



Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)

ISSN: 0185-1284

ISSN: 2448-878X

rlee@ibero.mx

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

México

Silas Casillas, Juan Carlos; Vázquez Rodríguez, Sylvia

El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. L, núm. Esp.-, 2020, pp. 89-120

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

México

DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.97>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27063237022>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEI
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia.

Resultados de un estudio mexicano/latinoamericano

The University Professor in face of the Tensions Raised by the Pandemic.

Findings from a Mexican/Latin American Study

Juan Carlos Silas Casillas
INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE, MÉXICO
silasjc@iteso.mx

Sylvia Vázquez Rodríguez
INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE, MÉXICO
sylvia@iteso.mx

RESUMEN

Tras un breve lapso entre la detección del primer contagiado de Covid-19 en suelo nacional y la solicitud de las autoridades educativas mexicanas a las instituciones de educación superior de trasladar su docencia de los planteles universitarios a la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), los profesores universitarios enfrentaron serias complicaciones para diseñar, establecer y conducir esta nueva docencia. La vivencia de los académicos durante esta etapa es el foco de este texto y de un estudio desarrollado por el Grupo de Investigación sobre Educación Superior en Coyuntura (GIESuC). Los resultados dan cuenta de que los profesores encontraron múltiples dificultades logísticas, tecnológicas y materiales. Incrementaron sustancialmente la cantidad de horas de trabajo por curso, vieron un decremento en la frecuencia y calidad de la interacción con sus alumnos y, a pesar de ello, afirmaron estar confiados y alegres, aunque saturados de trabajo. Esta descripción servirá para la reflexión institucional sobre los caminos a seguir en la pospandemia y, presumiblemente, encontrar vías de solución al desgaste que los profesores tuvieron en la segunda mitad del semestre Primavera 2020.

Palabras clave: profesores, educación superior, enseñanza remota de emergencia

ABSTRACT

After a brief lapse between the detection of the first infected with Covid-19 on national soil and the request of the Mexican educational authorities to higher education institutions to transfer their teaching from university campuses to Emergency Remote Teaching (ERE in Spanish), university professors faced serious complications to design, establish, and conduct this new teaching. The experience during this stage is the focus of this text and of a study developed by the Research Group on Higher Education in Crisis (Grupo de Investigación sobre Educación Superior en Coyuntura, GIESuC). The results show that the teachers encountered multiple logistical, technological, and material difficulties. They substantially increased the number of working hours per course, saw a decrease in the frequency and quality of interaction with their students, and despite this, they claimed to be confident and joyful, although saturated with work. This description will serve for institutional reflection on the paths to be followed in the post-pandemic and, presumably, to find ways to solve the burnout that teachers had in the second half of the Spring 2020 semester.

Keywords: teachers, higher education emergency remote teaching.

INTRODUCCIÓN

La vida se aceleró notablemente a partir de la aparición del virus SARS-Cov2, que produce la enfermedad llamada Covid-19. Nada es como era el 23 de febrero de 2020. En sí, esta fecha no tiene una relevancia especial, se eligió de manera arbitraria para señalar cómo, en un lapso de tres meses que considera esta investigación (entre el 23 de febrero y el 23 de mayo), la experiencia de vida de los actores escolares se trastocó sensiblemente. Es difícil encontrar otro momento en la historia del mundo y de México en que la cotidianidad haya tenido una mutación tan grande en tan corto periodo.

Entre el 28 de febrero de 2020, fecha en que se detectó el primer caso de coronavirus o Covid-19 en la Ciudad de México, y el 13 de marzo, fecha en que las autoridades educativas decidieron las medidas para hacer frente a la pandemia, habían pasado 14 días y se tenía reporte de 26 casos confirmados y más de 100 posibles contagios. El 14 de marzo se confirmó lo que estudiantes, familias, profesores y directivos esperaban: se declaraba una alteración emergente de los calendarios escolares.

Las escuelas de educación básica cerraron inicialmente sus puertas un mes, a partir del viernes 20 de marzo, con la expectativa de realizar cierto trabajo académico durante las semanas previas a las dos semanas de vacaciones de Semana Santa y Pascua, para regresar a clase el 20 de abril. Todos sabemos que no sucedió de esa forma y que el año escolar no terminaría de la manera en que se planteó inicialmente. La cantidad de contagios en prácticamente todo el país, con un foco fuerte de multiplicación del virus en el Valle de México, hicieron completamente inviable el regreso a las escuelas.

Durante el periodo referido en el párrafo anterior, las Instituciones de Educación Superior (IES) continuaron sus actividades en estado de alerta y, una a una, fueron anunciando que suspenderían sus clases de manera presencial y trasladarían sus cursos a una modalidad emergente a distancia. La mayor parte de las IES inició sus cursos de manera mediatizada el lunes 23 de marzo (24 días después del primer contagio y nueve posteriores al anuncio del secretario de Educación). En términos llanos, este recuento cargado de fechas y cálculos de días sirve como un marco que permite ver que estudian-

tes y profesores tuvieron unos pocos días para pasar de la sorpresa a la incredulidad, de ésta a la toma de conciencia, para finalmente llegar a la transición acelerada de sus cursos de una modalidad a otra. Este proceso de transición ha estado cargado de confusión, equívocos y tensiones, así como de empatía, aciertos y solidaridad, y ha tenido a los profesores universitarios como los actores clave en la transferencia emergente de la modalidad presencial a lo que ahora se conoce como Enseñanza Remota de Emergencia (ERE). En este punto es importante resaltar que, inicialmente, se llamó a este traslado de actividades de aprendizaje como “Modalidad Virtual” o incluso como *blended learning* o “modalidad híbrida”; sin embargo, estas formas de llamarle no corresponden completamente con la realidad. La educación virtual es una modalidad planeada y estructurada *ex professo* para que las actividades de aprendizaje se den de manera remota, mediadas por la interacción con la computadora; la educación híbrida, por su parte, incorpora elementos de lo virtual y algunos componentes de la educación a distancia tradicional, sin estar mediados por la tecnología de cómputo, e incluso algunos otros elementos relacionados con lo presencial. Dado que no es el foco de este texto reflexionar sobre las modalidades de promoción del aprendizaje, baste con señalar que, dada la premura, los profesores universitarios tuvieron que conformarse con hacer un traslado rápido de su planteamiento presencial a uno remoto, sin más elementos que su experiencia, algunos consejos de colegas e indicaciones institucionales. De facto, se trató de una enseñanza más que de un planteamiento de aprendizaje, de algo remoto más que virtual o híbrido y de algo emergente más que planeado y convenido. En este sentido, se utiliza la expresión Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) para resaltar las características de este traslado de docencia coyuntural acelerado. En otro momento se podrá hacer un análisis más preciso de los modelos empleados y sus características.

Este trabajo da cuenta de la experiencia de los profesores universitarios en este proceso de pasar, de forma emergente y súbita, de una modalidad a otra y se nutre de los datos generados por el estudio que desarrolló el Grupo de Investigación sobre la Educación Superior en Coyuntura (GIESuC). Los detalles operativos, metodológicos, resultados y conclusiones se plantean en secciones posteriores.

Objetivo

De la misma manera que se ha señalado cómo la epidemia tomó a los actores del sistema educativo por sorpresa, se puede afirmar que investigadores y estudiosos del fenómeno educativo tampoco estábamos preparados. Se trató de un verdadero tsunami de cambios sanitarios, sociales, educativos, administrativos, institucionales y un largo etcétera. Los marcos explicativos y los proyectos de investigación y generación de conocimiento estaban en otros temas o ámbitos y, por si fuera poco, ahora que se ha presentado el confinamiento derivado de la contingencia sanitaria, las preguntas y objetivos de investigación, necesariamente, se orientan a describir el fenómeno nuevo a través de las tecnologías de información y comunicación (TIC).

En este sentido, aunque es deseable desarrollar escritos que contribuyan a la explicación y comprensión de un fenómeno social y educativo tan complejo como el que se vive en estos tiempos de transición educativa por la pandemia, sería un esfuerzo prematuro, por lo que el objetivo del presente texto es el mismo que tuvo el cuestionario del GIESuC: Describir la forma en que los profesores universitarios han vivido esta transición forzada de una modalidad educativa a otra. Durante la parte inicial de la pandemia en México y América Latina el foco del GIESuC fue hacer acopio de la mayor información posible sobre la experiencia de los actores universitarios y describir cómo se vivió el momento. En este sentido, este texto cumple su objetivo de describir la vivencia de los profesores universitarios nutriéndose de la información de uno de los instrumentos desarrollados por el GIESuC. Queda mucha información por ser sistematizada, lo que irá sucediendo poco a poco.

Contexto y algunos conceptos

Es lugar común decir que la epidemia de Covid-19 ha cambiado de forma radical la vida cotidiana. También lo es señalar que, en el futuro cercano, las maneras de relacionarnos serán diferentes. Sin embargo, a pesar de ser frases cliché, no pierden su certeza. Este tiempo de confinamiento forzado ha generado paradojas interesantes. Se ha convertido el aislamiento en una práctica valiosa y el ale-

jamiento casi en un sinónimo de salud. Una persona responsable es aquella que elige no reunirse de forma personal y evita los lugares concurridos o los actos multitudinarios. La cercanía física es algo proscrito y los cubrebocas, caretas y otros elementos de protección son instrumentos idóneos para preservar la integridad física. Es decir, el ciudadano, estudiante o profesor, para lo que compete en este texto, que no conserve y proponga distancia física entre ella/él y sus estudiantes, será una persona irresponsable

Los *campus* universitarios, con sus aulas, pasillos, cafeterías, auditorios y otros tipos de lugares de concurrencia para conversar, tomar clases, escuchar conferencias, leer, comer, proponer ideas, entre otros, son lugares que, a partir del 23 de marzo, deben ser evitados, pero, estas mismas prácticas: conversar, discutir y muchas otras, deben continuar de manera emergente a través de todo tipo de dispositivo electrónico y por medio de plataformas de comunicación. Dicho de otra forma, la computadora en casa debe tomar el lugar formativo, reflexivo, técnico y hasta relacional de los planteles universitarios.

La migración de, literalmente, miles de cursos y experiencias formativas a las plataformas establecidas para ello han puesto en evidencia muchos de los problemas que plagan al sistema educativo nacional y al subsistema de educación superior. Lloyd (2020) aporta datos para mostrar cómo no todos los estudiantes están en condiciones de cumplir con sus deberes escolares y concluye que la inequidad histórica en el Sistema Educativo Mexicano se vio exacerbada por esta rápida migración de cursos. Por su parte, Mendoza Rojas (2020) advierte que el presupuesto destinado a la educación superior, canalizado a través de universidades de sostenimiento público, en especial las grandes universidades federales, ha estado en un virtual congelamiento. Reconoce también que los recortes instrumentados por el gobierno de la cuarta transformación estaban ya afectando al sector educativo cuando se tuvo la pandemia y se ordenaron severos recortes al presupuesto, lo que no presagia oportunidades de crecimiento en un entorno post-Covid de recesión económica.

Por otro lado, el sistema educativo superior nacional está conformado por múltiples instituciones, con subsistemas que apuntan a distintas necesidades nacionales, esquemas formativos, discipli-

nas, filosofías, etcétera. A su vez, atienden diferentes tipos de estudiantes planteando sus propios esquemas formativos. Los más de seis mil planteles de educación superior y sus académicos debieron encontrar espacios para dilucidar cómo sería la transición a lo que inicialmente se llamó educación virtual o en línea, pero que, como se señala brevemente en los párrafos iniciales, tras una reflexión más pausada, se le puede llamar Enseñanza Remota de Emergencia (ERE). La ERE, de forma esperable, tiene muchas limitaciones. Es, en general, áspera y burda; se centra en encontrar un mínimo indispensable y se aboca, fundamentalmente, en el desarrollo de habilidades técnicas y memorización de conceptos, elementos que pueden trabajarse frente a una computadora con pocos recursos y en un tiempo/espacio limitado. Deja de lado la parte socioafectiva, la indagación heurística y los componentes que reflejan la particularidad institucional, al tiempo que conserva, si no es que potencia, los papeles habituales de la enseñanza-aprendizaje, que coloquialmente se conoce como educación “tradicional”.

Cabe resaltar, en este punto, que nos encontramos en un momento inédito de la educación, no es fácil encontrar referentes cercanos que permitan tomar decisiones mejor fundamentadas. Barrón (2020) da cuenta de la experiencia de la UNAM y resalta cómo se lograron acuerdos para conservar un mínimo operativo. Sin embargo, la máxima casa de estudios en México no representa la normalidad operativa de la educación superior mexicana; de hecho, es más bien la excepción, y estas prácticas, sin duda inspiradoras, son difíciles de replicar en IES de menor tamaño, con otras finalidades o perfiles operativos. Alcántara (2020), desde una visión comparativa, analiza casos en Argentina, España o Zimbabue detallando cómo estudiantes, profesores y directivos han querido resolver problemas nuevos con prácticas antiguas derivadas de visiones usuales. Posiblemente en este punto estriba una de las mayores complejidades de la ERE: los actores universitarios se ven en la necesidad de resolver un problema novedoso con herramientas que no usan con frecuencia, bajo la premisa de atender dos necesidades. Por un lado, “salvar el semestre”, es decir, evitar que la transición sea un obstáculo para los alumnos y la gestión escolar. Por otro, hay que “promover aprendizajes”, tanto los pautados por el plan de estudios y los esperables para la

asignatura, como los nuevos que se dan a raíz del cambio de modalidad. Puesto en otras palabras, los docentes deben ser conservadores y propositivos al mismo tiempo.

Ruiz Larraguivel (2020), con una postura más centrada en la UNAM, y Chehaibar (2020) desde una perspectiva más general, hacen sendos recuentos de ideas factibles y deseables. La primera señala cómo la incorporación de estrategias de *blended learning* serían útiles en este momento, mientras que la segunda aboga por el uso de estrategias didácticas híbridas. Resalta también la incorporación de temas o tareas transversales que pudieran generar sinergias entre las asignaturas y, por tanto, en los aprendizajes de los alumnos. Estas ideas, sin duda, son atractivas y hasta factibles en condiciones menos aceleradas de transición de la modalidad presencial a la ERE; sin embargo, dados los escasos días que tuvieron los profesores para su rediseño instruccional, es poco factible. La modificación acelerada de los cursos, prácticamente sin diálogo con colegas para concertar elementos de sinergia, sin duda, plantea grandes tensiones a los académicos y a sus alumnos.

En todo caso, este breve recuento muestra que los pocos escritos de académicos mexicanos sobre el tema son más bien reacciones a la nueva realidad y parten de marcos de interpretación pre-Covid que, sin ser soslayables en absoluto, reflejan la ausencia de marcos interpretativos precisos. Lo mismo sucede con las agencias internacionales o los organismos que agrupan a las instituciones de educación superior.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), como organismo que ha tenido una trascendencia innegable en la historia de la educación terciaria mexicana, mantuvo una estrecha comunicación con las autoridades educativas nacionales y con sus instituciones miembro. Generó tres documentos que reflejan sus comprensiones en diferentes momentos de la evolución de la epidemia. Se resaltan estos documentos dado el peso institucional que aún tiene la Asociación y porque sirven como muestra de que, incluso los organismos con un peso específico tan alto como la ANUIES, tuvieron que ir tomando decisiones y emitir pronunciamientos de forma incierta. El primero, llamado Lineamientos de acción Covid-19. Instituciones públicas

de educación superior, desarrollado y presentado por la subsecretaría de educación superior como resumen de los acuerdos tomados el 14 de marzo en el marco del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (SEP, 2020a), establece los siguientes grupos de medidas.

Para prevenir contagios

1. Colocar filtros en las diversas unidades académicas y administrativas para detectar personas con alguna infección respiratoria. A la par, suministrar jabón y, de ser posible, gel antibacterial con 70% de alcohol etílico, al ingresar o salir de dichas unidades académicas y administrativas.
2. Suspender las actividades que impliquen eventos masivos: culturales, deportivos y académicos (conferencias, talleres, seminarios y congresos).
3. Generar conciencia acerca de las medidas de higiene y la buena alimentación para fortalecer el sistema inmunológico.
4. Solicitar a las personas que presenten síntomas de infección respiratoria permanecer en su domicilio y estar atentas de la evolución de su estado de salud y solicitar atención médica en caso de agravarse el padecimiento.
5. Cualquier información que establezca un diagnóstico definitivo de Covid-19 deberá ser reportado por el o la estudiante o por los padres y tutores.

Para la organización académica y comunicación

1. Contar con un repositorio nacional para que las IES puedan compartir los diversos materiales generados desde sus comunidades y sirvan a otras instituciones educativas. Los materiales tendrán que estar integrados con metadatos con la finalidad de que las búsquedas se realicen de forma adecuada.
2. Consolidar canales de comunicación permanente con la comunidad (estudiantes, académicos y trabajadores) de cada Institución de Educación Superior para los avisos oficiales y acciones inmediatas.

Para el periodo de “distanciamiento social”

1. Suspensión de actividad escolar presencial (en el caso de las universidades autónomas ésta será una decisión de sus órganos colegiados).
2. Las actividades administrativas deben continuar, privilegiando la vía remota o bajo el esquema de guardias, que serán establecidas por cada institución educativa. Los trabajadores administrativos y operativos de la tercera edad no deberán acudir a sus lugares de trabajo. Cada instancia generará condiciones para realizar labores desde el hogar de cada trabajador o trabajadora.
3. Continuar por todos los medios de difusión con la campaña de las medidas preventivas y la concientización sobre la buena alimentación para fortalecer el sistema inmunológico.
4. Mantener comunicación permanente con su comunidad para los avisos oficiales y acciones inmediatas.

El 17 de abril, la ANUIES presentó e hizo propio el documento que sintetizaba la visión del subsecretario de Educación Superior, el documento llamado Respuestas de las Instituciones Públicas de Educación Superior en México para enfrentar la crisis del Covid-19 (SEP, 2020b). Este documento informa sobre las acciones a implementar en términos de 1. apoyo a las autoridades sanitarias y auxilio a la población; 2. continuidad de las funciones sustantivas de las IES (docencia, investigación y difusión de la cultura) con el apoyo de una amplia gama de herramientas tecnológicas, y 3. un esquema tentativo de impulso a un ambicioso proyecto de vinculación con los sectores productivos para detonar potencialidades de las economías locales. En el segundo de los elementos se señalan acciones tales como:

1. Desarrollo de iniciativas tecnológicas para poner a disposición de estudiantes, docentes, personal administrativo y población en general, plataformas y recursos digitales para continuar los aprendizajes.
2. Desarrollo de cursos autogestivos, por parte de la UPN, para docentes en servicio de los niveles de educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, en áreas de formación en la gestión, el desarrollo de habilidades tecnológicas, de enseñanza

y evaluación, así como en equidad de género y prevención de la violencia escolar.

3. Desarrollo de cursos de capacitación con apoyos de académicos especialistas para el aprendizaje en línea dirigidos a estudiantes, académicos y directivos de las IES.
4. Acceso libre al público en general a bibliotecas digitales, acervos de recursos, sitios de revistas especializadas y publicaciones de las universidades.
5. Fortalecimiento de las plataformas y sistemas de información de las IES para mejorar la atención a docentes y alumnos a través de internet.
6. Desarrollo de la oferta cultural y artística de las IES a través de medios de comunicación electrónicos (radio, TV, Internet, redes sociales).
7. Impulso, a través de la DGSEPE, del Programa *Viralicemos la Lectura*, que promueve que los alumnos y docentes se videograben leyendo poemas, cuentos o fragmentos de novelas.

Estas propuestas, aunque interesantes y plausibles, no van con precisión al centro del trabajo formativo. Más bien se trata de acciones que, de funcionar correctamente, permitirán un estrecho vínculo entre las IES y la comunidad en que se encuentran. En este sentido, sirven para ilustrar la voluntad de contribuir a paliar los efectos de una crisis inédita que, por lo mismo, ha pillado a los tomadores de decisiones con “la guardia abajo”, siguiendo la metáfora pugilista.

Por último, un breve texto que sí es elaborado y signado por el Consejo Nacional de la ANUIES, publicado el 24 de abril, refrenda la disposición de las instituciones miembro de: 1. salvaguardar la salud de sus comunidades y de la sociedad en general; 2. asegurar la continuidad de sus servicios académicos, y 3. poner a disposición de la sociedad sus capacidades científicas y técnicas, y en caso necesario, su infraestructura y equipamiento para atender los efectos de este fenómeno epidemiológico.

Adicionalmente señalan que, en virtud de la suspensión de actividades presenciales en todo el país, las instituciones miembros de la ANUIES

seguirán implementando, conforme a sus posibilidades, medidas urgentes que les permitan adaptarse a las nuevas circunstancias y limitaciones para continuar atendiendo a sus alumnos mediante modalidades no escolarizadas sin detrimento de la calidad y lograr que los estudiantes concluyan satisfactoriamente este periodo escolar. Estas medidas se llevarán a cabo de manera equitativa e inclusiva, identificando y atendiendo oportunamente a la población estudiantil que se encuentra en condiciones de desventaja socioeconómica (ANUIES, 2020, p. 1).

Sirvan estos tres ejemplos para ilustrar que las esferas de gobierno, organizaciones e instituciones de educación superior han adoptado una actitud participativa e intentan contribuir a la problemática desde su posición. Sin embargo, también muestran que la compleja realidad ha rebasado la comprensión de los actores y que, sin ánimo de crítica, están reaccionando de la forma en que pueden, con los recursos que cuentan para una “operación normal diferente de la actual” y con base en el diagnóstico que se ha podido lograr usando los medios usuales.

En este sentido, los gobiernos, organizaciones e instituciones educativas tratan de atender las condiciones que presenta la pandemia de una forma ejecutiva y acelerada. No existe tiempo que perder y se abocan a actuar con base en un diagnóstico parcial a todas luces, pero que sirve como brújula para proceder. Las IES se lanzan a proponer medidas que suplan la vida en el plantel escolar usando la computadora, diseñan en cuestión de horas algunos esquemas de capacitación a sus maestros para que trasladen sus cursos y no se detenga la docencia, los académicos toman decisiones acerca de qué privilegiar en sus cursos bajo la premisa de que “en estos momentos, no se puede todo”.

Esta aceleración es comprensible en el contexto de la pandemia, ya que es necesario reaccionar pronto; sin embargo, no llegó al mundo académico en marzo de 2020. La velocidad con que se ha desarrollado el entorno de la educación superior, su expansión territorial, la diversificación de instituciones, la pluralidad de programas y disciplinas de estudio, el impulso de nuevas modalidades de estudio, ha sido realmente llamativa. Este fenómeno no ha sido

detonado por la pandemia, sino que ha sido puesto en evidencia por ésta, de la misma manera que no inició las inequidades reportadas por Lloyd (2020) y otros autores, sino que muestra sus condiciones y aspectos perniciosos.

La aceleración en la educación superior parece corresponder con lo que Hartmut Rosa llama “estabilización dinámica” (Montero, 2020); es decir, una necesidad de seguir corriendo para permanecer en donde estamos. Una urgencia de hacer cada vez más e incluso de innovar en sus procesos con la finalidad de conservar la posición que se tiene. Este totalitarismo de la aceleración social (Kozlarek, 2016) tiene repercusiones en la mayoría de los ámbitos vitales y, en el entorno que compete este texto, son los profesores quienes fundamentalmente desarrollan las innovaciones bajo el supuesto de que el sobreesfuerzo realizado tendrá un impacto que lleve a todos los actores a niveles sobresalientes. En el caso concreto de la transición forzada de la modalidad presencial a la ERE, los académicos debieron hacer frente al problema dual que se señalaba párrafos arriba: “Salvar el semestre” y “promover aprendizajes”. Es decir, conservar y proponer, permanecer e innovar al mismo tiempo. Las respuestas de los profesores al instrumento del GIESuC permiten bordar algunas ideas en este sentido, las que se desarrollan brevemente en la sección de conclusiones.

Antes de entrar a la sección que da cuenta de las decisiones metodológicas y los resultados, es necesario señalar que el GIESuC es, literalmente, un grupo de investigadores universitarios que se constituyó también de forma emergente a raíz de la contingencia. Sus integrantes se encuentran en diferentes universidades, principalmente en la ciudad de Guadalajara y se reunieron (vía teleconferencia) para diseñar el estudio y los instrumentos dirigidos a diferentes públicos. Dos de los miembros del grupo son autores de este texto. El GIESuC no pretende constituirse en una estructura institucional de investigación, sino en un grupo de tarea que se agrupa y desagrupa conforme las circunstancias socioeducativas lo planteen.

Decisiones metodológicas

Con base en la descripción del grupo de investigación del párrafo previo, el lector comprenderá que, así como la enseñanza se trasladó

de forma emergente en pocos días, los investigadores desarrollaron su protocolo e instrumentos en cuestión de días y con base en la experiencia y cognición de los integrantes sobre el inédito fenómeno. En este sentido, a pesar de que se trata de un grupo de académicos formados, es posible que se tengan algunas debilidades dada la premura del proceso.

Con la finalidad de describir la vivencia de los profesores universitarios en el proceso de transición forzada de su docencia de la modalidad virtual a la ERE, se desarrolló un cuestionario de 36 preguntas que buscaban indagar sobre cinco aspectos: 1. datos generales del profesor; 2. el tiempo que demanda la experiencia académica virtual; 3. la preparación para cambiar de modalidad; 4. las interacciones académicas, y 5. emociones y sentimientos. Se optó por estos cinco elementos ya que la experiencia empírica de los investigadores y las pocas notas periodísticas que habían aparecido hasta ese momento se centraban en esos temas: el cambio, la diferencia entre modalidades, la preparación para el traslado y la parte emotiva. Instrumentos posteriores del GIESuC (2020a, 2020b, 2020c) han abordado otros aspectos relativos al logro una vez que terminó el semestre y las expectativas sobre el siguiente. La mayoría de las preguntas son de opción múltiple o requieren una respuesta numérica, mientras que 12 cuestionamientos son de elaboración abierta. No se reportan estos últimos en el presente texto ya que se habrán de sistematizar y analizar con mayor detenimiento. Próximamente se hará pública esa información.

El cuestionario se montó en una plataforma de encuestas en línea de uso común y se distribuyó la invitación a participar entre académicos conocidos a través de redes personales de contactos y por medio de redes sociales convencionales. El instrumento estuvo disponible en una plataforma comercial entre el viernes 27 de marzo (a las 18:00 hrs. de Guadalajara) y el jueves 30 de abril (a las 23:59). El ritmo promedio de avance fue de entre 38 y 39 respuestas al día.

Se obtuvieron más de 1 400 cuestionarios contestados, de los que se tuvo que desechar alrededor de 100, ya que no denotaban seriedad en las respuestas o las personas habían completado una parte tan pequeña del cuestionario que no tenía caso conservarlas. En total se tuvieron 1 310 respuestas válidas al corte del 30 de abril de

2020. Cabe resaltar que se tuvieron respuestas de académicos de todo tipo de instituciones: públicas y privadas, universitarias y de formación docente, pequeñas y grandes, con enfoque general y específico, e incluso, como el cuestionario se distribuyó de manera electrónica por redes personales y sociales, se tuvo participación de académicos de países latinoamericanos. La mayor cantidad de respuestas se dio por parte de profesores en México, de universidades de corte general y de instituciones privadas. Esto puede asumirse como un sesgo, sin embargo, en el análisis particular por nación y tipo de institución no se encontraron diferencias significativas, lo que hace pensar que la vivencia fue equivalente. Esto se aborda en otros productos del GIESuC y se trasladará a textos académicos más adelante.

Los datos provenientes de las preguntas de opción múltiple o respuesta numérica se procesaron usando una hoja de cálculo electrónica comercial de uso común; las abiertas, a través de un programa especializado en análisis cualitativo.

RESULTADOS

En las siguientes páginas se muestra los perfiles numéricos y se incluyen pequeños párrafos sintéticos que buscan agrupar algunos aspectos relevantes. El promedio de edad de los participantes es de 46 años, lo que es esperable para un académico universitario. La distribución por rangos de edad (cuadro 1) muestra una concentración importante, superior a las tres cuartas partes (76.7%), en los veinte años comprendidos entre 36 y 55 años. También es evidente un grupo de jóvenes docentes menores de 35 años (16.9%) y una proporción menor de profesores de mayor edad (6.4%).

Con relación al género, la distribución de los participantes está casi dividido en dos mitades, con una muy ligera mayoría de hombres (cuadro 2).

El instrumento se difundió en los países hispanoparlantes de América Latina a través de redes sociales, lo que detonó un número considerable de respuestas de académicos que trabajan fuera de México, aunque es evidente que la mayoría (78.2%) laboran en IES mexicanas (cuadro 3).

■ Cuadro 1. Distribución por edad de los participantes

Rangos de edad por género	%
30 años y menores	5.1
Entre 31 y 35 años	11.8
Entre 36 y 40 años	17.0
Entre 41 y 45 años	14.1
Entre 46 y 50 años	16.9
Entre 51 y 55 años	15.4
Entre 56 y 60 años	13.3
Entre 61 y 65 años	3.9
Entre 66 y 70 años	1.8
Entre 71 y 75 años	0.5
Mayores de 75 años	0.2

Fuente: elaboración propia.

■ Cuadro 2. Distribución por género de los participantes

Rangos de edad por género	%
Femenino	47.7
Masculino	51.7
Prefiero no decir	0.6

Fuente: elaboración propia.

■ Cuadro 3. Distribución por país de los participantes

País	%
México	78.2
Venezuela	4.4
Perú	4.4
Argentina	3.7
Bolivia	3.3
Paraguay	2.0
Colombia	1.6
Ecuador	1.2
Chile	0.5
Costa Rica	0.2
Panamá	0.2
Uruguay	0.1
Fuera de América	0.2

Fuente: elaboración propia.

La mayor parte de los participantes señalaron la opción de estar laborando en licenciatura (82.5%), 12.8% en alguno de los niveles del posgrado y 4.8% en grados de dos años como Técnico Superior Universitario o Profesional Asociado (cuadro 4).

■ Cuadro 4. Distribución por nivel educativo en que impartía clase

Nivel educativo	% profesores
TSU/PA	4.8
Licenciatura	82.5
Especialidad	2.7
Maestría	7.7
Doctorado	2.4

Fuente: elaboración propia.

La gran mayoría de las personas que respondieron señalaron estar laborando mayormente en instituciones privadas (cuadro 5).

■ Cuadro 5. Distribución por tipo de sostenimiento de la institución

Nivel educativo	% profesores
Privada	79.3
Pública	20.5
No sabe	0.2

Fuente: elaboración propia.

Con relación a la modalidad educativa en que desarrollaba sus clases antes de la contingencia, la gran mayoría aseguró haber estado conduciendo clases de forma presencial (cuadro 6).

■ Cuadro 6. Distribución por modalidad en que impartía clase

Nivel educativo	%
Presencial	85.5
Mixta	13.7
En línea	0.8

Fuente: elaboración propia.

En síntesis, los resultados del estudio retratan la vivencia de profesores, hombres y mujeres por igual, que trabajan mayoritariamente en licenciatura, que tienen entre 36 y 60 años, que laboran mayormente en instituciones particulares y que, como se verá en el siguiente apartado, desarrollaban sus actividades de forma presencial antes de la epidemia.

Cuando se plantea a los académicos la oportunidad de valorar su experiencia como docente en aula y su vivencia ahora a la distancia, así como la cantidad de horas adicionales que esperaban que sus alumnos dedicaran al trabajo en aula y ahora en línea, los resultados son llamativos, pues permiten ver que ellos están dedicando cantidades notoriamente superiores de horas, mientras que esperarían que sus alumnos dedicaran más o menos el mismo tiempo que antes.

Uno de los reactivos preguntó a los participantes cuántas horas adicionales de trabajo académico dedicaban para una clase presencial de cuatro horas por semana y cuántas dedican ahora, en esta situación de trabajo en la virtualidad. Es evidente que los profesores perciben un incremento importante en su carga de horas al pasar de lo presencial a lo virtual. Es particularmente notorio el descenso en el rango de menos de cuatro horas, ya que pasó de 70.8% a 32.7% y el incremento en cantidades mayores de horas, particularmente en el rango de entre seis y ocho horas, que pasó de 7.6% a 20.6% (cuadro 7).

■ Cuadro 7. Tiempo del profesor dedicado en modo presencial y virtual (en %)

Horas	% profesores que dedican ___ horas adicionales a las 4 horas presenciales	% profesores que dedican ___ horas a la asignatura en modo virtual
Menos de 0.5 horas	0.3	0.8
De 0.5 a 2 horas	23.7	8.6
Más de 2 pero máximo 4 horas	46.8	23.3
Más de 4 pero máximo 6 horas	14.9	25.8
Más de 6 pero máximo 8 horas	7.6	20.6
Más de 8 pero máximo 10 horas	3.2	7.5
Más de 10 horas	3.5	13.5

Fuente: elaboración propia.

Ante las preguntas de ¿cuánto tiempo en total esperas que dediquen tus estudiantes en situación normal (sin contingencia) para esa misma clase presencial de cuatro horas aula por semana? y ¿cuánto tiempo deberían dedicar tus estudiantes a la clase en modo “contingencia”? es notorio que los académicos no esperan un cambio grande en la dedicación de horas por parte de los estudiantes (cuadro 8).

■ Cuadro 8. Tiempo de dedicación del estudiante que el profesor espera en modo presencial y virtual (en %)

Horas	% estudiantes deben dedicar __ horas adicionales a las 4 horas presenciales	% estudiantes deben dedicar__ horas a la asignatura en modo virtual
Menos de 0.5 horas	0.1	0.2
De 0.5 a 2 horas	15.2	12.5
Más de 2 pero máximo 4 horas	28.8	30.8
Más de 4 pero máximo 6 horas	24.7	23.3
Más de 6 pero máximo 8 horas	23.3	22.6
Más de 8 pero máximo 10 horas	4.7	5.5
Más de 10 horas	3.2	5.0

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, dos tercios de los académicos participantes (66.7%) considera que, en “modo contingencia”, sería razonable dedicar a la clase la misma cantidad de tiempo, sumando las horas clase más las horas en casa, mientras que 22.2% considera que debería dedicar más tiempo que de manera regular (cuadro 9).

■ Cuadro 9. En tu opinión, lo razonable sería dedicar a la clase en modo “contingencia”

En tu opinión, lo razonable sería dedicar a la clase en modo “contingencia” ...	# profesores	% profesores
La misma cantidad de tiempo, sumando las horas clase más las horas en casa	730	62.4
Más tiempo que de manera regular	268	22.9
Menos tiempo que de manera regular	171	14.2

Fuente: elaboración propia.

Es en este punto que surgen dos paradojas; la primera tiene que ver con que los profesores esperan más o menos el mismo tiempo de dedicación de sus estudiantes en labores académicas, pero su experiencia personal les hace ver que ellos mismos están dedicando una mayor cantidad de horas al trabajo extra-aula destinadas a su trabajo. La segunda paradoja es que notas periodísticas, así como un estudio paralelo desarrollado por el GIESuC que investiga sobre la vivencia de los estudiantes, muestra que los estudiantes perciben, a su vez, estar dedicando más horas que antes. En otras palabras, los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, profesores y estudiantes, esperarían dedicar la misma cantidad de horas, pero en la práctica su sensación es estar dedicando más. Si se sostiene por mucho tiempo este tipo de rutinas puede suscitarse un desgaste importante en el ámbito personal del profesor y del alumno.

Con respecto a la manera en que se prepararon para la transición, es clara la diversidad de mecanismos, aunque tres fueron sobresalientes: 1. haber tenido capacitación institucional, 2. haber tomado cursos por su cuenta y 3. haber impartido cursos en línea con anterioridad. La lista completa se muestra en el cuadro 10.

■ Cuadro 10. ¿Cuáles de las siguientes le han ayudado a ajustar un curso presencial a uno virtual?

¿Cuáles de las siguientes le han ayudado a ajustar un curso presencial a uno virtual?	% profesores/ personas
Tuve capacitación institucional sobre educación en línea	42.8
He tomado cursos por mi cuenta	41.7
Ya he impartido antes cursos en línea	30.9
Tomé un curso corto sobre educación en línea	24.6
Cursé un posgrado en esa modalidad	11.5
Tengo un diplomado en educación en línea	8.8
Cursé un posgrado relacionado	5.4
Cursé una licenciatura relacionada	3.0
Cursé una licenciatura en esa modalidad	2.0
Ninguna de las anteriores	20.2

Fuente: elaboración propia.

Sin duda, el dato de que 42.8% de los profesores haya recibido capacitación de parte de su institución es un asunto relevante que habla de la capacidad de reacción de las IES durante el breve lapso de tiempo para transición de modalidad educativa. De la misma forma, que una proporción muy similar (41.7%) de profesores ha buscado cursos de capacitación por su cuenta, también habla de proactividad y capacidad de agencia.

Contar con experiencia de haber impartido cursos de educación en línea, opción marcada por 30.9% de los académicos, da cuenta de la tendencia a la diversificación de modalidades educativas en la educación superior mexicana y latinoamericana (Rama, 2016). Aunque es cierto que una importante cantidad de académicos sigue impartiendo sus cursos de manera presencial, es claro que crece la proporción de profesores que se aventuran a la educación mediatizada. Un comparativo simple permitió ver que, de los 312 docentes que señalaron “haber impartido cursos en línea” como uno de los elementos que les ayudó a ajustar su curso ante la emergencia, 208 se encontraban trabajando de forma presencial y 104 de manera mixta. De alguna manera, se puede pensar que la experiencia de diseñar e impartir un curso universitario de forma mediatizada no es tan ajeno como podría suponerse, y se convirtió en un elemento de apoyo en la transición.

Sobre la manera en que han planteado su curso ahora, en la virtualidad, la gran mayoría propuso una combinación de trabajo sincrónico y asincrónico (78.5%), y proporciones menores prefirieron sólo trabajo sincrónico (11.9%) o asíncrono (9.6%).

Con los resultados planteados hasta este punto sobre la transición de modalidad educativa, se puede decir que los profesores se basaron de manera fundamental en sus intuiciones y experiencia docente, que fueron acompañadas por algún tipo de formación institucional o gestionada de manera personal. Esta preparación fue diversa e incluyó varias combinaciones de apoyos que, sin duda, determinaron que se tuviera al menos una docena de maneras de prepararse y plantear sus cursos. La mayor parte incorporó de forma ecléctica el trabajo sincrónico y asincrónico; sin embargo, como se señaló en el apartado previo, implicó una cantidad importante de actividades “de clase” y dedicación de tiempo personal.

En lo que respecta a las interacciones entre los profesores y sus estudiantes, así como entre éstos y sus colegas y directivos, parece que se han visto ligeramente afectadas, aunque no hay una tendencia clara al respecto, lo que parece sugerir que las percepciones están influidas por la situación particular institucional y personal. En otras palabras, no parece haber una tendencia clara acerca de los cambios.

Sobre la manera en que se ha visto influida la frecuencia en que interactúa con sus alumnos a raíz del cambio de modalidad, las opiniones están divididas prácticamente en tres tercios: una proporción ligeramente mayor (36.8%) de los profesores señalaron que ha disminuido, 32% que se ha incrementado y 31.2% que está igual que antes (cuadro 11).

■ Cuadro 11. Frecuencia interacción con estudiantes

FRECUENCIA interacción con ESTUDIANTES	% profesores
Ha disminuido	36.8
Es igual	31.2
Ha aumentado	32.0

Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta a la calidad de la interacción con sus estudiantes, 39.5% percibe que ésta ha disminuido, 36.6% que se mantiene igual y 23.8% ve un aumento. Es difícil saber las razones por las que los académicos aseguran esto, pero es plausible decir que es esperable se relacione con la valoración que hacen los académicos de la educación presencial, la que mejor conocen y con la que guardan mayor familiaridad.

La modalidad cara a cara facilita múltiples intercambios, algunos son trascendente y centrados en el aprendizaje, otros más operativos respecto a la clase y otros son francamente triviales, pero es claro que éstos son muchos más que en la modalidad emergente a distancia (cuadro 12).

En lo que respecta a la frecuencia de las interacciones con colegas y coordinadores, 38.8% percibe una disminución, otra porción prácticamente igual la perciben igual (30.9%) y con un incremento (30.3%). Con relación a la calidad de estas interacciones con otros

académicos y coordinadores, la mayoría (46.3%) ve que ha seguido igual, 32% piensa que ha disminuido y una proporción menor (21.7%) ve que se ha incrementado (cuadros 13 y 14).

Tal vez la interacción cotidiana con colegas y coordinadores es más esporádica y, sobre todo, puntual, de forma tal que ahora que se desarrolla por vía mediatizada presenta más o menos las mismas características.

■ Cuadro 12. Calidad interacción con estudiantes

CALIDAD interacción con ESTUDIANTES	% profesores
Ha disminuido	39.5
Es igual	36.6
Ha aumentado	23.8

Fuente: elaboración propia.

■ Cuadro 13. Frecuencia interacción con colegas y coordinadores

FRECUENCIA interacción con colegas	% profesores
Ha disminuido	38.8
Es igual	30.9
Ha aumentado	30.3

Fuente: elaboración propia.

■ Cuadro 14. Calidad interacción con colegas y coordinadores

CALIDAD interacción con colegas	% profesores
Ha disminuido	32.0
Es igual	46.3
Ha aumentado	21.7

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, un asunto central se refiere a las dificultades que enfrentan los profesores para realizar su labor. Cabe señalar que no se trata de las propias de la asignatura o temáticas, sino que se centra en los otros elementos que complican el trabajo docente. El traslado del trabajo en casa significó un trastorno serio en la rutina de los profesores y hay una variedad de situaciones tanto referentes al des-

empeño de los alumnos como a la tecnología o las condiciones en casa que dificultan el trabajo docente.

Las más recurrentes fueron:

1. Unos cuantos estudiantes tienen dificultades para utilizar las plataformas.
2. Hay más tareas domésticas que atender que antes.
3. Se cae el Internet y me quedo a medias de algo.
4. El enlace de Internet al que tengo acceso es lento, pobre o deficiente.

Hay algunas dificultades esperables, entre ellas, las relativas a los problemas de los estudiantes para manejarse hábilmente en las plataformas (primer lugar en mención) o su variante de grado: varios de mis estudiantes tienen dificultad para utilizar las plataformas (un tercio de las menciones). También es esperable que la profesora o profesor tenga dificultades para manejarse en las plataformas (32.3%).

Otro grupo de dificultades está relacionado con el Internet: 45.3% de los profesores señalaron que la falla de la señal hace que “se caiga” el Internet y se quede a la mitad de algún proceso, 39% afirmó que su enlace es lento o pobre.

Un tercer grupo, un poco menos esperado se relaciona con las condiciones adecuadas para el trabajo académico. Varias de las respuestas tuvieron más menciones que las previstas. Este tercer grupo se integra por los siguientes elementos de dificultad: hay más tareas domésticas que atender que antes (48.2%); hay muchas distracciones (34.9%); me cuesta mucho trabajo balancear las tareas del hogar con el trabajo en línea (31.6%); hay mucho ruido donde podría trabajar (23.2%), y las personas que me rodean interrumpen constantemente (21.6%). Estos cinco elementos presentan un panorama inquietante: los profesores universitarios afrontan su trabajo en condiciones de alta distracción, dadas las demandas del hogar.

El cuarto grupo de elementos, que también es un poco inesperado, tiene que ver con las condiciones físicas y del equipamiento para realizar trabajo académico en casa. Por un lado, están los recursos, los reactivos: “me hacen falta recursos que normalmente consigo en la biblioteca” (25.8%), o “es necesario utilizar herramientas de cómputo

que sólo están en la institución o que no son compatibles con mi equipo” (17.1%) lo hacen evidente. Sin embargo, es mucho más presente y, de alguna manera, inesperado, que los académicos enfrenten dificultades en el sentido del mobiliario y el espacio en casa para trabajar. “No cuento con un escritorio/mesa o silla adecuada” (26.4%) y “No hay espacio suficiente en mi casa” (19%) son dos reactivos que ponen de manifiesto que, al menos uno de cada cinco hogares, no está diseñado para el trabajo académico. En la parte del equipo personal de cómputo y la posibilidad de usarlo resalta que 22.1% de los participantes señaló que en su casa hay menos computadoras de las que se requieren, 18.9% coincidió con que su equipo personal de cómputo es obsoleto o lento y 7.6% afirmó que en su casa no hay tal equipo. Esto último, aunque esperado, fue llamativo por la proporción de menciones.

Un último elemento que necesita mención aparte es el relativo a que los estudiantes no estaban cumpliendo con lo planeado, señalado por más de un tercio de los profesores (36.4%) (cuadro 15).

En este sentido, las complicaciones que enfrentan los académicos en rubros como la conexión a Internet, las habilidades propias y de sus alumnos para el uso del mecanismo dispuesto para continuar las clases, las condiciones materiales con las que cuentan en su hogar y la vida en familia parecen representar una carga anímica y de atención importante. Lo que, sumado a la multiplicidad de actividades planteadas en los cursos y el tiempo adicional que están dedicando a la docencia mediatizada y que, en algunos casos, los estudiantes no cumplan con lo establecido, indudablemente tuvo un papel de desgaste en el día a día de los profesores.

Tomando en consideración estos elementos de dificultad, una de las preguntas en el cuestionario inquiriere sobre si consideran que el aprendizaje de sus alumnos en esta situación será mayor, igual o menor. Los resultados muestran cautela de parte de los profesores (cuadro 16). Una proporción notablemente menor (8.5%) piensa que el aprendizaje de sus alumnos puede ser mayor, que es eclipsada por una cuarta parte de los profesores que la ven menor o igual. Sin embargo, el dato relevante es que cuatro de cada diez respondieron que era pronto para asegurarlo. Será sumamente interesante conocer su opinión tras la finalización del semestre.

■ Cuadro 15. Dificultades que han tenido los profesores durante la contingencia

Dificultad	% de profesores
Unos cuantos estudiantes tienen dificultades para utilizar las plataformas.	74.9
Hay más tareas domésticas que atender que antes.	48.2
Se cae el Internet y me quedo a medias de algo.	45.3
El enlace de Internet al que tengo acceso es lento, pobre o deficiente.	39.0
Los estudiantes no están cumpliendo con lo planeado.	36.4
Hay muchas distracciones.	34.9
Varios de mis estudiantes tienen dificultad para utilizar las plataformas.	33.6
La plataforma de comunicación que utilizamos tiene un límite de tiempo y no es suficiente.	32.4
Yo mismo tengo dificultad para utilizar las plataformas.	32.3
Me cuesta mucho balancear las tareas del hogar con el trabajo en línea.	31.6
No cuento con un escritorio/mesa o silla adecuada.	26.4
Me hacen falta recursos que normalmente consigo en la biblioteca.	25.8
Hay mucho ruido donde podría trabajar.	23.2
Hay menos computadoras en casa de las que idealmente necesitaríamos (por ejemplo, un equipo que comparten dos personas).	22.1
Las personas que me rodean interrumpen constantemente.	21.6
No hay espacio suficiente en mi casa.	19.0
Mi computadora es obsoleta/lenta.	18.9
Es necesario utilizar herramientas de cómputo que sólo están en la institución o que no son compatibles con mi equipo.	17.1
No tengo computadora en casa.	7.6

Fuente: elaboración propia.

■ Cuadro 16. Ante esta situación, piensas que el aprendizaje de los alumnos...

En esta situación, el aprendizaje ...	% menciones
No sé, es pronto para decirlo.	39.5
Es menor.	26.0
Es igual.	26.0
Es mayor.	8.5

Fuente: elaboración propia.

Los datos permiten figurar que los profesores hicieron frente a la transición con base en su comprensión y experiencia respecto a la educación no-presencial y echando mano a sus recursos y condicio-

nes personales. Tuvieron que depender de la infraestructura disponible y las capacidades y disposiciones de sus alumnos. Tuvieron algún apoyo de capacitación institucional para la planeación y el desarrollo de sus cursos en esta nueva modalidad emergente y en la segunda mitad del semestre debieron trabajar más horas, desarrollar más actividades y revisar más tareas, usando una plataforma que a veces falla, un Internet que se cae y en medio de un entorno del hogar que les plantea dificultades importantes.

Por último, es interesante tratar de aproximarse a la parte emotiva del profesor. Uno de los reactivos finales del instrumento ofrecía una lista de emociones y sentimientos y les preguntaba cuáles habían estado más presentes en ellos durante esta experiencia. De manera un poco contra intuitiva, se puede ver que las difíciles condiciones afrontadas en la parte final del semestre no han hecho mella en sus emociones y sentimientos.

Se les preguntó: “En los últimos días y respecto del cambio en la forma de trabajar, ¿qué tanto has sentido... miedo, enojo, tristeza, etc...?”. Las opciones de respuesta eran: nada, muy poco, poco, algo, bastante o muchísimo. Para valorar los resultados, se asignaron valores a las posibles respuestas: 1 para “nada” y 6 para “muchísimo”, y se calcularon los promedios obtenidos por cada sentimiento listado.

Los sentimientos y emociones que más han experimentado los profesores son:

1. Confianza
2. Saturación de actividades
3. Saturación de tareas
4. Alegría

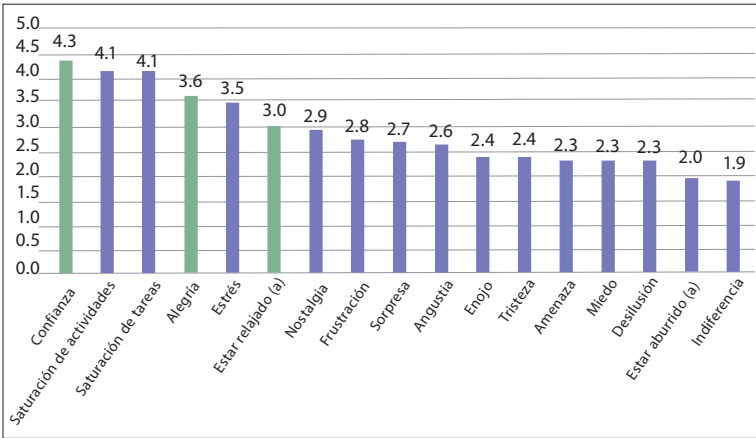
Y los menos presentes en su vivencia son:

1. Indiferencia
2. Aburrimiento
3. Desilusión
4. Miedo

La gráfica 1 resalta en color verde las columnas que reflejan una emoción o sentimiento con connotación positiva, y es interesan-

te notar que estas tres se encuentran entre las más presentes. Cada sentimiento refleja valores promedio como sigue (el valor mínimo posible es uno y el máximo es seis).

■ Gráfica 1. Sentimientos experimentados por los estudiantes



Fuente: elaboración propia.

Evidentemente, la incredulidad, la perplejidad y el desconcierto estuvieron presentes. En los círculos personales es frecuente conversar con académicos, quienes resaltan momentos de incertidumbre, pero una vez que tienen una pausa, los profesores dicen mantener la confianza en su labor formativa e incluso refieren estar experimentando alegría frente al reto. Es obvio que la saturación de actividades y tareas es el común en las experiencias, y que algún nivel de estrés estará presente pero, en términos generales, se percibe una actitud positiva.

Dentro de la sección de preguntas abiertas que solicitaban elaborar una respuesta textual, se les pidió que respondieran a cuestionamientos tales como: ¿Qué crees que están aprendiendo los estudiantes gracias a esta experiencia académica de trabajo virtual? ¿Tú qué has aprendido en esta experiencia académica de trabajo virtual? Si hubiera estado en tus manos decidir qué hacer en la contingencia, ¿qué hubieras hecho? ¿Qué recomendarías a tu institución para mejorar tu experiencia en esta contingencia de salud?, o ¿qué recomendarías a tus estudiantes para mejorar tu experiencia de aprendizaje en esta contingencia de salud?

Las respuestas a estas y otras preguntas abiertas, y su posterior análisis, sin duda, aportarán elementos para comprender mejor el fenómeno vivido.

A MANERA DE CONCLUSIONES

Este fenómeno es nuevo para todos. Es pronto para llegar a conclusiones y explicaciones definitivas, pero sí se puede reflexionar sobre cómo esta transición inesperada y súbita tomó a instituciones, profesores, estudiantes y al público en general con la mirada puesta en otro lado. Las instituciones y profesores tuvieron unos pocos días para trasladar la docencia de la modalidad presencial a lo que inicialmente se denominó educación virtual, a falta de mejor expresión, pero que, tras un análisis menos acelerado, se reconoce ahora como Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), término que parece describir mejor esta experiencia.

La urgencia por “salvar el semestre” de cerca de cuatro millones de estudiantes en educación superior era apremiante. También estaba muy presente la idea de generar aprendizajes significativos usando la computadora, un medio que no es desconocido, pero que se utilizaba mayormente como recurso didáctico y no como sistema para el aprendizaje. Los académicos debieron enfrentar el reto de plantear su curso de una manera diferente, con condiciones difíciles en su ámbito personal y laboral. Sus espacios, equipos y recursos personales se convirtieron en limitantes para el trabajo docente reflexivo. Estas condiciones, junto con otras relativas a la conectividad, la fiabilidad del Internet o las capacidades y disposiciones de los estudiantes han hecho de la ERE un desafío formidable.

Los profesores han incrementado sustancialmente la cantidad de actividades que ellos mismos desarrollan y las que plantean a sus estudiantes. Esto ha tenido como resultado un fuerte incremento en la cantidad de horas frente a la computadora. Han tomado decisiones con base en su experiencia, su criterio y la capacitación que les ofreció la universidad de forma también emergente. Perciben que su interacción con los alumnos ha disminuido ligeramente en frecuencia y calidad, aunque esté ahora circunscrita a comunicaciones instructivas y de retroalimentación. La exposición continua a la so-

brecarga marcará un desgaste en los docentes y en la forma en que son percibidos por sus estudiantes.

Por último, es importante resaltar que este trabajo de transición de emergencia ha traído oportunidades de reflexión que no deben dejarse de lado. Las instituciones y los académicos tienen frente a sí la posibilidad de aprender de la experiencia y evitar esa “estabilización dinámica”, como la plantea Hartmut Rosa (en Montero, 2020), de tratar de hacer más y más cada vez. Se presenta en primera instancia la posibilidad de escucharse unos a otros, reconocer cómo eran las circunstancias pre-Covid, cómo fue la vivencia de la transición (cuáles son los supuestos que sustentan la forma de trabajar en esta transición), y qué caracteriza los escenarios post-Covid que deberán desarrollarse de manera conjunta. La conversación se convierte en un elemento fundamental para reflexionar acerca de la vivencia, que no se dio dada la premura con que había que resolver el problema.

Este momento post-Covid será trascendental y marcará una oportunidad de conversación, reflexión y aprendizaje. Los colectivos docentes, sin duda, estarán reflexionando sobre qué partes de su traducción didáctica acelerada fueron exitosos y cuáles no, tendrán ahora la posibilidad de planear sus cursos híbridos o incluso virtuales de una manera sosegada, reflexiva y, en especial, dialogada. Sabrán cómo abordar con eficiencia las múltiples actividades planteadas sin llenarse de trabajo extra y sin recargar su jornada con actividades de poca trascendencia.

A manera de cierre con un tono más propositivo, se puede señalar que tanto estudiantes como profesores tienen ahora semanas de experiencia en el tema, la sorpresa y la frustración quedan en el pasado y serán un buen termómetro para medir la utilidad de sus acciones en el proceso enseñanza-aprendizaje. Varios grupos de académicos han constituido “comunidades de aprendizaje” en las que intercambian experiencias y consejos para abordar situaciones fallidas o inéditas. Esto, sin duda, habla del espíritu de la docencia universitaria centrada en el aprendizaje; será labor individual, colectiva e institucional aprender de la experiencia.

REFERENCIAS

- Alcántara, A. (2020). Educación Superior y Covid-19: una perspectiva comparada. En H. Casanova (coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 75-82). México: IISUE-UNAM.
- ANUIES (2020). Acuerdo Nacional por la Unidad en la Educación Superior frente a la emergencia sanitaria provocada por el Covid-19. https://web.anuies.mx/files/Acuerdo_Nacional_Frente_al_COVID_19.pdf
- Barrón, C. (2020). La educación en línea. Transiciones y disrupciones. En H. Casanova (coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 66-74). México: IISUE-UNAM.
- Chehaibar, L. M. (2020). Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia. En H. Casanova (coord.) *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 83-91). México: IISUE-UNAM.
- GIESuC (2020a). Informe Final sobre la participación de los profesores. Reporte en línea. <https://www.giesuc.org/wp-content/uploads/2020/05/Informe-FINAL-GIESuC-profesores.pdf>
- GIESuC (2020b). La vivencia de los estudiantes universitarios ante el Covid-19. Reporte en línea. <https://www.giesuc.org/wp-content/uploads/2020/05/Vivencia-de-estudiantes-ante-la-pandemia-GIESuC-Final.pdf>
- GIESuC (2020c). La experiencia de madres y padres respecto a ser auxiliares educativos en casa. El confinamiento Covid-19. Reporte en línea. <https://www.giesuc.org/wp-content/uploads/2020/06/Informe-final-experiencia-familias-contingencia.pdf>
- Kozlarek, O. (2016). Notas sobre la teoría crítica de Hartmut Rosa. *Acta Sociológica*, (69), 137-149.
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de Covid-19. En H. Casanova (coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 115-121). México: IISUE-UNAM
- Mendoza, J. (2020). Presupuesto federal de la educación superior en dos décadas y primeros impactos de la crisis sanitaria de 2020. En H. Casanova (coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 92-102). México: IISUE-UNAM
- Montero, D. (2020). La modernidad y sus desafíos. Una conversación con Hartmut Rosa. *Revista de Humanidades* (41), 281-307.

- Rama Vitale, C. (2016). La fase actual de expansión de la educación en línea o virtual en América Latina. *Universidades* (70), 27-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373/37348529004>
- Ruiz Larraguivel, E. (2020). La práctica docente universitaria en ambientes de educación a distancia. Tensiones y experiencias de cambio. En H. Casanova (coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 109-114). México: IISUE-UNAM
- SEP (2020a). Lineamientos de acción Covid-19. Instituciones públicas de educación superior. México: SEP. http://www.anuies.mx/recursos/pdf/LINEAMIENTOS_COVID-19_IES_SES_VFINAL.pdf
- SEP (2020b). Respuestas de las Instituciones Públicas de Educación Superior en México para enfrentar la crisis del Covid-19. México: SEP. http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/200417115709VF_AC-CIONES_SES_COVID_19_ANUIES.pdf