disponibilidad de recursos *online* enriqueció el material didáctico: “Valoro poder contar con muchísimo más material audiovisual” (P13). La comunicación también se vio beneficiada, con un mayor uso de videoconferencias: “En las clases, ofrezco tutorías también *online*” (P8). Algunas voces previenen críticamente sobre la normalización de las tecnologías, advirtiendo sobre su uso sin criterio pedagógico: “Es preciso utilizar la tecnología con criterio” (P12). Otra investigadora converge en esta actitud crítica, advirtiendo de la dependencia del recurso: “Nos estamos volviendo demasiado dependientes de ella” (P3).
- *Cambios en la evaluación didáctica:* La evaluación se reconoce como un aspecto crucial: “Donde más cambios noté fue en la evaluación. Fue lo primero que tuvimos que adaptar” (P11). El punto de referencia fue la crítica a la evaluación tradicional. Así, P4 y P2 criticaron la perspectiva fabril de la evaluación: “La evaluación se ha convertido en productividad y velocidad” (P4); “Medimos el conocimiento sin considerar las diferencias individuales entre los estudiantes” (P2). Se propusieron alternativas individualizadas y contextualizadas. “Necesitamos métodos de evaluación más personalizados, que reconozcan y valoren la realidad en la que viven” (P9). Se destacó la necesidad de mayor objetividad en las evaluaciones finales: “Intentamos hacer pruebas más objetivas”. Para otra experta, la nueva situación consolidó hábitos didácticos previos: “Ya no hago exámenes de conocimiento hace mucho tiempo. Un examen es lo suficientemente superficial como para que no me diga nada” (P7).

Cambios docentes internos y profesionales: La pandemia desencadenó cambios internos en los docentes llevándolos a replantearse bases de la educación, en varios planos:

- *Priorizar “lo importante”*: La situación ha llevado a los investigadores de referencia a cuestionarse qué es lo importante en la educación. Para algunos, la clave reside en la metodología: “en el cómo enseñar, el modo de impartición” (P3). Otros destacan el factor humano: “Las claves están en el desarrollo profesional, el sistema de valores y el componente humano” (P11). Otros resaltan la introspección y sensibilidad: “Me he vuelto aún más sensible de lo que soy. Reflexiono sobre qué es lo realmente importante” (P9).
- *Replantearse las bases de la educación*: Desde la mirada de los expertos, el confinamiento ha inducido a algunos participantes a replantearse algunas bases de nuestra educación. La distancia física ha evidenciado la necesidad de “potenciar el componente humano” (P8). Para P5, el cambio contextual llevó a una revalorización de las bases de la comunicación didáctica: “Esas bases de la educación] tienen que ver con el amor, la humanidad y la conciencia”.
- *Redefinir fines e intenciones de la educación*: La pandemia no solo ha inducido a repensar las bases de la educación, sino también sus fines. La incertidumbre y la adaptabilidad se ha convertido en un referente para las tomas de decisiones pedagógicas: “la importancia de comprender las situaciones cambiantes y la incertidumbre, para tomar decisiones” (P6). Se priorizó la apertura a la complementariedad, con base en el respeto hacia todos: “Aprender que cada uno tiene una forma diferente de pensar que puede ser complementaria a la nuestra” (P8).
- *Humanizar la enseñanza*: Se puso de manifiesto la importancia de la sensibilidad y la conexión humana en la educación. “Se produjo un sentimiento de amor, tiene que ver con ese sentimiento de amor humano, con la humanidad” (P6). Se busca una enseñanza que valore la empatía, las emociones y las experiencias compartidas: “El componente humano es fundamental en lo relacional, pero también en lo didáctico” (P8). P3 destacó la sensibilidad de sus estudiantes - “Descubrí la humanidad de mis estudiantes”- y valoró su reconocimiento: “La acogida que sentí de su parte, de cuánto me apreciaban” Y añade: “He recibido los correos electrónicos más bonitos que he recibido nunca, agradeciéndome el esfuerzo que estaba haciendo” (P3).

Aprovechamiento didáctico para el futuro. La experiencia formativa en pandemia ha podido favorecer cambios en la enseñanza universitaria futura de un modo diverso. P4 observa que “Toda la enseñanza se ha ido haciendo durante años en muchos casos sin criterio”. P9 coincidió en esta crítica desde la tecnología: “Después del confinamiento hubo voces críticas hacia la tecnología. Necesitamos criterios para el uso de la tecnología”. Otros ven la

oportunidad de construir una nueva realidad educativa con más flexibilidad: “Una mayor flexibilidad en los modos de impartición de la docencia” (P2), en la incorporación de nuevas metodologías: “Tutorías también *online*, por la accesibilidad” (P10); la coordinación con otros colegas (P4), y “la flexibilización curricular y la mayor atención a la diversidad” (P10).

En síntesis, parece haber unanimidad en que el futuro de la enseñanza dependerá de la capacidad de aprovechar las lecciones aprendidas, integrando la tecnología de forma crítica en una educación más flexible y adaptable a las necesidades cambiantes, y teniendo más en cuenta a las personas. No obstante, dos investigadores de referencia no parecen abogar por un planteamiento evolutivo: P10 entiende que los cambios conseguidos no tienden a permanecer, sino a perderse: “Hubo cambios, pero se han ido diluyendo”. Por otro lado, P13 habló de “Dar pasos hacia atrás una vez que la pandemia ha terminado”.

Pertinencia de temas radicales en la educación a raíz de la pandemia

La tercera meta categoría estudia la pertinencia de incluir temas radicales en el contexto y la educación, a raíz de la pandemia. Incluye tres categorías:

Relevancia educativa de los temas radicales en su conjunto. Los expertos reconocen un debate pendiente, pues existe una falta de “conciencia real de lo verdaderamente importante a cambiar” (P8). P7 expresa: “Vamos corriendo y hasta que no lo hemos hablado [en la entrevista], no había pensado en ello”. Algunos los asocian al desarrollo humano y los consideran de forma específica: “Hay que profundizar en el desarrollo humano [...] a través de planes o programas muy concretos” (P13). P9 una educación temprana de “los aspectos profundos de la condición humana”: “Creo que se deberían tratar desde niños o adolescentes” (P9).

La falta de formación docente se comparte como un obstáculo importante: “Es muy raro hablar de estos temas en la educación. No estamos preparados para afrontarlos” (P7). Para P3, parece que ya hay algo de formación en estos temas: “Creo que los docentes estamos un poco faltos de formación en estos temas”. P11 piensa que estaría más concienciada: “Si en las universidades hubiera docentes que se dedicasen a estos temas” (P11).

Relevancia educativa de temas radicales concretos. Entre los entrevistados hubo referencias a temas radicales concretos:

- *Muerte:* Tema clave en la pandemia, experimentado directamente por algunos alumnos y docentes. Pese a su apreciable investigación pedagógica, para algunos investigadores de referencia sigue siendo un tabú. Uno afirma: “Es un tabú hablar de la muerte” (P12). Otro repara en su ausencia de la educación formal: “Es un tema importante, pero no forma parte de la educación de ningún nivel educativo”. Tampoco de la formación docente, ni personal: “Quizás no estamos preparados siquiera para manejar el fallecimiento de alguien cercano” (P5).
- *Conciencia:* Incluye una mejor visión y comprensión antes y después de la pandemia. Conlleva cambios educativos en profundidad y complejidad interpretables como un darse más cuenta de una realidad experimentada u observada. Algunos de esos cambios formativos pueden reconocerse. La mayor conexión con uno mismo se entendió como causa de ese cambio en conciencia aplicada. Por ejemplo, (P12) afirma: “Me di cuenta de una realidad que antes no veía”. El principal ámbito de aplicación fueron los estudiantes: Como afirma P9: “Nos ha hecho ser más sensibles, más conscientes de las situaciones de nuestros estudiantes”. Por ejemplo, de que “no todos disponen de ordenadores o tienen conectividad” (P9). También P10 dijo: “Con la pandemia, recordé y fui consciente de que los estudiantes son personas que tienen familia, un hogar y una vida”. P12 recordó que: “Me hice consciente de realidades de mis alumnos que te decían ‘es que no puedo’, porque en mi casa hay un ordenador para tres personas, o lo que sea”. Sintéticamente, hubo un cambio en la noción del estudiante: “Ha cambiado mi concepción hacia mis estudiantes” (P5). Otro campo de la conciencia fue la metodología: “Antes no educaba en el ‘ahora’. Me he dado cuenta de la importancia de educar en el ahora: no estar en el pasado, no estar en el futuro” (P4). Y añade: “Me encantaría que esto se pudiera introducir de forma transversal en la educación del ser humano. Lo contrario es un atraso”. Los entrevistados aplicaron la conciencia a otros ámbitos educativos de naturaleza radical: la propia ignorancia: “¿Acaso lo sabemos todo?” (P6); la diferencia entre lo urgente y lo importante: “La pandemia me permitió [...] y distinguir mejor entre lo urgente y lo importante” (P11); el autoconocimiento existencial, como la respuesta a la pregunta ‘cómo soy yo’: “La pandemia me permitió conocerme un poco más” (P11); la humildad: “La pandemia nos ha ayudado a conocer un poquito más cuáles son nuestros límites, especialmente en situaciones extremas” (P4); la propia conciencia (autoconciencia): “Soy más consciente. Pienso un poquito más y entiendo mejor las situaciones de otras personas” (P12). Para un experto, aunque el confinamiento produjo cambios profesionales, no los hubo en conciencia: “Ha habido cambios [...], pero no ha habido un cambio de conciencia” (P6). El experto P2 tomó conciencia de su proceso de cambio interior: “El primer cambio fue de sorpresa en una situación inesperada. El segundo, de una mayor reflexión sobre las circunstancias. Quizá el tercero podría llamarse ‘evolución’”. Otra sintetiza su experiencia así: “Mi experiencia fue ‘un día sereno’: volví con un equilibrio, con un reencuentro conmigo misma muy, muy interesante. Para mí fue un regalo con el que me quedo” (P10).

- *Meditación:* La meditación es una metodología saludable y educativa para la mayor parte de las personas. Tres expertos aludieron a la meditación: Dos expresaron que el confinamiento les permitió meditar: “Agradecí el silencio, la paz, el poder ir despacio, leer... recapacitar, escribir, meditar” (P10). “Fue una oportunidad maravillosa para recogerme, poder estudiar, leer, meditar en paz, serenidad y silencio” (P9). “Igual medito ahora más que antes” (P9).
- *Egocentrismo:* Es un tema radical negativo o indeseable básico. Se refiere al hábito de centrar la vida en uno mismo, los propios intereses y prioridades y en hacerlos prevalecer sobre los demás. En el ámbito académico, el egocentrismo docente se ha considerado la causa principal de inmadurez personal y profesional y de la mala praxis educativa y docente. Sin embargo, no parece tenerse en cuenta en la Didáctica General y la formación del profesorado. Por eso se ha conceptualizado como “punto ciego de la enseñanza, la formación del profesorado y el desarrollo docente” (Herrán y González, 2002). La pandemia puso a prueba el egocentrismo de docentes y estudiantes, en un contexto propicio como es la universidad, y así fue reconocido: “Mi universidad es un gran espacio de egos. Los profesores universitarios somos egos. Tenemos la impresión de que el mundo gira alrededor de mi asignatura y de mí” (P3).
El egocentrismo conduce a una razón autorreferencial. La persona egocéntrica sobre todo está pendiente de sí. Adolece de verdadera sensibilidad por el otro, salvo si la acción del otro le afecta. Los mimbres del egocentrismo pueden cuajar como estupidez o necedad cuando eclipsan la capacidad de empatía y comprensión hacia los demás: “Quiero entender [la estupidez] como fruto de una educación muy débil, muy insuficiente y errónea” (P4). E interpreta la “necedad” como terquedad ignorante “que impide la apertura a los demás” (P4).

Para Herrán (1997) o Zhao et al. (2023), el egocentrismo se refracta en la razón dando lugar a parcialidad, sesgo, superficialidad y adoctrinamiento, procesos generados por un pensamiento dual. La dualidad es la molécula de la razón egocéntrica. Como señala Krishnamurti (2003), define la forma habitual de vivir y entender. Por ejemplo, P8 entiende que “Los cambios radicales o la conciencia son cuestiones que corresponden más a materias como la Teoría de la Educación”.

El egocentrismo en toda su extensión es otra asignatura pendiente de la Didáctica General y de la educación. Los temas radicales en general, pero, sobre todo el ego, en particular, despierta resistencias y actitudes esperanzadoras a la vez: “Yo vivo bastante ajena a todo ese tema, pero como vivo ajena a la felicidad o a los abusos a menores, lo que no quita que sea un tema importante que habría que abordar” (P5). Esta observación confirma que aún queda un largo camino formativo por recorrer.

Prudencia en la consideración de los temas radicales. Aunque la mayor parte de los investigadores mostró una sensibilidad formativa positiva hacia los temas radicales, media docena mostró una actitud distante, cerrada y dual. Por ejemplo, (P8) expresó que: “No me he planteado más formaciones (sic). No quiero saber más de lo que ya sé”. Otro participante dijo: “Estoy especializado en otras ramas, esas cuestiones no se me plantearon” (P5). Algo similar a P3: “No son temas dentro de mi línea de investigación. No, no los he contemplado”. P1 formuló una incompatibilidad entre los temas radicales y su disciplina de enseñanza “Es complejo que en el contenido de mis clases haya espacio para hablar de estos temas, ya que mis temas de enseñanza son puramente tecnológicos”. Lo mismo P7: “Mi enfoque se centró en la didáctica aplicada y la gestión de la calidad y el conocimiento, por lo que estos temas no los he considerado”.

P6 entiende que la dificultad es el tiempo: “El problema es cómo, porque los títulos son de 4 años y hay muchas cosas que tienen que aprender los estudiantes”. En el mismo sentido, P13 observa: “No dudo de su importancia, pero tenemos que centrarnos en los planes vigentes”. Un experto muestra otra actitud y no reconoce su posible relevancia educativa: “Veo que los problemas siguen siendo los mismos que hace 20 años. Con lo cual, no me replanteo nada” (P8).

Discusión

Los testimonios de los investigadores de referencia pusieron de manifiesto que se avanzó en el afrontamiento de múltiples dificultades en el confinamiento. El confinamiento les hizo replantearse cambios profesionales en los espacios y métodos de enseñanza-aprendizaje, los recursos y el sentido de la educación. Se ha visibilizado la complejidad de las personas detrás de la enseñanza, poniendo de manifiesto la relevancia de las relaciones humanas en la comunicación didáctica. Concretamente, en la posibilidad de cuidarse, formarse y crecer juntos en una educación más cooperativa, empática y humanizadora. Varios cambios didácticos inducidos por la difícil situación contextual se tradujeron en posibles mejoras permanentes en la postpandemia en un contexto de posible evolución de la comunicación educativa.

Las entrevistas favorecieron entre los expertos una reflexión profunda sobre su adaptación a la pandemia, el significado y bases de la educación, la conciencia del otro, la

necesidad de superar individualismos y otras formas de egocentrismo. Hubo referencias a temáticas radicales como la muerte, la conciencia, el autoconocimiento, la meditación, el egocentrismo, etc. Se relacionaron con una educación más profunda, aunque difícil, en postpandemia. Los retos pedagógicos radicales para una vida más consciente no se incluyen en ningún trabajo revisado que aluda a la transformación de la enseñanza de ningún nivel educativo (v.g. Carballeira, 2020; Hill et al., 2020; Tilak; Kumar, 2022; Abizanda et al., 2022; Canaza Choque, 2021).

Los testimonios de los participantes se incluyeron en tres metacategorías: (1) Experiencias durante la pandemia: Reflejó la inmediatez e intensidad con que el confinamiento afectó a vidas personales y profesionales, destacando la capacidad de adaptación como competencia relevante (Vergara; Ruidiaz, 2020). La transición forzosa hacia la enseñanza *on line* y el dilatado impacto profesional subrayaron la relevancia de las relaciones cercanas, la empatía, la flexibilidad y la innovación en la respuesta educativa a la crisis (Contreras; Zecchetto, 2022) (2) Cambios tras la pandemia: Puso sobre la mesa una reflexión pedagógica más holística y humana, donde la sensibilidad y humanización fueron componentes esenciales de la comunicación educativa, favoreciendo una mayor comprensión del valor de la persona y la vida. y (3) Pertinencia de temas radicales en la educación a raíz de la pandemia: Informó de que los temas radicales, lejos de ser ámbitos marginales o utopías, se interpretaron como retos pedagógicos relevantes para una enseñanza orientada a la educación de individuos más conscientes. Se identifica una falta de formación pedagógica sobre la cuestión por el profesorado entrevistado. En resumen, la pandemia transformó conciencias y prácticas, posibilitó replanteamientos epistemológicos, profesionales y personales y cambió miradas, personas y profesionales.

Destacamos tres argumentos a favor de la inclusión de temas radicales en la educación. (1) De su propia definición se deduce su condición de fundamentales y necesarios para la sociedad. Por ejemplo, sobre la muerte decía Verdú (2002) que: “una enseñanza donde no se incluye la muerte es la absoluta muerte de la enseñanza, porque, si una institución no trata lo más importante, se descalifica como institución del saber”. Esto se aplica a todos los radicales. La cuestión no es si caben o no en los planes de estudios, junto a los disciplinares y transversales, sino cómo es posible que no conformen el *cor educationis*. El baricentro de un

triângulo no ocupa lugar. (2) Temas transversales actuales hace sólo unas décadas eran temas radicales que evolucionaron a transversales, al normalizarse y avanzar en complejidad de conciencia educativa y social. (3) El tercer argumento es coyuntural y empírico. Está asociado a la pandemia, comprendida como oportunidad educativa, pues, con frecuencia, experiencias límites y crisis se transforman en antecámaras de evolución social, científica y educativa (Caride, 2017; Ernstmeyer; Christman, 2023).

Conclusiones

La pandemia impactó en todas las sociedades de todo el mundo. También en las más desarrolladas, evidenciando su vulnerabilidad, como el Titanic al iceberg. Ha podido recordarnos que: “los momentos en los que todo encaja, los instantes solemnes en los que el orden reina no dejan de ser oasis efímeros que se desmoronan como castillos de arena en la playa” (Mèlich, 2023) por conflictos, catástrofes u otros fenómenos inevitables. Una lección aprendida contextual ha sido que lo impredecible forma parte de la existencia humana, que es intrínsecamente frágil. De un modo sereno pero consciente, esta realidad puede ser tenido en cuenta por la educación.

El primer objetivo del estudio era conocer cómo cambiaron su enseñanza investigadores de referencia en Ciencias de la Educación a raíz de la pandemia. Se desprenden las siguientes conclusiones: (1) Los investigadores experimentaron transformaciones didácticas y formativas importantes en su educación durante y después de la pandemia. (2) Su enseñanza mejoró por el incremento de conocimiento mutuo, los contextos personales, empatía, confianza, sensibilidad, diálogo sobre cuestiones importantes (no estrictamente académicas) y cooperación en la tarea común de la educación. (3) Mejoraron su enseñanza y formación familiarizándose con la enseñanza *on line*, una comprensión más holística de los estudiantes y una mayor conciencia y responsabilidad profesional y social. (4) La enseñanza-aprendizaje *on line* fue adecuada para abordar una comunicación educativa que incluía asuntos delicados y complejos que puedan afectar al grupo -tales como la muerte, la soledad, la incertidumbre o el miedo-, pudiendo enfocarse de una forma más meditativa y consciente que en un marco presencial. Coinciden con Tilak; Kumar (2022) en sus posibilidades didácticas generales y con Hudak (2023) en que un uso pedagógico de la tecnología pueda potenciar la cercanía, la participación y la sensación

de acompañamiento, sobre todo se cuenta con una actitud favorable del estudiante hacia el uso de las tecnologías (Hassan; Atan, 2012). (5) La inclusión en la enseñanza de temas radicales fue valorada positivamente por los participantes. Se consideraron pedagógicamente relevantes, se admitió la falta de sensibilización social y escasa formación pedagógica *ad hoc*, se constató su ausencia de la enseñanza oficial, que se reconoció como incompleta y externa. La inclusión de temas radicales implica cambios significativos en la comprensión de la educación y sus bases, incluidos su concepto, principios, fines y diseño y desarrollo curricular.

El segundo objetivo era deducir lecciones aprendidas y pendientes para la mejora de la educación. Se deducen las siguientes: (1) La enseñanza en circunstancias extremas, como la crisis sanitaria, requiere incrementar su humanización incluyendo procesos de empatía, confianza, escucha, diálogos abiertos y la colaboración con el objetivo común de la educación. (2) Es indispensable activar la tutoría en periodos difíciles como la pandemia, para atender cuestiones sensibles para el grupo o alumnos concretos como parte de la atención didáctica a la diversidad que incluya el cuidado del otro. Para ello, tanto la comunicación presencial como *on line* pueden ser adecuadas. (3) La formación del profesorado puede profundizarse de un modo comprensible con la inclusión de temas radicales, que pueden elevar el nivel de una educación que celebre la vida en toda su complejidad, transitoriedad y conciencia. Asociadas a esto se deducen algunas ‘asignaturas pendientes’ de nuestra educación, relacionadas con la inclusión del ego, la conciencia y el autoconocimiento esencial en la formación de educadores, al menos desde el estudio de Herrán (1995).

Se propone replicar el estudio en tres sentidos: en otros contextos, posibilitando la comparación y la indagación; en el desarrollo docente (v.g. Darling-Hammond; Hyler, 2020; Hill et al., 2020; Assunção; Craig, 2023) incluyendo cambios profundos con base en la conciencia, y en temas radicales en la formación y el currículo, por si pudiera apuntarse a un nuevo paradigma pedagógico.

Referências

ABIZANDA, B. et al. **¿Cómo reconstruir la educación postpandemia?** Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo, 2022. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.18235/0004241>. Acceso en: 15 mar. 2025.

ARISTOVNIK, A. et al. Impact of the COVID-19 pandemic on online learning in higher education: a bibliometric analysis. **Frontiers in Education**, v. 8, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1225834>. Acesso em: 20 fev. 2025.

ASSUNÇÃO, M.; CRAIG, C. J. Reimagining teacher education in light of the teacher shortage and the aftershock of COVID-19: adjusting to a rapidly shifting world. **European Journal of Teacher Education**, v. 46, n. 5, p. 772-788, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2294697>. Acesso em: 10 abr. 2025.

BANCO MUNDIAL. Pandemia de COVID-19: impacto en la educación y respuestas en materia de políticas. Washington, D.C., 2020. Disponível em: <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/publication/the-COVID19-pandemic-shocks-to-education-and-policy-responses>. Acesso em: 7 fev. 2025.

BATESON, G. Effects of conscious purpose on human adaptation. Conference on Wenner-Gren Foundation, 17-24 jul. 1968. Disponível em: <http://www.sustainable.soltechdesigns.com/effects-of-conscious-purpose-on-human-adaptation.html>. Acesso em: 12 mai. 2025.

BOGDAN, R. C.; BILDEN, S. K. Qualitative research for education: an introduction to theory and methods. Boston: Allyn & Bacon, 1998. Disponível em: http://math.buffalostate.edu/dwilson/MED595/Qualitative_intro.pdf. Acesso em: 1 abr. 2025.

CANAZA CHOQUE, F. A. Educación y postpandemia: tormentas y retos después del COVID-19. **Conrado**, v. 17, n. 83, p. 430-438, 2021. Disponível em: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000600430. Acesso em: 14 ene. 2025.

CARBALLEIRA, M. T. The impact of COVID-19 on higher education. Compostela Group of Universities, 2020. Disponível em: <https://web.gcompostela.org/wp-content/uploads/2021/02/Publication-The-impact-of-COVID19-on-Higher-Education.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2025.

CARIDE, J. A. Cruzando límites: sobre los desafíos de la educación social en tiempos de incertidumbre. **Revista de Educación Social**, n. 25, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10347/27175>. Acesso em: 6 fev. 2025.

COMISIÓN INTERNACIONAL SOBRE LOS FUTUROS DE LA EDUCACIÓN. Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación. UNESCO, 2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa. Acesso em: 17 abr. 2025.

CONTRERAS, S.; ZECCHETTO, F. The challenges of inclusive education in virtual learning environments in the framework of the COVID-19 pandemic. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 16, n. 1, p. 17-20, 2022.

DARLING-HAMMOND, L.; HYLER, M. E. Preparing educators for the time of COVID... and beyond. **European Journal of Teacher Education**, v. 43, n. 4, p. 457-465, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1816961>. Acesso em: 9 fev. 2025.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage, 2000.

DORTINS, E. Reflections on phenomenographic process: interview, transcription and analysis. **Quality Conversations**, n. 25, p. 207-213, 2002. Disponible en: <https://www.tib.eu/en/search/id/BLCP%3ACN058922041/>. Acceso en: 18 mar. 2025.

ELLIS, V.; STEADMAN, S.; MAO, Q. 'Come to a screeching halt': can change in teacher education during the COVID-19 pandemic be seen as innovation? **European Journal of Teacher Education**, v. 43, n. 4, p. 559-572, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821186>. Acceso en: 2 jun. 2025.

ERNSTMEYER, K.; CHRISTMAN, J. Estrés, afrontamiento e intervención en crisis. OpenRN, 2023.

FUNG, J. L. Educación digital en las universidades: una guía de implementación integral. Monterrey: Instituto Tecnológico de Monterrey, 2024. Disponible en: <https://doi.org/10.60473/0V8R-ZQ95>. Acceso en: 11 abr. 2025.

HASSAN, H.; ATAN, H. Student engagement in online learning: learners' attitude toward e-mentoring. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, v. 67, p. 464–475, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.351>. Acceso en: 25 feb. 2025.

HERRÁN GASCÓN, A. de la. Ego, autoconocimiento y conciencia. Tres ámbitos en la formación básica y la evolución personal de los profesores. Tesis doctoral. Facultad de Educación. Centro de Formación de Profesorado. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/3794/> 1995. Acceso en: 25 feb. 2025.

HERRÁN GASCÓN, A. de la. El ego humano: del yo existencial al ser esencial. Madrid: San Pablo. 1997.

HERRÁN GASCÓN, A. de la; CORTINA SELVA, M. La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Madrid: Universitas. 2006.

HERRÁN GASCÓN, A. de la; GONZÁLEZ SÁNCHEZ, I. El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado. Madrid: Universitas. 2002.

HERRÁN GASCÓN, A. DE LA; RODRÍGUEZ HERRERO, P. The radical inclusive curriculum: contributions toward a theory of complete education. **Asia Pacific Education Review**, v. 25, p. 777-790, 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s12564-022-09810-4> Acceso en: 25 feb. 2025.

HILL, C. et al. What kind of educator does the world need today? Reimagining teacher education in post-pandemic Canada. **Journal of Education for Teaching**, v. 46, n. 4, p. 565-575, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1797439>. Acceso en: 8 ene. 2025.

HUDAK, G. M. Putting the pandemic on the table: what does this crisis reveal about the essence of education? **Ethics and Education**, v. 18, n. 1, p. 86-100, 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/17449642.2023.2188720>. Acceso en: 19 feb. 2025.

HUEPE, M.; PALMA, A.; TRUCCO, D. Educación en tiempos de pandemia. Una oportunidad para transformar los sistemas educativos en América Latina y el Caribe. CEPAL, 2022. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48204-educacion-tiempos-pandemia-oportunidad-transformar-sistemas-educativos-america>. Acceso en: 13 mar. 2025.

HURTADO-MARTÍN, M. et al. El impacto del COVID-19 en el aprendizaje durante el confinamiento. **Educación XX1**, v. 26, n. 1, p. 185-205, 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.5944/educxx1.33047>. Acceso en: 28 may. 2025.

IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A.; AHEDO, J. Presentación: Una educación renovada del carácter tras la pandemia y la invasión de Ucrania. **Revista Española de Pedagogía**, v. 81, n. 284, 2023. Disponible en: <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol81/iss284/10>. Acceso en: 7 feb. 2025.

KÖSEOĞLU, Ç.; KLOEG, J. Pedagogical form, study, and formless formation. **Ethics and Education**, v. 18, n. 1, p. 101–109, 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/17449642.2023.2188723>. Acceso en: 9 mar. 2025.

KOUTSKA, I. Educational technology ‘introduced’ by the COVID-19 pandemic. **Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation**, v. 9, n. 2, p. 115–133, 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2023.v9i2.15481>. Acceso en: 5 abr. 2025.

KRISHNAMURTI, J. Verdad y realidad. Barcelona: Kairós, 2003.

MARTON, F. Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. **Journal of Thought**, v. 21, n. 3, p. 28-49, 1986. Disponible en: <https://philpapers.org/rec/MARPAR-7>. Acceso en: 22 feb. 2025.

MÈLICH, J. C. La condición vulnerable. Barcelona: Fragmenta, 2023.

MOJICA-CRESPO, R.; MORALES-CRESPO, M. M. Pandemia COVID-19, la nueva emergencia sanitaria de preocupación internacional: una revisión. **COVID19 en Atención Primaria**, v. 46, suplemento 1, p. 65-77, 2020. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.semerng.2020.05.010>. Acceso en: 11 ene. 2025.

MORSE, J. M. The significance of saturation. **Sage Social Science Collection**, v. 5, p. 147-149, 1995. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/104973239500500201>. Acceso en: 24 abr. 2025.

MURILLO, F. J.; HIDALGO, N.; MARTÍNEZ-GARRIDO, C. El método fenomenográfico en la investigación educativa. **RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa**, n. 13, p. 117-137, 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.6018/riite.549541>. Acceso en: 14 feb. 2025.

NACIONES UNIDAS. **Las muertes por COVID-19 sumarían 15 millones entre 2020 y 2021**. UN, 2024. Disponible en: <https://www.un.org/es/desa/las-muertes-por-COVID-19-sumar%C3%ADan-15-millones-entre-2020-y-2021>. Acceso en: 3 mar. 2025.

OMS. **Enfermedad por coronavirus (COVID-19)**. Organización Mundial de la Salud, 2023. Disponible en: [https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/coronavirus-disease-\(COVID-19\)](https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/coronavirus-disease-(COVID-19)). Acceso en: 20 abr. 2025.

OPERTTI, R. **Educación en un mundo post-COVID: Consideraciones adicionales**. UNESCO, 2021. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375522_spa. Acceso en: 25 ene. 2025.

PATTON, M. **Qualitative research and evaluation methods**. Thousand Oaks: Sage, 2002.

POMBOZA, C.; POMBOZA, M.; RADICELLI, C. Equidad y justicia en la educación en línea. Un estudio con enfoque de género y ubicación geográfica. **Revista Científica Retos de la Ciencia**, v. 8, n. 17, p. 14–28, 2024. Disponible en: <https://doi.org/10.53877/rc.8.17.20240101.2>. Acceso en: 6 feb. 2025.

RUJAS, J.; FEITO, R. La educación en tiempos de pandemia: una situación excepcional y cambiante. **Revista de Sociología de la Educación**, v. 14, n. 1, p. 4-13, 2021. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.20273>. Acceso en: 29 may. 2025.

SADJADI, E. Challenges and Opportunities for Education Systems with the Current Movement toward Digitalization at the Time of COVID-19. **Mathematics**, v. 11, n. 259, 2023. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.3390/math11020259>. Acceso en: 4 mar. 2025.

SAN FABIÁN, J. L. El reconocimiento de la actividad investigadora universitaria como mecanismo de regulación del mercado académico. **Márgenes**, v. 1, n. 1, p. 23-44, 2020. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7208>. Acceso en: 05 feb. 2025.

SHARMA, S.; SAINI, J. R. Understanding the impact of online teaching on students' learning and performance: A post-pandemic analysis. **Interactive Learning Environments**, 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2209787>. Acceso en: 19 mar. 2025.

SILVIO, J. Hacia una educación virtual de calidad, pero con equidad y pertinencia. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**, 2006. Disponible en: <https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/download/v3n1-silvio/269-1186-2-PB.pdf>. Acceso en: 08 abr. 2025.

SOLDEVILA-PÉREZ, J.; NARANJO, M.; COLLET, J. **Global Inclusive Education: Challenges for the Future**. In: FLORIAN, L. (ed.). *Inclusive Learning and Educational Equity*. v. 8, p. 157-167, 2022.

STOTT, D.; VOUTSINA, C. Using a lens of awareness in phenomenographic research: an example from early mathematics education research. **International Journal of Research & Method in Education**, p. 1–19, 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/1743727X.2023.2290191>. Acceso en: 12 ene. 2025.

SVIHUS, C. L. Online teaching in higher education during the COVID-19 pandemic. **Education and Information Technologies**, v. 29, n. 3, p. 3175-3193, 2024. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11971-7>. Acceso en: 16 jun. 2025.

TILAK, J. B. G.; KUMAR, A. G. Policy changes in global higher education: what lessons do we learn from the COVID-19 Pandemic? **Higher Education Policy**, v. 35, p. 610–628, 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.1057/s41307-022-00266-0>. Acceso en: 01 feb. 2025.

TOSTO, S. A. et al. Online learning in the wake of the COVID-19 pandemic: Mixed methods analysis of student views by demographic group. **Social Sciences & Humanities Open**, v. 8, n. 1, p. 100598, 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100598>. Acceso en: 22 abr. 2025.

UNESCO. **Las universidades abordan el impacto de COVID-19 en los estudiantes desfavorecidos**. 2020. Disponible en: <https://www.unesco.org/es/articles/las-universidades-abordan-el-impacto-de-COVID-19-en-los-estudiantes-desfavorecidos>. Acceso en: 10 mar. 2025.

UNESCO. **One year into COVID-19 education disruption:** where do we stand? 2023. Disponible en: <https://www.unesco.org/en/articles/one-year-COVID-19-education-disruption-where-do-we-stand>. Acceso en: 04 may. 2025.

UNICEF. **COVID:19 Scale of education loss ‘nearly insurmountable’, warns UNICEF.** 2022. Disponible en: <https://www.unicef.org/press-releases/COVID19-scale-education-loss-nearly-insurmountable-warns-unicef>. Acceso en: 27 ene. 2025.

VERDÚ, V. La Enseñanza del Fin. **El País**, 05 jul. 2002. Disponible en: https://elpais.com/diario/2002/07/05/sociedad/1025820004_850215.html. Acceso en: 23 feb. 2025.

VERGARA, S. M. V.; RUIDIAZ, K. S. Education in a time of pandemic COVID 19: fact or fiction? **Revista CUIDARTE**, v. 12, n. 1, p. 1336, 2020. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.15649/cuidarte.1336>. Acceso en: 29 may. 2025.

ZHAO, Z.; SENED, H.; TAMIR, D. I. Egocentric Projection is a Rational Strategy for Accurate Emotion Prediction. **Journal of Experimental Social Psychology**, v. 109, p. 104521, 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2023.104521>. Acceso en: 29 may. 2025.