

ENCUENTROS Y DESENCUENTROS EN EL PROCESO LABORAL

Percepción docente en el contexto de la pandemia

CLAUDIA ALICIA LÓPEZ ORTIZ / ROSELIA ARMINDA ROSALES FLORES / MA. ELENA DURÁN LIZARRAGA

Resumen:

Este estudio describe la experiencia docente durante el periodo de confinamiento por COVID-19. La investigación explora la percepción de las y los profesores de una universidad pública de México sobre los problemas y retos que enfrentaron ante la transformación de su trabajo, de la modalidad presencial a la educación remota emergente, durante el periodo de “sana distancia” del primer semestre de 2020. Se les envió, vía electrónica, un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. Los resultados indican que aumentó la carga laboral académica, sobre todo en términos de revisión de tareas, trabajos y asesoría para la explicación de contenidos. Las y los docentes refirieron sentirse más cansados e inclusive frustrados ante la experiencia en el confinamiento, sin embargo, reconocieron algunas fortalezas del trabajo a distancia, en particular, les generó reflexiones en torno a la necesidad de rediseñar los contenidos dependiendo de la modalidad en que se impartan.

Abstract:

This study describes the experience of teachers during the COVID-19 lockdown. The research explores the perceptions of public university teachers in Mexico regarding the problems and challenges they faced due to the transformation of their job, from face-to-face teaching to remote education, throughout the “healthy distancing” period of the first half of 2020. The teachers were sent an online questionnaire of open-ended and closed-ended questions. Their responses indicate an increase in their academic workload, especially in terms of the review of homework and projects, and special sessions to explain content. The teachers mentioned feeling more tired and even frustrated during the lockdown, yet they recognized certain strengths of distance education; in particular, it generated their reflection on the need to redesign content, depending on the educational setting.

Palabras clave: educación superior; educación a distancia; trabajo docente; proceso de enseñanza-aprendizaje; nuevas tecnologías.

Keywords: higher education; distance education; teaching work; teaching/learning process; new technologies.

Claudia Alicia López Ortiz, Roselia Arminda Rosales Flores y Ma. Elena Durán Lizarraga: profesoras en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Colegio de Ciencias Humanidades, Licenciatura en Promoción de la Salud. Prolongación San Isidro 151, col. San Lorenzo Tezonco, 09790, Ciudad de México, México. Autora para correspondencia: Claudia Alicia López Ortiz, CE: claudia.lopez@uacm.edu.mx

Introducción

Durante el primer semestre de 2020, el periodo de “sana distancia” por la pandemia de la COVID-19, la educación en línea implicó un gran impacto en términos de carga laboral y de desafíos en el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) para las y los docentes de todos los niveles educativos. En México, dadas las estrategias sanitarias implementadas para continuar el ciclo escolar, fue necesario impulsar un modelo no presencial incorporando los contenidos de estudio a formatos sincrónicos y/o asincrónicos con apoyo de las TIC. Sin dejar de reconocer las dificultades que aún enfrentan los estudiantes universitarios (Suárez-Riveiro y Anaya-Nieto, 2004; De Juan González, 2019; Durán-Lizarraga, Rosales-Flores y López-Ortiz, 2020), la coyuntura exige explorar la percepción de la experiencia docente ante esta transformación.

El objetivo general es indagar la percepción del profesorado de nivel superior respecto de su trabajo académico durante el cambio de modalidad de presencial a virtual (marzo-julio 2020). Para ello se explora cómo vivieron y experimentaron los docentes universitarios este tránsito. Se asume que ni las instituciones, ni los estudiantes y docentes se habían preparado para un cambio que se alargaría por el resto del ciclo escolar y que involucraría modificaciones en la planeación de las asignaturas y en los recursos con los que se contaba para enfrentar la transición, así como en la distribución de horarios y las diferentes cargas de trabajo.

El 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de Salud declaró la pandemia por la COVID-19 (OPS, 2020). El primer caso en México se detectó el 28 de febrero y en la segunda semana de marzo (CEPAL, 2020) se declaró en el país la emergencia sanitaria y cuarentena general obligatoria, llamada también “Jornada de sana distancia”. Dentro de las medidas tomadas se decidió suspender las clases presenciales para disminuir la movilidad de la población, por lo que la alternativa fue terminar el semestre de forma remota.

Lo abrupto de la situación obligó al profesorado de todos los niveles a solucionar la problemática con sus propios recursos. Los elementos que han sido identificados como factores estresantes del proceso de enseñanza se pudieron haber visto potencializados en este periodo. Se ha reportado que esta modalidad ha tenido impacto tanto en las condiciones laborales como en la salud física y mental, en estrecha relación con el género, edad y estado civil (Pereira-Abagaro, Rosales-Flores y Melo-Cahú, 2021).

Aspectos teóricos de las modalidades presencial y a distancia

La educación a distancia requiere contar con un modelo de gestión sobre el cual se puedan implementar los cursos y las diferentes formas de evaluación, así como realizar las modificaciones que se consideren necesarias para la mejora continua del proceso de enseñanza. Estos modelos de gestión incluyen el uso de las aulas virtuales y de los programas y aplicaciones que son compatibles con ellas, como Moodle y Google Classroom, que fueron las principales plataformas que ofrecieron las instituciones donde se realizó el presente estudio (Chaves-Torres, 2017; Alfaro Fernández, 2015; Rozzi de Bergel, 2016; Mas-Torelló, 2012).

Una de las características que distinguen la modalidad a distancia de la presencial es, en primer lugar, el diseño de la asignatura. En las clases presenciales el docente decide cómo impartir el curso al inicio y va ajustando los tiempos y actividades de acuerdo con las necesidades del grupo que está atendiendo. Estar “cara a cara” con los estudiantes le permite valorar, a través del lenguaje corporal y oral, el proceso de aprendizaje, además de estimular la colaboración entre pares en el aula.

En la educación a distancia apoyada por las TIC se requiere el desarrollo previo del estudiantado de habilidades y estrategias tanto para el aprendizaje autónomo como para la autorregulación a través de la autogestión de tiempos y horarios dedicados a realizar las tareas y actividades académicas. Considerando esto, el personal docente debe planificar y diseñar previamente los materiales de todo el curso, de ahí que aumente su carga de trabajo en el desarrollo de estas actividades y sea más complicado ajustar tiempos y tareas a las necesidades que se van presentando en cada grupo; por otra parte, las TIC elegidas deben ser amigables y de fácil acceso, de modo que no se conviertan en un obstáculo para el logro de los propósitos de aprendizaje.

Asimismo, una característica distintiva en este formato es la separación física que existe entre docente-estudiantes, por lo que se deben implementar otros espacios de enseñanza-aprendizaje como la tutoría, para orientar sobre las dificultades que se presenten; además, el profesorado debe poder reunirse para intercambiar experiencias y reflexiones en torno a la modalidad de enseñanza (Chaves-Torres, 2017).

En este sentido, la educación a distancia, aun cuando ofrece grandes posibilidades, presenta algunos inconvenientes:

- 1) En muchas ocasiones se limita la interacción a los aspectos pedagógicos para avanzar en los contenidos conceptuales, sin promover la socialización entre pares, finalidad propia del acto educativo (Chaves-Torres, 2017; Alfaro Fernández, 2015);
- 2) la asincronidad representa un obstáculo para la comunicación a través del lenguaje corporal, las emociones y sentimientos de los participantes.
- 3) en el proceso de evaluación es necesario corroborar que es el estudiante quien realiza los trabajos y exámenes (Martínez, 2017); y
- 4) el enfoque didáctico a distancia debe ser diferente al presencial, por lo tanto, las instituciones deben capacitar a su personal en el diseño y adecuación de los planes de estudio (Chaves-Torres, 2017; Alfaro Fernández, 2015).

Como beneficios con respecto a los contenidos del curso se observa que hay una disminución significativa de gastos y recursos por parte de la institución (Rozzi de Bergel, 2016; Mas-Torelló, 2012). La literatura científica indica que los profesores tienen expectativas altas en la utilización de las TIC para los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Sin embargo, existen barreras tales como el acceso y la propiedad de dispositivos para llevar a buen fin sus objetivos, además de la pericia en el uso óptimo de los mismos (Arancibia-Muñoz, Cabrera-Almenara y Valdivia-Zamorano, 2019).

En cuanto al tema del acceso y propiedad de dispositivos electrónicos, el total de los docentes cuenta con una computadora portátil y teléfonos celulares (Arancibia-Muñoz, Cabrera-Almenara y Valdivia-Zamorano, 2019; Sotelo-Castillo, Vales-García, García-López y Barrera-Hernández, 2017), la mitad de ellos tiene una computadora de escritorio, y un poco menos de la mitad dispone de tabletas (Suárez-Riveiro y Anaya-Nieto, 2004). Estos datos demuestran que los profesores conceden importancia a los recursos tecnológicos, los cuales han incorporado a su labor presencial (De Juan González, 2019). Sin embargo, en cuanto al estudio en línea, porcentajes muy bajos del profesorado universitario prefiere la modalidad virtual para dar clases. No obstante, señalan la importancia de incorporar las tecnologías en el proceso educativo, reconociendo la necesidad de desarrollar competencias digitales (Arancibia-Muñoz, Cabrera-Almenara y Valdivia-Zamorano, 2019; Sotelo-Castillo *et al.*, 2017).

Uno de los espacios estudiados en educación a distancia es el aula virtual, frecuentemente utilizada durante la contingencia sanitaria. Las aulas virtuales son espacios de formación con una estructura definida, cuya intención es estimular, guiar o supervisar el proceso de aprendizaje; antes de la pandemia funcionaban como espacios complementarios de la docencia presencial. El estudiantado valora positivamente su existencia por el acceso a los materiales de estudio y el mecanismo de entrega de tareas y trabajos, señalando una demanda mayor en el desarrollo de la dimensión comunicativa y la organización y calidad de los materiales de estudio (Area Moreira, San Nicolás Santos y Sanabria Mesa, 2018).

Las percepciones del profesorado acerca de la formación, las potencialidades y limitaciones de las aulas virtuales refieren que encuentran beneficios tales como ofrecer tiempos, espacios, tranquilidad y estilos de aprendizaje que responden a las necesidades de la diversidad de estudiantes (Area Moreira, San Nicolás Santos y Sanabria Mesa, 2018); pero manifiestan preocupaciones en torno a las cargas de trabajo, la posibilidad de interactuar efectivamente con el estudiantado y la capacitación en habilidades docentes acordes con la modalidad (Rodríguez-Zidan y Grilli-Silva, 2019; Salgado-García, 2015; Martínez, 2017; López De la Madrid, 2013).

Otro elemento que se debe considerar es el área de conocimiento. Por ejemplo, en el caso de las matemáticas, la oferta de los cursos resulta escasa en comparación con las materias del ámbito humanista, dado que es más difícil comunicar los símbolos matemáticos a través de la red y, por lo tanto, se complica la transmisión de los conceptos abstractos.

En síntesis, la educación a distancia mediante el uso de las TIC se considera como una alternativa viable para aumentar el acceso a la educación formal, sobre todo en los países en desarrollo (Salgado-García, 2015), y actualmente, derivada de la experiencia adquirida durante el periodo de “sana distancia” se posiciona con más fuerza su incorporación.

El contexto institucional

La Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), en la que se realizó la investigación, conforma su estructura académica en tres campos de conocimiento: Ciencia y Tecnología (CyT), con 12 opciones terminales; Humanidades y Ciencias Sociales (HyCS), con 11; y Ciencias y Humanidades (CyH), con 6, que agrupan los distintos planes de estudio

tanto a nivel licenciatura (compuesto por dos ciclos: el básico, común para cada campo amplio de conocimientos; y el superior, correspondiente a la profesionalización sobre una determinada oferta formativa terminal), como de posgrado, programas que se ofrecen de modo heterogéneo al interior de sus cinco planteles de distinta capacidad y ubicación: “Casa Libertad” Iztapalapa (CL), Centro Histórico (CH), Del Valle (DV), San Lorenzo Tezonco (SLT) y Cuauhtémoc (Cuau).

Para todas las opciones de formación terminal, los espacios de enseñanza-aprendizaje que representan la carga laboral formal de la tarea docente están articulados en aula, asesoría y tutoría. A través de estos ámbitos y de acuerdo con el proyecto pedagógico, se busca un acompañamiento que atienda las necesidades educativas de cada estudiante, reconociendo sus deficiencias o sus ventajas formativas en los estudios previos. El aula representa el espacio colectivo en el que estudiantes y docentes trabajan sobre los contenidos y propósitos del curso.

Dentro de las especificidades de esta institución se encuentra una reducción de horas aula para aumentar el tiempo de estudio independiente guiado así como grupos de no más de 30 estudiantes para impulsar la atención personalizada, a fin de detectar fortalezas y debilidades; esto se conecta con el espacio de asesorías en el que los estudiantes, de forma individual o en pequeños grupos, pueden resolver dudas, profundizar en temas de interés propios o atender problemáticas detectadas por el profesorado. La tutoría brinda un acompañamiento reflexivo sobre la toma de decisiones en el avance en la trayectoria formativa como, por ejemplo, si los estudiantes han alcanzado los propósitos de un curso para optar por su inscripción a certificar y las estrategias de estudio independiente, considerando las condiciones con las que cuenta cada quien; es decir, la tutoría es el espacio que prioritariamente busca desarrollar la autonomía del estudiantado.

Otra característica propia de la institución tiene que ver con su política de evaluación, ya que existe una separación temporal entre el proceso de aprendizaje (durante el que se deben llevar a cabo evaluaciones formativas) y el de acreditación del curso, conocido como periodo de certificación. Así, los estudiantes realizan de forma independiente la inscripción al curso o a la certificación. Estos procesos de evaluación acreditadora se realizan de modo colegiado, conformando un comité de pares que ha impartido durante el semestre el curso correspondiente. A estas actividades de los

docentes se suman las direcciones de trabajos recepcionales, la investigación, las actividades de extensión y difusión, así como las reuniones y cargos de representación colegiada, entre las que destacan, para este estudio, los comités de certificación y ser enlace de academia, que es parte de la adscripción docente, donde un equipo se responsabiliza de la titularidad de un conjunto de programas de estudio correspondientes a ciertos ciclos formativos u opciones terminales de los planes curriculares. El cargo de enlace de academia es el vínculo de este equipo de docentes con las instancias administrativas y académico-administrativas.

Dado el contexto de la emergencia sanitaria, no hubo una planificación ni un diseño para la modalidad a distancia, sino que se adecuó el plan de presencial a virtual. De ahí que las problemáticas de uso de las TIC las tuvo que resolver cada docente con los elementos que tenía en su hogar; además de adecuarse a sus propios dispositivos y a los recursos con los que contaba el estudiantado y establecer comunicación a través de diferentes redes sociales o correo electrónico, cada docente debió ajustar tiempos, contenidos y elaborar material didáctico para la nueva modalidad. Por todo ello, resulta importante revisar desde la mirada del profesorado los retos, los problemas y los logros percibidos sobre este cambio de modalidad.

Es importante resaltar que los profesores de tiempo completo tienen que cumplir con las funciones de docencia, trabajo académico-administrativo, difusión y vinculación e investigación, con el mismo salario, pues no hay un sistema de puntos o becas al estímulo docente o por investigación. Por otra parte, están familiarizados con los espacios de tutoría y asesoría, de modo que se debieron hacer adecuaciones institucionales en estos ámbitos al transitar a la modalidad no presencial.

Metodología

El propósito de este trabajo es indagar la percepción de los docentes sobre los retos y problemas que enfrentaron ante la transformación del trabajo docente de la modalidad presencial a la virtual durante el periodo de “sana distancia” en el primer semestre de 2020.

Diseño del cuestionario

Se aplicó un cuestionario en línea de manera anónima, constituido por tres secciones dedicadas a:

- 1) datos sociodemográficos y el uso y propiedad de aparatos tecnológicos;
- 2) cambios percibidos durante el confinamiento en relación con:
 - a) satisfacción laboral,
 - b) carga laboral, de cuidado y doméstica,
 - c) actividades académicas,
 - d) experiencia académica, y
 - e) valoración del proceso educativo; y
- 3) consideraciones y preocupaciones en torno al regreso a la “nueva normalidad”.

En total fueron 52 preguntas: 35 abiertas y 17 cerradas. Las cerradas fueron tipo Likert y se trabajaron en Excel para el análisis estadístico descriptivo. Las preguntas abiertas se cuantificaron para conocer el número de participantes que respondieron; las respuestas se clasificaron por categorías y subcategorías a partir de las descripciones directas extraídas de cada temática para su interpretación.

Las preguntas abiertas se pusieron en línea como “no obligatorias”, de modo que quienes estuvieran interesados abundaran en algunas de las situaciones exploradas en las preguntas cerradas, pero quienes no quisieran hacerlo pudieran continuar con la encuesta. No todos los participantes respondieron la totalidad de estas interrogantes.

Fundamentación del cuestionario

El cuestionario se construyó a partir de la investigación documental expuesta en el apartado de Aspectos teóricos de las modalidades presencial y a distancia. Los datos sociodemográficos indagan los elementos generales de la población que son importantes dadas las diferencias, durante la pandemia, en cuanto al género, edad y estado civil en torno al trabajo doméstico, de cuidado y académico.

Se investigó el uso y propiedad de aparatos tecnológicos, pues se requirió conocer si se compartían dispositivos con otros miembros de la familia.

Las preguntas de satisfacción laboral se adecuaron a partir de un cuestionario validado externamente (Meliá y Peiró, 1989). En él se abordan las experiencias vividas e identificadas en trabajadores de aplicativos y *home office* en estudios realizados durante el primer semestre del confinamiento (Souza, 2020; CIEG, 2020), por ejemplo: cambios en la carga laboral,

doméstica y de actividades académicas. Las preguntas se diseñaron de acuerdo con el proyecto educativo de la universidad y las funciones del profesorado de tiempo completo.

Se realizaron preguntas abiertas para explorar la percepción de los docentes sobre su experiencia académica, su valoración del proceso educativo y sus consideraciones y preocupaciones en torno al regreso a la “nueva normalidad”.

Muestra

La selección de participantes se realizó a partir de un muestreo no probabilístico, de autoselección (Coolican, 2005), y se solicitó que manifestaran plena conformidad para participar en el estudio. En este sentido, la muestra fue a conveniencia y estuvo constituida por 78 docentes, quienes trabajan en los diversos planes de estudio en los planteles de una universidad pública, lo que corresponde a 9.2% del universo poblacional (852 académicos), por lo que no se tienen pretensiones de representatividad en términos de la percepción del profesorado ante el confinamiento; sin embargo, la muestra se considera representativa, ya que las condiciones laborales del personal docente son homogéneas; en razón de ello se optó por la extensión en el número de preguntas analizadas de forma general y no en la comparación particular. Solamente en algunas preguntas en que se observaron diferencias por género se analizó esta dimensión.

Resultados

Datos sociodemográficos

El 69.2% de los participantes fueron mujeres y el 30.8% hombres; el intervalo de edad más frecuente (con 46%) fue de 40 a 50 años. La mayor participación fue por parte de docentes del Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales, con 69%, y del plantel SLT, con un 64.4%. La distribución más frecuente de la carga académica de los participantes fue en el turno mixto, con un 47.4%. El 97.4% tiene tiempo completo y el 62.8% vive en un núcleo familiar compuesto por 1 a 3 personas (tabla 1).

El 97.4% del profesorado tiene plaza de tiempo completo, pues solamente participaron dos profesores de asignatura (2.6%). El 62.8% vive con dos o tres personas; 21.8% con cuatro o cinco; 10.3% vive solo y 5.1% vive con más de seis personas.

TABLA 1

Datos sociodemográficos

Mujeres				Hombres	
69.2%				30.8%	
Edad					
<30	30-40	41-50	51-60	61-70	71-80
0%	3.8%	46.2%	29.5%	17.9	2.6%
Colegio					
HyCS		CyH		CyT	
68 %		28.2 %		3.8 %	
Plantel					
CL	CH	SLT	Cuau	DV	
3.8 %	7.7 %	64.4 %	11.3 %	12.8 %	
Tipo de contrato					
Tiempo completo			Asignatura		
97.4 %			2.6 %		
Con cuantas personas vive					
Solo/a	1-3	4-6	>6		
10.3%	62.8%	21.8	5.1		

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta.

Uso y propiedad de aparatos tecnológicos

Como se observa en otras investigaciones (Arancibia-Muñoz, Cabrera-Almenara y Valdivia-Zamorano, 2019; Sotelo-Castillo *et al.*, 2017), las encuestas reportan que 100% de los docentes cuentan con internet en casa y 98.7% con al menos un dispositivo electrónico. El 32% posee tanto una computadora de escritorio como una portátil; 56.4% solo con una de ellas; 1.3% con ninguna y 10.3% comparte el dispositivo. De los que lo comparten, 1.3% son varones y 9% mujeres. El 36.6% considera que maneja las TIC, 25.8% indica que no las maneja y 39.7% no está seguro.

Satisfacción laboral

Al indagar esta dimensión, se solicitó la percepción de los docentes sobre: 1) la aportación que hacen a la universidad, 2) en qué modalidad se per-

ciben más “realizados”, 3) en cuál “sienten más energía” después de una jornada laboral, 4) “satisfacción después de dar clase”, y 5) en cuál “se esfuerzan más”.

El 57.7% refiere satisfacción en la modalidad presencial, 37.2% siente satisfacción en ambas modalidades. También hay un bajo porcentaje (1.3%) que refiere que no aporta a la universidad, ni se siente realizado ni se esfuerza más.

Además, se encontró que la mayoría nota que aportan más a la institución, experimentan mayor realización y satisfacción, además de tener más energía, en la modalidad presencial. A distancia, los docentes perciben que aportan menos, se sienten menos realizados y satisfechos y con menos energía; no obstante, refieren que se esfuerzan más en esta modalidad (tabla 2).

TABLA 2

Satisfacción laboral

Categoría	Modalidad a distancia (%)	Modalidad presencial (%)	Ambas (%)	Ninguna (%)
Valoración del trabajo por parte de los estudiantes	3.8	21.8	70.6	3.8
Satisfacción expresada en energía después de dar clase	3.8	41	50.1	5.1
Satisfacción laboral después de una jornada	3.8	57.7	37.2	1.3
Aportación a la institución	6.4	46.2	47.4	0
Se sienten “realizados”	2.6	51.3	44.8	1.3
Se esfuerzan más	64.1	1.3	33.3	1.3

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta.

El 70.5% de los participantes percibe que su trabajo es valorado en cualquier modalidad, a diferencia de 3.8% que nota que su actividad docente no es valorada por los estudiantes.

Al preguntar las razones por las que el personal docente considera que aporta más a la institución en la modalidad a distancia, los participantes

lo atribuyen a que: ayudan a evitar deserción, responden con resiliencia a la situación de emergencia, apoyan a estudiantes con material que pueden consultar a su ritmo, pueden dar un mayor número de asesorías y no pierden tiempo desplazándose al plantel.

Quienes sienten que aportan más en la modalidad presencial mencionaron la experiencia previa, el gusto y, significativamente, la interacción que se da con los estudiantes e incluso colegas. Las razones por las cuales identifican que aportan igual en ambas modalidades de manera ascendente se agrupan en: “tengo experiencia en ambas”, “me gusta la docencia” y, significativamente, sobresale “adaptarse con responsabilidad y compromiso a las condiciones que demanda el trabajo”.

Por otra parte, 56.4% de los docentes refirieron sentirse agotados después de una sesión a distancia, 17.4% indicó que igual en ambos, 20.5% no indicó tener sensación de agotamiento y 5.1% afirmó que esto ocurre en la modalidad presencial.

Se realizó la correlación entre “cómo se sentían” con la variable de “número de horas trabajadas”, y se encontró que 61 docentes respondieron que aumentó este número en la modalidad a distancia: 22 refirieron que experimentaron el cambio de forma positiva, 26 negativa y 11 fueron indiferentes al cambio. Dos docentes contestaron estar agotados.

Quince docentes respondieron que se mantuvo igual el número de horas, de los cuales, 12 perciben sentimientos positivos, 2 negativos y 1 neutro; los mismos indicaron extrañar la convivencia y el compañerismo.

Dos participantes indicaron que disminuyó la carga laboral durante el confinamiento. Uno de ellos realiza trabajo en laboratorio y percibe mayor valoración de su labor, por lo que extraña mucho la modalidad presencial. El otro participante experimenta en ambas modalidades sentimientos positivos y valoración de su trabajo.

Cambios en la carga de las actividades

Al explorar la carga laboral académica, doméstica y de cuidado en general (tabla 3), más de la mitad de las mujeres trabajaron académicamente entre 3 y 6 horas, y mayor número de ellas indicaron más de 6 horas. Algunas de las razones al respecto son que tardaban más en terminar el trabajo académico porque se les interrumpía en más ocasiones para atender otras tareas, como las domésticas y de cuidado.

Se observa que durante el confinamiento casi la mitad de los docentes dedicaron al menos 3 horas diarias a las labores domésticas, la otra mitad, entre 3 y 6 horas. Se observa que la mitad de los hombres dedicaron menos de 3 horas. Es notable que en términos del cuidado a hijos o familiares el mayor tiempo de dedicación =más de 6 horas– lo hacen los varones con 16.7%, contra 4.2% de las mujeres.

TABLA 3

Carga de cuidado, doméstica y académica

Actividad	Tiempo que se dedica diariamente (%)					
	Menos de 3 horas		3 a 6 horas		Más de 6 horas	
Doméstica	47.4		46.2		6.4	
	<i>Mujeres</i>	<i>Varones</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Varones</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Varones</i>
	42.6	59.3	50	26	7.4	14.7
Cuidado	60.3		24.4		15.4	
	<i>Mujeres</i>	<i>Varones</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Varones</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Varones</i>
	58.3	62.5	37.5	20.8	4.2	16.7
Académica	61.5		25.5		12.8	
	<i>Mujeres</i>	<i>Varones</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Varones</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Varones</i>
	9.3	20.8	57.4	70.9	33.3	8.3

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta.

En cuanto a las otras actividades académicas (investigación, difusión y extensión universitaria), el 46.2% le dedicó entre 3 y 6 horas; 46.2%, entre 6 y 8 horas diarias, y 25.6%, más de 8 horas. Esto es importante pues denota que se percibe la docencia como actividad central y 71.8% dedicó 8 horas o más a las actividades para las está contratado. Al indagar las razones en específico sobre si ha experimentado algún cambio en la carga laboral en la modalidad a distancia, aparecen expresiones como “es más complicado”, “se solicita más trabajo”, “se debe repetir muchas veces la información”, “angustia porque los estudiantes no deserten”.

Entre las razones sobre el aumento en las horas de trabajo se mencionan principalmente el incremento en la revisión de trabajos, indicando casi siempre que es de manera individual, más minuciosa, incluso se llega a indicar que es tedioso y que se requiere de un esfuerzo adicional para comunicar de forma escrita errores y comentarios, que antes se resolvían oralmente y en grupo.

En referencia a la revisión de trabajos aparecen, en primer lugar, las menciones a actividades solicitadas, evaluaciones, certificaciones y tesis. En segundo, la mención sobre el diseño de actividades, búsqueda de material, en ocasiones acompañado de su conversión digital mediante el escaneo, las presentaciones en *Power point* y la producción de videos. En tercer lugar, el incremento de asesorías para resolver dudas sobre las actividades y los contenidos de los cursos, dudas tecnológicas e incluso interrogantes sobre qué hacer ante la pandemia; asimismo, algunos expresan que el estudiantado solicita asesorías todo el día, ya sea por la asincronía de la modalidad, o porque los horarios se complicaron. En último lugar, se señala el tiempo dedicado a aprender sobre las plataformas y aplicaciones, en ocasiones vinculado a hacerlo de forma autodidacta.

El 19.2% de los encuestados respondió que no hubo cambio en el número de horas de trabajo; la mayoría lo atribuyó a que mantuvieron los mismos horarios de clase y del resto de sus actividades universitarias, aunque hay quien añadió que es igual de arduo y alguien afirmó que fue el mismo tiempo, pero más pesado. Un 13.3% señaló que fue igual en tiempo, pero que cambiaron los horarios; en estos casos indicaron que “es igual pero más intenso”, “las sesiones virtuales son agotadoras”, “el trabajo a distancia requiere más energía” y se atribuyó a la habilidad personal de planificar y a la posibilidad de organizarse con los estudiantes. En el caso de disminución se refiere que se debe de atender el hogar, los hijos y las nuevas condiciones de vida. Esto podría guardar relación con la percepción del manejo de plazos para entrega de revisiones, los ritmos de trabajo y la gestión del tiempo. El 62.8% refirió que lo hace con mayor certeza presencialmente, 11.5% en la modalidad a distancia, 24.4% lo regula igual en ambas y 1.3% en ninguna.

Algunas de las respuestas menos frecuentes refieren que la disminución se debió al tipo de cursos que imparten o bien que ya estaban digitalizados.

Retos en actividades académicas

Aparecieron situaciones aledañas particulares, pero importantes, como la preparación de tres cursos, el diseño de material para estudiantes con

discapacidad visual o auditiva, la preparación de un curso que se da por primera vez, el trabajo administrativo del enlace, las fallas técnicas y la desorganización institucional.

Asimismo, se exploró si los docentes habían tenido que prescindir de realizar actividades académicas durante el confinamiento que llevaban a cabo de manera presencial, 10 participantes mencionaron que ninguna.

Para quienes respondieron positivamente, se clasificaron en actividades sustantivas en la universidad, las propias de la docencia en aula y las personales de actualización docente. Sobre el primer bloque destacan las asesorías, agrupadas en colectivas, individuales y de tesis, y quienes mencionan que las llevan a cabo, afirman que han disminuido por falta de herramientas digitales de los estudiantes. En segundo término, con la misma frecuencia aparecen la tutoría, la investigación y el trabajo colegiado, y con una sola mención la difusión y la vinculación interinstitucional.

De quienes respondieron qué actividades dejaron de realizar vinculadas a la docencia en aula, destacan las dinámicas en equipo o grupales, el uso del pizarrón y las prácticas de campo y laboratorio. La mayoría de las que tuvieron pocas menciones como las visitas guiadas o el uso de biblioteca, aparecen asociadas con la falta de interacción con los estudiantes. Con respecto de las respuestas personales, como actividades de actualización y de lectura y redacción de textos, se ve reflejada la complejidad de las características propias de los cursos, las habilidades docentes y el carácter socializador de la escuela, el aprendizaje colectivo y la propia educación presencial.

Se elaboró la pregunta opuesta para saber qué actividades académicas pueden realizar ahora con la modalidad a distancia que no podían en la presencial. La mayor recurrencia fue el uso de herramientas y plataformas digitales; en algunos casos se mencionó que de no ser por la contingencia no las sabrían usar, también la elaboración de material visual y audiovisual. Llama la atención que algunas de las actividades que fueron mencionadas coinciden con la pregunta anterior como opuestas, así, mientras que para algunos académicos actividades como investigación, acompañamiento y comunicación con estudiantes y colegas, así como asesorías (sobre todo individuales) se incrementan según la modalidad presencial o a distancia, para otros disminuyen o son nulas, dado que la interacción de condiciones que favorecen a unas u otras es, como ya se mencionó, muy diversa; esto denota que depende de las habilidades y recursos con los que cuenta el profesor.

Las categorías para conocer las razones sobre si les estresa o no el diseño de los instrumentos de certificación que se proponen construir de manera colegiada en la universidad fueron: “sí”, “no” y “tal vez”, las subcategorías se establecieron por las respuestas.

En el caso del “sí”, la mayor mención fue a lo emergente del cambio, con preocupaciones en torno a que se limita lo que se puede evaluar, que se desconoce si los estudiantes aprendieron e incluso se expresaron dudas sobre su honestidad al responder instrumentos de evaluación. Hubo dos menciones sobre el desconocimiento de la plataforma y una acerca de dificultades con el trabajo colegiado.

En tanto, tal vez la respuesta de mayor mención fue desconocimiento de la TIC empleada, seguida por dos rubros con similar frecuencia: el trabajo colegiado, aludiendo al retraso de colegas para llevarlo a cabo, y las dudas que surgen, por lo emergente de la medida, para la demostración de aprendizaje.

Para la respuesta sobre a quiénes no les preocupa el diseño de instrumentos de evaluación, se tienen las subcategorías de: “es lo mismo”, “es mejor”, “ya lo habíamos aplicado” y es una “opción más”. Por orden de menciones la más señalada (16) fue “es lo mismo”, la segunda se sumó con “no me molesta o estresa”, en tercer lugar, el “trabajo colegiado”, dado que se construye en conjunto y es más eficiente a distancia, seguida por “es mejor”, posteriormente “es una opción más” y, por último, “es mejor porque que es más fácil para los estudiantes, más cómodo y la plataforma es amigable”. Llama la atención que el trabajo colegiado es el aspecto estresante en algunos casos, pero no es motivo de estrés en otros.

Uno de los compromisos de los docentes es el trabajo colegiado. Los resultados sugieren que una proporción significativa cumple con la colegialidad, en tanto que el 74.5% trabaja en equipo en los comités de certificación, 75.8% no le estresa trabajar colegiadamente, lo que es consistente con que la mayoría de los que contestaron son de tiempo completo y sugiere que los docentes pudieron trabajar con sus pares.

Experiencia académica

Sobre rasgos en la interacción del docente con los estudiantes se menciona mayor demanda de atención; en ocasiones asociada a que manifiestan más dudas y cometen más errores, así como por el desconcierto por el que pasan y la necesidad de ser escuchados, indicando incluso la solicitud al profesor de apoyo psicológico.

Se indagó en la posibilidad de dar el curso diseñado en la modalidad presencial a una virtual: 20.5% de los docentes piensa que sus cursos pueden darse solamente en forma presencial, 11.5% opina que pueden modificarse a distancia, 30.8% indica que es posible adecuarlos en una modalidad mixta y 37.3% que pueden darse en cualquier modalidad. No obstante, al preguntarse si es posible ajustarlos, 51.3% refirió que se pueden rediseñar para cursos mixtos, 16.7% que sus cursos solamente pueden darse de manera presencial y 32.1% señala que en la modalidad a distancia (tabla 4).

TABLA 4

Diferencias percibidas entre la modalidad a distancia y la presencial

Categoría	Modalidad a distancia (%)	Modalidad presencial (%)	Igual en ambas (%)
Mayor esfuerzo emocional	38.5	15.4	46.2
Mayor esfuerzo intelectual	34.6	2.7	46.2
Los cursos diseñados en modalidad presencial se pueden impartir en:	11.52	20.5	69.0
Se pueden ajustar los cursos	32.1	16.7	51.3

Fuente: elaboración propia a partir de cuestionario.

En las preguntas abiertas sobre cómo se adecuaron los planes de estudio de una modalidad u otra, el menor número de menciones se refirió a los ajustes a los contenidos, de lo cual se infiere que, en la mayoría de los casos, lo que se hizo fue una reducción, el rediseño de las evaluaciones y el archivo a manera de control de las actividades realizadas por los estudiantes, que ahora quedan como parte de la organización del docente y no del estudiante.

En relación con las adecuaciones que los docentes tuvieron que hacer para llevar a cabo los cursos a distancia sobresalen, en primer lugar, los cambios en las estrategias planeadas al inicio del semestre de manera presencial, en ocasiones vinculados con la necesidad de “subir material” y la “definición de número de entregas” para la corrección de un mismo ejercicio, así como al cambio de las discusiones grupales que no son ágiles en la

modalidad a distancia. Esto fue seguido en frecuencia por la elaboración o ajuste de insumos de apoyo didáctico; en tercer lugar, aparecen en la misma proporción “aprender sobre herramientas digitales” y “adaptaciones a los contenidos”; y en cuarto, la búsqueda de información y materiales digitales.

Otros aspectos que aparecen, aunque en menor medida son: adaptaciones en la evaluación, transformación de algún espacio de la casa para acondicionarlo como lugar de trabajo, el equipo de cómputo (ya sea por compra, préstamo o adaptación) y ajustes a los tiempos de atención en el hogar, en ocasiones por el aumento en la carga de trabajo, así como en las posibilidades de conectividad en tiempos de los estudiantes.

Acerca de cómo se sienten por los ajustes que tuvieron que hacer, se sistematizaron las respuestas clasificándolas en positivas, negativas y ambivalentes. Aparecieron 37 negativas, las cuales se subdividieron en afectaciones físicas y anímicas –la mayoría– sobresaliendo expresiones: “frustrado/a”, “preocupado/a”, “estresado/a” y “se perdió mucho”; de las físicas sobresalió “cansado/a”. De las 33 positivas, “bien” y “satisfecho/a” fueron las recurrentes, apareció una subcategoría relacionada con vivir la modalidad como un reto y una posibilidad de aprendizaje para el docente, representado por expresiones tales como: “Excelente por los nuevos aprendizajes”, “Sorprendida por los nuevos aprendizajes”, “Mejorando la calidad y cantidad de los materiales”, entre otras. Dentro de las ambivalentes aparecen “satisfecha/o pero cansado/a” y una serie de respuestas únicas, pero la mayoría coinciden en la parte positiva asociada a sorpresa por la actitud de los estudiantes frente a la resolución de obstáculos para continuar sus estudios.

Con la pregunta qué es lo que extrañan del trabajo presencial, las respuestas estuvieron en dos extremos: cuatro menciones de “todo” y cuatro de “nada”. Como subcategoría se encontró “interacción”, que se clasificó por colectivos: comunidad, colegas, estudiantes. La comunidad tiene 35 menciones, en doce de ellas se especifica la interacción humana y aparecen otras vinculadas con el sentido de pertenencia a un colectivo. En referencia exclusiva a los estudiantes hay 30 menciones, donde sobresale “percibir sus rostros cuando entienden” y “el diálogo no verbal” que ayuda a saber dudas, problemas. Para colegas solo hay una mención. Los otros elementos referidos son el reforzamiento y resolución de dudas, las actividades grupales y en equipo, el trabajo de campo y las asesorías, como las principales; el cubículo lo refirieron cuatro docentes.

En cuanto a las razones por las cuales les agobia más alguno de los tipos de educación, quienes señalaron la modalidad a distancia, destacan la incertidumbre por la asincronía con los estudiantes, no tener certezas sobre su aprendizaje y las relacionadas con un mayor esfuerzo, el cansancio por la postura y las horas frente a la pantalla.

Existe la misma frecuencia de respuestas vinculadas con lo súbito del cambio y por el contexto sanitario. También se menciona la inexperiencia como agobiante por no poder lograr lo planeado al inicio del semestre. Las razones de “igual en ambas” se relacionan con actividades que personalmente les abruman y que se tienen que hacer independientemente de la modalidad, por ejemplo, las labores académico-administrativas y la incertidumbre institucional. El otro elemento es que en cada modalidad hay razones distintas que inquietan.

La única razón dada por los dos profesores que respondieron que la modalidad presencial es más agobiante es el traslado al plantel, uno más se refirió al temor al contagio cuando se regrese. Y quienes mencionaron “ninguna” es por el gusto por la docencia. Las explicaciones de la sensación de realización en las dos formas de impartir clase son: disfrutar la docencia y sus retos, que hay elementos satisfactorios en ambas, el compromiso con la profesión y porque se considera que es igual. También sobre el tema de la realización, en la modalidad presencial se menciona significativamente la interacción, en menor número se refiere la experiencia acumulada y la flexibilidad didáctica que ofrece este modo. Sobre la enseñanza a distancia se indica “se está haciendo lo posible por la continuidad de los procesos de enseñanza aprendizaje” y “hoy lo mejor es que permite estar más tiempo con la familia”.

Valoración del proceso educativo en la modalidad a distancia

Se indagó en la valoración del proceso educativo durante la modalidad a distancia, como una forma de reflexionar sobre el proceso vivido en la pandemia, dado que no se puede tener en lo inmediato los resultados en términos de cuántos estudiantes certificaron los cursos. El 26.9% de quienes contestaron consideran que el aprendizaje de los estudiantes fue bueno en el modo virtual, 14.1% creen que fue malo y 59%, que fue regular.

Al explorar esta categoría en pregunta abierta, los docentes que respondieron “malo” lo atribuyen a que ni ellos ni sus estudiantes han desarrollado las habilidades necesarias para esta modalidad, pues requiere

de mayor estudio autónomo. Aparecen también razones sobre carencia de insumos tecnológicos por parte de los estudiantes, así como de espacios y condiciones de concentración adecuadas o la limitada comunicación con los docentes. Una respuesta indica que no se logran los objetivos y otra que es malo porque así se observa en los trabajos.

Quienes respondieron “regular” lo atribuyen en orden decreciente a las diferentes condiciones de sus estudiantes con respecto al desarrollo de habilidades que se requieren para la modalidad, como el acceso a la tecnología. Con mismo número de afirmaciones aparece la limitada interacción y comunicación con el docente (que refiere más a una necesidad de observar el lenguaje no verbal de sus estudiantes) y las inadecuadas condiciones para el estudio (entre ellas los problemas económicos y de salud de familiares, estrés por la contingencia sanitaria, tiempo disponible para estudiar derivado de la atención a otras tareas y a compartir los recursos de estudio). Aparecen de manera única afirmaciones sobre “no estoy seguro de que ellos investiguen los temas”, “no se completó el programa”, “sobrecarga de trabajos por parte de los colegas”, “no quieren aprender sino cumplir”, “las evaluaciones son conductistas” y “depende del curso”.

Los que respondieron “bueno” lo atribuyen principalmente a la habilidad de sus estudiantes de aprendizaje autónomo; aparecen en dos ocasiones menciones a la mayor disposición de tiempo y una vez las actitudes de los estudiantes: “son adaptables”, “el que quiere estudiar no importa la modalidad”, “el compromiso” “por su esfuerzo”, además de que un docente dijo que se debía al tipo de curso y otro señaló que el estudio ayudaba a los estudiantes a distraerse de los acontecimientos en relación con la pandemia. Como se destaca en las respuestas, se ven polos en las percepciones de los docentes entre apuesta y desconfianza hacia los estudiantes: la necesidad de guiar los aprendizajes o favorecer su construcción autónoma.

La “nueva normalidad”

Se exploraron las consideraciones y preocupaciones que tienen los docentes en torno al regreso a la “nueva normalidad”. Los resultados indican que el 7.7% de los encuestados cree que el próximo semestre debe ser presencial; 52.6%, semipresencial, y 39.7%, que debe ser a distancia. Podemos observar cómo la gran mayoría observa que se pueden realizar modalidades mixtas.

Las preocupaciones con respecto al regreso al trabajo presencial son, en primer lugar: contagiarse (54 menciones); entre ellas, dos señalan que

el plantel está en una zona de alto contagio y otra suma la preocupación de un brote al interior del mismo. En segundo lugar, 26 respuestas se refieren a tener factores de riesgo propios o de algún familiar con el cual viven. Le sigue la estancia en planteles con preocupaciones tales como que no se cumplan los protocolos de salud, falta de insumos, el número de estudiantes en el aula, lo complicado de usar mascarilla para impartir las clases, la renuencia de algunos miembros de la comunidad para seguir las medidas protocolarias, el turno mixto que suma el temor por consumo de alimentos en el plantel o zona aledaña.

En tercer lugar, está la familia, puesto que al regresar a sus actividades habría posibles contagios; le sigue el transporte público, en varias ocasiones relacionado con contagios de los estudiantes y trabajadores vulnerables. Aparecen otras categorías: incremento de la inseguridad en la ciudad y cambios en la organización institucional; dos académicos no definen qué es lo que les preocupa y tres mencionan que “nada” y dos mencionan factores asociados a su autocuidado.

Conclusiones

Algunas instituciones, como la del caso de estudio, cuando implementaron la transición de la modalidad presencial a la virtual no exploraron las condiciones de los docentes en cuanto a la posesión del equipo necesario, ni a las circunstancias particulares para usarlo o de los espacios requeridos para desempeñar su labor desde su casa.

Al respecto se observa que todos los participantes cuentan con servicio de internet, pero algunos manifestaron dificultades de conexión o cobertura. Destaca que 1.3% no tenía ningún dispositivo y 9% debía compartirlo, lo cual los coloca en desventaja para cumplir con su labor, aunado a la posible inexperiencia en las TIC (70.4% de mujeres y 54% de varones refirieron dudas sobre su uso). La mayoría expresa que requirió de más inversión en tiempo para capacitarse, buscar material y subirlo a las plataformas.

Uno de los mayores retos que indican los docentes fue la comunicación escrita para dar indicaciones, retroalimentar trabajos y resolver dudas con los estudiantes. Algunos manifiestan tener experiencia en el manejo tecnológico que han llevado a sus cursos presenciales, sin embargo, los requisitos de la educación a distancia implican que la comunicación sea prioritariamente escrita y asincrónica; este mismo hecho hace que los estudiantes que se inscriben por opción a esta modalidad utilicen, y por

tanto desarrollen, mayor comprensión lectora y que los docentes deban estar más habituados a expresarse por escrito, mientras que presencialmente las dudas y la retroalimentación se resuelven en forma oral. Esto deriva en la necesidad de revisar qué contenidos y habilidades se deben incorporar para su desarrollo cuando se realiza un cambio de modalidad.

Por otra parte, se observa que los docentes han adquirido experiencia dentro de la modalidad presencial en torno a reconocer inquietudes, experiencias y dudas de sus estudiantes a partir del lenguaje no verbal, por lo tanto, la interacción cara a cara se convierte en la fuente principal de información y de reconocimiento de interrelación; en este sentido, hubo testimonios en las respuestas de que no se reconoce la virtualidad como un mecanismo de interacción.

A la luz de la información recabada, destacan actividades académicas que, de manera polarizada, se colocan para algunos como más eficientes a distancia y para otros de forma presencial. Por ejemplo, la mayoría considera que la interacción con los estudiantes es lo que se pierde; para otros, la atención personalizada derivada de continuar sus cursos a distancia resulta una posibilidad de conocer más a sus estudiantes, incluso reconocer las condiciones que tienen para estudiar. El trabajo colegiado es la otra actividad que se encuentra en los polos: hay quienes manifiestan la disminución o nulidad del este trabajo, mientras que otros consideran que se impulsa y agiliza.

Asimismo, se observa que los docentes creen que podrían diseñar cursos en modalidad mixta o a distancia, sin embargo, a través de sus respuestas se vislumbra que no queda muy claro en sus reflexiones la diferencia entre ajustar la planeación de una modalidad a otra, rediseñar el programa de estudio en función del tipo de educación a impartir y dar el curso, tal cual se tenía planeado de forma presencial, solo transformando sus materiales en formatos digitales; lo anterior implica un desconocimiento de las posibilidades formativas que se imbrican entre los propósitos posibles de aprendizaje, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de los planes y programas de estudio y las implicaciones en los perfiles requeridos de ingreso de los estudiantes para cada estrategia de educación formal.

Sobre las singularidades de la institución, cabe destacar que la autonomía del estudiante es distinta a la referida en la literatura sobre la modalidad a

distancia, pues en tanto en esta última tiene que ver con una autorregulación para llevar a cabo actividades de enseñanza-aprendizaje en forma asincrónica con los docentes, ello es más cercano al desarrollo de habilidades como autodidactas. La autonomía del estudiante, pensada desde de la institución de los profesores participantes, se refiere a tomar decisiones informadas y por tanto acompañadas por la experiencia docente sobre su trayectoria académica (cuáles y cuántos cursos inscribir simultáneamente, la elección y desarrollo de estrategias de aprendizaje que más les favorecen e incluso reconocer de forma guiada qué cursos tiene que tomar y cuáles no o).

Por otra parte, los resultados apuntan a profundizar el análisis pormenorizado con perspectiva de género, en torno a cómo esta construcción devela respuestas diferentes entre los docentes en relación con qué priorizan de la interacción con sus estudiantes, las implicaciones domésticas que tiene su identidad de género y edad sobre el cuidado de la familia y el aumento de quehaceres en el contexto del confinamiento, con el fin de reconocer, dentro de este marco, si esto trastoca la experiencia vivida, la forma en que expresan sus respuestas, sus niveles de satisfacción y malestar como docentes y la propia disposición a responder el formulario.

Se puede concluir que la Universidad Autónoma de la Ciudad de México logró un híbrido que dio respuesta a la emergencia y colocó a los docentes en la posibilidad de experimentar una nueva modalidad, reconocer sus bondades y reflexionar sobre su práctica. No obstante, la institución debe considerar las características propias de su proyecto educativo, los contenidos formativos, las características de cada modalidad y los requisitos mínimos para implementarlas.

Ante la “nueva normalidad”, se deberán atender las preocupaciones de los docentes para el regreso a la modalidad presencial, realizando no solamente los ajustes necesarios dispuestos por el gobierno federal y local, sino atendiendo a las políticas institucionales que dan cause a todas y cada una de las actividades que conforman el trabajo docente para aminorar el estrés en los académicos que estén en condiciones de regresar a los planteles.

Las propuestas mixtas forman parte de las soluciones a los nuevos retos a los que se enfrentan las instituciones educativas en el contexto de la pandemia y en los probables rebrotes de la epidemia. Es necesaria la implementación de políticas y reformas educativas para favorecer el desarrollo de los conocimientos, habilidades y competencias que se establecen

como objetivo, así como definir procesos educativos y de aprendizaje que podrían facilitarlos. Las crisis económicas, sanitarias y culturales que enfrentan las poblaciones a diferentes situaciones provocan incertidumbres en la población estudiada que también se deben atender.

La emergencia sanitaria devela la necesidad de repensar el sentido de la educación, las implicaciones de las diversas modalidades, las habilidades que deben desarrollarse tanto en docentes como en estudiantes para que las escuelas en todos sus niveles puedan dar respuesta a las demandas y posibilidades actuales.

Nota

¹ En adelante, en este artículo se usará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Alfaro Fernández, Antonio (2015). “Estudio de la importancia de la educación superior a distancia en el marco de la educación permanente”, *Búsqueda*, vol. 2, núm. 15. <https://doi.org/10.21892/01239813.92>
- Arancibia-Muñoz, María Luisa; Cabrera-Almenara, Julio y Valdivia-Zamorano, Ismael (2019). “Estudio comparativo entre docentes y estudiantes sobre aceptación y uso de tecnologías con fines educativos en el contexto chileno”, *Apertura*, núm. 1, vol. 11, pp. 104-119. Disponible en: <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20666>
- Area Moreira, Manuel; San Nicolás Santos, María Belén y Sanabria Mesa, Ana Luisa (2018). “Las aulas virtuales en la docencia de una universidad presencial: la visión del alumnado”, *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 21, núm. 2, pp. 179-198. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.20666M>
- Chaves-Torres, Anivar (2017). “La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI”, *Revista Academia & Virtualidad*, núm. 1, vol. 10, pp. 23-41. <http://dx.doi.org/10.18359/ravi.2241>
- CIEG (2020). *Trabajo doméstico y de cuidado. Notas. COVID-19 y género*, Ciudad de México: Centro de Investigaciones y Estudios de Género, UNAM. Disponible en: <https://cieg.unam.mx/covid-genero/notas-trabajo-domestico.php>
- CEPAL (2020). *Informe sobre el impacto económico de la enfermedad por Coronavirus (COVID)*, Santiago, Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Disponible en cepal.org/es/publicaciones/45602-informe-impacto-economico-america-latina-caribela-enfermedad-coronavirus-covid
- Coolican, Hugh (2005). “Medición de las personas: variables, muestras y crítica cualitativa”, en *Métodos de investigación y estadística en Psicología*, Ciudad de México: El manual Moderno, pp.19-31.
- De Juan-González, Pilar (2019). “Estudio comparativo experimental entre un entorno virtual y otro presencial en una asignatura de inglés”, *Porta Linguarum*, núm. 32, pp.

- 119-134. Disponible en: https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero32/8_Pilar%20De%20Juan.pdf
- Durán-Lizarraga, María Elena; Rosales-Flores, Roselia y López-Ortiz, Claudia (2020). “Cambios en los hábitos de sueño y el proceso educativo durante la Jornada de Sana Distancia en estudiantes de una universidad pública: el caso de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México”, *Salud Problema*, núm. 27, vol. 14, enero-junio, pp.36-56. Disponible en: https://publicaciones.xoc.uam.mx/resumen_articulo.php?id=12509
- López-De la Madrid María Cristina. (2013). “Impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el docente universitario: el caso de la Universidad de Guadalajara”, *Perspectiva Educativa*, vol. 52, núm. 2, pp. 4-34. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4365212>
- Martínez, Vicente (2017). “Educación presencial versus educación a distancia”, *La cuestión Universitaria*, núm. 9, pp. 108-116. Disponible en: <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3582>.
- Mas-Torelló, Óscar (2012). “Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista”, *Revista de Docencia Universitaria*, núm. 2, vol. 10, pp. 299-318. Disponible en: <https://riunet.upv.es/handle/10251/141319?show=full>
- Meliá, José y Peiró, José (1989). “La medida de satisfacción laboral en contextos organizacionales: el Cuestionario S20/23”, *Psicologemas*, núm. 5, pp. 59-74. Disponible en: https://www.uv.es/meliajl/Research/Art_Satisf/ArtS20_23.PDF
- OPS (2020). “La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia”, *Organización Panamericana de la Salud* (sitio web). Disponible en: <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia>
- Pereira-Abagaro, Camila; Rosales-Flores, Roselia; Melo-Cahú, Mirella (2021) “El trabajo que nunca se termina: mujeres, trabajo doméstico y teletrabajo en la pandemia de COVID-19”, en C. Pereira-Abagaro, B. Martín, R. Rosales-Flores, J. Marmolejo y C. Muñoz-Muñoz (coords), *La pandemia social de Covid-19 en América Latina. Reflexiones desde la salud colectiva*, Buenos Aires: Teseo.
- Rodríguez-Zidan, Eduardo y Grilli-Silva Javier (2019). “Prácticas educativas con inclusión de aulas virtuales en la formación de profesores de Uruguay”, *Fides et Ratio*, núm. 18 vol. 18 pp. 63-90. Disponible en: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2019000200005&lng=pt&nrm=iso.
- Rozzi de Bergel, Ana María (2016). “Aporte de la educación a distancia a la calidad de la educación presencial universitaria”, *Signos EAD*, abril, pp. 1-7. Disponible en: <https://p3.usal.edu.ar/index.php/supsignosead/article/view/3702>
- Salgado-García, Edgar (2015). *La enseñanza y el aprendizaje en modalidad virtual desde la experiencia de estudiantes y profesores de posgrado*, tesis doctoral, San José: Universidad Católica de Costa Rica. Disponible en: <https://www.aacademica.org/edgar.salgado.garcia/2.pdf>
- Sotelo-Castillo, Mirsha Alicia; Vales-García, Javier José; García-López, Ramona Imelda y Barrera-Hernández, Laura Fernanda (2017). “Características del buen profesor de

modalidad presencial y virtual desde la perspectiva de los estudiantes”, *European Scientific Journal*, vol. 13, núm. 13, pp. 78-89. <https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n13p78>.

Souza, Laura F. (2020). “Trabalhadores informais de aplicativos e o impacto da doença pelo novo Coranovirus: uma reflexao teórica”, *Journal of Nursing and Health*, vol. 10, núm. 4, <https://doi.org/10.15210/JONAH.V10I4.18740>

Suárez-Riveiro, José Manuel y Anaya-Nieto, Daniel (2004). “Educación a distancia y presencial: Diferencias en los componentes cognitivo y motivacional de estudiantes universitarios”, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 7, núms. 1-2, pp. 65-75. Disponible en: https://www.academia.edu/1022734/Su%C3%A1rez_J.M._y_Anaya_D._2004_.Educaci%C3%B3n_a_distancia_y_presencial_Diferencias_en_los

Artículo recibido: 5 de agosto de 2020

Dictaminado: 5 de abril de 2021

Segunda versión: 1 de junio de 2021

Aceptado: 2 de junio de 2021