

La transición de la modalidad presencial a la remota: experiencia del profesorado universitario en el contexto de pandemia

Galbán Lozano, Sara Elvira; Ortega Barba, Claudia Fabiola; Meza Mejía, Mónica del Carmen

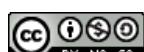
La transición de la modalidad presencial a la remota: experiencia del profesorado universitario en el contexto de pandemia

Revista Educación, vol. 46, núm. 2, 2022

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44070055010>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47577>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirlIgual 3.0 Internacional.

La transición de la modalidad presencial a la remota: experiencia del profesorado universitario en el contexto de pandemia

The Transition from Face-to-Face to Remote Mode: Experience of University Professors in the Pandemic Context

Sara Elvira Galbán Lozano
Universidad Panamericana, México
sgalban@up.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-9915-0441>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47577>
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44070055010>

Claudia Fabiola Ortega Barba
Universidad Panamericana, México
cortega@up.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0003-2709-2024>

Mónica del Carmen Meza Mejía
Universidad Panamericana, México
mmeza@up.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0001-6008-0215>

Recepción: 04 Agosto 2021
Aprobación: 22 Septiembre 2021

RESUMEN:

El objetivo de esta investigación es conocer la experiencia de las profesoras y los profesores universitarios durante la contingencia del COVID-19 al transitar de un modelo presencial de docencia a otro en posiciones remotas. Para ello, se partió del paradigma naturalista, el enfoque cualitativo y el método fenomenológico; se consideró para la recopilación de la información a la narrativa y a la evaluación docente. Las personas participantes en este estudio fueron 24 profesores y profesoras de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Panamericana campus Ciudad de México. Como principales hallazgos en la transición de la modalidad presencial a la remota se encontraron: la importancia del apoyo institucional y la cultura organizacional, la gestión del cambio y el compromiso con el proceso educativo, tanto de los profesores y las profesoras como del estudiantado. Además de la flexibilidad en la planeación y la consideración del estudiantado y su aprendizaje como el centro de la actividad docente, en donde se busca favorecer la interacción personal mediante estrategias didácticas promotoras de la participación y apoyadas en las ventajas que la tecnología provee.

PALABRAS CLAVE: Ambiente educacional, Aprendizaje en línea, Docencia, Educación virtual, Educación superior, Profesorado universitario, COVID-19, Coronavirus.

ABSTRACT:

The objective of this investigation is to acknowledge the experience of university professors during the COVID-19 contingency by following their transition from a face-to-face to a distant teaching modality. To do this, we started from the naturalistic paradigm, the qualitative approach, and the phenomenological method, considering the narrative and the teacher evaluation for the data collection. The participants in this study were 24 pedagogy professors from a private university in Mexico City. One of the main findings in the transition from face-to-face to distant modality was the importance of institutional support and organizational culture. The other one is related to change management and commitment to the educational process for both teachers and students. In addition to planning flexibility and student learning, as the center of teaching activity, personal interaction can be favored through teaching strategies that promote participation and that are supported by technology.

KEYWORDS: Educational Environment, e-Learning, Teaching Profession, Virtual Education, Higher Education, University Professors, COVID-19, Coronavirus.

INTRODUCCIÓN

El confinamiento repentino debido a la pandemia obligó, de forma súbita, tanto al profesorado como al estudiantado, a llevar a cabo actividades cotidianas desde casa. Sin embargo, no todas las personas pudieron conectarse de forma inmediata, o porque no se tenía el equipo ni la infraestructura tecnológica para acceder a impartir el curso o atender a sesiones remotas, o porque no se tenían competencias suficientes ni cuerpo docente capacitado ni alumnado preparado para gestionar un proceso instruccional a distancia. Lo abrupto del cambio demandó respuestas rápidas, ¿qué factores influyeron para que algunas personas gestionaran mejor que otras el cambio?

La pandemia ha exacerbado las desigualdades educativas a nivel mundial y, desde luego, las ya muy conocidas en México, especialmente aquellas que se refieren a la desigualdad digital, que depende, al parecer, de variables como: nivel socioeconómico, capital cultural, lugar de residencia y grado de apropiación de saberes digitales y tecnológicos (Lloyd, 2020; Martínez, 2020).

Asimismo, el paso de una modalidad presencial a una remota, mostró que no todos los establecimientos educativos estaban preparados ni todas las personas tenían la infraestructura para dar continuidad al proceso educativo. El acceso a una educación remota de calidad no aseguró un punto de partida igual para todas las partes involucradas; incluso aquellas instituciones de educación superior (IES), con menor disponibilidad y conectividad de tecnologías digitales, tuvieron que dar por perdido el periodo escolar (Malo et al., 2020).

Para respaldar lo anterior, las cifras muestran que en México “a nivel superior, 55% de los alumnos provenientes de familias del primer decil de ingresos, no cuenta ni con internet, ni con computadora en casa, mientras que, para el decil de mayores ingresos, la cifra es apenas de 2%” (Lloyd, 2020, p. 117). Aunado a lo anterior, “en promedio, 18% del estudiantado universitario no tiene acceso a dichos servicios; es decir, uno de cada cinco alumnos no puede seguir las clases en línea desde su casa” (Lloyd, 2020, p. 117). No obstante lo anterior, el alumnado y el cuerpo docente de instituciones particulares, como la universidad en donde se llevó a cabo este estudio, tienen mayores posibilidades para el acceso a la educación en modalidad remota que aquellos que están ligados a instituciones públicas.

Es así que se consideró a esta coyuntura como momento oportuno para aprender de las experiencias concretas de una institución de educación superior conforme a su realidad particular, con la finalidad de asumir los retos que se presentan en el horizonte escolarizado, además de comprender cómo gestionaron el cambio. Por ello, el principal objetivo de esta investigación es conocer la experiencia de profesoras y profesores universitarios al transitar de un modelo presencial de docencia a otro en posiciones remotas, con la finalidad de incidir en la renovación del modelo pedagógico institucional y en los procesos de capacitación docente *ad hoc* a las necesidades del cuerpo docente.

El artículo está estructurado en dos partes, la primera compuesta por el marco de referencia en donde se abordan los principales cambios a los que las instituciones educativas y, principalmente, las personas docentes se han tenido que enfrentar por la pandemia del COVID-19. Posteriormente, se presenta el marco metodológico en donde se hace una justificación de la metodología cualitativa abordada en la investigación, se establecen las características de las personas participantes y del contexto institucional objeto del trabajo; además de explicar el proceso de recopilación y análisis de la información, junto con los criterios de validez y credibilidad que se tomaron en cuenta. En la última parte del artículo se presentan los resultados, la discusión de estos y, finalmente, las consideraciones finales aunadas a recomendaciones y perspectivas de desarrollo.

MARCO DE REFERENCIA

Los cambios causados por la crisis de la pandemia aceleraron en las IES de modalidad presencial, la introducción de tecnologías y otras soluciones innovadoras para no romper la comunicación y los vínculos entre la comunidad educativa. Es por ello que la literatura especializada hace referencia principalmente

a procesos docentes mediados por la tecnología, sin embargo, lo que se muestra en el desarrollo de esta investigación está más ligado a los procesos de cambio que profesoras y profesores vivieron para adaptarse a las nuevas circunstancia; esto se considera el principal aporte de este trabajo y la razón por la cual se habla de la gestión del cambio.

La actualidad marca un punto de inflexión en el mundo escolarizado, en donde al salir de la crisis sanitaria quizá no se piense más en un sistema unimodal, sino en un sistema híbrido, porque, como afirma García-Aretio (2018), “la convergencia, la confluencia, entre las metodologías y recursos de los sistemas educativos presenciales y a distancia está siendo hoy una realidad” (p. 9). Incluso hay quienes, como De Pablos (2018), señalan que, “paulatinamente se dejará de hablar de presencialidad y no presencialidad para pasar a hablar de interacción alumno-docente en un sentido más amplio” (p.91).

Por lo anterior, según la UNESCO-IESALC (2020), las acciones institucionales deberían “promover la reflexión interna sobre la renovación del modelo de enseñanza y aprendizaje” (p.11). Todo lo anterior ha implicado, e implicará aún más, la movilización de una serie de competencias para dar respuesta a procesos didácticos remotos.

Este cambio repentino por la pandemia mostró algunas acciones del personal docente que ya se vislumbraban desde principios del siglo XXI: la progresiva ‘imposición’ tecnológica en el desempeño de sus funciones (Fernández et al., 2018, p. 214); la apropiación de competencias digitales (Martínez-Garcés y Garcés-Fuenmayor, 2020); la modificación de metodologías tradicionales (Fernández et al., 2018) y el desempeño de nuevos roles como promotor y animador de procesos de aprendizaje significativo (Fernández et al., 2018; Gisbert et al., 2016).

La irrupción de la pandemia necesariamente llevó a los claustros docentes a abandonar prácticas tradicionales a favor de las innovaciones (De Vincenzi, 2020), puesto que el profesorado no tuvo opción e incorporó la tecnología a los procesos docentes. De manera que gran parte de los profesores y profesoras se encuentran afrontando “un proceso de enseñanza sobre el cual tenían muy poca o ninguna experiencia” (Figallo, 2020, p. 42).

Lo anterior ha provocado que en algunos casos el profesorado muestre resistencia al cambio, entendido esto “como un comportamiento observable en respuesta al desagrado o desafío que sienten los docentes como consecuencia de la introducción de nuevas ideas, métodos o dispositivos en una constante inevitable en las organizaciones educativas” (Córica, 2020, p. 255).

Ello explica por qué algunas personas docentes son incapaces de gestionar de forma asertiva las innovaciones institucionales o los contratiempos, o se inmovilizan ante los obstáculos y se frustran e incluso se minusvaloran por no poder responder a las demandas de cambio o a los imprevistos, mientras que otras consideran las mismas situaciones como un desafío a vencer, se crecen y hasta hacen gala de creatividad y de innovación en procesos que venían impartiendo con éxito e incluso resultan apreciados y bien valorados por el estudiantado (Malpica y Hernández, 2018).

El profesorado que mejor sortea la adversidad y genera el cambio, planeado o no, es aquel que busca la manera de hacer que lo emergente se adapte a lo que este colectivo valora y hace con gusto, cuestión que se relaciona con la vocación docente. Asimismo, se trata de profesoras y profesores que han reconfigurado su práctica docente para hacer frente a las demandas que le impone la sociedad actual, la cual, hasta los noventa, les centraba básicamente en los procesos de enseñanza, pero que actualmente les requiere centrarse en el aprendizaje (Malpica y Hernández, 2018).

De tal suerte, los desafíos propios de la docencia se encuentran en esferas como la pedagogía y la didáctica, desde cuyos enfoques se pueden atender los diversos estilos de aprendizaje, así como plantear una variada serie de estrategias que facilitan la integración de distintos saberes con la finalidad de que el estudiantado desarrolle competencias como la de plantear problemas, resolverlos y tomar decisiones para que respondan al contexto en el cual han de incidir (UNESCO-OREALC, 2017). Es por esto que el profesorado es agente clave, pues es quien se encuentra en la primera «línea de batalla» y el principal agente del cambio, por lo

que vale la pena conocer las experiencias docentes ante el cambio para saber cómo las gestionaron y, en su caso, brindar capacitación.

METODOLOGÍA

Para responder a la pregunta de investigación *¿cuál ha sido la experiencia de las profesoras y los profesores universitarios al tener que transitar de un modelo presencial de docencia a otro en posiciones remotas?*, se ha optado por el paradigma naturalista, el enfoque cualitativo y el método fenomenológico, la decisión sobre ello radica en asumir que el mundo social está construido de significados producto de la experiencia y la intersubjetividad es pieza clave y punto de partida para reflexionar sobre las significaciones que, en este caso, el profesorado da a sus actuaciones en la vida cotidiana (Jiménez, 2000, citado en Salgado, 2007).

La realidad vivida por el personal docente es compleja, diversa, indeterminada y abierta, ello permite ligarla a la posición teórica que adopta el paradigma naturalista, el cual se basa en el principio de interacción y de movilización de recursos representacionales (Merriam y Tisdell, 2016).

En el mismo sentido, la fenomenología se enfoca en las experiencias individuales subjetivas de las personas participantes que buscan darles significado, como es en esta investigación a la práctica de los profesores y profesoras en el cambio de la docencia en contigüidad a la docencia en posiciones remotas.

Participantes

El tipo de muestreo para este estudio es probabilístico por conveniencia (Merriam y Tisdell, 2016), en donde el criterio de inclusión de participantes se remite a profesores y profesoras de licenciatura de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Panamericana campus Ciudad de México.

Participaron en el estudio 24 de 35 profesores y profesoras que conforman el claustro académico, quienes respondieron a la convocatoria de la coordinación académica para compartir su experiencia docente durante la contingencia. A continuación, se muestra la Tabla 1 con el perfil del profesorado participante.

TABLA 1
Perfil del profesorado

| Docente | Sexo | Edad | Escolaridad | Área de estudio | Años de docencia | Tipo de contratación | Evaluación docente |
|---------|------|------|--------------|-----------------|------------------|----------------------|--------------------|
| P1 | F | 69 | Maestría | Psicología | 40 | Asignatura | 9.62 |
| P2 | F | 66 | Maestría | Pedagogía | 37 | Asignatura | 9.46 |
| P3 | F | 44 | Maestría | Educación | 16 | Asignatura | 9.20 |
| P4 | M | 35 | Maestría | Diseño | 9 | Planta | 10 |
| P5 | F | 62 | Doctorado | Pedagogía | 40 | Asignatura | 9.72 |
| P6 | F | 39 | Maestría | Pedagogía | 12 | Asignatura | 9.62 |
| P7 | M | 30 | Licenciatura | Pedagogía | 7 | Asignatura | 9.92 |
| P8 | M | 43 | Maestría | Psicología | 20 | Asignatura | 9.89 |
| P9 | M | 26 | Maestría | Pedagogía | 3 | Asignatura | 9.82 |
| P10 | M | 45 | Maestría | Psicología | 21 | Planta | 9.63 |
| P11 | F | 47 | Maestría | Pedagogía | 23 | Asignatura | 9.88 |
| P12 | F | 55 | Doctorado | Comunicación | 33 | Planta | 9.70 |
| P13 | F | 34 | Especialidad | Pedagogía | 9 | Asignatura | 9.45 |
| P14 | F | 38 | Maestría | Pedagogía | 15 | Asignatura | 9.78 |
| P15 | F | 46 | Doctorado | Pedagogía | 23 | Planta | 9.25 |
| P16 | F | 24 | Licenciatura | Pedagogía | 1 | Planta | 9.10 |
| P17 | F | 34 | Maestría | Pedagogía | 8 | Planta | 8.87 |
| P18 | F | 51 | Maestría | Filosofía | 28 | Asignatura | 8.65 |
| P19 | F | 57 | Doctorado | Comunicación | 15 | Asignatura | 9.57 |
| P20 | M | 28 | Licenciatura | Pedagogía | 5 | Asignatura | 8.55 |
| P21 | M | 28 | Maestría | Filosofía | 7 | Planta | 9.65 |
| P22 | M | 27 | Licenciatura | Pedagogía | 4 | Planta | 9.98 |
| P23 | F | 67 | Doctorado | Sociología | 8 | Asignatura | 9.04 |
| P24 | M | 56 | Maestría | Ingeniería | 27 | Asignatura | 9.23 |

Fuente: elaboración propia

Es así como en el estudio participaron quince mujeres y nueve hombres, con una media de edad de 43 años y de 15 años de tiempo en la docencia. Cinco tienen doctorado, catorce son maestras o maestros, una especialista y cuatro tienen licenciatura. En cuanto al área de estudio, trece estudiaron pedagogía, tres psicología, dos filosofía, uno diseño gráfico, uno ingeniería industrial y el resto alguna carrera relacionada con educación, ciencias sociales o humanidades. En el caso del tipo de contratación, ocho trabajan de tiempo completo en la universidad y diecisésis son de asignatura, es decir, tienen un tiempo de dedicación parcial a la docencia, pues atienden otros proyectos de sus campos de especialidad.

Siguiendo con la descripción de la Tabla 1, la evaluación docente merece una mención aparte, pues cabe comentar que el promedio de la Escuela de Pedagogía durante el semestre enero-junio 2020 fue de 9.47, superior al de los dos semestres anteriores, que fue de 9.37 en el ciclo agosto-diciembre 2019 y de 9.27 en el de enero-junio 2019. Lo anterior hace considerar que el desempeño docente no solo no demeritó durante las sesiones en línea, sino que fue superior a las clases presenciales.

Contexto de investigación

La presente investigación se llevó a cabo en la Universidad Panamericana campus Ciudad de México, que es una universidad particular cuyo modelo educativo se basa en la educación centrada en la persona, en la excelencia académica y en el compromiso ético.

Para asegurar el cumplimiento del modelo educativo y dar seguimiento al trabajo académico del profesorado, cada escuela y facultad está organizada mediante academias que dependen de una Secretaría académica. En el caso de la Escuela de Pedagogía se tienen cinco academias a saber: Fundamentos de la

Educación y de la Pedagogía, Didáctica y Currículo, Orientación Educativa, Gestión y Política Educativa, e Investigación Educativa.

Al inicio del semestre, las jefaturas de academia solicitan al cuerpo docente el llenado en el sistema de gestión escolar del *syllabus* institucional, el cual está planteado por resultados de aprendizaje, lo que orienta el trabajo docente hacia experiencias de enseñanza aprendizaje activas y a la consideración de evidencias de aprendizaje. Este *syllabus* es compartido con el estudiantado desde el primer día de clases y semanalmente los profesores deben ir marcando el avance que van teniendo en este.

Además del sistema de gestión escolar, desde hace más de 10 años en la universidad se cuenta con Moodle como sistema de gestión de aprendizaje, el cual, en general, ha sido utilizado como un repositorio donde los profesores y profesoras comparten materiales de estudio con el estudiantado y le solicitan que suba las tareas y trabajos finales.

Adicionalmente, la universidad tiene un convenio con Google, lo que hace que el correo institucional sea un Gmail y que autoridades académicas, docentes y estudiantes cuenten con herramientas de almacenamiento y trabajo compartido (Drive), chat (Hangout) y sistema de videoconferencias (Google Meet), entre otras, que poco a poco se habían ido incorporando al trabajo de gestión y académico.

Cuando el pasado mes de marzo de 2020 se declara la emergencia sanitaria en México y se cancelan las clases presenciales, aun con toda la incertidumbre, se migra inmediatamente al formato de clases en línea de manera síncrona, de forma que el semestre siguió su curso normal.

Para lograr lo anterior, en la Escuela de Pedagogía a través de los jefes de academia, se tuvo un acercamiento inmediato con el profesorado, esto con el fin de orientarlo sobre el trabajo en línea, para lo cual, en un primer momento, se les solicitó que siguieran adelante con el *syllabus* que ya tenían y que solo hicieran adecuaciones, además de proveerles una capacitación básica sobre la forma de dar clases en Google Meet.

Fue así como se pasó de forma intempestiva de las clases presenciales a las remotas, con lo que se logró al final del semestre el 100 % de las sesiones. Lo anterior gracias al compromiso y profesionalidad del personal docente, que desde un primer momento se dio a la tarea de buscar estrategias para el trabajo en línea, pero también al seguimiento permanente que las jefaturas de academia dieron al profesorado.

Aunado a este seguimiento, de manera institucional, se conformó un comité de apoyo a la docencia de calidad que ha llevado a cabo diferentes acciones, entre las que se encuentran: diagnóstico sobre las prácticas emergentes para atender a la docencia en línea, generación de programas de capacitación y revisión e implementación de mejoras a las herramientas tecnológicas con las que ya se contaba en la universidad.

Recopilación de la información

Para dar respuesta a la pregunta de investigación se recurrió a recabar información mediante una narrativa, solicitada a los profesores, sobre la experiencia docente durante la contingencia y a la evaluación docente institucional llevada a cabo por el estudiantado.

En el caso de los profesores y profesoras, se eligió la narrativa porque facilita el acceso hacia un mundo personal desde la propia voz protagonista, para aproximarse a sus acciones, circunstancias, relaciones, y demás aspectos que se van convirtiendo en un todo complejo (Arias y Alvarado, 2015). Aunado a lo anterior, el género narrativo se ha usado para comprender la cultura docente en ambientes académicos porque permite la aproximación a las vivencias docentes desde los relatos individuales, pues tienen como cualidad que cada actante produce, representa y contextualiza sus experiencias y conocimiento personal a partir de una idea o pregunta orientadora, en el caso de estas narrativas la interrogante fue: *¿cuál ha sido tu experiencia como docente universitario en el tránsito de las clases presenciales a las sesiones remotas?*

Las narrativas fueron solicitadas al personal docente vía correo electrónico y, posteriormente, fueron integradas en un solo archivo para el análisis.

Para complementar la información, se recurrió a la evaluación docente institucional con la finalidad de conocer la visión del estudiantado sobre el desempeño docente. Esta evaluación se aplica a través de la plataforma de gestión académico-administrativa institucional y se conforma de 17 ítems, cuyo valor numérico va del 1 al 10. Los ítems abarcan aspectos tales como la alineación al modelo educativo institucional, las competencias docentes, el compromiso con el alumnado, la integridad profesional y la gestión de procesos académico-administrativos. Además, cuenta con un espacio para comentarios que fueron retomados durante el análisis de la información.

Análisis de la información

Ahora bien, a continuación, se muestra el proceso de análisis de la información. Se inicia por las narrativas y se prioriza el interés comprensivo y la generación de campos de inteligibilidad (categorías), pues indagar sobre las subjetividades amplía el panorama de los significados que se le dan a la realidad estudiada y, en un segundo momento, el de la evaluación del estudiantado.

Para llevar a cabo el proceso de análisis de la información se partió de un *corpus* de información construido y escrito por las personas protagonistas, las narrativas, y se establece un código de identificación para cada una de ellas; a la primera narrativa se le asignó el código P1 (profesor 1) y así sucesivamente hasta la narrativa del profesor 24 (P24).

En un segundo momento, ya a nivel textual, se dio paso a la lectura para realizar la preconcepción de la trama narrativa y una primera identificación de unidades de significado, a las cuales se les asignaron códigos de tipificación pertinentes al tema de investigación y útiles para la clasificación, lo cual dio paso a una primera categorización. Aquí, las discusiones sobre marcos categoriales se hicieron agudas, porque se trataba del momento de hacer interpretaciones sobre los sentidos que el grupo de docentes universitarios le otorgaron a la realidad vivida. Este proceso también es conocido como la reducción de datos (Piza et al., 2019).

Luego se refinó el nivel de análisis buscando dar respuesta a la pregunta de investigación, lo que dio pie a la reconstrucción de algunas categorías y a la construcción de metacategorías y subcategorías, tal como se muestra en la Tabla 2.

Finalmente, en el nivel metatextual, se realizó una reconfiguración de la trama narrativa a partir de las metacategorías, categorías y subcategorías surgidas del análisis, que presentan unidades de significado, tal como fueron redactadas por los profesores y profesoras para dar evidencia de las interpretaciones realizadas a partir de la información, que también configura un discurso que integra las voces del profesorado a partir de la reconstrucción de la experiencia.

Posteriormente, se analizaron, bajo la misma lógica de las narrativas, los comentarios de las evaluaciones hechas por el alumnado, con el objetivo de contextualizar y confrontar lo dicho por el personal docente, en relación con lo percibido por el estudiantado. En este caso para organizar la información a cada testimonio se le dieron las siglas de EP y un número en donde E hacía referencia a estudiante y con el número respectivo al profesor evaluado.

Validez y credibilidad

En cuanto a la recolección de la información se utilizaron dos métodos: el de la triangulación y el de validación de los interlocutores. El primero sirvió para determinar la congruencia entre los resultados, en donde se contó con las narrativas, la evaluación cuantitativa del estudiantado y los comentarios que hicieron a cada una de sus materias y docentes. En el caso de la validación de las personas interlocutoras, esta consistió en que las profesoras y los profesores redactaron directamente las narrativas, además de solicitarles que leyieran la interpretación que se había hecho de estas, para asegurar que su experiencia estuviera vertida en el texto

reconstruido. Asimismo, se atendió al criterio de auditabilidad que mostró la ruta de la investigación para permitir a un par investigador seguirla. Para el proceso de análisis e interpretación, se recurrió al criterio de consistencia lógica, en donde las categorías fueron discutidas entre diversas personas investigadoras.

RESULTADOS

Por ser una investigación de corte cualitativo, los resultados se basan en un análisis inductivo, por lo que las metacategorías, categorías y subcategorías surgieron del trabajo empírico y no del marco teórico. Se presentan, en primer lugar, los resultados de las narrativas del profesorado y, posteriormente, el de las evaluaciones docentes hechas por el estudiantado.

En el análisis de las narrativas desarrolladas por el profesorado emergieron tres metacategorías, dentro de las cuales se generaron categorías y subcategorías que se muestran en la Tabla 2.

TABLA 2
Metacategorías, categorías y subcategorías del análisis de las narrativas

| Metacategorías | Categorías | Subcategorías |
|--------------------------------------|--|--|
| | Autoridades académicas | |
| Respuesta de las partes involucradas | Estudiantes | |
| | Docentes | Actitud ante el cambio Gestión del cambio |
| | Experiencia previa Oportunidad de aprendizaje | |
| Valoraciones frente al cambio | Interacción personal Medios tecnológicos Flexibilidad de la planeación | |
| | Retos | En relación con el estudiantado En relación con el contenido Tiempo de dedicación Aspectos técnicos Gestión emocional Promoción de la atención Participación activa y trabajo colaborativo |
| Práctica docente | Estrategias | |

Fuente: elaboración propia

La forma en la que las profesoras y profesores han afrontado el cambio de la docencia presencial a la remota, se presenta de acuerdo con las metacategorías que emergieron durante el análisis de la información.

Respuesta de las partes involucradas

Ante la contingencia, el profesorado destaca la respuesta inesperada que se vio forzado a dar a las diferentes partes involucradas en la enseñanza universitaria para continuar adelante con el semestre, al pasar de las clases presenciales a las remotas, dichas partes son: las autoridades académicas, el estudiantado y las propias personas docentes.

En relación a las autoridades académicas, los profesores y las profesoras destacan, por un lado, la cercanía para atender sus necesidades y, por el otro, el poner a su disposición, de manera inmediata, recursos de capacitación en torno a la modalidad de educación a distancia, lo cual les ha facilitado el trabajo y les ha hecho transitar por este camino de manera más amigable.

En lo personal, tengo la satisfacción de sentirme apoyado por la universidad para conocer y manejar las diferentes plataformas virtuales de apoyo al aprendizaje (P20, 20 de mayo de 2020).

En cuanto a la experiencia que el profesorado tuvo sobre la actitud y el comportamiento del estudiantado durante las clases en línea, resaltan los comentarios positivos en torno a la disposición y compromiso de este.

Siento a los alumnos muy comprometidos. El nivel de cumplimiento y de trabajo en tareas me ha sorprendido de manera muy positiva. Estoy muy orgulloso de todos (P7, 16 de mayo de 2020).

Sin embargo, también hace mención del estrés generado en el alumnado por el cambio en la modalidad de enseñanza.

Veo a los estudiantes muy estresados porque mencionan que tienen mucho trabajo por el cambio en la organización de las clases (P2, 26 de mayo de 2020).

Pasando al profesorado, se identifican unidades de significado, en dos sentidos: las que hacen referencia a sus propias actitudes ante el cambio y las que muestran cómo lo han gestionado. En el caso de las actitudes, los profesores y profesoras expresan, en general, apertura para afrontar el reto.

Mi enfrentamiento al cambio ha sido con una actitud de reto, quizás desafiante, me gustan los retos (P22, 14 de mayo de 2020).

Pero también la presencia de sentimientos negativos como el miedo, la derrota y la frustración.

El primer enfrentamiento que tuve conmigo misma fue un sentimiento de derrota pues pensaba que no iba a poder dar las clases en línea (P15, 21 de mayo de 2020).

La emoción que me ha acompañado ha sido una enorme frustración; tanto por no poder dar clase presencial, como por pensar que no les puedo dar lo mejor de mí a mis alumnos a la distancia (P9, 18 de mayo de 2020).

En consideración de estos sentimientos negativos, las personas docentes se dieron a la tarea de gestionar el cambio; en primera instancia, hicieron una reestructura de la planeación original de la clase.

La primera tarea fue repensar mi clase y reorganizar las experiencias de aprendizaje previstas. Estructuré mis sesiones en trabajo por videoconferencia, trabajo virtual por equipos y trabajo independiente (P14, 25 de mayo de 2020).

También potenciaron las ventajas de herramientas tecnológicas, como los sistemas de gestión de aprendizaje, las plataformas de videoconferencia y las aplicaciones promotoras de una mayor interacción.

Integré la plataforma zoom y algunas de sus herramientas para enriquecer mis clases como por ejemplo los cuartos virtuales y la herramienta Jamboard de Google para lograr la interacción y atención en las clases (P4, 22 de mayo de 2020).

Gracias a la participación activa del estudiantado y al acompañamiento de las autoridades académicas, es que el personal docente pudo afrontar algunos de los retos que la enseñanza en línea le representó.

Valoraciones frente al cambio

En esta metacategoría se muestran los comentarios de las profesoras y los profesores en torno a cinco aspectos: experiencia previa en educación mediada por tecnología, consideraciones sobre la situación actual como oportunidad de aprendizaje, así como el valor que dan a la interacción personal con estudiantes, las ventajas de la tecnología en relación con el proceso de enseñanza aprendizaje y la importancia de la flexibilidad en la planeación didáctica.

Uno de los aspectos que ayudaron al profesorado a incorporarse de manera natural a la enseñanza en línea es la experiencia previa, pues gran parte lleva algunos años dando clases a distancia.

En mi caso particular la transición no ha implicado ningún problema en lo personal, ya que yo ya tenía desde antes experiencia docente en este tipo de modalidad a distancias y a través de ambientes virtuales de aprendizaje (P10, 16 de mayo de 2020).

Aunado a lo anterior, el profesorado considera la situación que le ha tocado vivir como una oportunidad para seguir aprendiendo y actualizarse, gracias a la interacción y ayuda de colegas y del propio estudiantado.

Tuve que acudir a colegas para que me enseñaran puntos básicos del manejo de tecnología; con ayuda de los alumnos, estoy aprendiendo a utilizar recursos digitales para hacer las clases más participativas (P23, 22 de mayo de 2020).

Asimismo, identifican que es una oportunidad de aprendizaje también para el alumnado.

Esta situación sin duda ha sido una oportunidad para aprender y desarrollar nuevas habilidades, creo que tanto alumnos como maestros nos vimos retados a cambiar nuestros esquemas mentales y hábitos (P11, 15 de mayo de 2020).

Y para el profesorado, una ocasión de conocerlo mejor a través de las evidencias de aprendizaje que les han demandado mayor grado de atención.

He aprendido a conocer mejor a mis alumnos a través de sus participaciones, pero sobre todo de sus trabajos, que ahora han demandado una mayor introspección por parte de ellos y mía (P14, 20 de mayo de 2020).

Ahora bien, a pesar de esto, muchos de los profesores y profesoras extrañan la interacción en el salón de clases por echar de menos la comunicación no verbal que favorece el entendimiento sobre los procesos de aprendizaje que está viviendo el alumnado.

Una parte muy importante de las sesiones presenciales es observar el lenguaje corporal de los alumnos y darse cuenta del interés o desinterés en el tema expuesto para dar algún giro al tratamiento del mismo (P19, 17 de mayo de 2020).

Por otro lado, el profesorado, a partir de la experiencia de educación en línea, hacen una valoración positiva de la tecnología, pues encuentran en ella un abanico de posibilidades que enriquecen las estrategias y las evidencias de aprendizaje.

Es sorprendente lo que los alumnos hacen a través de los medios tecnológicos, ya sean ilustraciones, diapositivas, ensayos, reflexiones o cuadros sinópticos (P20, 24 de mayo de 2020).

Junto con la importancia que tiene contar con una planeación didáctica flexible para adaptarse a las circunstancias que se van presentando, sin que esto ocasione un caos.

Una ventaja que tuve fue tener mi *syllabus* claro, ahí pude consultar el orden de las clases, las estrategias, y evidencias, fue sencillo hacer el 'brinco' a la virtualización (P16, 22 de mayo de 2020).

Se hace patente que el reto enfrentado por el profesorado lo ha llevado a un proceso de reflexión sobre su práctica, que le ha permitido adaptarse al cambio y así sacar adelante los compromisos adquiridos con el estudiantado.

Práctica docente

En esta última metacategoría, las personas profesoras destacan principalmente los retos a los que se han enfrentado durante la contingencia y las estrategias que han puesto en marcha para atenderlos.

En cuanto a los retos destacan principalmente cuatro: los relacionados con el estudiantado, los del contenido propio de la asignatura, el tiempo de dedicación que implica la educación en línea y los problemas técnicos.

Al hablar de estudiantes, los profesores y profesoras hacen mención de las dificultades que han encontrado para conservar la atención y promover la participación durante las sesiones.

El primer reto es lograr la atención total de los alumnos, en mi experiencia, migrar a clases a distancia implicó mucho más que solo dar clases a través de una aplicación (P14, 20 de mayo de 2020).

Entre otras cosas porque el entorno en el que muchas veces se encuentran las personas universitarias promueve la distracción, pues muchos de ellos toman las clases en la sala o el comedor donde hay otras personas, como miembros de la familia, en diversas actividades.

El entorno donde se conectan para las clases puede variar enormemente de alumno a alumno, pero prima la presencia de muchos distractores (P8, 27 de mayo de 2020).

Y también por las dificultades que algunas personas estudiantes han mostrado al interactuar mediante la tecnología.

Otro reto, ha sido ayudarle a los alumnos con la transición al modelo virtual, pues les falta conocimiento sobre cómo usar algunas herramientas (P16, 22 de mayo de 2020).

Por otro lado, aquellas asignaturas con contenido más práctico y que requieren del contacto humano se convirtieron en un gran reto para el personal docente.

Mi materia, que es un taller, ha sido un gran reto, pues los alumnos deben tener contacto directo con el sujeto de estudio durante la aplicación de las pruebas psicométricas (P6, 18 de mayo de 2020).

Aunado a lo anterior, las personas docentes hacen mención de la cantidad de tiempo que han tenido que dedicar para capacitarse, además de lo que implica la planeación, la realización y la evaluación de la asignatura en formato en línea.

Debo admitir que he dedicado más del doble de tiempo en capacitarme, preparar recursos, planear y evaluar (P2, 26 de mayo de 2020).

No menos importantes fueron los retos técnicos a los que tuvieron que enfrentarse durante las sesiones en línea, en los que principalmente destacan los problemas de conectividad y la calidad del audio y video.

Una de las desventajas es que no puedes escuchar del todo con claridad, pues esto depende muchos de otros factores como la calidad del internet (P22, 14 de mayo de 2020).

Sobre las estrategias que el profesorado enuncia en sus narrativas, estas se han clasificado según su objetivo y aplicación durante las sesiones. Unas de las más mencionadas son las que atienden a la gestión emocional y a la preocupación por el bienestar del alumnado.

A través de distintos ejercicios de reflexión he podido dar contención a mis alumnos y permitirles expresarse como se sienten ante todos estos acontecimientos (P8, 27 de mayo de 2020).

Además de las que buscan captar la atención del estudiantado, tema que se presenta como uno de los mayores retos a enfrentar.

La formulación de preguntas directas me ha funcionado pues así puedo llamar la atención de los alumnos en particular (P22, 14 de mayo de 2020).

Junto con las que promueven la participación activa del estudiantado y el trabajo colaborativo durante las sesiones.

Las alumnas generaron documentos con información sintetizada y aterrizada para generar un blog común (P3, 18 de mayo de 2020).

La reflexión sobre la práctica que ha llevado a cabo el profesorado lo ha enfocado a responder a las dificultades encontradas en el camino de la docencia en línea mediante estrategias específicas en las que ha puesto a la persona discente en el centro del proceso educativo. Lo anterior le ha valido para ser reconocido por el alumnado, tanto en lo cuantitativo, como lo muestra la evaluación docente, como en la valoración personal que hicieron.

Valoraciones del estudiantado sobre el trabajo docente

Una vez analizadas las narrativas, en este apartado se presentan los comentarios hechos por el estudiantado sobre el trabajo docente de las profesoras y profesores participantes en este estudio. En el análisis de los comentarios hechos por la población estudiantil en la evaluación institucional emergieron dos categorías: 1. Sobre la persona docente y 2. Sobre la práctica docente, dentro de las cuales se generaron subcategorías que se muestran en la Tabla 3.

TABLA 3
Valoraciones de los estudiantes sobre trabajo docente

| Categorías | Subcategorías |
|---------------------------|--|
| Sobre la persona docente | Pasión por la enseñanza Adaptación al cambio Preocupación por el estudiantado Disposición para ayudar Dominio del contenido Creatividad Dinamismo de las sesiones Ejemplificación |
| Sobre la práctica docente | |

Fuente: elaboración propia

Las valoraciones del alumnado sobre el trabajo docente se presentan de acuerdo a las categorías que emergieron durante el análisis de la información.

Sobre la persona docente

Los comentarios del estudiantado hacen patente que una persona docente comprometida está dispuesta a afrontar los retos que se le presentan para lograr el aprendizaje, aun en situaciones de incertidumbre como las que se han generado a partir de la pandemia. Es por ello que reconocen en el profesorado cualidades, entre las que se encuentran: pasión por la enseñanza, adaptación al cambio, preocupación por el estudiante y disposición para ayudar.

Al hablar de pasión por la enseñanza, el estudiantado hace referencia al amor que los profesores y profesoras demuestran al dar sus clases, lo cual los lleva a despertar el gusto e interés por el conocimiento más allá del aula.

Excelente maestro, apasionado por lo que enseña y muy abierto a preguntas. Nos motiva a pensar y ver a la clase como algo más que solo una materia. Lo amamos (EP21, 26 de mayo de 2020).

Aunado a la flexibilidad que mostraron para adaptarse al cambio y adecuar los contenidos y las estrategias al formato en línea.

En la situación actual, se pudo apreciar su capacidad de adaptación al máximo, logró adaptar la clase en línea muy bien (EP1, 25 de mayo de 2020).

Mención aparte merecen los comentarios relacionados con la preocupación que demostraron las personas profesoras por el alumnado, que hacen patente el modelo educativo institucional centrado en la persona.

Me encanta que siempre se preocupa por nosotros como personas y que busca la forma de que aprendamos, aunque estemos en nuestras casas (EP14, 27 de mayo de 2020).

A la par de la disposición para ayudar.

Excelente profesora, siempre dispuesta a ayudar a los demás y estar ahí para escucharte (EP17, 28 de mayo de 2020).

De esta manera, el estudiantado reconoce la empatía y compromiso que el personal docente tiene y que se ha visto también reflejado en el tiempo de trabajo en línea.

Sobre la práctica docente

Los comentarios del estudiantado no se limitan a las cualidades personales del profesorado, sino que también enfatizan en elementos relacionados con el trabajo docente, entre los que se encuentra el dominio del contenido como punto esencial para la enseñanza.

Excelente profesor. Demuestra conocimiento de la materia, apertura a resolver dudas y escuchar comentarios (EP21, 26 de mayo de 2020).

Además de competencias didácticas como la creatividad, el dinamismo de las sesiones y la exemplificación que han favorecido el aprendizaje del estudiantado durante el período de educación en línea.

Sus explicaciones son muy claras y utiliza ejemplos para hacer las clases más comprensibles (EP5, 29 de mayo de 2020).

Es así que una buena persona docente, desde la visión del alumnado, requiere no solo de cualidades personales, sino de competencias que dinamicen el trabajo en el aula sin importar la modalidad.

Una vez analizada la información se puede inferir que la experiencia del profesorado universitario frente al cambio presenta múltiples facetas, que van desde el desconcierto y la frustración hasta la creatividad y la innovación, lo que hace patente en todo momento el compromiso con la institución y con la población de estudiantes.

Es así que el personal docente que mejor asume la adversidad y enfrenta la necesidad de cambio, aun sintiéndola intrusiva, lo hace por sus cualidades de carácter personal, por el grado de compromiso con su actividad como enseñante y con sus aprendientes, y por el nivel de apropiación de competencias para la docencia, ya sea por el camino de la experiencia o de la profesionalización. Lo contrario lo personaliza quien se limita a adoptar, con aceptación mínima, lo que promueve y valora la comunidad educativa a la cual pertenece y termina ante la adversidad, que es presa e incluso víctima de la fuerza del cambio. Como afirma Córica (2020), la experiencia ante el cambio, planeado o no, en comunidades educativas de prácticas vivas y abiertas a mejorar continuamente, innovando en sus procesos, es diferente de la experiencia de cambio del mismo tipo en sistemas educativos cerrados y de actividad anquilosada.

Siguiendo con la idea anterior, se puede decir que esta investigación se realizó en una comunidad educativa viva y abierta a la mejora continua, pues en la repentina transición de lo presencial a lo remoto se ha hecho patente la gestión del cambio desde el ámbito institucional mediante la conformación de comités para el apoyo a la docencia en línea, el seguimiento de las autoridades académicas y la respuesta comprometida, tanto del profesorado como de la población de estudiantes.

Como lo menciona Malpica y Hernández (2018), para que en una institución educativa se produzca el cambio, es necesario que todas las partes estén involucradas con este, en especial las autoridades académicas.

CONSIDERACIONES FINALES

En el caso de los profesores y las profesoras, objeto de estudio, la asertividad que demostraron para gestionar su propio cambio se evidenció en la forma en la que afrontaron los retos, al considerar la situación como una oportunidad de aprendizaje, en la que se incorporan nuevas estrategias para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje en línea y en la flexibilidad para incluir modificaciones al *syllabus* institucional.

Pero entonces, ¿qué factores influyeron para que la mayoría de las personas profesoras participantes en este estudio gestionaran de forma adecuada el cambio? Indiscutiblemente, el apoyo institucional y el contar con las herramientas tecnológicas necesarias fue fundamental, aunque no faltaron los problemas técnicos, sin embargo, en el análisis de la información emergieron otros factores como pueden ser: la flexibilidad para afrontar el cambio a pesar de las dificultades, la vocación docente, la autoconfianza y la gestión socioemocional, las convicciones de la propia eficacia, la experiencia pretérita, la cantidad de tiempo del que se dispone para mejorar los procesos docentes, la riqueza de la propia imaginación educativa, y, desde luego, una cultura organizacional abierta al aprendizaje y a la mejora continua.

Si bien es cierto que esta investigación se realizó en una institución con las condiciones necesarias para atender el cambio, los resultados vertidos por el análisis han dado luz para la capacitación de docentes en torno a estrategias de interacción con el alumnado vía remota, manejo socioemocional, valoración de mejores prácticas y estrategias para la gestión del cambio.

Este estudio también ha aportado puntos para la reflexión sobre el modelo pedagógico institucional, el cual, si bien está basado en una modalidad presencial, actualmente se está considerando sobre la permanencia y convergencia de clases en posiciones remotas y en modalidad híbrida.

Finalmente, los resultados mostrados mediante metacategorías, categorías y subcategorías, pueden ser un primer acercamiento para la construcción de un cuestionario que permita identificar a las personas profesoras promotoras o resistentes al cambio.

REFERENCIAS

- Arias, A. y Alvarado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8(2), 171-181. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423542417010.pdf>
- Córica, J. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255–272. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>
- De Pablos, J. (2018). Las tecnologías digitales y su impacto en la Universidad. Las nuevas mediaciones. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 83-95. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.20733>
- De Vincenzi, A. (2020). Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de COVID-19. Avances de una experiencia universitaria en carreras presenciales adaptadas a la modalidad virtual. *Debate Universitario*, 8(16), 1-7. https://redib.org/Record/oai_articulo2714384-del-aula-presencial-al-aula-virtual-universitaria-en-contexto-de-pandemia-de-covid-19-avances-de-una-experiencia-universitaria-en-carreras-presenciales-adaptadas-a-la-modalidad-virtual
- Fernández, E., Leiva, J. y López, E. (2018). Competencias digitales en docentes de Educación Superior. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 213-231. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.558>
- Figallo, F. (2020). Después de la Educación Presencial, ¿Qué? *ESAL. Revista de Educación Superior en América Latina*, 8, 9-14. https://www.researchgate.net/publication/342996413_Despues_de_la_educacion_presencial_que
- García-Aretio, L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia [Blended learning y la convergencia entre la educación presencial ya distancia]. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 9-22. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.19683>
- Gisbert, M., Martínez, J. y Mon, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Revista interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (0), 74-83. <https://doi.org/10.6018/riite2016/257631>
- 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). Universidad Nacional Autónoma de México. http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/546/1/LloydM_2020_Desigualdades_educativas.pdf
- Malo, S., Maldonado A., Gael, J. y Marmolejo, F. (2020). Impacto del COVID-19 en la Educación Superior de México. *ESAL. Revista de Educación Superior en América Latina*, 8, 9-14. https://www.ses.unam.mx/curso2020/materiales/Sesion3/Marmolejo2020_ImpactoDelCovid19EnLaESDeMexico.pdf
- Malpica, S. y Hernández, G. (2018). Desafíos para los Docentes del Siglo XXI. Transbordar nuevos paradigmas de enseñanza. *Interconectando Saberes*, 6(3), VII-XIII. <https://doi.org/10.25009/is.v0i6.2580>
- Martínez, M. (2020). La desigualdad digital en México: un análisis de las razones para el no acceso y el no uso de internet. *PAAKAT. Revista de Tecnología y Sociedad*, 10(19). 1-19. <http://dx.doi.org/10.32870/Pk.a10n19.519>
- Martínez-Garcés, J. y Garcés-Fuenmayor, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-16. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>
- Merriam, S. y Tisdell, E. (2016). *QualitativeResearch: a guide to design and implementation* [Investigación cualitativa: una guía para el diseño y la implementación]. (4^{ta} ed.). Jossey-Bass.

- Piza, N., Amaquema, F. y Beltrán, G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Revista Conrado*, 15(70), 455-459. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n70/1990-8644-rc-15-70-455.pdf>
- Salgado, A. (2007). Investigación Cualitativa: Diseños de Evaluación del Rigor Metodológico y Retos. *Liberabit*, 13, 71-78. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2766815.pdf>
- UNESCO-OREALC. (2017). *Reporte: Educación y habilidades para el siglo XXI. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Buenos Aires, Argentina, 24 y 25 de enero 2017*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). <https://bit.ly/3lQ3dlJ>
- UNESCO-IESLAC. (2020). *Covid-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. UNESCO-IESLAC. <https://bit.ly/3x9kudd>

INFORMACIÓN ADICIONAL

Cómo citar: Galbán-Lozano, S. E., Ortega-Barba, C. F. y Meza-Mejía, M. C. (2022). La transición de la modalidad presencial a la remota: experiencia del profesorado universitario en el contexto de pandemia. *Revista Educación*, 46(2). <http://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47577>