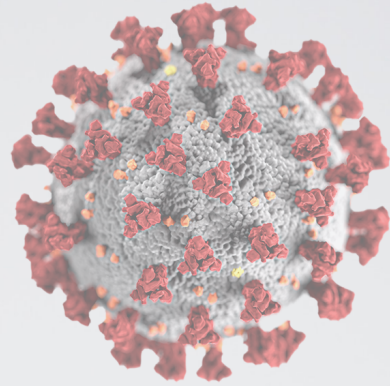


# Docencia durante el confinamiento por Covid-19: procesos de adaptación del profesorado universitario



**Delia Jiménez Ahumada**



El confinamiento que inició por la pandemia de COVID-19, en marzo de 2020, modificó repentinamente la forma de trabajar de muchas personas en el mundo. Los docentes universitarios tuvieron que migrar rápidamente a la enseñanza en línea y adaptarse a las nuevas exigencias de esta modalidad. Docencia durante el confinamiento por COVID-19: procesos de adaptación del profesorado universitario recoge los cambios que los académicos de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP experimentaron en sus condiciones de trabajo y su desempeño durante los primeros meses de confinamiento y se comparan con su vida laboral previa a la enseñanza remota de emergencia.

Autora

Delia Jiménez Ahumada es licenciada en Procesos Educativos por la BUAP. Realizó una movilidad académica en la Universidad de Bishops en Quebec, Canadá. Es profesora de Español como Lengua Extranjera (ELE). Cuenta con una certificación en procesos y estrategias de enseñanza aprendizaje de ELE por la Universidad Nebrija de Madrid, España, y un diplomado de Enseñanza de ELE por la UNAM.

# Docencia durante el confinamiento por COVID-19: procesos de adaptación del profesorado universitario

Delia Jiménez Ahumada



*Docencia durante el confinamiento por COVID-19:  
procesos de adaptación del profesorado universitario*

Esta obra fue sometida a un riguroso proceso de dictaminación por pares académicos siguiendo el método de doble ciego conforme a las disposiciones de la Coordinación de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Primera edición digital: abril, 2022.

D. R. © Delia Jiménez Ahumada

D. R. © Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Facultad de Filosofía y Letras. Avenida Don Juan de Palafox  
y Mendoza 219, altos. Col. Centro Histórico, C. P. 72000.

Tel: (222) 229 55 00 ext: 5425, 3539, 5426, 5429 y 5439.

D. R. © Fides Ediciones.

Edición y diseño: Fides Ediciones

Coordinación editorial de la FFyL: Araceli Toledo Olivares

[fides.ediciones@gmail.com](mailto:fides.ediciones@gmail.com)

[www.fidesediciones.com.mx](http://www.fidesediciones.com.mx)

TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos de esta obra digital por cualquier medio o procedimiento, sin autorización escrita o expresa de la BUAP.

ISBN: 979-880-6987-618

Diseñado en México

**Esta investigación fue realizada gracias al apoyo del Consejo de  
Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla.**

*A mis profesores,  
por dar lo mejor de ustedes  
para formar a sus estudiantes, aun en  
las circunstancias y con las condiciones más adversas.*

# CONTENIDO

¿Por qué realicé este estudio?

I. Introducción

II. Del aula a las clases en línea

III. La evaluación del desempeño docente en la educación superior

IV. Las condiciones de trabajo del docente de educación superior

V. Situación de la educación superior en México

VI. Los profesores de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP

VII. Cambios en las condiciones de trabajo y el desempeño docente

VIII. Condiciones de trabajo de los docentes antes y durante el confinamiento

IX. Desempeño docente antes y durante el confinamiento

X. Las experiencias del profesorado

XI. El impacto del confinamiento en la docencia universitaria

Bibliografía

# AGRADECIMIENTOS

Me gustaría agradecer a todos los profesores que participaron en este estudio y que me ayudaron a acercarme a un tema tan interesante. A la Facultad de Filosofía y Letras, por facilitarme la comunicación con los académicos y por su apoyo en toda mi formación académica. También a la BUAP por ser la institución que me ha formado desde la preparatoria.

A todos los profesores de la licenciatura en Procesos Educativos que formaron parte de mi transcurso en este programa, gracias por haberme ayudado a ver el mundo con otros ojos y compartir conmigo sus conocimientos y experiencias.

A la Dra. Karla Villaseñor, por las horas que dedicó a guiarme en esta investigación, sus correcciones y retroalimentación, la comunicación constante y su gran paciencia. Gracias por impulsarme a seguir avanzando en este trabajo, a aprender más y participar en diferentes eventos que contribuyeron a mi formación profesional. Muchas gracias por todo tu apoyo durante la carrera.

Al Dr. Alfonso Cano por aceptar ser parte del equipo, gracias por su tiempo dedicado a las asesorías, por sus explicaciones teóricas y por ayudarme a conocer más del mundo de la estadística.

A la Dra. Claudia Guzmán y la Mtra. Mónica Álvarez por haber leído mi trabajo y por haberme dado retroalimentación y materiales de consulta en el proceso. Además, muchas gracias por todas sus enseñanzas y apoyo durante toda mi trayectoria en la Universidad, las aprecio mucho.

A mis padres, Angélica y José Luis, por siempre apoyarme incondicionalmente en cada etapa de mi vida y por ser mi inspiración.

A mis hermanas Angélica y Esther y a mis amigos por echarme porras y no permitirme desanimarme en este proceso.

Y finalmente, a Diego, por haber sido mi más grande apoyo emocional y mi compañero de vida en las últimas fases de la construcción de este trabajo.



## ¿POR QUÉ REALICÉ ESTE ESTUDIO?

**D**urante mi trayectoria escolar tuve la fortuna de tener una relación cercana con mis profesores, pudiendo compartir experiencias personales y nuestras opiniones sobre diferentes temas. Siempre me llamó la atención su trabajo y me preguntaba qué se sentía ser un profesor, qué hacían cuando iban a sus casas, qué pensaban sobre su trabajo, si les gustaba ser profesores, por qué lo hacían, entre otras preguntas más.

En mi paso por la carrera universitaria, tuve la oportunidad de conocer las teorías que enmarcan diferentes aspectos de su trabajo y de las actividades que realizan día a día, sobre las evaluaciones a su labor, didáctica, creación de materiales y recursos didácticos, diseño curricular; entre muchas otras materias que me permitieron conocer lo que hay detrás del trabajo de los profesores y la visión que la sociedad tiene de ellos.

Si bien, las materias me mostraron un panorama más amplio de esta profesión y en algunas ocasiones pude experimentar un poco de lo que ellos viven en la práctica, mi interés por saber más sobre las situaciones y circunstancias que influían en su labor continuó, pues cada vez era más consciente de que ser profesor, al mismo tiempo de ser muy gratificante, traía consigo muchos problemas, como salarios inestables, contratos temporales, instalaciones inadecuadas, recursos insuficientes, desmotivación de los trabajadores y junto con ello, la exigencia de muchas labores.

Además, como cualquier estudiante, notaba cuando el desempeño de los profesores era diferente, cuando iban estresados a las clases o faltaban demasiado porque estaban enfermos; cuando se quejaban por cuestiones personales y transmitían que no les apasionaba su trabajo; así como profesores que hacían un excelente trabajo y que además de los conocimientos te transmitían la pasión por su trabajo y sus materias. Es por ello, que me interesé en conocer las condiciones de trabajo de los profesores de Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y su desempeño docente.

Este estudio comenzó con la idea de indagar cuál era la perspectiva que tenían de sus condiciones de trabajo y cómo influían en su desempeño laboral. Sin embargo, en marzo del 2020, tuvimos que cambiar excepcionalmente nuestro estilo de vida. Un virus, denominado SARS-CoV-2, ocasionó una pandemia que llevó a los gobiernos de todo el mundo a decretar una emergencia sanitaria y con ello el cierre de las instituciones educativas, así como todo tipo de establecimientos que permitieran la aglomeración de personas, como cines, gimnasios, bares, museos, etcétera.

Las actividades escolares se trasladaron a los hogares y las clases se comenzaron a impartir mediante el uso de los medios de comunicación, en el caso de las instituciones de educación superior, a través del internet. Inicialmente pensamos que el confinamiento duraría algunas semanas, sin embargo, ese tiempo se extendió: dos semanas se volvieron meses y esos meses, años. Las actividades escolares se trasladaron a las casas, por lo que tuve la necesidad de modificar el sentido de mi trabajo.

En un momento con tanta incertidumbre, me parecía necesario conocer cómo cambiaron las condiciones de trabajo y el desempeño de los profesores de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP.

# I. INTRODUCCIÓN

Las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen una función esencial en la sociedad, ya que a través de los estudios de grado y posgrado se forma el capital humano e intelectual del país, quienes contribuyen a mejorar la calidad de vida de los habitantes con la aplicación de sus conocimientos. Estas deben aportar al desarrollo sostenible, al mejoramiento continuo de la sociedad, al desarrollo cultural, social, económico y político, y a la consolidación de los derechos humanos, la democracia y la paz (UNESCO, 1997). Además, tienen una enorme responsabilidad para hacer frente al acelerado avance del conocimiento y la tecnología, formando profesionales que puedan aportar soluciones pertinentes considerando su contexto local y global (ANUIES, 2018); así como hacer frente a las transformaciones y cambios sociales.

Uno de los agentes que tiene un rol predominante para el logro de los propósitos mencionados son los docentes. De ahí que las universidades requieren, además de profesionistas que sean expertos en sus campos de estudio, que tengan habilidades como el manejo de las TIC y un segundo idioma, seguimiento a la trayectoria de sus estudiantes, que sean capaces de producir conocimiento a través de investigaciones, organizar eventos, dirigir trabajos de tesis, etcétera. Sin embargo, no es suficiente con que los docentes sean profesionales en todo esto, sino que, también es necesario que las instituciones universitarias cuenten con políticas y estrategias que amparen las condiciones de trabajo que les permitan lograr esos objetivos, a la vez que desarrollarse de forma balanceada y eficiente, tanto profesional como personalmente (Canan & Akin, 2016).

Al mismo tiempo que las IES están sometidas a expectativas elevadas y deben dar respuesta a las problemáticas que se presentan internamente, también necesitan “buscar soluciones inmediatas ante dificultades que no se originan solamente en las instituciones educativas ni tienen una respuesta a corto plazo” (Marchesi, 2010: 17), es decir, a situaciones externas que no están directamente en su control. En marzo del 2020, las instituciones educativas se

vieron afectadas por un confinamiento provocado por la pandemia de la COVID-19. Un virus que ocasionó cambios que orillaron a las autoridades y a las instituciones a tomar decisiones de manera acelerada y, desafortunadamente, en algunas ocasiones, sin que tuvieran el tiempo para analizar y estudiar las necesidades del contexto.

Una de las primeras medidas que se tomaron en todos los países fue evitar aglomeraciones, lo que llevó al cierre de las escuelas y, por tanto, a la cancelación de las clases presenciales para evitar la propagación del SARS-CoV-2, ya que se trataba de un virus letal, que causó y continúa causando muchas muertes en todo el mundo.

Las universidades y la totalidad de instituciones educativas tuvieron que migrar de una educación ofertada en modalidad presencial a una en línea. En México, la Secretaría de Educación Pública ordenó la suspensión de clases desde el 20 de marzo del 2020, aunque algunas instituciones de educación superior suspendieron las actividades presenciales desde el día 17 del mismo mes. La mayoría de las instituciones de todos los niveles reanudaron clases el 20 de abril del mismo año, teniendo que hacerlo en modalidades no presenciales. Esta situación generó una crisis educativa que al día de hoy no ha sido superada.

La pandemia puso en evidencia las grandes desigualdades socioeconómicas existentes entre los estudiantes e incluso entre profesores. También evidenció la falta de infraestructura y cobertura de los servicios de internet en el país. Otra consecuencia importante fue la urgencia de contar con la preparación del profesorado para poder desempeñar sus funciones en esta nueva modalidad (Alcántara, 2020; Barrón, 2020).

Los docentes, señalados como pieza clave para afrontar estos cambios, además de tener que seguir con las funciones propias de su profesión y responder a las presiones y cambios institucionales ocasionados por el confinamiento, también tuvieron que manejar sus situaciones personales –económicas, de salud, afectivas, familiares, entre otras– en un escenario completamente diferente e incierto (Sánchez *et al.*, 2020) y, en muchos casos, sin las condiciones ni recursos para hacerlo.

Este escenario de condiciones de trabajo y recursos limitados no es consecuencia exclusiva de los problemas generados por la pandemia. El espacio laboral actual de los docentes universitarios es resultado de muchas décadas

de expansión y cambios en las políticas que han regido al Sistema de Educación Superior.

De acuerdo con Manuel Gil Antón (2013), el espacio académico moderno comenzó a expandirse notablemente desde la década de 1960 y, junto con ello, el reto para ofrecer condiciones de trabajo adecuadas a todos los profesores que se integraban al sistema. El crecimiento de la matrícula estudiantil a partir de esa década obligó a la contratación de muchos docentes, lo que ocasionó que los mecanismos de regulación fueran rebasados y hubiera poco control académico de los ingresos de los docentes. En los siguientes años, la cantidad de los profesores siguió aumentando, lo que ocasionó diferentes problemáticas, como la falta de formación en docencia y un descuido en la calidad de sus labores.

Para la década de 1980, el Estado Benefactor abandonó a las universidades y los ingresos de los académicos se desplomaron un 60%, ocasionando que muchos docentes tuvieran que recurrir a otras formas de ingresos, y por lo tanto, descuidar sus actividades dentro de las universidades (Gil, 2013). Como respuesta al problema, se generaron programas paralelos para incentivar la productividad académica como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED) y otras políticas de diferenciación de ingresos que dieron como resultado el escenario académico actual.

Hoy en día, se cuenta con un espacio académico polarizado, en donde los docentes pueden acceder a becas y estímulos para tener mejores ingresos, ocasionando una brecha entre quienes pueden acceder a estos recursos (Gil, 2013), principalmente docentes de tiempo completo con muchos años de servicio, y aquellos que tienen las condiciones de trabajo más desfavorables por las limitaciones de sus contratos, pero realizan la mayoría de las labores en las universidades, las hora-clase, y representan el 69% de los contratos del personal académico (Acosta y Buendía, 2018; ANUIES, 2018).

La situación laboral de los docentes actualmente es de incertidumbre tanto para los profesores que están por jubilarse, porque las condiciones de retiro no les resultan atractivas, como para los jóvenes, quienes “no tienen un espacio laboral digno y que esperan una oportunidad para construir su carrera académica en la lógica de las políticas públicas vigentes” (Buendía y

Oliver, 2018: 11). Al mismo tiempo, los repentinos cambios ocasionados por el confinamiento y la crisis económica global, y sus consecuencias, aumentan dicha incertidumbre y tienen un impacto directo en las funciones académicas de los docentes.

Previo a la pandemia, diversos estudios internacionales y nacionales demostraron que los docentes universitarios se enfrentan en su trayecto profesional con diferentes problemas psicosociales derivados de sus condiciones de trabajo, como *insatisfacción laboral* (Aguilar, Magaña y Guzmán, 2015; Ferrer, Pedraza y Rubio, 2010), *burnout* (Johns & Saks, 2017; Cárdenas, Méndez y González, 2014; Marchesi, 2010; Ortiz y Arias, 2009), *desequilibrio entre el tiempo familia-trabajo* (Al-Ghamdi, 2017), *sobrecarga laboral* (Barrett & Barrett, 2008), entre otros. Estos estudios demuestran que el interés por el bienestar de los docentes en el área de trabajo no ha sido ajeno para los investigadores. No obstante, la producción de conocimiento sobre estas situaciones no ha ido de la mano con mejoras en su entorno profesional.

Por mencionar algunos ejemplos, en 2016, se realizó en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) el I Encuentro Docente contra la Precariedad Laboral, donde los docentes denunciaron la precarización de su trabajo y exigieron mejoras en sus salarios, en las promociones, las condiciones de jubilación, la dignificación de sus trabajos, entre otros aspectos (Rojo, 2018) y, por otro lado, existen continuas publicaciones sobre la excesiva carga de trabajo administrativo que deben realizar los docentes, largas jornadas laborales, presión por entregar el trabajo a tiempo y contratos con limitadas oportunidades de progresión, mismas que impiden que estos puedan realizar exitosamente sus tareas de investigación y docencia y los salarios tan bajos que perciben (Castillo *et al.*, 2019; Alonso, 2017; Lazcano, 2019). Esto demuestra que cada vez son más los docentes inconformes con la relación que existe entre las condiciones laborales que tienen y los resultados que se esperan que generen. Con la migración al trabajo en línea, estas quejas se acentuaron, pues los docentes tienen más carga laboral al tener que adaptar sus clases a la nueva modalidad, otros tienen que balancear el tiempo que dedican al trabajo doméstico y al trabajo formal (Fernández, 2013), mientras otros se sienten agobiados por poder adaptarse al uso de tecnologías a las cuales no estaban acostumbrados.

La UNAM llevó a cabo una investigación con un diseño mixto para conocer los efectos de la COVID-19 en los docentes (Sánchez *et al.*, 2020). El estudio cuantitativo mostró que las dificultades más frecuentes que enfrentaron los docentes son aquellas relacionadas con las condiciones de trabajo como el manejo del tiempo, los horarios de clase, los espacios físicos para trabajar, la comunicación institucional, entre otras. Del estudio cualitativo concluyeron que las tres problemáticas más importantes que enfrentan los docentes son: la dinámica y la carga de trabajo, las dificultades de sus estudiantes, y las situaciones personales que dificultan el trabajo en la nueva modalidad.

Otro estudio realizado por la Universidad Veracruzana (Gasca y Gazca, 2020), a fin de conocer el impacto de la COVID-19 en los procesos de enseñanza-aprendizaje, reportó que para el 54% de los profesores encuestados, llevar a cabo la modalidad virtual representó gastos adicionales a sus ingresos, que el 30% ha tenido afectaciones de salud, el 37% ha tenido afectaciones en términos emocionales y el 7% ha sufrido violencia en sus casas a causa del confinamiento. Además, destacó que el 60% de los encuestados consideró que el confinamiento representó una mayor carga de trabajo para las mujeres dado que se combinan las actividades domésticas y el cuidado de hijos con las actividades profesionales.

Ante todas estas situaciones adversas, la matrícula en las universidades sigue creciendo, sin un aumento proporcional en la cantidad de docentes y, con el confinamiento, las clases continuaron sin dar un tiempo de preparación a los docentes para planear la transición de sus cursos a la modalidad en línea, ni aprender a manejar los dispositivos y el *software* para impartir sus clases.

En el caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), institución donde se llevó a cabo este estudio, tan solo en 2016 la matrícula creció un 35%, pasó de 17,904 a 24,155 estudiantes (BUAP, 2016). Para atender a esta cantidad de estudiantes se abrieron nuevas carreras, sin embargo, hubo licenciaturas que incrementaron significativamente la matrícula, pero donde la planta docente no aumentó, por lo que los mismos docentes tuvieron que impartir más horas clases y preocuparse por el aprendizaje de un número mayor de estudiantes. En la situación de distanciamiento social, en donde las clases se imparten totalmente en línea, la situación se complicó aún más, pues, además de la cantidad de estudiantes por atender, no todos contaban con las

mismas condiciones y los docentes debían considerarlas para garantizar que terminaran el semestre escolar.

Las condiciones de trabajo impactan en diferentes aspectos laborales como la motivación, el compromiso, el equilibrio emocional, la satisfacción y el rendimiento laboral del individuo, las relaciones interpersonales que se dan en el trabajo y la dinámica de la organización (Toropova, Myrberg & Johansson, 2020; Blanch *et al.*, 2010; Marchesi, 2010). El caso del trabajo de los docentes está estrechamente conectado con sus competencias profesionales y su desempeño laboral.

Cuando las condiciones laborales son inadecuadas o precarias, aumentan el índice de absentismo y las bajas laborales, afectan el tiempo disponible de los profesores para planear sus clases, reflexionar sobre su labor y realizar trabajo colaborativo con otros docentes, incluso pueden impactar en los resultados y logros de aprendizaje de los estudiantes, lo opuesto sucede cuando son adecuadas (Verdugo *et al.*, 2008; Johnson, Kraft & Papary, 2011; Marioni, Freguglia & Menezes-Filho, 2020).

A causa de la contingencia por la COVID-19, las condiciones laborales y el desempeño de los docentes universitarios sufrieron un cambio repentino por las medidas impuestas que obligaron al trabajo desde casa. Es necesario que las instituciones conozcan estas experiencias para poder generar estrategias adecuadas que apoyen al trabajo de los docentes.

## **Necesidad de estudiar la situación de los docentes universitarios durante la pandemia**

Diferentes estudios relacionados con la educación superior consideran clave a los docentes para aumentar la calidad en este nivel educativo, y con ello el aumento del desarrollo de las sociedades (Romero y Laborín, 2016; Guzmán, 2011; Murillo *et al.*, 2014). Desde 1998, los países miembros de la UNESCO reconocieron que la política de formación del personal universitario es un elemento esencial para las instituciones de educación superior, en la cual, además de establecer las directrices que permitan a los profesores actualizar su práctica en función de los problemas actuales, deberán garantizarles las con-



diciones profesionales y financieras apropiadas que les permitan el logro de la excelencia en la enseñanza y la investigación (UNESCO, 1997).

En México, el Plan Nacional de Desarrollo (2019-2024) establece la necesidad de mejorar la calidad y pertinencia de la Educación Superior para hacer frente a las múltiples transformaciones sociales y problemas que se están viviendo, como los avances tecnológicos y científicos, la pobreza, las guerras, entre otros (ANUIES, 2018), y da un papel fundamental a los docentes, proponiendo que se fortalezca la profesionalización docente “a través del impulso y mejora de los procesos de formación, capacitación y actualización, mediante evaluaciones diagnósticas; y de los procesos de selección para la admisión, la promoción y el reconocimiento” (Gobierno de México, 2019: 95).

El Programa Sectorial de la Educación (2020-2024) reconoce que las políticas de profesionalización de la planta docente no han tenido los efectos deseados puesto que los estímulos y las acciones se orientaron hacia los profesores de tiempo completo ocasionando una brecha entre las condiciones laborales de estos y los profesores hora-clase o medio tiempo, por lo que en este periodo se busca

fortalecer las trayectorias académicas de los profesores e investigadores de tiempo completo y de asignatura de las IES, mediante nuevos programas de formación y la mejora en los procesos de ingreso promoción, retiro digno, jubilación y renovación generacional (DOF, 2020: 222).

Ante la situación de emergencia que vive el mundo en general, y nuestro país en concreto, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2020) enfatizó la idea de que “el actor clave de este proceso de adecuación académica es el personal docente” (2020: 2) y reconoce que el proceso de adaptación debe hacerse de forma colegiada, donde los directivos tengan corresponsabilidad para concertar las acciones académicas, brindando la infraestructura adecuada. Al mismo tiempo, diversos organismos e instituciones recomendaron que deben realizarse reformas profundas en las habilidades didácticas de los profesores (ANUIES, 2018; IISUE-UNAM, 2020), discurso que se acentuó con la transición a la educación en línea, donde se esperaba capacitar a los docentes en el uso adecuado de las plataformas

en línea, para que hicieran las adecuaciones pertinentes a sus programas de estudios y que desarrollaran la creatividad para asegurar que los estudiantes que carecen de equipos de cómputo o acceso a internet continuaran con sus estudios (ANUIES, 2020).

Además, la pandemia demostró algo que era más o menos evidente: las grandes desigualdades entre estudiantes. Sin embargo, también mostró que entre los profesores también existen muchas desigualdades, no todos los profesores tenían una computadora personal o acceso a internet ni la conectividad que se necesita para el intenso trabajo que implica el trabajo desde casa por el confinamiento (Barrón, 2020; Alcántara, 2020). Otros docentes, además de sus labores académicas, tenían que hacerse cargo de sus hijos y también ayudarles con sus estudios en línea, mientras experimentaban cuestiones personales económicas, de salud y afectivas que podían afectar su desempeño (Sánchez *et al.*, 2020).

El papel de los docentes es fundamental para los logros educativos en el nivel superior y es necesario el soporte de las instituciones para que puedan desarrollarse y alcanzar los objetivos que se proponen en el sistema, sobre todo en el escenario actual de caracterizado por la incertidumbre. Con la pandemia, las IES tienen la oportunidad de analizar su realidad y conocer el impacto que toda esta situación ha tenido en los académicos, a fin de evaluar y generar estrategias que les permitan responder a las exigencias institucionales y sociales, sin dañar sus fines educativos y valores.

## II. DEL AULA A LAS CLASES EN LÍNEA

### **El docente universitario en el siglo XXI: situación actual y perspectivas**

De acuerdo con la UNESCO (1997), los docentes universitarios son “todas las personas que en instituciones o programas de enseñanza superior se dedican a enseñar y/o realizar estudios académicos o investigaciones” (1997: 43). Sin embargo, la concepción sobre las funciones que los docentes universitarios deben realizar, así como los conocimientos, los valores y las actitudes que deben tener, han cambiando con el paso del tiempo y dependen de las instituciones en las que laboran.

En las últimas décadas, diversas características de la sociedad como las modificaciones del mercado laboral, el incremento del acceso a la información debido a la globalización y al desarrollo de las tecnologías de la comunicación e información, así como la rapidez en la que suceden los cambios, han afectado la forma de trabajo de los docentes, específicamente las relaciones que tienen con sus estudiantes y con el conocimiento (Marchesi, 2010; Fernández, 2013; Murillo *et al.*, 2014).

En el caso de la enseñanza, la forma tradicional de las clases magistrales en donde los docentes eran los poseedores del conocimiento, ha tenido que transformarse e integrar en la práctica el uso de métodos de aprendizaje activos, donde el estudiante es quien construye el aprendizaje y a partir de sus conocimientos previos, del uso de dispositivos electrónicos y el acceso a la información a través de internet, el uso de materiales en una segunda lengua, el desarrollo de competencias para la vida en los estudiantes, etcétera. Aunado a esto, los profesores universitarios no solo realizan actividades de docencia, sino que también, dependiendo de las instituciones en las que trabajan, tienen

bajo su responsabilidad actividades de investigación, publicaciones, gestión, tutorías, vinculación social, organización de eventos, entre otras.

Otro rasgo característico de los docentes universitarios es su perfil de formación. Por lo general, tienen una formación inicial no ligada directamente con la docencia sino más bien a sus campos de conocimiento (Biología, Sociología, Medicina, Filosofía, Química, etc.). Esto ha llevado a que en todo el mundo se considere necesario profesionalizar la docencia y generar modelos de formación *ad hoc* que les permitan mejorar sus habilidades pedagógicas continuamente (Mas Torelló, 2001; Romaña y Gros, 2003; Zabalza, 2011).

No obstante, todos estos cambios se iban dando paulatinamente y los profesores, a pesar de tener que asistir a cursos de actualización sobre el uso de la tecnología para la enseñanza, el uso de *software* educativos o de otras técnicas de enseñanza, integraban en su práctica los cambios que ellos consideraban más idóneos para el logro de sus objetivos y acordes a su percepción de la enseñanza-aprendizaje.

En marzo del 2020, la pandemia ocasionada por la COVID-19, ocasionó un cambio muy acelerado en las labores de los docentes universitarios. La decisión de los gobiernos de cerrar las universidades obligó a los profesores a modificar su forma de trabajo repentinamente, a mover las clases presenciales a una modalidad virtual, a trabajar desde su casa, usando las computadoras y el internet como los medios principales para poder impartir sus clases y realizar sus demás actividades. A continuación explico algunos de los efectos conocidos por este cambio súbito.

### **La docencia en situaciones de emergencia: *Coronateaching***

La migración repentina para poder continuar con las actividades escolares se denominó como *Coronateaching* o *Enseñanza Remota de Emergencia (ERE)* (Ramos, 2020). Éste se caracteriza por ser un cambio apresurado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, del transformar la enseñanza virtual, pero sin cambiar la metodología o el currículum y sin una planeación adecuada para ofrecer una educación en línea de calidad (Ramos, 2020; Estrada, 2020, Hodges *et al.*, 2020).

Para los docentes universitarios esta exigencia dependió de sus competencias pedagógicas para responder a los cambios, de la naturaleza de sus campos de estudios y de su capacidad individual para contar con recursos que les permitieran dar continuidad a las clases. En primer lugar, para enseñar en línea se requiere de otro tipo de interacción pedagógica, en la que muchos profesores no contaban con la preparación previa y, aunque la tuvieran, fue un cambio de enseñanza muy repentino lo que requirió un doble esfuerzo para llevar a cabo la enseñanza durante el confinamiento (Marinoni, Van Land & Jensen, 2020). En segundo lugar, no todos los campos de estudios pueden enseñarse adecuadamente desde una enseñanza remota, carreras como Música, Medicina, Veterinaria o muchos otros campos que requieren de laboratorios y equipo al que los estudiantes no tienen acceso en sus casas (Marinoni, Van Land & Jensen, 2020). Y, finalmente, no todos los estudiantes ni todos los profesores contaban con el equipo ni la infraestructura adecuada para continuar con las clases a distancia (Alcántara, 2020; Marinoni, Land & Jensen, 2020).

La transición a la enseñanza remota dependió en buena medida de la capacidad de las instituciones de contar con los medios y recursos suficientes para ofrecer recursos y servicios tanto para estudiantes como para los profesores, lo que mostró que, en definitiva, “la pandemia de COVID-19 puso de manifiesto las carencias de las instituciones en materia de infraestructura y de formación del personal académico para llevar a cabo, de manera satisfactoria, la educación en línea” (Alcántara, 2020: 80).

Resulta interesante el hecho de las actividades de investigación internacionalmente no se vieron tan afectadas. Un estudio realizado por *Frontiers* (2020), entre mayo y junio del 2020, mostró que los investigadores pudieron continuar con sus proyectos, sobre todo con las actividades de redacción de artículos, pues es una actividad que se puede realizar remotamente sin problemas. Sin embargo, mostró que América Latina fue una región fuertemente afectada, ya que en esta muchos investigadores no pudieron continuar con sus proyectos. Además, junto con la dificultad para continuar sus investigaciones, los profesores se enfrentaron a recortes presupuestales y a la incertidumbre respecto al efecto a largo plazo de estas decisiones (Frontiers, 2020).

En general, el traslado repentino a la enseñanza en línea conllevó diversos cambios en el trabajo docente, principalmente la interacción con los

estudiantes, la falta de recursos y el impacto en las investigaciones. Todo esto, junto con las situaciones personales de los profesores, ocasionaron un aumento en el estrés que los profesores ya tenían, desde antes de la pandemia, resultado de su carga de trabajo y la incertidumbre se volvió un elemento constante en su trabajo.

Como vimos, ser docente en el siglo XXI no solo significa dar clases frente a un grupo, sino ser investigador, tutor, gestor, y vincular lo trabajado dentro de las instituciones con la sociedad, además de formarse continuamente para hacer frente a los cambios sociales. Con la pandemia estos cambios se aceleraron y modificaron repentinamente su trabajo, actualmente ya se conocen algunos de los efectos que el confinamiento ha tenido en el trabajo de los profesores, pero queda mucho camino por recorrer. En el siguiente apartado explicaré uno de los procesos más importantes que llevan a cabo las instituciones para conocer cómo los profesores desarrollan su trabajo, las evaluaciones del desempeño, que, a su vez, determinan más características del trabajo de los docentes.

### III. LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En los últimos años, las universidades se interesan más por la formación de los profesores y la calidad docente buscando la profesionalización de su planta académica (Romaña y Gros, 2003; UNESCO, 2005), de ahí que surgiera la necesidad de evaluar su desempeño con el propósito de rendir cuentas, verificar en qué medida cumplen con los ideales de la profesión y poder fortalecer sus competencias para ofrecer mejores servicios educativos.

El desempeño, de manera general, se refiere al comportamiento que tiene una persona en su puesto de trabajo, el cual se determina estableciendo los perfiles que caracterizan las responsabilidades, funciones, obligaciones y tareas que los trabajadores deben realizar dentro de las organizaciones. Las organizaciones determinan, seleccionan y capacitan a las personas en función de ese ideal de desempeño y además, lo evalúan constantemente para poder reorientarlo a los objetivos que tienen y asegurarse de estén cumpliendo con las expectativas deseadas (Chiavenato, 2007). Como resultado, la literatura referente al desempeño se relaciona con el concepto de evaluación, y la información referente al tema se encuentra bajo el concepto de *evaluación del desempeño*.

En ese sentido, evaluar el desempeño de una persona significa valorar “el cumplimiento de sus funciones y responsabilidades, así como el rendimiento de los logros obtenidos de acuerdo a su cargo, durante un tiempo determinado y de conformidad con los resultados esperados” (Tejedor, 2010: 319-320). En el caso de los docentes, el desempeño se entiende como el cumplimiento de las responsabilidades que tienen en una institución, en donde se interrelacionan sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores (competencias) en el desarrollo de éstas (Tejedor y García-Varcárcel, 2010).

En el caso de los docentes de educación superior, la evaluación del desempeño es un proceso para estimar la calidad de la enseñanza brindada por los profesores y así contribuir progresivamente a su mejora (Cárdenas *et al.*,

2014; Tejedor y García-Varcárcel, 2010). En un sentido más amplio, se refiere a realizar un análisis de las diferentes actividades demandadas por la institución, en las que se incluyen además de la docencia, las asesorías, investigación, difusión cultural, vinculación social, elaboración de materiales didácticos, entre otras (Cárdenas *et al.*, 2014).

Para poder realizar una evaluación del desempeño docente se requieren dos elementos clave: la definición de un perfil de desempeño y una evaluación que permita el aporte de información válida, objetiva y fiable del trabajo de los docentes. Si bien no existe un consenso general de lo que significa ser *un buen docente*, hay aspectos comunes que definen el perfil de un buen docente en educación superior, entre ellos “el dominio de los conocimientos de las asignaturas que se imparten, los métodos y estrategias de enseñanza, el compromiso del docente en el escenario educativo y la relación que establece con los estudiantes” (Pacheco *et al.*, 2018). Pero, al no existir un consenso en general se vuelve necesario que las instituciones establezcan el perfil de sus docentes congruente con el ideario institucional, así como un propósito claro de la evaluación en donde elijan uno o varios modelos de evaluación y los métodos y técnicas que les permitan realizar este proceso de manera justa y transparente (Pacheco *et al.*, 2018).

En los últimos años, evaluar el desempeño se volvió parte sustancial de las instituciones educativas, reconociendo su valor como proceso para aumentar la calidad educativa. De acuerdo con Pacheco *et al.* (2018), las evaluaciones pueden ser diagnósticas, con propósito sumativo o formativo. Las primeras pretenden evaluar a los candidatos a la profesión docente para fundamentar su selección; las sumativas valoran el desempeño con el propósito de tomar decisiones contractuales como otorgar permanencia o entregar estímulos; y las formativas para conocer la práctica de los profesores en los diferentes escenarios que se desenvuelven con el fin de mejorarlos.

Además, existen diferentes modelos para realizar las evaluaciones, entre ellos: los basados en la opinión de las autoridades, de los alumnos, de los pares y de los profesores como los autoinformes y las autoevaluaciones (Pacheco *et al.*, 2018; Tejedor, 2010). Este último tipo de evaluación permite conocer la percepción de los profesores sobre su trabajo y les permite reflexionar sobre las áreas en las que necesitan prepararse más o hacer ajustes para mejorar su labor.



## **La evaluación del desempeño de los docentes universitarios en México**

En México, las evaluaciones del desempeño docente siguen dos vertientes: unas, auspiciadas por las instancias federales, ligadas a recompensas económicas que se volvieron un tema importante en la agenda de las políticas educativas desde la década de 1980; y otras las realizan las mismas universidades de manera interna con diferentes objetivos, dependiendo de la institución (Moreno y De Vries Meijer, 2015).

En 1984 se creó el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), un programa dirigido a evaluar y clasificar a los investigadores en tres categorías de acuerdo con su producción científica, la calidad e impacto de sus producciones y las tesis dirigidas (CONACYT, 2017). La evaluación es realizada por pares y pueden acceder los investigadores o tecnólogos que dediquen por lo menos 20 horas a la semana a realizar investigaciones científicas en algunas de las IES, o centros de investigación públicos o privados de México (CONACYT, 2019). De acuerdo con los resultados de la evaluación, los docentes pueden acceder a estímulos económicos, los cuales van del 7% hasta el 50% de los ingresos de los profesores-investigadores (Gil, 2013). Al mismo tiempo, representa beneficios económicos para las instituciones, pues la cantidad de profesores-investigadores que tienen se considera indicador de calidad.

En 1991, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) lanzaron el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED). Este programa, además de tomar en cuenta las actividades de investigación y producción académica, toma en cuenta la docencia, la elaboración de materiales, el trabajo colegiado, entre otros (Moreno y De Vries Meijer, 2015). Al igual que el SNI, los profesores pueden obtener un estímulo económico independiente al sueldo, en este caso, como resultado favorable de la evaluación de su desempeño académico (DOF, 2020).

Finalmente, en 1996, se creó el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) por representantes de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el CONACYT, la Subsecre-

taría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT) y la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) (Zogaib, 2000). Hasta la actualidad, el objetivo del programa es:

Elevar la calidad de la educación superior a través del fortalecimiento de los cuerpos académicos de las IES mediante dos grandes vías: a) El mejoramiento sustancial de la formación, dedicación y desempeño de los cuerpos académicos; b) El mejoramiento de las IES públicas, con el fin de crear las condiciones que permitan a los cuerpos académicos cumplir eficazmente sus funciones (Zogaib, 2000: 138).

El PRODEP otorga el reconocimiento del *perfil deseable*, el cual considera que el grado preferente de los profesores debe de ser el doctorado, que sea de Tiempo Completo (TC) y que se dediquen, de manera equilibrada, a cuatro actividades: docencia, generación o aplicación del conocimiento, tutoría y gestión académica (Moreno y De Vries Meijer, 2015; Zogaib, 2000). Los profesores pueden acceder a estímulos económicos al obtener la plaza de TC y una vez con esta categoría, al concursar por proyectos financiados y obtener el grado de maestría o doctorado. Además, pretende que los profesores conformen Cuerpos Académicos para que los profesores que comparten líneas de investigación trabajen en temas disciplinares o multidisciplinares (SEP, 2012; DOF, 2020).

A partir de la década de los noventa, las IES públicas comenzaron a establecer mecanismos de evaluación internos y reglamentos para el ingreso, la permanencia y la promoción de los docentes. Anteriormente, no existía un proceso regulado o claro para definir las categorías laborales, por ejemplo: tiempo completo, medio tiempo o asignatura hora-clase y “dependía más de las relaciones laborales o de la antigüedad laboral, que de la obtención del doctorado o de un buen desempeño” (Moreno y De Vries Meijer, 2015: 14).

Posteriormente, se crearon evaluaciones basadas en las opiniones de los estudiantes al mismo tiempo que se integraron a las evaluaciones del gobierno federal. Como resultado, los profesores universitarios se encuentran frecuentemente sometidos a diferentes evaluaciones bajo diferentes modelos. No obstante, a pesar de todos los mecanismos de evaluación, y los buenos resultados

numéricos que podrían tener con el paso de los años, existen diferentes críticas a los programas de evaluación existentes y no todos los profesores están contentos con estar bajo el escrutinio de las autoridades en todo momento.

Moreno y De Vries Meijer (2015) consideran que las políticas de evaluación “se basan casi exclusivamente en el conteo de constancias creando así una universidad de papel” (2015: 16), que los programas no evalúan adecuadamente los resultados de la docencia o la calidad de su enseñanza, ya que sus ítems son muy limitados. Según Gil Antón (2013) las IES no evalúan lo esencial, sino que “aprendieron a obtener recursos adicionales ajustándose a lo que solicitaba la autoridad” (p. 179). Es decir, algunos investigadores consideran que los procesos de evaluación a los que los profesores se someten simplemente tratan de rendir cuentas para la obtención de financiamientos y demostrar cuantitativamente la cantidad de actividades que hicieron, el número de eventos a los que asistieron, la cantidad de trabajos publicados, etc., sin que ello signifique que realmente se valore la calidad y el impacto de dichos trabajos en la formación de los profesores, de los estudiantes o el impacto social de su trabajo.

A pesar de las críticas que puedan existir a los programas, no cabe duda que evaluar el desempeño de los docentes es una labor indispensable para la mejora constante del trabajo de los docentes. Y con ello, la mejora de los procesos educativos en las IES y de las condiciones que se les dan a los profesores para realizar su trabajo.

Al juntar los elementos que hemos definido en este apartado, nos damos cuenta de cómo se van estableciendo las características del trabajo de los docentes universitarios. Resumiendo, vimos cómo las instituciones determinan el perfil que desean para sus docentes y los evalúan constantemente para asegurarse que cumplan con las características que se piden y cómo en México las políticas de evaluación federales inciden en las políticas de las universidades, influyendo así en las actividades que los académicos deben realizar. Más adelante revisaremos cómo estas políticas se establecen en la BUAP. Mientras tanto, en el siguiente apartado explicaré otro de los elementos que, junto con las evaluaciones del desempeño y los procesos de formación y profesionalización docente, inciden en la calidad de la docencia y el desempeño de los docentes, las condiciones de trabajo.

## IV. LAS CONDICIONES DE TRABAJO DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR

El trabajo es una parte esencial de la vida de las personas, puesto que se dedica la mayor parte del tiempo a desarrollarlo, constituye la fuente de ingresos para poder obtener bienes materiales para la supervivencia, y tiene implicaciones tanto positivas como negativas en la experiencia subjetiva de los trabajadores en su desarrollo cultural, político, psicológico y moral (Blanch, 2011).

Como sucede con muchos conceptos estudiados en las ciencias sociales, el trabajo es un constructo polisémico y existen diversas definiciones con diferentes alcances y perspectivas de lo que integra este término (Alcover de la Hera *et al.*, 2012). Sin embargo, de forma general, se puede considerar al trabajo como:

El conjunto de actividades humanas, retribuidas o no, de carácter productivo y creativo que, mediante el uso de técnicas, instrumentos, materias o informaciones, permite obtener, producir o prestar bienes, productos o servicios. En dicha actividad la persona aporta sus energías, habilidades, conocimientos y otros recursos y obtiene algún tipo de compensación, que puede ser material, psicológica o social (Peiró *et al.*, 1996, citado en Alcover de la Hera *et al.*, 2012).

En ese sentido, vemos que el trabajo implica la realización de una actividad por parte de los sujetos, la cual puede o no ser remunerada y en la que utiliza tanto sus recursos personales como recursos materiales e información para la realización de un producto o servicio. Cuando el trabajo es concebido como actividad retribuida estamos hablando de un concepto específico denominado empleo, el cual es una forma de trabajo que se desarrolla bajo un régimen contractual, y por tanto asalariado, y dentro de una organización laboral que provee al trabajador de las condiciones para realizar su trabajo (Alcover de la Hera *et al.*, 2012).

Blanch (2007) define a las condiciones de trabajo como el “conjunto de circunstancias ecológicas, sociales, económicas, jurídicas tecnológicas, políticas, etc., que influyen en la experiencia del trabajo que tienen las personas” (p. 20). Estas impactan tanto la vida cotidiana de las personas trabajadoras y su experiencia diaria en el trabajo como su calidad de vida en general; así como las relaciones laborales que sostienen unos trabajadores con otros y a la misma dinámica organizacional (Blanch, 2007). En ese sentido, las condiciones de trabajo incluyen dimensiones e indicadores objetivos y subjetivos, como las características contractuales del empleo, los recursos materiales y técnicos, entre otros; y a la satisfacción laboral, motivación, sentido de pertenencia, entre otros (Blanch, Sahagún y Cervantes, 2010; Segurado y Agulló, 2002).

De acuerdo con el modelo teórico de condiciones de trabajo propuesto por Blanch, Sahagún y Cervantes (2010), las condiciones de trabajo están conformadas en torno a una triple relación de la organización con el método, con el entorno y con la persona.

**Figura 1.** Modelo teórico de las condiciones de trabajo



**Fuente:** Tomado de Blanch, Sahagún y Cervantes, 2010.

La diada *organización y método* incluye las escalas específicas de *regulación* y *desarrollo*, las cuales abarcan los siguientes elementos:

*Regulación:*

- Tiempo de trabajo (horarios, ritmos, descansos, etc.)
- Organización general del trabajo
- Retribución económica
- Carga de trabajo
- Calidad del contrato laboral
- Conciliación trabajo-vida privada y familiar

*Desarrollo:*

- Autonomía en la toma de decisiones profesionales
- Justicia en la contratación, la remuneración y la promoción
- Oportunidades para la formación continua
- Vías de promoción laboral
- Participación en las decisiones organizacionales
- Relaciones con la dirección
- Evaluación del rendimiento profesional por la institución
- Apoyo recibido del personal directivo

La *díada organización y entorno* incluye las escalas específicas de *entorno social* y *entorno material*, las cuales abarcan los siguientes elementos:

*Entorno social:*

- Compañerismo
- Respeto del grupo de trabajo
- Reconocimiento del propio trabajo por colegas
- Reconocimiento del propio trabajo por personas usuarias

*Entorno material:*

- Entorno físico, instalaciones, equipamientos
- Recursos materiales y técnicos
- Prevención de riesgos laborales
- Servicios auxiliares (limpieza, seguridad, etc.)

Y por último, la díada *organización y persona* incluye las escalas específicas de *ajuste organización-persona* y *adaptación persona-organización*, las cuales abarcan los siguientes elementos:

*Ajuste organización-persona:*

- Satisface mis intereses
- Me exige según mis capacidades
- Responde a mis necesidades
- Encaja con mis expectativas
- Se ajusta a mis aspiraciones
- Concuerda con mis valores
- Facilita que mis méritos sean valorados con justicia
- Estimula mi compromiso laboral
- Me permite trabajar a gusto
- Me motiva a trabajar
- Me da sensación de libertad
- Me hace crecer personalmente
- Me permite desarrollar mis competencias profesionales
- Me proporciona identidad
- Me hace sentir útil

*Adaptación persona-organización:*

- Me adapto a las políticas del centro
- Asumo los valores de la dirección
- Acepto que me digan cómo debo de hacer mi trabajo
- Interiorizo fácilmente las normas establecidas en mi servicio
- Me identifico con el espíritu de los cambios propuestos
- Aplico el protocolo ante cualquier dilema de conciencia
- Me ajusto a los tiempos y ritmos de trabajo fijados

Este modelo teórico permite evaluar y conocer las características de los trabajos que se hacen en organizaciones que ofrecen servicios a personas, como los hospitales o las escuelas, y tratan a las condiciones como “un todo integrado,

posibilitando un abordaje holístico tanto de aspectos positivos a promover como de otros negativos a prevenir” (López, 2012).

Es importante destacar que la realización de tareas dentro de un trabajo también incluye los valores y los significados que le atribuye la persona a las actividades que está realizando y a las condiciones en las que la realiza, en ese sentido, su concepción está influenciada tanto por la percepción de quienes lo realizan y sus interacciones con otros, quienes a su vez están influenciados por elementos que se encuentran fuera del empleo, tanto culturales, políticos, económicos, sociológicos, etc. (Alcover de la Hera *et al.*, 2012: 21). Además, la situación emocional de los trabajadores también influye en la percepción del trabajo y las condiciones en las que se realiza.

Contar con condiciones de trabajo óptimas o favorables permite a los trabajadores, entre otras cosas, encontrar un sentido a las actividades que lleva a cabo y a tener un crecimiento en su identidad y equilibrio en su vida privada; por el contrario, tener unas condiciones de trabajo precarias, pésimas o desfavorables pueden causar problemas de salud en los trabajadores, sufrimiento al ejercer la labor, insatisfacción laboral, entre otros, y que hace que su desempeño y bienestar se vean amenazados (Romero, 2015; Blanch *et al.*, 2010).

## **Tendencias en las condiciones de trabajo de los docentes de educación superior**

Las condiciones actuales de trabajo de los docentes de educación superior son el resultado de un conjunto de cambios en el financiamiento de las universidades, derivados de diversas crisis económicas y la lógica de la globalización (Romero y Laborín, 2016). Algunas de las instituciones, en la búsqueda de lograr una “supervivencia económica” y dar respuesta “a los desafíos de la globalización” entraron en la lógica de un capitalismo académico (*academic capitalism*) (Blanch, 2011; Slaughter, 2020), es decir, en una lógica de mercado, de donde deriva la búsqueda de las universidades por lograr una buena “gobernanza, la excelencia organizacional y la satisfacción de la clientela” (Blanch, 2011: 9).



De acuerdo con Sheila Slaughter y Larry L. Leslie (2001), creadores de la *teoría del capitalismo académico*, lo que convierte a las instituciones a una lógica de mercado es que requieren de competencia para poder acceder a financiamiento, y si sus facultades no son exitosas, no obtienen recursos y tienen que trabajar sin ellos. A su vez, explican que la reestructura de las universidades se expresa en la creación de nuevos departamentos, el establecimiento de unidades interdisciplinarias, un cambio en la división del trabajo académico relacionado con la docencia y la investigación y pone al centro la idea del “capital humano”, el cual reside en el personal académico, quienes poseen los conocimientos y las habilidades que impactarán en el crecimiento económico, entre otros (Slaughter, 2020).

Si bien estos cambios se han dado principalmente en los países europeos y en Estados Unidos y Canadá, los países latinoamericanos también han seguido las pautas de este proceso de transformación y su impacto ha sido evidenciado por diferentes estudios (Ibarra, 2003).

Desde el punto de vista positivo, esta tendencia ha dado a los docentes la oportunidad de contar con un espacio de trabajo que “les brinda nuevas oportunidades para el aprendizaje, el crecimiento y la autorrealización profesional y personal” (Blanch, 2011: 10), así como de nuevas modalidades de interacciones sociales, como los intercambios y movilidades académicas, y el desarrollo de su labor con mejores medios materiales y tecnológicos. El lado negativo es que existe desigualdad y precariedad en el empleo, reflejado en muchos profesores que tienen escasas prestaciones sociales, ingresos fluctuantes de forma permanente y pocas o nulas posibilidades de lograr estabilidad laboral (Blanch, 2011; Acosta y Buendía, 2018).

Además, los estudios internacionales y nacionales evidencian los diferentes polos que experimentan los profesores universitarios a causa de sus condiciones de trabajo. Hay docentes que gozan de buena salud física y mental porque su jornada y carga de trabajo son adecuadas, pero otros presentan *burnout* por exceso de trabajo y agotamiento emocional, además del cansancio físico que conlleva (Johns & Saks, 2017; Cárdenas, Méndez y González, 2014; Marchesi, 2010; Ferrel, Pedraza y Rubio, 2010; Ortiz y Arias, 2009); docentes que están satisfechos con su trabajo gracias a las buenas relaciones que establecen con los directivos, a los procesos de evaluación y a su retribución

económica justos, la relación con sus estudiantes, entre otros, y quienes tienen *insatisfacción laboral* por los salarios precarios, las relaciones conflictivas con los directivos, la falta de los recursos materiales para su trabajo, entre otro (Aguilar, Magaña y Guzmán, 2015; Ferrel, Pedraza y Rubio, 2010).

Hay docentes que pueden conciliar su vida privada con el tiempo en el trabajo y otros que experimentan *desequilibrio entre el tiempo familia-trabajo*, pues su carga de trabajo es mucha y experimentan *sobrecarga laboral* (Barrett & Barrett, 2008), por lo que tienen que trabajar muchas horas al llegar a sus casas (Al-Ghamdi, 2017).

La llegada de la pandemia, a principios de marzo del 2020, modificó súbitamente las condiciones de trabajo de los profesores, quienes tuvieron que migrar su trabajo a una modalidad virtual y en línea, desde sus casas.

En tiempos “ordinarios”, el apoyo dado por los directivos y la organización institucional ha demostrado ser clave para la respuesta que los docentes frente a los momentos de cambio (Kraft *et al.*, 2020).

En México, los efectos de este cambio en los trabajadores académicos se reflejan en un aumento en la carga de trabajo por la combinación entre el tiempo de trabajo y las labores en casa, gastos adicionales a sus ingresos para contar con los recursos técnicos necesarios para enseñar remotamente (Gasca y Gazca, 2020; Sánchez *et al.*, 2020).

Estudios han demostrado que las condiciones de trabajo están asociadas con la satisfacción de los docentes y el crecimiento académico de los estudiantes, lo que quiere decir que unas buenas condiciones de trabajo, aumentan la satisfacción de los profesores y por tanto su desempeño (Guerrero y Vicente, 1999; Kraft *et al.*, 2020; UNESCO, 2005). No obstante, resulta interesante que, de acuerdo con Espinosa, Ochoa y Antón (2019), en México aunque las condiciones sean adversas y precarias para los profesores, estos al percibir la docencia como una vocación “pueden disociar sus condiciones laborales [...] con la satisfacción en su trabajo, debido al placer que les genera formar jóvenes y retribuir a las universidades por lo que obtuvieron a través de su formación” (2019: 31).

Resumiendo, las condiciones de trabajo son el conjunto de circunstancias y elementos que conforman el espacio en el que los docentes realizan su trabajo. Estas son brindadas por las IES y tienen diferentes efectos en el traba-

jo de los profesores y sus sentimientos respecto a éste. Con la pandemia, estas sufrieron algunos cambios importantes que ya pueden ser identificados. En los apartados siguientes mostraré a mayor detalle cómo se han configurado las condiciones de trabajo de los académicos en México y, específicamente en la BUAP, institución en donde realicé el estudio.

## V. SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

### **La configuración del espacio académico moderno en México**

La educación superior en el país comenzó a expandirse notablemente desde la década de 1960 y con ello se fueron modificando las condiciones para el desempeño del trabajo académico y del perfil profesional de quienes formaban parte de este grupo.

Gil Antón (2013) identifica cinco etapas del desarrollo del espacio académico de la educación superior en México. La *primera etapa*, considerada como un periodo de expansión “moderada” inicial del sistema, de 1960 a 1970, en la que se dio un incremento tanto en las instituciones, como en la matrícula y en los docentes de más del doble, lo que ocasionó que los mecanismos de regulación fueran rebasados y hubiera un poco control académico de los ingresos de los docentes. Este crecimiento anticipó la necesidad de atraer nuevos docentes, recién egresados o próximos a egresar; impacto que se dio en la segunda etapa de 1970 a 1985, denominada de expansión acelerada sin regulación académica (Gil, 2013).

La *segunda etapa*, como ya se anticipaba, estuvo caracterizada por la apertura de muchos espacios académicos sin cuidar su calidad. Estos profesores, como se mencionó anteriormente, eran en su mayoría recién egresados a quienes se les presentaba la oportunidad de dar clases en el nivel universitario. Como consecuencia, los docentes tenían poca o nula formación en la docencia y su nivel de formación no estaba consolidado (Gil, 2013).

La *tercera etapa* –la de la crisis– se dio de 1985 a 1990, este se vio marcado por el abandono del Estado Benefactor, en donde los ingresos de los académicos se desplomaron 60%, ocasionando que muchos docentes tuvieran

que recurrir a otras formas de ingresos (Gil, 2013), y por lo tanto, descuidar sus actividades dentro de las universidades; lo que conllevó a que diferentes científicos, sobre todo de las “ciencias duras” propusieran al presidente en turno, Miguel de la Madrid, que estableciera un programa para retener a los investigadores en el país. Como resultado, en 1984 se creó el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), lo que generó una forma para que los docentes obtuvieran ingresos adicionales, resultado de evaluaciones individuales de su desempeño en la producción de investigaciones.

La *cuarta etapa*, denominada el periodo de deshomologación por ingresos o de reorganización del sistema va de 1990 al 2000. En esta se comenzaron a consolidar el programa SNI y otras políticas de diferenciación de ingresos como los posgrados de Excelencia, Calidad o Calidad Internacional (PNPC), el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) y otras becas, estímulos y primas al desempeño que permitieron tener mayores ingresos a aquellos académicos que cumplen con los parámetros establecidos por las instituciones que otorgan dichos beneficios (Gil, 2013; Zogaib, 2000). También se dio un crecimiento notable de las universidades privadas para captar la demanda que no podía ser atendida por el sector público (Garduño, 2019). Se dio un incremento de los títulos o grados académicos que tenían los docentes, quienes de contar solamente con licenciatura comenzaron a graduarse de maestrías y doctorados.

La *quinta etapa* inicia en el 2001 hasta la actualidad, en esta se profundiza la tendencia de obtener la mayor parte de los ingresos gracias a las Transferencias Monetarias Condicionadas (TMC) (Gil, 2013); es decir, las becas, estímulos, primas al desempeño, etc., que se pueden obtener gracias a un proceso de evaluación, y se vuelve un mecanismo de la coordinación de la vida académica en las universidades, quienes podrán recibir recursos adicionales gracias a esta evaluación constante (Garduño, 2019). Al mismo tiempo, se vuelve una forma de “prestigio, distinción e indicador de calidad de las universidades y sus programas de estudio” (2019: 66).

Como resultado de todo este proceso de expansión, actualmente las IES mexicanas comparten las siguientes características:

- Una brecha amplia entre quienes son parte de una “élite académica”, porque pueden acceder a los diferentes incentivos, y un sector precarizado, los docentes hora-clase, quienes conforman el 69% de los contratos académicos, no se les retribuye el tiempo extraclase, tienen restricciones para ingresar a los estímulos de desempeño y no pueden cimentar una carrera sólida porque necesitan trabajar en diferentes universidades u otro tipo de empleos para tener mejores ingresos (Espinosa *et al.*, 2019).
- Una lógica de individualización en el trabajo de los docentes, pues para acceder a mejores ingresos deben ser evaluados en función de sus méritos personales, lo que a su vez conlleva un desplazamiento de la actividad docente, ya que las actividades de investigación se consideran prestigiosas y retribuyentes.
- Un salario condicionado a los estímulos, ya que la mayor parte de los salarios de los docentes definitivos depende de las becas a las que accede y no de su contrato laboral. No obstante, las condiciones de trabajo tanto objetivas como subjetivas no mejoran de forma general (Romero y Laborín, 2016).
- Daños en la salud de los docentes por las exigencias para alcanzar becas, ocasionadas por la sobrecarga de trabajo, las jornadas prolongadas y las posiciones incómodas (Romero y Laborín, 2016).

Durante todo este proceso de expansión se desarrollaron leyes y políticas que actualmente brindan el marco general de los derechos, obligaciones y funciones de los docentes, las presento en el siguiente apartado.

## **Políticas que regulan el trabajo de los académicos en la educación superior en México**

### *Ley Federal del Trabajo*

De acuerdo con el artículo tercero de la Ley Federal del Trabajo:

El trabajo es un derecho y un deber social. No es artículo de comercio, y exige respeto para las libertades y dignidad de quien lo presta, así como el reconocimiento a las diferencias entre hombres y mujeres para obtener su igualdad ante la ley. Debe efectuarse en condiciones que aseguren la vida digna y la salud para las y los trabajadores y sus familiares dependientes (DOF, 2020: 2).

En su Título Tercero “Condiciones de Trabajo”, se hace referencia a que las jornadas de trabajo deben tener una duración máxima de 8 horas, prolongándose en casos extraordinarios; que los trabajadores tienen derecho a percibir un salario y gozar de vacaciones y días de descanso.

En el Capítulo XVII titulado “Trabajo en las Universidades e Instituciones de Educación Superior Autónomas por Ley”, se encuentran el artículo 353, el cual regula las relaciones entre los trabajadores académicos y administrativos con las IES. De acuerdo con esta, un trabajador académico es “la persona física que presta servicios de docencia o investigación a las universidades [...] conforme a los planes y programas de estudios establecidos por las mismas [...]” (DOF, 2020: 94). Hace mención de que las universidades son las responsables de regular los aspectos académicos y que los trabajadores académicos pueden ser contratados por jornada completa, media jornada o por hora. Al mismo tiempo menciona que “no es violatorio del principio de igualdad de salarios la fijación de salarios distintos para trabajo igual, si este corresponde a diferentes categorías académicas” (DOF, 2020: 95).

El 11 de enero del 2021 se aprobó el Capítulo XII BIS que rige al teletrabajo, es decir, aquellos trabajos en los que no se requiere la presencia física de los trabajadores dentro de las instituciones o empresas, pues realizan sus tareas a través de tecnologías de la información y la comunicación. En este se menciona que: “las condiciones de trabajo se harán constar por escrito y cada

una de las partes conservará un ejemplar” (DOF, 2020, art. 330-B), y que los patrones deberán:

- Proporcionar, instalar y encargarse del mantenimiento de los equipos necesarios para el teletrabajo como equipo de cómputo, sillas ergonómicas, impresoras, entre otros (art. 330-E, fr. I);
- Recibir oportunamente el trabajo y pagar los salarios en la forma y fechas estipuladas (art. 330-E, fr. II);
- Asumir los costos derivados del trabajo a través de la modalidad de teletrabajo, incluyendo, en su caso, el pago de servicios de telecomunicación y la parte proporcional de electricidad (art. 330-E, fr. III);
- Respetar el derecho a la desconexión de las personas trabajadoras en la modalidad de teletrabajo al término de la jornada laboral (art. 330-E, fr. VI).

### *Plan Nacional de Desarrollo (2019-2024) y Programa Sectorial de Educación (2020-2024)*

El Plan de Desarrollo Nacional manifiesta la necesidad de mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior para hacer frente a las múltiples transformaciones sociales y problemas que se están viviendo, como los avances tecnológicos y científicos, la pobreza, guerras, entre otros (ANUIES, 2018), al mismo tiempo, hace énfasis en la necesidad de revertir los daños que hicieron los sexenios anteriores al pretender acabar con la gratuidad de la educación superior. Para ello, el gobierno de Andrés Manuel López Obrador se comprometió a garantizar el derecho a la educación superior a todos los estudiantes que quieran acceder a este nivel educativo, mismo que se ve reflejado en el artículo tercero constitucional que añade la educación superior como obligatoria, así como a mejorar las condiciones materiales de las escuelas en el país.

Específicamente, en el Programa Sectorial de la Educación (2020-2024) se reconoce que las políticas de profesionalización de la planta docente no han obtenido los efectos deseados puesto que los estímulos y acciones se orientaron hacia los profesores de tiempo completo, ocasionando una brecha entre



las condiciones laborales de estos y los profesores hora-clase o medio tiempo. Asimismo menciona “que otorgaron mayor importancia a la productividad académica asociada a la investigación, en detrimento de la docencia” (DOF, 2020) es por ello que, dentro de su Objetivo 3: “Revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, con pleno respeto a sus derechos, a partir de su desarrollo profesional, mejora continua y vocación de servicio”, se pretende mejorar la práctica profesional de los docentes de educación superior y de otros niveles, a partir de

evaluaciones diagnósticas que permitan acrecentar sus fortalezas, mediante la formación, capacitación y actualización, para hacer frente a los retos de la realidad nacional y a los cambios globales que la afectan, como el desarrollo tecnológico y de las ciencias cognitivas, así como para promover el enfoque de derechos humanos, la igualdad sustantiva y la cultura de la paz [y de] fortalecer las trayectorias académicas de los profesores e investigadores de tiempo completo y de asignatura de las IES, mediante nuevos programas de formación y la mejora en los procesos de ingreso promoción, retiro digno, jubilación y renovación generacional (DOF, 2020).

Al mismo tiempo pretende fortalecer la trayectoria de los investigadores promoviendo la investigación científica y tecnológica, apoyando a los académicos con becas y otros estímulos a través del CONACYT, el cual se encuentra regulado por la Ley General de Ciencia y Tecnología (Gobierno de México, 2019).

### *Ley General de Educación Superior*

En el sexenio actual se abrogó la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, expedida en 1978, con la justificación de que no respondía a las necesidades y realidad actuales y se estableció la Ley General de Educación Superior (2020).

En concordancia con el Plan Nacional y el Programa Sectorial de Educación, esta nueva ley incorpora el cumplimiento obligatoriedad de la educación superior, un aumento del 50% en su cobertura y su gratuidad. Además, entre diversas cosas, establece que el Sistema Nacional de Educación Superior deberá estar relacionado con el Sistema Educativo Nacional, la creación del Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación y Sistemas Locales de Educación Superior. Presenta diferentes esquemas de financiamiento que tienen por objetivo asignar recursos suficientes para la gratuidad y obligatoriedad de la Educación Superior y acciones para el fomento de la ciencia, tecnología e innovación en las IES (Gobierno de México, 2020).

## VI. LOS PROFESORES DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA BUAP

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla es una prestigiosa universidad pública cuya sede principal está ubicada en la ciudad capital del estado de Puebla. A su vez, cuenta con 12 unidades regionales ubicadas en los municipios de Acatzingo, Atlixco, Chiautla de Tapia, Chignahuapan, Cuetzalan, Huauchinango, Libres, Tecamachalco, Tehuacán, Tetela de Ocampo, Teziutlán y Zacapoaxtla (BUAP, s.f.a). Está considerada como una de las mejores universidades del país y tiene una oferta educativa extensa dividida en cuatro grandes áreas: económico-administrativa, ingeniería y ciencias exactas, ciencias naturales y de la salud, y ciencias sociales y humanidades.

La calidad en sus servicios educativos y su alto renombre son resultado tanto de procesos históricos, sociales y culturales como cambios en su estructura que se remontan a hace varios años. Actualmente, cuenta con 86,235 estudiantes de licenciatura, técnico y posgrados, atendidos por una planta de 4115 profesores (BUAP, 2020).

### **Situación de la Facultad de Filosofía y Letras en la BUAP**

*Breve recorrido por la historia de la BUAP y la FFyL*

Las raíces de la BUAP se remontan al siglo XVI, al 9 de mayo de 1578 con la fundación del Seminario de la Compañía de Jesús de San Jerónimo por los jesuitas. Nueve años después, el 15 de abril de 1587, se instituyó el Colegio del Espíritu Santo, patrocinado por el comerciante don Melchor de Covarrubias. Este colegio fue el centro del humanismo y la ciencia en la región centro oriente del país (BUAP, s.f.a).

En 1670, con el capital donado por el mismo señor Covarrubias, se comenzó la construcción del edificio hoy conocido como Carolino, inmueble

que se terminó de construir hasta principios del siglo XIX. Después de la expulsión de los jesuitas en 1767, los colegios dirigidos por este grupo religioso se fusionaron en el Real Colegio Carolino (BUAP, s.f.a).

En 1825, el Congreso local cambió su nombre al Colegio del Estado y se le dio un carácter público, laico y gratuito, en éste se establecieron las carreras de Medicina, Derecho, Química y Farmacia, Ingeniería Civil, Obstetricia y se fundaron los laboratorios de Física y Química, así como el Observatorio Astronómico y el Sismológico (Esparza, 2016). Años después, una vez consolidada la República en México, las ideas liberales sustituyeron las normas santanistas y las enseñanzas del Colegio se orientaron hacia el positivismo (BUAP, s.f.a).

En los años siguientes (1917-1932) se emprendieron diferentes movimientos estudiantiles para demandar la autonomía de la universidad, sin embargo, no fue hasta los movimientos de la década de 1950 que se logró dicho objetivo. El 1 de febrero de 1937 el Colegio se convirtió en Universidad de Puebla y se publicó la Ley Orgánica de la Universidad de Puebla (BUAP, s.f.a).

Durante dos décadas, la Universidad estuvo en el poder del gobierno y, en 1951, cuando el gobernador Rafael Ávila Camacho intentó militarizarla, renació el reclamo por la autonomía de la Universidad, generándose así en 1956 un gran movimiento estudiantil dividido en dos grupos: quienes exigían la total libertad de la Universidad del control del Estado y los que demandaban autonomía, pero exigiendo el sostén económico de la institución por el Estado para garantizar que fuera pública y gratuita. Así, el 23 de noviembre de 1956 se decretó la Ley de la Universidad Autónoma de Puebla. Sin embargo, la lucha entre los dos grandes grupos, liberales y anticomunistas, continuó hasta detonar el movimiento de reforma universitaria que concluyó con la promulgación de una nueva Ley Orgánica en 1963 (BUAP, s.f.a).

En enero de 1968, en medio de una etapa de conflictos ideológicos y proyectos políticos opuestos dentro de la Universidad, el gobierno del estado de Puebla les entregó los terrenos de Ciudad Universitaria al sur de la ciudad y la Fundación Mary Street Jenkins financió su edificación (BUAP, s.f.a, Esparza, 2016). Desde los años setenta y hasta 1990, se implantó un modelo de universidad crítica, democrática y popular con el cual se dio un crecimiento en la investigación científica y vinculación con los sectores vulnerables de la

sociedad vinculando la docencia con la respuesta a las necesidades sociales. Como resultado de su trayectoria y aporte a la ciencia y cultura en el estado, el Congreso le otorgó el título de Benemérita el 2 de abril de 1987 (BUAP, s.f.a).

Actualmente, la Universidad se ubica entre las mejores del país y es un referente para la producción científica y promoción cultural. Atiende a 86,235 alumnos (BUAP, 2020) en las diversas carreras que se imparten en cuatro áreas. De acuerdo con su misión, es una Universidad:

comprometida con la formación integral de profesionales y ciudadanos críticos y reflexivos en los niveles de educación media superior, superior y posgrado, que son capaces de generar, adaptar, recrear, innovar y aplicar conocimientos de calidad y pertinencia social [...] y fomenta la investigación, la creación y la divulgación del conocimiento, promueve la inclusión, la igualdad de oportunidades y la vinculación; coadyuva como comunidad del conocimiento al desarrollo del arte, la cultura, la solución de problemas económicos, ambientales, sociales y políticos de la región y del país, bajo una política de transparencia y rendición de cuentas, principios éticos, desarrollo sustentable, en defensa de los derechos humanos, de tolerancia y honestidad; contribuyendo a la creación de una sociedad proactiva, productiva, justa y segura (BUAP, s.f.a).

Dentro de su área de Ciencias Sociales y Humanidades se encuentra la Facultad de Filosofía y Letras, la cual fue creada en 1965, en medio de las transformaciones que estaba experimentando la Universidad a raíz del movimiento de reforma mencionado anteriormente. Comenzó como la escuela de Filosofía y Letras, con la finalidad de dotar a la Universidad de un centro de estudios humanísticos que no solamente enseñara, sino que, contribuyera a la difusión y a la crítica del conocimiento. La facultad inició con los colegios de Filosofía, Historia, Psicología y Letras, y se ubicó en el segundo patio del edificio Carolino. En sus primeros años, contó con una planta docente poco consolidada y poco estable, pues la mayoría de los profesores eran visitantes, pero poco a poco se fueron convirtiendo en profesores de medio tiempo y tiempo completo (FFyL BUAP, 2019).

En 1973, se trasladó al edificio San Jerónimo lo que significó un crecimiento de su matrícula estudiantil y el inicio de un periodo de consolidación

en el que se creó la revista *Dialéctica*, la escuela se convirtió en la sede de coloquios y envió a representantes a coloquios en otras partes del país. En 1979, aprobó la creación del colegio de Antropología y el 2 de octubre de 1991, la escuela de Psicología se separó de la facultad (FFyL BUAP, 2019).

Actualmente, la FFyL se ubica en seis edificios del Centro Histórico de Puebla: Sor Juana, Gabino Barreda, Flores Magón, Alfonso Reyes, Casa del Pueblo y Edificio Arronte; y un edificio en Ciudad Universitaria. Está conformada por cinco licenciaturas: Antropología Social, Filosofía, Lingüística y Literatura Hispánica, Historia y Procesos Educativos, su licenciatura más nueva, creada en el 2010. Cuenta con una División de Investigación y Estudios de Posgrados en la que ofrece cinco maestrías, dos doctorados y una especialidad; las maestrías en Antropología Social, Educación Superior, Estética y Arte, Filosofía, Literatura Hispanoamericana; los doctorados en Filosofía, Investigación e Innovación Educativa, Literatura Hispanoamericana y especialidad en Antropología de la Alimentación.

Cuenta con una matrícula de 1348 estudiantes de licenciatura y 270 de posgrados atendidos por una planta docente de 154 profesores, 87 de tiempo completo, 8 de medio tiempo y 59 por hora-clase. Entre ellos, 65 de 87 profesores cuentan con doctorado; 75 tienen perfil del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), para el tipo superior; 53 son parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI); 58 forman parte del Padrón Institucional de Investigadores y otros trabajan en los 15 cuerpos académicos de la facultad (FFyL BUAP, 2019).

## **Situación durante los primeros meses de la pandemia**

A causa de la pandemia por coronavirus, la BUAP creó una Comisión Institucional para el Seguimiento y Evaluación para la Pandemia por el SARS-CoV-2 (2020) y suspendió las actividades presenciales desde el 16 de marzo de 2020, trasladando las clases a la modalidad en línea para poder mantener vigentes las actividades del semestre Primavera 2020.

El 17 de agosto del mismo año, los alumnos de licenciatura comenzaron las clases del nuevo semestre en esta nueva modalidad, ante la cual la Uni-

versidad y sus diferentes dependencias tuvieron que tomar acciones para dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre las acciones llevadas a cabo en la Universidad, se puso en marcha el Programa de Apoyo Tecnológico y de Conectividad 2020 para los estudiantes. Con éste, se hicieron préstamos de equipos de cómputo a estudiantes de nivel medio superior y superior para que pudieran tomar las clases en línea del semestre de Otoño 2020 (BUAP, 2020).

En el caso de los profesores, se aprobó la entrega de un apoyo económico único de 5000 pesos a cerca de 6000 profesores de nivel medio superior y superior, que impartieron clases en línea con el objetivo de que mejoraran su conectividad a internet y reforzaran sus equipos tecnológicos para la impartición de sus clases en línea (BUAP, 2020). Se capacitaron a más de 4000 docentes para el uso de plataformas como *Blackboard*, *Microsoft Teams*, *Google Classroom* y *Zoom*. La Dirección General de Cómputo y Tecnologías de la Información y Comunicaciones (DCyTIC) creó un portal para la continuidad académica en donde los docentes podían acceder a tutoriales sobre *Moodle*, *Blackboard*, *Microsoft Office 365*, y *G-Suite*, recursos digitales en línea, herramientas de videoconferencias y consejos para las clases en línea (BUAP, 2020). También se incluyeron recursos gráficos con ligas de acceso abierto para el apoyo en la creación de los contenidos digitales de las asignaturas en línea, tales como los logos de la Universidad, plantillas de presentación y de documentos. En el aspecto administrativo, los docentes entregaron su planeación didáctica con recursos y estrategias digitales, así como su Plan Anual de Trabajo; los exámenes profesionales se trasladaron a la modalidad en línea y la evaluación del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED) se realizó totalmente en línea (BUAP, 2020).

Por su parte, la FFyL continuó las clases en línea y ha realizado seminarios, conferencias y encuentros en diferentes plataformas digitales, algunos ligados directamente con la reflexión en el tiempo de pandemia, como el encuentro “Experiencias significativas de enseñanza y aprendizaje en tiempos de confinamiento”, en donde docentes de diferentes facultades compartieron sus experiencias durante la pandemia, y el seminario “COVID-19: alternativas de investigación antropológica”.

## Políticas para el personal académico

### *Estatuto Orgánico*

El artículo 10 del Estatuto Orgánico de la BUAP establece que:

la comunidad universitaria gozará, en el desarrollo de sus actividades académicas y universitarias, del absoluto respeto de los derechos y libertades siguientes: la libertad de información, discusión y crítica (BUAP, 1999: 13).

Además de las condiciones de estudio y de trabajo que aseguren la adecuada realización de las tareas académicas de estudiantes, profesores e investigadores y las labores administrativas y técnicas de sus trabajadores (fracción IV).

En el artículo 20 menciona que:

La planta de investigadores académicos de la Universidad estará integrada por el conjunto de investigadores, profesores y técnicos académicos que tienen a su cargo la realización de actividades inherentes al objeto, fines y funciones sustantivas de la institución en las diferentes unidades académicas que la integran; asimismo integrarán las academias correspondientes (BUAP, 1999: 15).

La clasificación de esta planta docente tiene una tipología más amplia, la cual se rige por el Reglamento de Ingreso, Permanencia y Promoción del Personal Académico, el cual muestra las funciones que corresponden a cada tipo de profesor, misma que presento a continuación.

### *Reglamento de Ingreso, Permanencia y Promoción del Personal Académico de la BUAP (RIPPPA)*

El RIPPPA es el documento que rige las relaciones y funciones que corresponden a las distintas categorías y niveles en que se clasifica el personal académico, así como los criterios y procedimientos para su ingreso, promoción, permanencia y desarrollo (BUAP, s.fb).



El artículo 4º menciona que entre las funciones del personal académico se encuentran:

las de docencia, investigación científica, tecnológica y humanística, y la extensión universitaria y difusión de la cultura en los niveles medio superior y superior conforme al modelo académico y a las modalidades establecidas por la Universidad.

Lo cual nos demuestra que las actividades del personal académico en esta Universidad no se reducen solamente a las actividades de docencia. De acuerdo con el reglamento, los docentes se clasifican a partir de diferentes criterios:

1. Por su función: profesor-investigador, técnicos académicos y profesor de asignatura hora-clase.
2. Por el tipo de contratación: definitivo o por tiempo determinado.
3. Por su dedicación: tiempo completo, medio tiempo y de asignatura hora-clase.
4. Por su contribución al programa: profesor-investigador visitante y profesor por cátedra.

Al mismo tiempo, considerando su trayectoria curricular y profesional estos pueden ser: Titular (A, B o C) o Asociado (A, B o C); en el caso de los técnicos académicos, las categorías son: Titular (A, B o C) o Asociado (A, B o C) y Asistente (A, B o C).

Estas clasificaciones marcan la diferencia tanto en las actividades que deben realizar, como en las condiciones bajo las cuales los docentes realizan su trabajo, puesto que, dependiendo del tipo de clasificación y categoría, tienen labores diferentes y acceso a distintos derechos y oportunidades de desarrollo. En ese sentido, los profesores-investigadores son quienes realizan las funciones de docencia, investigación, extensión, difusión, vinculación, gestión académica, asesorías y tutorías (art. 9); los técnicos académicos asesoran y dan apoyo a la docencia, investigación, extensión y difusión de la cultura, trabajando siempre bajo la dirección y supervisión de un profesor-investigador titular de la materia y no pueden ser responsables directos de cátedra o

de algún programa de investigación (art. 10); y los de asignatura hora-clase realizan funciones de docencia y se les pueden asignar de 1 a 18 horas frente a grupo a la semana (art. 11), algunos docentes asignatura hora-clase también realizan actividades como la dirección de tesis, tutorías, investigación y vinculación social.

En cuanto a sus derechos, todos los docentes, ya sea tiempo completo, medio tiempo u hora-clase pueden concursar en los exámenes de oposición que se convoquen (art. 20, fr. III), adquirir la definitividad (art. 20 fr. V) y contar con el apoyo de materiales y equipos para el correcto desempeño de sus actividades, de acuerdo con las necesidades del programa que atienda en su unidad académica (art. 20, fr. VII).

Sin embargo, solo el personal académico definitivo, es decir, quienes tienen un contrato por tiempo indeterminado, y el personal académico de tiempo completo, tienen derecho a mayores oportunidades de desarrollo. El primero a “obtener el aval para realizar estudios de posgrado que se ofrezcan en el país o en el extranjero en programas académicos que sean reconocidos por su calidad [...]” (art. 20, fr. I) y “participar en el procedimiento de promoción, siempre que se sujete y cumpla con las disposiciones aplicables” (art. 20, fr. VI); y el segundo, de “disfrutar de los permisos de año sabático, superación académica, así como estancias de trabajo o investigación de hasta por tres meses, en el marco de un convenio o un proyecto de movilidad académica, avalados por el Consejo de Unidad Académica” (art. 20, fr. II).

Independientemente de su categoría, para la BUAP el personal académico es considerado como un profesional que, además de cumplir con el perfil de acuerdo con su área de conocimiento (art. 16):

- I. Cuenta con las competencias profesionales de la disciplina y mantiene las capacidades didácticas y pedagógicas que aseguren la calidad en la formación del estudiante.
- II. Propicia la construcción de conocimiento, la integración social y tiene capacidad de adaptación.
- III. Promueve, organiza y facilita el desarrollo integral del estudiante.
- IV. Diseña y propicia escenarios de aprendizaje, respetando las características individuales del estudiante.

- V. Desarrolla proyectos de investigación en líneas congruentes con las prioridades institucionales, establecidas en el Plan de Desarrollo Institucional vigente y de la unidad académica de su adscripción.
- VI. Genera, promueve y difunde el conocimiento, la cultura, las artes, el deporte y el cuidado de la salud.

Este perfil debe responder a los planteamientos académicos y científicos establecidos en el Modelo Universitario Minerva.

### *Modelo Universitario Minerva (MUM)*

Los fundamentos teóricos y metodológicos del MUM están basados en el constructivismo sociocultural, la formación integral y pertinente de los actores y el humanismo crítico, los cuales orientan el diseño y desarrollo de la currícula con el fin de alcanzar el perfil de egreso planteado (BUAP, 2007), todo conforme con los valores de la Universidad. De ahí que los académicos sean concebidos como unos profesionales que actúan como promotores, organizadores y mediadores del desarrollo integral de los estudiantes (BUAP, 2007) y se pretende que estos sean capaces de promover la construcción del conocimiento “que sean agentes culturales que promuevan el conocimiento en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados” (2007: 44), que establezcan una relación respetuosa con los estudiantes y que se muestren autocríticos en sus grupos de trabajo con otros académicos.

En el MUM también se habla del papel de los tutores, quienes deben ayudar a abatir los índices de reprobación, deserción y rezago escolar. Para esto, deben apoyar a los estudiantes en la solución de sus problemas académicos y todas sus acciones deben ir encaminadas a apoyar el desarrollo integral de los alumnos.

## *La evaluación del desempeño docente en la BUAP*

Como mencioné en el apartado de la evaluación del desempeño docente, las instituciones realizan procesos de evaluación a los profesores para asegurarse de que cumplen con los ideales institucionales y están logrando los objetivos propuestos. En el caso de la BUAP, los docentes son evaluados por medio de diferentes programas e instrumentos sistematizados, algunos propuestos por el gobierno federal como el SNI, ESDEPED y PRODEP, y otros por la Universidad, como el Programa Institucional de Evaluación Académica (PIEVA), los cuales permiten tener una visión más completa de su desempeño.

A partir del 2002, comenzó con el Programa Institucional de Evaluación Académica (PIEVA), que consiste en un instrumento de evaluación con ítems de opción múltiple y espacios de preguntas abiertas para conocer la opinión de los alumnos con respecto al desempeño de los docentes durante cada semestre. Los resultados son entregados a los docentes y a las autoridades educativas con la finalidad de que el profesorado mejore su desempeño (Moreno y De Vries Meijer, 2015). Se trata de una evaluación de tipo formativa, la cual no se traduce en estímulos económicos directamente.

Debido a esta situación y a que PIEVA no tenía consecuencias en algún aspecto el trabajo del docente, como el no recontractar a los profesores tiempo completo definitivos si su evaluación resultaba ineficiente constantemente, en el 2010, se optó por unirla con el ESDEPED, sin embargo, no todos los docentes pueden acceder a dicho estímulo, lo que genera un espacio de trabajo desigual entre los profesores tiempo completo con definitividad, quienes pueden llegar a tener salarios muy elevados por el acceso a todos los estímulos, y los hora-clase, a pesar de que estos últimos salgan mejor evaluados en PIEVA, y sean quienes se dedican principalmente a las labores de docencia y formación de los estudiantes (Moreno y De Vries Meijer, 2015).

No obstante, ESDEPED evalúa muchas de las actividades que se espera que los académicos realicen en la Universidad y tiene un instrumento amplio con el que podemos percatarnos de las diversas labores que los pueden y tienen que realizar al ser parte de la BUAP.

## *Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente*

El Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED) se introdujo a principios de la década de 1990 desde el gobierno federal, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) (Moreno y De Vries Meijer, 2015). Esta evaluación sigue los lineamientos de la SEP y se realiza en cada universidad.

En la BUAP (2007), el ESDEPED busca fortalecer el trabajo académico a través de reconocer los logros de los profesores-investigadores de tiempo completo y medio tiempo definitivos, todo y cuando cumplan con un desempeño basado en los criterios de *calidad, dedicación y permanencia*. Este programa de evaluación concibe a la *calidad* como:

El adecuado desarrollo de las actividades del miembro del personal académico, con un alto nivel de pertinencia e impacto en la formación de los alumnos, a través de una distribución equilibrada de su tiempo entre la docencia, actividades de tutelaje o tutoría, de generación y aplicación del conocimiento y de gestión académica (Reglamento ESDEPED-BUAP, art. 2, fr. II, en BUAP, 2013).

A la *dedicación* como “el número de horas-pizarrón/semana/mes que los miembros del personal académico imparten a grupos de alumnos, durante un ciclo escolar, considerando los cursos curriculares” (art. 2, fr. XII); y a la *permanencia* como “el tiempo que los miembros del personal académico llevan laborando en actividades académicas dentro de la Institución” (art. 2, fr. XIII).

Los docentes pueden elegir ser evaluados con prioridad entre las alternativas de Dedicación Primordial a la Docencia o Dedicación Primordial a la Generación y Aplicación del Conocimiento con incidencia en la formación de recursos humanos (BUAP, s.fb). El proceso de evaluación se realiza a partir de la revisión de una base de datos que acopia las actividades realizadas por el personal académico en un tiempo determinado, y un expediente que evalúa las actividades que desarrollan, con las cuales se les da un puntaje que los ubica en un nivel con el que pueden acceder a un beneficio económico mensual. Este proceso lo realiza una comisión evaluadora.

Entre los criterios que pueden darles los puntos para tener una mejor evaluación se encuentran el grado y nivel académico, la calidad de la *docencia*, la *generación y aplicación del conocimiento*, *tutela* y la *participación en actividades colegiadas*.

La calidad de la *docencia* evalúa elementos como los siguientes: la presentación del plan de trabajo e informe de conclusión, la evaluación del índice de satisfacción de los estudiantes, los cursos de actualización y diplomados del docente, el nombramiento con perfil PRODEP, la actualización de programas de estudio de materia, la pertenencia a redes temáticas de cuerpos académicos consolidados y en consolidación o equivalente a CONACYT.

La *generación y aplicación del conocimiento*, o bien, la *investigación* contempla la publicación de libros, capítulos de libros y artículos en revistas indexadas, la impartición de ponencias y conferencias, evaluar proyectos de investigación, la pertenencia al SNI, entre otros.

El *tutela* consiste en dar acompañamiento a los estudiantes para mejorar su rendimiento académico, ayudarles a solucionar problemas escolares y desarrollar habilidades para el estudio a través de atención personalizada o grupal (BUAP, s.fb). Bajo este criterio se evalúa la dirección de tesis o tesina, la dirección en programas de investigación, y el diseño de programas de servicio social.

La *participación en actividades colegiadas* pondera la participación para coordinar u organizar un programa educativo, ser parte del Consejo Universitario (el máximo órgano de gobierno de la BUAP), realizar eventos de extensión y difusión tanto locales nacionales como internacionales y la prestación de servicios a los sectores privado, público o social.

Como se percibe, para la BUAP el desempeño de los docentes no solamente se reduce al trabajo dentro del aula con los estudiantes, sino que es un trabajo amplio que integra diferentes actividades, de manera amplia, a la *docencia*, la *investigación*, la *tutoría* y el *trabajo colegiado*, que a su vez incluye a la *vinculación social* o *extensión*.

Es por ello que, para esta investigación, consideré los elementos de la *docencia*, *investigación*, *tutoría*, *publicaciones*, *vinculación social* y *organización de eventos*, pues forman parte clave del criterio de calidad que propone la BUAP en el ESDEPED y se evalúan en sus diferentes rubros; además, son actividades

principales que los profesores realizan de acuerdo con el RIPPPA y la misión de la Universidad.

Para sintetizar, en este capítulo vimos las características de las condiciones de trabajo y del desempeño docente de los docentes de la FFyL BUAP. Comenzamos por revisar la concepción del docente universitario en el siglo XXI y cómo, a través de las evaluaciones del desempeño, se busca valorar el desarrollo de su trabajo para ayudar a mejorarlo. Pudimos ver cómo estas evaluaciones han modificado a sus funciones, definen en cierta medida como debe ser su desempeño y, al mismo tiempo, impulsan cambios en sus condiciones de trabajo para coadyuvar a la mejora de la calidad de la docencia.

Presenté el modelo teórico de condiciones de trabajo que sirvió como referente para diseñar la primera parte del instrumento aplicado en la investigación empírica, que en el siguiente apartado veremos. Recorrimos cómo se configuró el espacio académico moderno en México, para comprender el origen de las políticas que regulan al trabajo de los académicos en la BUAP. Específicamente retomé los criterios que considera el ESDEPED para diseñar los ítems del segundo apartado del instrumento que sirvió para conocer la perspectiva de los profesores sobre su desempeño antes y durante la pandemia. Además, en los diferentes apartados del capítulo, expliqué cómo la pandemia irrumpió en el trabajo de los profesores para transformar su práctica, su desempeño y las condiciones en las que laboran.

En los siguientes capítulos presento una investigación empírica que recogió las perspectivas de los docentes de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP sobre sus condiciones de trabajo y su desempeño, contrastando el cambio que sufrieron estas variables durante los primeros ocho meses de la pandemia, es decir, de marzo a noviembre del 2020.

## VII. CAMBIOS EN LAS CONDICIONES DE TRABAJO Y EL DESEMPEÑO DOCENTE

### Descripción y análisis de datos

En un estudio mixto, transversal descriptivo y comparativo realizado en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la BUAP pude conocer cómo los profesores percibieron los cambios en sus condiciones de trabajo.

En la primera fase, recolecté la información a través de un cuestionario de condiciones de trabajo *Cuestionario de Condiciones de Trabajo* propuesto por Blanch, Sahagún y Cervantes (2010) y la creación de ítems basados en el ESDEPED. En la segunda fase, donde profundicé en la experiencia de los profesores sobre sus condiciones de trabajo y su desempeño, se realizó a través de entrevistas grupales. Los datos se recopilaron a finales de junio, durante julio y a principios de agosto de 2020, a través de la plataforma SurveyMonkey y posteriormente los primeros días de noviembre del 2020.

La población del estudio incluyó a 146 docentes de la FFyL de la BUAP. La FFyL acoge cinco programas de licenciatura, una especialidad, cinco maestrías y cuatro doctorados. Los 146 docentes están distribuidos en los distintos programas según se muestra en la tabla 1.

En la fase cuantitativa, llevé a cabo un muestreo no probabilístico obteniendo respuesta de 63 profesores (52 de pregrado y 11 de posgrado), lo que representa el 43% del total. Por lo que los resultados tienen un nivel de confianza del 90% con un margen de error del 8 por ciento.



**Tabla 1.** Población y muestra de docentes de la FFyL de la BUAP

<b>CATEGORÍA</b>	<b>N</b>	<b>n</b>	<b>Porcentaje</b>
TIPO DE CONTRATO			
Tiempo completo	85	39	46
Medio tiempo	6	4	67
Hora-clase	55	20	36
<b>TOTAL</b>	<b>146</b>	<b>63</b>	<b>43</b>
SEXO			
Hombre	70	23	38
Mujer	76	40	57
<b>TOTAL</b>	<b>146</b>	<b>63</b>	<b>43</b>
PROGRAMA			
Filosofía	22	9	41
Antropología	23	10	43
Lingüística y Literatura	30	13	43
Historia	25	8	32
Procesos Educativos	13	12	92
Posgrado	33	11	33
<b>TOTAL</b>	<b>146</b>	<b>63</b>	<b>43</b>

Fuente: Elaboración propia.

Para evaluar las condiciones de trabajo, apliqué el *Cuestionario de Condiciones de Trabajo* (Blanch, Sahagún y Cervantes, 2010) para evaluar los componentes centrales de la dimensión psicosocial, subjetiva y percibida de las condiciones de trabajo. Este instrumento fue diseñado y validado en España, Colombia, Chile, Brasil y Perú, mediante un análisis factorial exploratorio de componentes principales, tiene un alfa de Cronbach de .96. Se consideró como un instrumento válido para México porque se aplicó en el contexto Iberoamericano; en una muestra de 1252 personas, entre ellos el 24% profesionales de

Medicina, el 37% de Enfermería y 39% de académicos universitarios (Blanch *et al.*, 2010), estos últimos son la muestra a la que se le aplicó el instrumento adaptado para esta investigación.

El instrumento está integrado por 44 ítems organizados en seis escalas específicas, que a su vez pertenecen a tres escalas agrupadas en pares, a saber: regulación y desarrollo que integran la escala *Organización y método*; entorno material y entorno social parte de *Organización y entorno*; y ajuste organización-persona y adaptación persona-organización de la escala *Organización y persona* (Blanch *et al.*, 2010) (tabla 2).

**Tabla 2.** Estructura del cuestionario *aplicado sobre* condiciones de trabajo

Apartado del cuestionario	Díada o pareja de escalas	Escalas específicas	Número de ítems
1	Organización y método	Regulación	6
		Desarrollo	8
2	Organización y entorno	Entorno material	4
		Entorno social	4
3	Organización y persona	Ajuste Organización-Persona	15
		Adaptación	
		Persona-Organización	7

Fuente: Elaboración propia a partir de Blanch *et al.* (2010).

Utilicé el mismo cuestionario para valorar las condiciones de trabajo (A) antes del confinamiento y (D) durante el confinamiento, la única diferencia con el instrumento original fue que al inicio de cada enunciado se colocaba la leyenda “antes del confinamiento” para el primer cuestionario (A) y “durante el confinamiento” para el segundo cuestionario (D).

Las variables operacionales, que se incluyeron en cada uno de los bloques, fueron las descritas en la tabla 3.

**Tabla 3.** Variables operacionales del cuestionario de condiciones de trabajo

<b>Variables operacionales del cuestionario de condiciones de trabajo</b>		
<b>Escala</b>	<b>Subescala</b>	<b>Ítems</b>
<b>1.1 Organización y método</b>	Regulación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiempo de trabajo (horarios, ritmos, descansos, etc.)</li> <li>- Organización general del trabajo</li> <li>- Retribución económica</li> <li>- Carga de trabajo</li> <li>- Calidad del contrato laboral</li> <li>- Conciliación trabajo-vida privada y familiar</li> </ul>
	Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autonomía en la toma de decisiones profesionales</li> <li>- Justicia en la contratación, la remuneración y la promoción</li> <li>- Oportunidades para la formación continua</li> <li>- Vías de promoción laboral</li> <li>- Participación en las decisiones organizacionales</li> <li>- Relaciones con la dirección</li> <li>- Evaluación del rendimiento profesional por la institución</li> <li>- Apoyo recibido del personal directivo</li> </ul>
<b>2.1 Organización y entorno</b>	Entorno material	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entorno físico, instalaciones, equipamientos</li> <li>- Recursos materiales y técnicos</li> <li>- Prevención de riesgos laborales</li> <li>- Servicios auxiliares (limpieza, seguridad, etc.)</li> </ul>
	Entorno social	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compañerismo</li> <li>- Respeto del grupo de trabajo</li> <li>- Reconocimiento del propio trabajo por colegas</li> <li>- Reconocimiento del propio trabajo por personas usuarias</li> </ul>

<b>3.1</b> <b>Organización</b> <b>(O) y Persona</b> <b>(P)</b>	Ajuste O-P	<p>La actual organización de mi centro:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Satisface mis intereses</li> <li>- Me exige según mis capacidades</li> <li>- Responde a mis necesidades</li> <li>- Encaja con mis expectativas</li> <li>- Se ajusta a mis aspiraciones</li> <li>- Concuere con mis valores</li> <li>- Facilita que mis méritos sean valorados con justicia</li> <li>- Estimula mi compromiso laboral</li> <li>- Me permite trabajar a gusto</li> <li>- Me motiva a trabajar</li> <li>- Me da sensación de libertad</li> <li>- Me hace crecer personalmente</li> <li>- Me permite desarrollar mis competencias profesionales</li> <li>- Me proporciona identidad</li> <li>- Me hace sentir útil</li> </ul>
	Adaptación P-O	<p>Ante las demandas de mi organización:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Me adapto a las políticas del centro</li> <li>- Asumo los valores de la dirección</li> <li>- Acepto que me digan cómo debo hacer mi trabajo</li> <li>- Interiorizo fácilmente las normas establecidas en mi servicio</li> <li>- Me identifico con el espíritu de los cambios propuestos</li> <li>- Aplico el protocolo ante cualquier dilema de conciencia</li> <li>- Me ajusto a los tiempos y ritmos de trabajo fijados</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de Blanch *et al.* (2010).

En los bloques de *Organización y Método* (regulación y de desarrollo) y de *Organización y Entorno* (escalas de entorno material y de entorno social), la puntuación en cada variable puede abarcar el continuo bipolar entre “0” (valor “pésimo”) y “10” (valor “óptimo”). En el bloque *Organización y Persona* (escalas ajuste O-P y adaptación P-O), las puntuaciones pueden extenderse desde el “1” (“total desacuerdo”) al “7” (“total acuerdo”) (Blanch *et al.*, 2010). Se utilizó el mismo cuestionario para valorar las condiciones de trabajo antes del confinamiento (A) y durante el confinamiento (D), la única diferencia fue que al inicio de cada enunciado se colocaba la leyenda “antes del confinamiento” para el primer cuestionario (A) y “durante el confinamiento” para el segundo (D).

Para elaborar el instrumento de desempeño docente tomé como base algunos de los factores que evalúa el programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESDEPED) (BUAP, 2013): *docencia, dirección de tesis, tutoría, proyectos de investigación, publicación, organización de eventos y vinculación social*. El instrumento quedó integrado por 14 ítems, por medio de los cuales se cuestiona a los docentes acerca de su propio desempeño antes del confinamiento (A) y durante el confinamiento (D).

**Tabla 4.** Estructura del cuestionario de desempeño docente

<b>Apartado del cuestionario</b>	<b>Escalas específicas</b>	<b>Número de ítems</b>
<b>4. Desempeño docente</b>	1. Docencia 2. Dirección de tesis 3. Tutoría 4. Proyectos de investigación 5. Publicación 6. Organización de eventos 7. Vinculación social	14

Fuente: Elaboración propia a partir del ESDEPED (BUAP, 2013).

Para la fase cualitativa realicé cuatro entrevistas grupales de entre 2 y 4 profesores y una entrevista individual. Las entrevistas fueron los primeros días de noviembre del 2020. La dinámica consistió en presentarles los resultados del cuestionario que tuvieron diferencias significativas entre su perspectiva antes y durante la pandemia. Después les hice algunas preguntas para profundizar en su experiencia en esos elementos.

## VIII. CONDICIONES DE TRABAJO DE LOS DOCENTES ANTES Y DURANTE EL CONFINAMIENTO

La información obtenida a través del cuestionario aplicado muestra que todos los ítems que conforman las *condiciones de trabajo* se vieron afectados durante los primeros meses de la pandemia. Sin embargo, de los 44 ítems que integran esta variable, solo 6 fueron afectados significativamente, es decir, con una diferencia grande o moderada respecto a su valoración antes que durante la pandemia.

Los seis ítems tuvieron una diferencia negativa, es decir, una menor puntuación durante la pandemia respecto a su valoración antes de ella, a saber, el *tiempo de trabajo*, la *carga de trabajo*, la *organización del trabajo*, los *recursos técnicos y materiales* y *me adapto a la política del centro* y la *relación con la dirección*.

A continuación, explico los resultados divididos entre las tres subescalas de las condiciones de trabajo: *organización y método*, *organización y entorno*, y *organización y persona*. Centré el análisis en los elementos que tuvieron un cambio significativo, es decir, con una magnitud de la diferencia moderada y grande.

### **Organización y método**

La díada *organización y método* fue la más afectada por el confinamiento, 4 ítems de 14 fueron afectados significativamente. Entre ellos el *tiempo de trabajo*, la *carga de trabajo* y la *relación con la dirección* con una diferencia moderada y la *organización del trabajo* con una diferencia grande. La *organización del trabajo*, el elemento más afectado por la pandemia de todos los ítems que integran las condiciones de trabajo (tabla 6). Todos estos elementos eran mejor percibidos antes del confinamiento que durante este.

**Tabla 5.** Cálculo de distancias, prueba de Wilcoxon y prueba del efecto de Wilcoxon-Organización y método

**Organización y método**

Escala específica	Ítems A <sup>1</sup> y D <sup>2</sup>	Media	Mediana	Desviación estándar	Estadístico	Estimador	p-valor	Significancia	Intervalo de confianza		Magnitud de la diferencia
									Inf.	Sup.	
Regulación	Tiempo de trabajo	-1.2063	-1	2.7148	198.5	-1.999987333	0.000254	***	0.23	0.65	Moderada
	Organización general del trabajo	-1.3651	-1	2.4385	140	-1.999930178	0.0000146	****	0.28	0.68	Grande
	Retribución económica	-0.0635	0	1.9179	393.5	-1.40104E-05	0.31	ns	0.0014	0.28	Pequeña
	Carga de trabajo	-1.0159	0	2.3871	235	-1.499974739	0.00113	**	0.11	0.55	Moderada
	Calidad del contrato laboral	-0.2623	0	2.0317	315	-0.499980393	0.144	ns	0.0062	0.4	Pequeña
	Conciliación trabajo-vida privada	-0.5	-0.5	2.7045	396	-0.999991866	0.0565	ns	0.02	0.47	Pequeña
Desarrollo	Autonomía en la toma de decisiones	-0.4032	0	2.1884	324	-0.499995747	0.0804	ns	0.01	0.39	Pequeña
	Justicia en la contratación, ingreso y promoción	0.1111	0	1.7468	294	2.93821E-06	0.6	ns	0	0.09	Pequeña
	Oportunidades para la formación continua	-0.0794	0	1.8542	216	0	0.368	ns	0	0.16	Pequeña
	Vías de promoción laboral	-0.5238	0	1.7982	204.5	-0.999948948	0.0189	*	0.02	0.45	Pequeña
	Participación en las decisiones organizacionales	-0.629	0	2.216	83.5	-1.500063743	0.0168	*	0.02	0.46	Pequeña
	Relación con dirección	-0.3871	0	1.155	18	-1.000033461	0.00227	**	0.11	0.51	Moderada
	Evaluación del rendimiento profesional por la institución	-0.5079	0	1.8246	153	-0.999934737	0.0305	*	0.0043	0.4	Pequeña
	Apoyo de dirección	0.0323	0	1.2044	127	4.88948E-05	0.664	ns	0.0011	0.25	Pequeña

Fuente: Elaboración propia. <sup>1</sup> A = antes del confinamiento; <sup>2</sup> D = durante el confinamiento.

Cabe resaltar que la *carga de trabajo* fue considerado como el ítem menos óptimo durante el confinamiento ( $\bar{x}$  6.66) y el segundo menos óptimo antes del confinamiento ( $\bar{x}$  7.68) (tabla 7), lo cual demuestra que este es un



elemento al que se debe de atender con urgencia, pues de continuar así podrían causarse problemas de salud física y mental a los profesores. La *retribución económica* es otro ítem con una valoración baja ( $\bar{x}$  7.40), sin embargo, la administración de la facultad no tiene injerencia en este elemento y también depende de los estímulos a los que los docentes puedan tener acceso.

En contraste, el ítem *relación con la dirección*, si bien mostró una disminución moderada entre su valoración antes y durante la pandemia, se trata del ítem mejor valorado antes del confinamiento ( $\bar{x}$  9.47) y el segundo mejor valorado durante el confinamiento ( $\bar{x}$  9.06). A ello se suma que otro de los ítems mejor valorado fue el *apoyo recibido del personal directivo* que, aunque no mostró diferencia moderada o grande en la percepción antes y durante el confinamiento, es el mejor valorado durante el confinamiento ( y fue uno de los dos factores cuyo valor mejoró ligeramente durante el confinamiento junto con la *justicia en la contratación, la remuneración y la promoción*; lo que demuestra que el papel de la dirección tiene un papel importante en las condiciones de trabajo de los académicos de la FFyL.

Además, destacan otros ítems que presentan valoraciones bajas desde antes de la pandemia. Entre ellos, las *vías de promoción laboral* que, de todo el conjunto es el ítem peor valorado antes ( $\bar{x}$  7.20) y durante la pandemia ( $\bar{x}$  6.68) y la *participación en las decisiones organizacionales* durante la pandemia ( $\bar{x}$  6.84).

**Tabla 6.** Estadísticos descriptivos antes y durante el confinamiento.  
Organización y método

**Organización y método**

Escala específica	Ítems A <sup>1</sup> y D <sup>2</sup>	Media	N	Desviación estándar
<b>Regulación</b>	A Tiempo de trabajo	8.2857	63	2.027
	D Tiempo de trabajo	7.0794	63	2.5653
	A Organización general del trabajo	8.8413	63	1.7385
	D Organización general del trabajo	7.4762	63	2.4808
	A Retribución económica	7.3968	63	2.5232
	D Retribución económica	7.3333	63	2.5881
	A Carga de trabajo	7.6825	63	2.4484
	D Carga de trabajo	6.6667	63	3.0394
	A Calidad del contrato laboral	8.0164	61	2.5187
	D Calidad del contrato laboral	7.7937	63	2.4505
	A Conciliación trabajo-vida privada	7.6774	62	2.2773
	D Conciliación trabajo-vida privada	7.1746	63	2.9306
	<b>Desarrollo</b>	A Autonomía en la toma de decisiones	8.5	62
D Autonomía en la toma de decisiones		8.1111	63	2.6673
A Justicia en la contratación, ingreso y promoción		7.2698	63	2.9719
D Justicia en la contratación, ingreso y promoción		7.381	63	2.9354
A Oportunidades para la formación continua		8.5873	63	2.7466
D Oportunidades para la formación continua		8.5079	63	2.4226
A Vías de promoción laboral		7.2063	63	2.9068
D Vías de promoción laboral		6.6825	63	3.0175
A Participación en las decisiones organizacionales		7.5	62	2.9553
D Participación en las decisiones organizacionales		6.8413	63	3.0509
A Relación con dirección		9.4677	62	2.7458
D Relación con dirección		9.0794	63	2.8189

A Evaluación del rendimiento profesional por la institución	8.381	63	2.3328
D Evaluación del rendimiento profesional por la institución	7.873	63	2.8312
A Apoyo de dirección	9.0645	62	2.7408
D Apoyo de dirección	9.127	63	2.6577

**Fuente:** Elaboración propia. <sup>1</sup> A = antes del confinamiento; <sup>2</sup> D = durante el confinamiento.

## Organización y entorno

De los ocho ítems que integran la escala específica *organización y entorno* solamente uno, los *recursos materiales y técnicos*, resultó afectado significativamente, la magnitud de la diferencia fue moderada (tabla 8). Fue evidente que la disposición de los recursos necesarios para desempeñar el trabajo desde casa, como las computadoras, *laptops*, cámaras web, etc., o contar con un buen servicio de internet fueron los elementos que más se vieron afectados durante la pandemia, pues los docentes no estaban preparados para trabajar en sus hogares de tiempo completo.

**Tabla 7.** Cálculo de distancias, prueba de Wilcoxon y prueba del efecto de Wilcoxon-Organización y entorno

Organización y entorno

Escala específica	Ítems A <sup>1</sup> y D <sup>2</sup>	Media	Mediana	Desviación estándar	Estadístico	Estimador	p-valor	Significancia	Intervalo de confianza		Magnitud de la diferencia
									Inf	Sup	
Entorno material	Entorno físico, instalaciones y equipamientos	-0.386	0	1.9713	267.5	-0.500000544	0.101	ns	0.01	0.44	Pequeña
	Recursos materiales y técnicos	-0.6557	0	2.0557	234	-1	0.00822	**	0.04	0.51	Moderada
	Prevención riesgos laborales	-0.1765	0	2.2553	436	-9.75509E-06	0.324	ns	0.00021	0.2	Pequeña
	Servicios auxiliares (limpieza y seguridad)	0.1087	0	1.8908	271.5	3.70172E-05	0.684	ns	0.0017	0.35	Pequeña
Entorno social	Compañerismo	-0.2453	0	1.9706	174.5	-0.500068629	0.0719	ns	0.0041	0.36	Pequeña
	Respeto en el grupo de trabajo	0.0784	0	1.5191	222.5	2.64372E-05	0.549	ns	0	0.2	Pequeña
	Reconocimiento del propio trabajo por colegas	0.1569	0	1.2106	191	3.13036E-05	0.791	ns	0.0014	0.3	Pequeña
	Reconocimiento del propio trabajo por estudiantes	0	0	1.2351	214	1.88927E-06	0.74	ns	0.0095	0.43	Pequeña

**Fuente:** Elaboración propia. <sup>1</sup> A = antes del confinamiento; <sup>2</sup> D = durante el confinamiento.

Todos los ítems de la escala específica del *entorno social* tienen una valoración buena ( $\bar{x} < 8.31$ ) tanto antes como durante la pandemia (tabla 9), lo que demuestra que la interacción entre los profesores con los estudiantes, el reconocimiento que estos hacen de su trabajo, la relación y el reconocimiento de su trabajo por sus colegas y el respeto en el trabajo, favorecen las condiciones de trabajo de los docentes de la FFyL.

**Tabla 8.** Estadísticos descriptivos-Organización y entorno

**Organización y entorno**

Escala específica	Ítems A <sup>1</sup> y D <sup>2</sup>	Media	N	Desviación estándar
<b>Entorno material</b>	A Entorno físico, Instalaciones y equipamientos	8.7619	63	1.8578
	D Entorno físico, Instalaciones y equipamientos	8.2456	57	2.281
	A Recursos materiales y técnicos	8.7302	63	1.8188
	D Recursos materiales y técnicos	8.0164	61	2.2433
	A Prevención riesgos laborales	8.5079	63	1.9344
	D Prevención riesgos laborales	8.1176	51	2.3734
	A Servicios auxiliares (limpieza y seguridad)	8.7937	63	2.1094
	D Servicios auxiliares (limpieza y seguridad)	8.5652	46	2.0499
<b>Entorno social</b>	A Compañerismo	8.746	63	2.3902
	D Compañerismo	8.434	53	2.2945
	A Respeto en el grupo de trabajo	9.0635	63	2.0615
	D Respeto en el grupo de trabajo	8.9216	51	2.3751
	A Reconocimiento del propio trabajo por colegas	8.381	63	2.603
	D Reconocimiento del propio trabajo por colegas	8.3137	51	2.6084
	A Reconocimiento del propio trabajo por estudiantes	9.0794	63	2.0648
	D Reconocimiento del propio trabajo por estudiantes	9.0678	59	2.3206

**Fuente:** Elaboración propia. <sup>1</sup> A = antes del confinamiento; <sup>2</sup> D = durante el confinamiento.

## Organización y persona

En la última díada *organización y persona* solamente uno de los 22 ítems tuvo una diferencia significativa con magnitud moderada, los 21 restantes tuvieron una diferencia pequeña (tabla 10). El ítem *me adapto a la política del centro* fue el único afectado negativamente a causa de la pandemia.

**Tabla 9.** Cálculo de distancias, prueba de Wilcoxon y prueba del efecto de Wilcoxon-Organización y persona

### Organización y persona

Escala específica	Ítems A <sup>1</sup> y D <sup>2</sup>	Media	Mediana	Desviación estándar	Estadístico	Estimador	p-valor	Significancia	Intervalo de confianza		Magnitud de la diferencia
									Inf.	Sup.	
Ajuste organización-persona	Satisface mis intereses	-0.3651	0	1.3605	225.5	-0.500047151	0.025	*	0.02	0.43	Pequeña
	Me exige según mis capacidades	-0.254	0	1.0686	218	-0.500046204	0.0295	*	0.03	0.48	Pequeña
	Responde a mis necesidades	-0.3175	0	1.1795	196	-0.500048945	0.0224	*	0.01	0.44	Pequeña
	Encaja con mis expectativas	-0.2698	0	0.9953	212	-0.499983088	0.0214	*	0.01	0.44	Pequeña
	Se ajusta a mis aspiraciones	-0.2381	0	0.9548	183.5	-0.499974885	0.0322	*	0.03	0.44	Pequeña
	Concuerda con mis valores	-0.3175	0	1.1929	202	-0.500053526	0.0284	*	0.02	0.46	Pequeña
	Mis méritos son valorados justamente	-0.2222	0	0.7857	135	-0.499962884	0.015	*	0.02	0.47	Pequeña
	Estimula mi compromiso	-0.1905	0	0.9404	169	-0.499941348	0.0533	n s	0.01	0.4	Pequeña
	Me permite trabajar a gusto	-0.0635	0	1.4128	254.5	-1.72565E-05	0.321	n s	0	0.12	Pequeña
	Me motiva a trabajar	-0.0317	0	0.959	132	-1.54509E-07	0.432	n s	0	0.08	Pequeña
	Me da sensación de libertad	-0.2857	0	1.2399	204.5	-0.499983207	0.0508	n s	0.0087	0.39	Pequeña

	Me hace crecer personalmente	-0.127	0	1.0156	168	-7.28467E-05	0.135	n s	0.0023	0.32	Pequeña
	Me permite desarrollar mis competencias profesionales	-0.0952	0	0.9712	125	-1.32601E-07	0.232	n s	0.0028	0.3	Pequeña
	Me proporciona identidad	-0.2857	0	1.5879	175	-0.5	0.0726	n s	0.0045	0.39	Pequeña
	Me hace sentir útil	-0.0635	0	0.9063	155	-1.92357E-05	0.297	n s	0	0.06	Pequeña
Adaptación persona-organización	Me adapto a la política del centro	-0.4603	0	1.245	115	-1.000063829	0.00384	* *	0.1	0.55	Moderada
	Asumo los valores de la dirección	-0.2381	0	1.0796	78	-0.500081746	0.0511	n s	0.0066	0.39	Pequeña
	Acepto que me digan cómo trabajar	-0.0317	0	1.321	256.5	0	0.445	n s	0	0.13	Pequeña
	Interiorizo las normas	-0.0476	0	1.1742	255.5	-5.11953E-05	0.323	n s	0.0009	0.21	Pequeña
	Me identifico con los cambios	0.0159	0	0.9171	243.5	6.01236E-05	0.6	n s	0	0.15	Pequeña
	Aplico protocolos ante cualquier dilema de conciencia	-0.0635	0	0.6871	95	-1.08211E-05	0.226	n s	0	0.14	Pequeña
	Me ajusto a los tiempos de trabajo y ritmos de trabajo	-0.4127	0	1.177	102	-0.999989787	0.005	* *	0.05	0.48	Pequeña

**Fuente:** Elaboración propia. <sup>1</sup> A = antes del confinamiento; <sup>2</sup> D = durante el confinamiento.

En esta diada, los ítems de la escala específica *Ajuste Organización-Persona* comenzaban con el enunciado “La organización del trabajo de mi centro” y los de la escala específica *Ajuste Organización-Persona* comenzaban con el enunciado “Ante las demandas de mi organización”. En ambos casos, los valores iban del 1 (total desacuerdo) al 7 (total acuerdo).

Resulta interesante observar que el ítem con la media más baja antes y durante la pandemia es *acepto que me digan cómo hacer mi trabajo* ( $\bar{x}$  4.88) y ( $\bar{x}$  4.85) (tabla 11), si los docentes reconocen que existe cierta resistencia por su parte para *aceptar que les digan cómo hacer su trabajo* es comprensible que en momentos en los que sus condiciones de trabajo han cambiado súbitamente y sin consulta previa, les resulte algo más difícil *adaptarse a la política del centro*.

Por otra parte, es destacable para la institución y la facultad que los profesores estén de acuerdo con que la Universidad se ajusta a su persona, pues

ellos consideran que se adapta a sus intereses, les exige según sus capacidades, responde a sus necesidades, encaja con sus expectativas, se ajusta a sus aspiraciones, concuerda con sus valores y los motiva a trabajar; elementos clave que muestran que se sienten cómodos trabajando en la BUAP y la FFyL.

**Tabla 10.** Estadísticos descriptivos. Organización y persona

**Organización y persona**

<b>Escala específica</b>	<b>Ítems A<sup>1</sup> y D<sup>2</sup></b>	<b>Media</b>	<b>N</b>	<b>Desviación estándar</b>
<b>Ajuste Organización-persona</b>	A Satisface mis intereses	5.6032	63	1.3863
	D Satisface mis intereses	5.2381	63	1.6106
	A Me exige según mis capacidades	5.5079	63	1.5314
	D Me exige según mis capacidades	5.254	63	1.7272
	A Responde a mis necesidades	5.3651	63	1.3836
	D Responde a mis necesidades	5.0476	63	1.6564
	A Encaja con mis expectativas	5.1905	63	1.612
	D Encaja con mis expectativas	4.9206	63	1.7485
	A Se ajusta a mis aspiraciones	5.1746	63	1.6575
	D Se ajusta a mis aspiraciones	4.9365	63	1.8159
	A Concuerda con mis valores	5.619	63	1.2653
	D Concuerda con mis valores	5.3016	63	1.5999
	A Mis méritos son valorados justamente	5.0159	63	1.6666
	D Mis méritos son valorados justamente	4.7937	63	1.7012
	A Estimula mi compromiso	5.3333	63	1.6809
	D Estimula mi compromiso	5.1429	63	1.7077
A Me permite trabajar a gusto	5.4127	63	1.6392	
D Me permite trabajar a gusto	5.3492	63	1.6824	



	A Me motiva a trabajar	5.3651	63	1.5461
	D Me motiva a trabajar	5.3333	63	1.5635
	A Me da sensación de libertad	5.6508	63	1.4047
	D Me da sensación de libertad	5.3651	63	1.7665
	A Me hace crecer personalmente	5.5714	63	1.3299
	D Me hace crecer personalmente	5.4444	63	1.5914
	A Me permite desarrollar mis competencias profesionales	5.6984	63	1.2679
	D Me permite desarrollar mis competencias profesionales	5.6032	63	1.4643
	A Me proporciona identidad	5.5714	63	1.5298
	D Me proporciona identidad	5.2857	63	1.6943
	A Me hace sentir útil	5.6825	63	1.4346
	D Me hace sentir útil	5.619	63	1.5058
<b>Adaptación persona-organización</b>	A Me adapto a la política del centro	6.127	63	0.8996
	D Me adapto a la política del centro	5.6667	63	1.4475
	A Asumo los valores de la dirección	5.8095	63	1.3316
	D Asumo los valores de la dirección	5.5714	63	1.5707
	A Acepto que me digan cómo trabajar	4.8889	63	1.7193
	D Acepto que me digan cómo trabajar	4.8571	63	1.7169
	A Interiorizo las normas	5.4444	63	1.389
	D Interiorizo las normas	5.3968	63	1.5383
	A Me identifico con los cambios	5.3175	63	1.4234
	D Me identifico con los cambios	5.3333	63	1.6232
	A Aplico protocolos ante cualquier dilema de conciencia	5.5556	63	1.4776
	D Aplico protocolos ante cualquier dilema de conciencia	5.4921	63	1.5622

A Me ajusto a los tiempos de trabajo y ritmos de trabajo	5.873	63	1.1197
D Me ajusto a los tiempos de trabajo y ritmos de trabajo	5.4603	63	1.7074

**Fuente:** Elaboración propia. <sup>1</sup> A = antes del confinamiento; <sup>2</sup> D = durante el confinamiento.

En resumen, todos los elementos de las *condiciones de trabajo* de los profesores se afectaron debido a la pandemia. Sin embargo, solamente 6 de los 44 ítems fueron afectados significativamente: *el tiempo de trabajo, la organización del trabajo, la carga de trabajo, el apoyo de la dirección, los recursos materiales y técnicos y me adapto a la política del centro*. Los elementos más afectados de las condiciones de trabajo son los que integran la *díada organización y método* que integran a los elementos relacionados con la regulación y el desarrollo de las actividades en la institución. Además, hay tres elementos *las vías de promoción laboral, la participación en las decisiones organizacionales y la carga de trabajo* que tenían una valoración baja desde antes de la pandemia y requieren mayor atención.

En el siguiente apartado presento las diferencias que encontré en el desempeño docente.

## IX. DESEMPEÑO DOCENTE

### ANTES Y DURANTE EL CONFINAMIENTO

La mayoría de las actividades realizadas por los profesores tuvieron un cambio significativo por el confinamiento. De los siete ítems que integran el desempeño docente, seis se afectaron negativamente con una diferencia moderada y grande y solo uno, la *tutoría*, tuvo una diferencia pequeña con respecto a su valoración antes de la pandemia.

La *docencia*, los *proyectos de investigación*, la *organización de eventos* y la *vinculación social* fueron los más afectados, pues tuvieron una diferencia grande respecto a su valoración antes de la pandemia (tabla 12). Estos cambios resultan lógicos debido a que la pandemia obligó a la interacción virtual, modificando la relación pedagógica y obstaculizando la realización de proyectos comunitarios o de investigación en cualquier espacio físico que implicara interacción directa con otras personas. Al mismo tiempo, con la medida de confinamiento se cancelaron varios eventos como congresos, seminarios y encuentros, lo que explica a grandes rasgos la diferencia en los resultados encontrados.

**Tabla 11.** Cálculo de distancias, prueba de Wilcoxon y prueba del efecto de Wilcoxon-Desempeño docente

**Desempeño docente**

Ítems A <sup>1</sup> y D <sup>2</sup>	Media	Mediana	Desviación estándar	Estadístico	Estimador	p-valor	Significancia	Intervalo de confianza		Magnitud de la diferencia
								Inf.	Sup.	
<b>Docencia</b>	-0.7541	0	1.3749	50.5	-1.499991596	0.0000375	****	0.32	0.68	Grande
<b>Dirección de tesis</b>	-0.4107	0	1.5092	68.5	-1.000047942	0.0159	*	0.05	0.54	Moderada
<b>Tutoría</b>	-0.5833	0	1.8352	93.5	-1.000074378	0.0104	*	0.02	0.49	Pequeña
<b>Proyectos de investigación</b>	-0.9245	-1	1.8718	91	-1.499921056	0.000283	***	0.28	0.69	Grande
<b>Publicaciones</b>	-0.6111	0	1.6823	92.5	-1.500010017	0.00565	**	0.17	0.63	Moderada
<b>Organización de eventos</b>	-2.6522	-2	2.7284	11.5	-3.499954042	0.000000317	****	0.59	0.84	Grande
<b>Vinculación social</b>	-2.3191	-2	2.0432	24	-2.500001393	0.000000061	****	0.62	0.84	Grande

**Fuente:** Elaboración propia. <sup>1</sup> A = antes del confinamiento; <sup>2</sup> D = durante el confinamiento.

A pesar de que la *docencia* y la *dirección de tesis* fueron afectadas negativamente por la pandemia, cabe resaltar que mantuvieron una buena valoración durante esta ( $\bar{x}$  9.19) y ( $\bar{x}$  9.26), respectivamente (tabla 13), lo que muestra que la mayoría de los profesores reconocen que, a pesar de las adversidades, siguen haciendo un buen trabajo de enseñanza y de dirección de trabajos de titulación durante este tiempo.

Destacan también la *vinculación social* y los *proyectos de investigación*, pues eran elementos muy bien valorados antes de la pandemia ( $\bar{x}$  9.4) y ( $\bar{x}$  9.24), respectivamente. Lo que demuestra que la FFyL hacía una gran labor de extensión social y generación del conocimiento y ahora tienen el gran reto de encontrar la forma de retomar estas funciones de alguna manera, sobre todo aquellas que les permitan mantener su vinculación con la sociedad, pues su valoración durante la pandemia fue muy baja ( $\bar{x}$  6.82) (tabla 13).

**Tabla 12.** Estadísticos descriptivos-Desempeño docente

**Desempeño docente**

Ítems A <sup>1</sup> y D <sup>2</sup>	Media	N	Desviación estándar
A Docencia	9.9508	61	0.9483
D Docencia	9.1967	61	1.7725
A Dirección de tesis	9.6667	57	1.1134
D Dirección de tesis	9.2679	56	1.706
A Tutoría	9.3019	53	1.5732
D Tutoría	8.6458	48	2.0462
A Proyectos de investigación	9.4	55	1.8839
D Proyectos de investigación	8.4528	53	2.3598
A Publicaciones	8.8036	56	2.4232
D Publicaciones	8.1481	54	2.5849
A Organización de eventos	8.875	56	2.5429
D Organización de eventos	6.0851	47	3.0862
A Vinculación social	9.2407	54	1.8751
D Vinculación social	6.8298	47	2.7236

**Fuente:** Elaboración propia. <sup>1</sup> A = antes del confinamiento; <sup>2</sup> D = durante el confinamiento.

Como podemos observar, las funciones de los profesores cambiaron por la llegada de la pandemia. En el caso de la FFyL, los elementos más afectados fueron la *docencia*, los *proyectos de investigación*, la *organización de eventos* y la *vinculación social*. A continuación, presento los hallazgos encontrados en la fase cualitativa que permitieron comprender con mayor profundidad cómo sucedieron estos cambios en el desempeño y en las condiciones de trabajo.

## X. LAS EXPERIENCIAS DEL PROFESORADO

**E**n este apartado expongo la experiencia de los profesores compartidas en entrevistas grupales, las cuales me permitieron profundizar y contrastar los resultados encontrados en el cuestionario.

Los profesores hablaron de los cambios que tuvieron en sus condiciones de trabajo y su desempeño a causa del confinamiento ocasionado por la COVID-19, así como la diferencia entre las características de sus condiciones de trabajo y el desempeño antes y durante la pandemia. Primero expongo los hallazgos de las condiciones de trabajo y después los del desempeño docente.

### **Condiciones de trabajo antes y durante la pandemia**

#### *Tiempo de trabajo*

Al decretarse el cierre de las universidades, los docentes, de trabajar todos los días en las aulas –y a veces haciendo proyectos sociales en otros lugares– tuvieron que quedarse en sus casas y organizar sus horarios de manera diferente. Todas las actividades laborales que realizaron durante la pandemia eran en la computadora. Si no estaban en la computadora, usaban el teléfono celular y hubo momentos en el que pasaban casi todo el día conectados a los dispositivos electrónicos:

Ahora como estamos en el mismo espacio laboral de vida social, no hay mucha cabida a nuestros horarios, yo sí me he observado días completos aquí, enfrente de la computadora y todo el día y hasta comiendo (Docente 6).

Simplemente es desproporcional, es una cosa que te la vives sentado frente a la computadora (Docente 4).

Si bien antes de la pandemia los profesores ya trabajaban más horas de las consideradas en su contrato, el problema del aumento del tiempo de trabajo se profundizó durante la pandemia, porque las autoridades y los estudiantes asumen que los profesores tienen la disponibilidad para trabajar en todo momento, lo que ocasionó que la línea entre lo laboral y lo personal se borrara:

Trabajo sábados y domingos y no es que no lo trabajara antes, pero si antes trabajaba sábados y domingos 4 horas y el resto lo dedicaba como para ir al súper, dedicar el tiempo a la familia y esas cosas, ahora son 8 horas (Docente 12).

Vivimos sin tiempo, no sin tiempo de que no lo tengamos, sino sin tiempo, ya que estamos para los alumnos de lunes a domingo las 24 horas al día, porque en cualquier momento pueden solicitarnos algo. Entonces ya somos atemporales, estamos presente en todo momento... (Docente 3).

Los profesores hora-clase sufrieron un desgaste adicional, dado que también tienen otros empleos a los que dedicar tiempo, ya sea como colaboradores en otras facultades, empleos en otras escuelas o fuera del ámbito educativo:

Trabajo en otra escuela, entonces por las mañanas trabajo en la otra escuela y algunos días por la tarde en la BUAP. Por supuesto que se ha incrementado el tiempo de trabajo, hay veces que estoy sentada de las 8 de la mañana a las 8 de la noche (Docente 1).

Yo estoy colaborando también en otras facultades, entonces de repente para mí, reuniones en estas facultades era así como estar adecuándome en relación con los horarios. Entonces para mí, sí ha sido algo desgastante (Docente 5).

Lo mismo sucedió con quienes cuentan con cargos relacionados con la administración de la institución, además de su carga como docente, como la coordinación de una licenciatura:

Depende mucho de los cargos que uno pueda tener. Entonces ahí esta variable de la coordinación, sí incide mucho, porque sí demanda mucho tiempo y

siempre todo el tiempo estoy teniendo mucho trabajo, entonces algunos momentos sí son de mucho estrés y en otros momentos, pues se baja digamos esa presión o esa tensión (Docente 11).

El cambio repentino vino de la mano con dificultades pedagógicas y didácticas, pues, cambiar a la modalidad en línea significó que los docentes tuvieran que diseñar sus clases de manera diferente para una nueva interacción con los estudiantes y preparar los materiales y recursos necesarios para poder dar sus cursos, aumentando el tiempo que dedican a su trabajo:

El tiempo que estamos invirtiendo en organizar las clases, en buscar materiales que sean atractivos, en modificar la forma en cómo organizamos la sesión en las horas correspondientes implica mucho tiempo detrás y mucho trabajo posterior para retroalimentar las tareas (Docente 13).

Además, no todos los docentes contaban con la formación adecuada para dedicarse a la enseñanza en línea:

De cara a la formación, nos requirió tiempo, en este momento en el que ya de por sí teníamos muchas cosas que organizar, qué rehacer, en fin, entonces creo que tuvimos que invertir tiempo en la formación, más bien fue una capacitación por parte de la institución (Docente 9).

Pero, para quienes contaban con la formación previa, solo significó reorganizar y adaptar sus cursos:

Afortunadamente, las materias que yo imparto tienen como apellido modalidades mixtas... en ese sentido, cuando viene el cambio por la pandemia, lo único que tuvimos que virtualizar fue esa organización del trabajo y ya (Docente 8).

Por supuesto, también hay docentes que ven el lado positivo del trabajar desde casa, porque ahorran tiempo en los traslados, los protocolos de llegada a la institución y el tiempo que se perdía al comienzo de las clases:



Nosotros perdíamos tiempo al ir al trabajo, al entrar a la clase, al poner el cañón, al firmar, al todo esto, ese tiempo perdido ahora no lo pierdes en la clase, tú puedes tener tus clases completitas (Docente 13).

En resumen, el *tiempo de trabajo* se vio afectado negativamente durante los primeros meses de la pandemia porque los profesores tuvieron que reorganizar sus tiempos y actividades, sus tiempos de descanso eran menos y adaptar sus clases a la nueva modalidad. Los cortes de tiempo que tenían en las actividades presenciales no existen en la modalidad en línea, por lo que terminan trabajando más horas, y los estudiantes y autoridades constantemente los contactan en horarios fuera de los laborales. Además, tuvieron que dedicar mayor tiempo para adquirir las habilidades técnicas, repensar el tipo de interacción pedagógica que querían tener en sus clases y las estrategias para lograrlo, así como crear los materiales para impartir sus clases. Algunos profesores perciben ventajas de esta modalidad como el ahorrarse tiempo de otras actividades que realizaban antes de comenzar sus clases y, en un caso particular, al tener preferencia por este tipo de modalidad.

### *Carga de trabajo y organización del trabajo*

Como vimos en el apartado anterior la *organización del trabajo* fue el elemento que más afectó al *tiempo de trabajo*, pues con la migración a la modalidad en línea los profesores tuvieron que reorganizar completamente sus tiempos laborales y personales, adaptándose al trabajar desde casa, y sin hacer muchas de las actividades que hacían en el trabajo presencial, como trasladarse al trabajo, cambiar de un aula a otra, etc. Junto con este cambio, la *carga de trabajo* también se vio afectada, pues la cantidad de actividades que los profesores tuvieron que comenzar a hacer durante la pandemia, en algunos casos aumentó y todas se redujeron a la computadora o dispositivos electrónicos, lo que aumentó la sensación de agotamiento físico y mental.

Como evidenciaron los datos cuantitativos, la *carga de trabajo* de los docentes ya era pesada desde antes de la pandemia debido a las diferentes acti-

vidades que realizan, pero con la pandemia aumentó. Los profesores perciben dos momentos de cambio en su carga de trabajo: “la súbita”, en marzo, cuando tuvieron que adaptarse a la educación en línea inesperadamente para poder terminar el semestre, y la de “migración total” donde tuvieron que adaptar todas sus clases a la modalidad en línea y aprender a dar sus clases en las plataformas:

Yo puedo distinguir 2 etapas, una que fue como la súbita, en donde todos tuvimos que movernos como pudimos con lo que pudimos para terminar el semestre. La otra temporalidad que yo identifico es cuando inicia el periodo de otoño, ahí fue muy pesado porque fue migrar todos nuestros datos, fue migrar todas nuestras clases, fue aprender a dar clases por línea, entonces, yo siento que ahí fue donde se vio muchísima carga y ahorita ya lo puedo identificar como un tiempo más estable (Docente 2).

Algunos profesores piensan que la cantidad de trabajo que tienen es la misma que antes, pero tener que estar frente a una pantalla, sentado en un lugar que se vuelve incómodo, hablando casi todo el tiempo, sin recibir retroalimentación constante y, sin cambiar su entorno físico, como lo hacían antes, hace que sientan mayor carga laboral y agotamiento:

La única cuestión es que se hace más pesado porque estás más tiempo frente a la computadora, siento que eso es más complicado, estás como más sedentario. En el caso particular es que había trabajo de todo tipo... nosotros tenemos actividades como salir a trabajo de campo, ir a hacer entrevistas... entonces te movías más, y eso también digamos anímicamente pues influía o influye mucho en eso (Docente 11).

La situación de tener que trabajar desde casa, no significa que antes no tenían que hacerlo, simplemente, antes organizaban cuáles actividades realizar dentro de la Universidad y destinaban una menor cantidad de actividades para terminarlas desde su casa, sobre todo las de investigación. Ahora es difícil poner límites y organizar el tiempo destinado a todas sus actividades:

Antes yo tenía como cortes, trataba de no llevarme trabajo a casa... la diferencia de antes es que yo ponía un límite y decía ya hasta acá, hasta tal horario y me voy a mis actividades... (Docente 11).

Además, al no poder recibir personas externas a su núcleo familiar, tienen que hacer todas las actividades domésticas:

Sí antes venía una persona a trabajar en mi casa, a hacer las labores domésticas por mí, pues ahora no, las hago yo (Docente 12).

Por más que trato de no estar tanto tiempo frente a la computadora, por más que trato de bueno a ver en qué momento planeo para un trabajo, planeo para el otro, reviso trabajos, ¡híjole! y más el trabajo que tienes en casa, ¿no? Porque ahora claro estás todo el tiempo en tu casa, entonces también te ocupas de las cosas que tienes que hacer en casa, eso que para mí ha sido muy complicado de equilibrar (Docente 1).

Resumiendo, vemos cómo la *carga de trabajo* y la *organización de trabajo* sufrieron dos momentos de cambio, el primero, repentino con un aumento más fuerte en la cantidad de actividades a realizar y la presión por cumplir el calendario escolar, y posteriormente, un tiempo de mayor adaptación a la nueva realidad. Entre las situaciones que más afectaron a la *carga de trabajo* está el agotamiento físico y mental que genera estar tanto tiempo enfrente de la computadora, principalmente sentados y expuestos al brillo de esta durante casi todo el día. Por su parte, la *organización del trabajo* se afectó por la nueva distribución de tiempo destinado a las actividades personales y laborales, y a la realización de más actividades domésticas en algunos casos.

### *Conciliación vida privada-trabajo*

Como describí en el apartado anterior, uno de los mayores retos que tuvieron los profesores en los primeros meses de la pandemia, fue organizar los tiempos de trabajo junto con los tiempos familiares y personales. Sin embargo, los

académicos no fueron los únicos que tuvieron que migrar todo su trabajo a la modalidad en línea y permanecer en sus casas, también lo hicieron sus parejas, sus hijos y demás familiares con los que comparten sus viviendas. Esto causó algunos problemas para la distribución de espacios y tiempos, la disposición de computadoras y equipos para trabajar, la delimitación de tiempos y la comunicación interpersonal:

Yo cuento con una computadora y con el servicio de internet, pero cuando por ejemplo estamos las dos personas que trabajamos impartiendo clases a la misma hora, luego es un problemón, porque se cae seguido la red o alguien tiene que estar en el teléfono y la otra persona en la computadora (Docente 5).

Yo tengo solo un hijo, pero como hijo único es demandante. De repente él está tomando clases y yo estoy dando mis clases y viene a callarme porque evidentemente estoy invadiendo su espacio auditivo. Es más de repente me dice: “oye mamá, me acaban de regañar...” (Docente 12).

Los profesores que comparten la misma profesión con sus parejas vieron ventajas y desventajas en la nueva dinámica de vida. Por una parte, pudieron ajustarse a sus actividades, pero por otra, los cambios que les afectan en las demás condiciones, como la carga de trabajo, les afectan al doble:

A mí me parece que el hecho de compartir un proyecto común con mi pareja ha permitido esa conciliación, pero también en estas dinámicas en la que la retribución económica, la carga de trabajo y la calidad laboral nos afecta a los dos me parece que ahí también están esas implicaciones (Docente 5).

Si bien la *conciliación vida privada-trabajo* no fue un aspecto afectado significativamente de acuerdo con los datos cuantitativos, pues no todos los docentes tienen hijos y algunos estaban acostumbrados al trabajo desde casa en alguna medida. Podemos ver que para algunos docentes no fue fácil trabajar desde sus casas, específicamente por la disposición de los recursos materiales y técnicos, y en el caso de quienes comparten la misma profesión, porque otros

elementos de las condiciones de trabajo como la *carga de trabajo*, la *retribución económica*, el *tiempo de trabajo*, etc., les afectan doblemente.

### *Apoyo y relaciones con la dirección*

Durante los primeros meses de la pandemia, la Universidad, la FFyL y las coordinaciones apoyaron a los profesores de diferentes maneras. La Universidad brindó apoyos económicos y eliminó la evaluación para recontractación, en el caso de los profesores hora-clase, mientras que la FFyL y las coordinaciones mantuvieron una estrecha comunicación con los profesores. Estas acciones fueron clave para que los profesores se sintieran apoyados y lograran hacer mejor su trabajo durante el confinamiento:

Creo que sí ha respondido la Universidad, la institución para mí, de una manera, muy positiva, incluso todos estos cursos que se nos brindan para bienestar emocional y todo eso me parecen pertinentes, se agradecen completamente, dentro de todo el trabajo y todos los ajustes que ellos tienen que hacer también están viendo por nosotros, nos pagaron semanas, meses en los que probablemente, si fueran otras condiciones no nos hubieran pagado... me parece que ahí está el compromiso de la Universidad con nosotros... me parece que ha pensado en nosotros y eso lo agradezco (Docente 6).

Si bien el sentimiento de los profesores es de agradecimiento, algo muy relevante es lo que comenta la siguiente profesora, quien destaca su preocupación porque todos los apoyos y acciones que está haciendo la Universidad solo sean por la situación emergente y no estén profundizando en las verdaderas necesidades de los docentes:

Coincido también en todo el apoyo que ha dado la Universidad, los recursos, a mí lo único que me preocupa es que se quede en el nivel técnico de capacitación para salir del momento crítico y no seamos capaces de dar un paso más allá ¿no? A lo formativo, en términos pedagógicos, didácticos, eso es lo que a mí me causa un poco de preocupación (Docente 9).

En definitiva el apoyo otorgado por la Universidad y la facultad fue muy importante para que los profesores se sintieran respaldados durante los primeros meses de la pandemia. Además, las acciones administrativas que se pusieron en marcha fueron útiles para que los profesores pudieran continuar con sus actividades. Sin embargo, existe la inquietud de que los cambios se piensen estratégicamente y a largo plazo.

### *Recursos materiales y técnicos*

Los *recursos materiales y técnicos* integran al equipamiento, al mobiliario, los instrumentos y un espacio cómodo para trabajar, elementos imprescindibles para realizar el trabajo adecuadamente. Para los profesores, estos *recursos materiales y técnicos* tenían carencias desde antes de la pandemia. En algunos colegios específicos, no eran suficientes para la cantidad de profesores, la calidad del internet dentro de las instalaciones no era la adecuada para sus actividades y no todos tenían los recursos necesarios en su cubículo o un cubículo para trabajar como se espera:

Tenemos cuatro programas en el colegio y pues sí me parecen muy pocos los materiales y luego, aunque tú tengas la máquina, el cañón, etc., pues no hay internet, tienes que improvisar, tienes que generar ahí otro tipo de estrategias. Con lo que yo cuento en mi cubo es una computadora que ni siquiera tiene acceso a internet, entonces pues tampoco la podía utilizar, prácticamente yo trabajaba con mi celular, porque también eso de llevar mi computadora era peligroso (Docente 6).

Hay otros docentes que consideran que sí contaban con los recursos para las actividades que requerían desde antes y, por tanto, tuvieron menos problemas con la transición a la enseñanza desde casa porque contaban con un buen espacio y materiales para trabajar, cabe resaltar que los comentarios provinieron de docentes de tiempo completo o con cargos administrativos en la institución:

Coincidió en reconocerse como alguien privilegiado... la verdad es que cuento con todo, tanto en la oficina de casa como en la facultad requiero para mis actividades (Docente 8).

Durante la pandemia la mayoría de los profesores que participaron en las entrevistas comentaron que ellos no contaban con el equipo de cómputo con la capacidad y mantenimiento para su nuevo ritmo y forma de trabajo. En el caso de quienes sí tenían un equipo adecuado, el internet no tenía la cantidad de megas para poder soportar video-llamadas con tantos participantes ni las plataformas requeridas para la enseñanza en línea:

Mi computadora, pues estaba muy lenta, el internet estaba espantoso porque además al mismo tiempo en la colonia seguramente estaba todo saturado... tuve que estar buscando cámara, porque la otra no funcionaba bien, no había cámara, estaban agotadas, después ya encontré una cámara para la computadora... tuvimos que contratar para incrementar los megas, tuvimos que comprar un cable de ethernet para conectar directamente, bueno tuvimos que hacer circo, maroma y teatro (Docente 11).

La BUAP acertadamente brindó un apoyo económico a todos los docentes sin distinción, para poder mejorar sus equipos o internet, pero, desafortunadamente, la escasa o mala conectividad en algunas zonas del Estado, la alta demanda de los servicios y equipos y la falta de infraestructura nacional, a algunos les impidieron mejorar sus recursos materiales y técnicos. Además, la conectividad afecta también a sus estudiantes lo que les ha generado sentimientos de frustración y estrés pues no pueden impartir sus clases adecuadamente:

Yo he tratado como de mejorar y me he comunicado, pues con quienes me ofrecen el servicio de internet y realmente no ha habido una posibilidad para aumentar la calidad de la red para que sea mejor. Entonces eso también me genera mucha preocupación en el sentido de que no sé cuál ha sido la forma en que me están escuchando, si me están escuchando, creo que ha sido una transformación desde mi punto de vista bastante fuerte, en la cual se atraviesa con

una mayor carga de trabajo... A mí al principio eso me ponía muy mal porque yo decía “¿qué hago? ¿Cómo sustento?”, porque ahí creo que está esa visión de que quienes somos docentes tenemos todas las condiciones favorables para la impartición de clases y yo creo que no en todos los casos pasa (Docente 5).

Los profesores han buscado estrategias para mitigar los problemas con la conexión permitiendo que los estudiantes tengan sus cámaras apagadas y a veces manteniéndola apagada ellos también, pero eso ha afectado la relación de enseñanza-aprendizaje:

Honestamente he tratado de dar lo mejor de mí, no creo haberlo logrado, también tengo altibajos como los estudiantes, momentos en los que ya no aguanto como estar hablándole a la pantalla y no ver a alguien o estarme agachando para poder ver... estar las 24 horas enfrente, pero he tratado de dar mi mejor desempeño. Sigo preocupada porque no siento que pueda transmitir la emoción que puedo transmitir en el salón de clases, no puedo percibir no veo sus caras, no sé si me están dando el avión, si se perdieron, si me están viendo con cara de “¡wow, no había pensado esto nunca!”, o con cara de “¿cómo? No me queda claro”, o con cara de “¡sí, por supuesto!”, no puedo tener esta percepción y eso no me deja margen de maniobra (Docente 12).

El problema con los recursos materiales y técnicos, y específicamente los relacionados con las computadoras y el internet, era algo que existía desde antes de la pandemia. En esta situación, el problema más grande fue contar con la conexión de internet adecuada para impartir las clases, elemento que depende de la infraestructura nacional y no de la BUAP. La dificultad de contar con un equipo actualizado y con el mantenimiento necesario para dar clases en línea fue resuelto, en cierta medida, por los apoyos económicos de la Universidad, una decisión muy adecuada para mejorar las condiciones de trabajo de los profesores.



## *Adaptarse a la política del centro*

Como vimos en el apartado del marco teórico, la BUAP tiene un conjunto de políticas establecidas en diferentes reglamentos que rigen el trabajo de los docentes, a su vez, algunas de estas políticas vienen determinadas por decretos federales, como los programas de evaluación a través del SNI, ESDEPED, etc.; las características de sus contratos laborales, el modelo educativo que deben de seguir, el reglamento de ingreso y promoción, entre otras. Ante ello, los docentes, desde su ingreso a la Universidad, van modificando sus actividades para responder a la lógica de lo que estas políticas les demandan.

Los docentes entrevistados consideran que antes de la pandemia estaban muy acostumbrados a estas dinámicas institucionales, al mismo tiempo, reconocen que la Universidad tiene muchas cosas por hacer para mejorar sus condiciones de trabajo y que no todos los cambios dependen solo de la institución.

Con la situación general del país, a partir la pandemia, caracterizada por un aumento en el desempleo, el recorte de sueldos y la falta de apoyo en muchas instituciones, los profesores se muestran comprensivos ante las decisiones que ha tomado la Universidad y sobre las condiciones de trabajo que tenían desde antes:

Es cierto que deberíamos tener otra condición, otra manera de recategorizarnos, que hubiera más plazas, más tiempos completos... Esa sería la esencia que nosotros podríamos pedir, pero también sabemos cuál es la realidad que estamos viviendo y estamos en espera de que las condiciones cambien y también nos sean favorables (Docente 3).

Por otro lado, un docente está feliz por las modificaciones que la Universidad ha tenido que hacer a causa de la pandemia, para él esos cambios debieron haber ocurrido desde hace ya varios años y, bajo su percepción, los cambios que ha hecho la Universidad han sido adecuados para responder a la pandemia:

Lo que nunca había sucedido DCyTIC nos abrió los cursos para todas asignaturas en *Teams*... Para mí ha sido como un sueño porque muchas cosas que

sucedían muy lento, sucedieron, esta vez muy rápido... estoy relativamente feliz con eso y utilizo el adjetivo con toda intención, *feliz* (Docente 8),

También las decisiones que tomó la BUAP a partir de la pandemia, como no evaluar a los profesores para el proceso de recontractación, ayudaron a los profesores a sentirse amparados por la Universidad:

Yo si siento que la Universidad no solo me ha respondido, sino que me ha acompañado, ha habido una serie de decisiones también a nivel laboral, a nivel nómina, a nivel recontractación, evaluación, que me ha confirmado que en las distintas escalas no me he visto desamparado por la Universidad, al contrario (Docente 7).

El coordinador nos dijo que en este semestre no habrá la evaluación semestral que se hace para los que tenemos contrato determinado, claro que ese es un incentivo, que se garantiza la contratación. La verdad es que eso como persona, como docente, como profesional, te va dando incentivos para que te sientas identificada con la Universidad... (Docente 1).

No obstante, es importante resaltar que algunos profesores hora-clase sienten que la evaluación que realiza la Universidad a veces es muy rigurosa y que atiende a elementos que no son los sustanciales para la docencia:

Yo creo que de repente a los horas-clase con el instrumento, sí nos tienen muy muy checaditos y tenemos que hacer trabajo que a veces ni siquiera va vinculado con la actividad sustancial, que es la de dar clases. Incluso desde llenar los formatitos, desde que tenemos que hacer ese instrumento, poner el original, la copia, que sea validado... bueno a mí me parece que todo tiene un lado positivo y un lado que sí de repente nos distrae de la actividad sustancial que es la de dar clase... (Docente 2).

Y que a veces no se les consideran para la toma de decisiones:

Los hora-clase de repente no entramos de lleno como a todas las fases en términos de la toma de decisiones y creo que ese es un elemento importante a considerar, que he señalado en espacios académicos. Si tenemos ese compromiso en el trabajo que realizamos, también la participación en las decisiones debería ser más amplia (Docente 5).

Vemos así, que los docentes se adaptan a la política institucional de la BUAP, al mismo tiempo que son conscientes de que hay cosas que se pueden hacer para mejorarlas, como en el caso de las evaluaciones para la recontractación y la consideración para la toma de decisiones. Además entienden que no todas las estipulaciones provienen solo de lo que la Universidad determina. A su vez, durante la pandemia, las decisiones y acciones implementadas por la BUAP y la facultad han sido bien recibidas por los docentes.

### *Ajustarse a los ritmos y tiempos de trabajo*

Los ritmos y tiempos de trabajo son un elemento importante para poder cumplir con las actividades establecidas en los calendarios escolares y los planes anuales de los profesores. Cuando se dialogó sobre la *carga de trabajo*, los docentes resaltaron que en muchas ocasiones era muy excesiva y que había días en que tenían que trabajar casi 24 horas para terminar todos sus pendientes, lo que muestra que ajustarse a los tiempos es complicado, pues terminan trabajando fuera de sus horarios laborales. No obstante, al profundizar en este aspecto, atribuyeron el aumento en el tiempo y la carga de trabajo porque ellos son quienes deciden abrir sus horarios; en otras palabras, que la Universidad sí respeta sus horarios de trabajo, pero ellos son los responsables de tener más trabajo por su apertura a más actividades con los estudiantes:

La Universidad respeta mis horarios, el hecho de que yo abra los horarios eso ya es personal, pero no me está aquí vigilando de que esté cumpliendo con mis horas, pero hay estudiantes que me dicen “¿oye, puedes conectarte a las 11 de la noche?”, órale va, y a esa hora... (Docente 4).

Esto es interesante, pues en los horarios de trabajo establecidos por la Universidad, únicamente se consideran los tiempos frente a grupo, pero no se consideran otras actividades necesarias para que esto suceda, como el tiempo para el diseño de las planeaciones, la creación de materiales, la revisión de tareas y espacios para asesorías.

En contraste con lo anterior, un aspecto muy destacable de la Facultad de Filosofía y Letras es que dialoga con los profesores sobre sus horarios antes de establecerlos. Lo que les permite ajustarse mejor a los ritmos de trabajo, y esta acción está muy bien valorada por los profesores:

Estoy muy sorprendida porque aquí siempre te dicen “oye, tu carga está así, primero la prioridad son las hora-clase”, y entonces te dicen, “te vamos a dar así o así, cómo están tus horarios en otros lados...” y la verdad es que para mí el cambio ha sido muy positivo porque en donde yo estaba era nada más decirte esta es tu carga y si te gustó bien, si no, no tienes otra opción (Docente 3).

Durante la pandemia, las complicaciones que tuvieron para ajustarse a los ritmos de trabajo fue que los cambios se dieron de manera repentina y tuvieron que coordinar sus tiempos personales con los de trabajo. En el segundo semestre, en confinamiento, los profesores ya se sentían más acostumbrados y les fue más fácil hacerlo:

En el semestre de primavera, teníamos más preguntas que respuestas, y ya en este semestre pudimos organizarnos, no solo con los tiempos institucionales, sino también con nuestros tiempos personales (Docente 9).

## Desempeño docente antes y durante la pandemia

### *Docencia*

La docencia integra un conjunto de actividades diferentes que los docentes realizan antes de las clases, durante y después de ellas, como la planeación de las clases y la preparación de los materiales, la revisión de proyectos y tareas, la resolución de dudas, entre otras.

De ahí que, para muchos docentes la transición a la modalidad virtual ha sido difícil, sobre todo en el proceso durante la clase, porque compartieron la idea de que la interacción pedagógica debe darse de frente y que es un proceso de socialización de los conocimientos en donde todos van construyendo los aprendizajes. En ese sentido, la mayoría de los docentes coincidieron en que la falta de preparación pedagógica y técnica para impartir clases en este formato afectó su desempeño, sobre todo porque fue un cambio muy repentino:

Mi experiencia en educación virtual, en línea, pues es muy pobre... y la verdad es que nunca fui muy seguidora de este tipo de formatos, todo lo contrario, para mí la docencia, la educación, la formación, el aprendizaje, pues debe ser socializado, en físico, de frente, porque pues no solamente estamos hablando de contenidos, de estrategias, estamos hablando de procesos humanos... mi experiencia docente en este formato es muy pobre y nunca me dejó muy satisfecha (Docente 4).

En mi caso se ha visto afectado por la falta de retroalimentación, por mis propias carencias por supuesto en el uso de las estrategias, en el uso de las plataformas... ha implicado tener que adaptarnos como docentes, o bueno, tener que adaptarme a esta nueva modalidad... por supuesto que se ha visto afectada mi labor como docente, por mis propias carencias y por la situación en general (Docente 1).

Como vimos anteriormente, el apoyo directivo fue clave para hacer frente a los cambios y, en el caso de la docencia, esto se vio reflejado mediante algunos cursos de capacitación que los profesores tomaron antes y durante la pande-

mia, los cuales les ayudaron a sentir que su desempeño en la docencia no bajó tanto:

La colaboración de parte de la dirección y de toda la estructura... han sido un apoyo para ir haciendo cosas diferentes con los estudiantes. Creo que las condiciones estaban dadas para que no me afectara mucho la parte del cambio en la docencia... (Docente 8).

Tuvimos un curso de ahí por enero sobre las herramientas muy fascinantes de lo que estaba aportando en ese momento *Google* y cómo se podrían trabajar, y la Universidad dio una herramienta bárbara en cuanto *classroom for education* y empezaron a dar los primeros pasos y querían que bueno algunos fuéramos a ver esta demostración de cómo se podía manejar. Cuando se da este primer corte no fue difícil, sin embargo, sentía que algo más hacía falta... no eran ajenas las plataformas, *Teams* significó un reto, pero creo que los docentes debemos estar formados a base de retos... entonces no ha sido complicado estar mudando de plataforma, lo que sí es complejo es la inversión de tiempo (Docente 3).

No obstante, como vimos en el apartado de los recursos materiales y técnicos, perciben que su desempeño se vio muy afectado por la disposición y la calidad de estos, pues para dar clases sincrónicas de calidad necesitan de buenos equipos e internet. Esto también ha generado que la forma de interactuar con los estudiantes sea complicada, principalmente cuando las reuniones son sincrónicas, pues gran parte de los alumnos no conectan sus cámaras, impidiendo verificar que se encuentran presentes durante toda la clase, obstaculizando la retroalimentación inmediata y la comunicación adecuada para construir el conocimiento:

Me causa zozobra cuando tienes la interacción con los estudiantes en la pantalla y tienen las cámaras apagadas y no sabes que está pasando del otro lado. Luego uno lanza las preguntas y silencio absoluto, eso que te hace pensar, ¿se leyó no se leyó?, ¿no quiere contestar?, ¿no puede contestar por alguna razón? Ha habido la opción del chat, pero pues no es lo mismo (Docente 11).

Creo que es mucho más limitado porque la retroalimentación la puedes hacer en el trabajo, pero en términos de la discusión de las lecturas me parece que es mucho más limitado, ahí sí yo veo una parte que no la considero favorable... además de repente cuando se apagan las cámaras y tú haces preguntas a estudiantes específicos, eso me deja pensando cuántas personas están tomando tus clases y cuántas se conectan y saben el tiempo que dura y no están ahí, ese proceso lo veo desfavorable y siento que va afectar esta dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje (Docente 5).

Incluso una docente destacó la frustración que le ocasionó el repensar a la docencia en esta nueva modalidad y los cuestionamientos sobre qué valía la pena intentar o no:

Yo sentí mucha frustración, me hice preguntas de si lo que hacía tenía sentido... todo esto me generó una crisis de existencia docente. Si valía la pena experimentar otras cosas y que eso me iba a llevar a perder tiempo, buscar otros recursos, en fin (Docente 9).

Por otro lado, también destacan los profesores que reconocen que la calidad de la docencia puede aumentar en cierta medida y han explorado el uso de diferentes estrategias para mejorar sus clases, replanteándose al mismo tiempo la docencia:

Si bien es cierto que no nos podemos ver, sí puede haber encuentros, trabajo en grupo dentro de la sesión... algo interesante, pues es fomentar la autonomía de los estudiantes, ahora es porque es ¿no?, ya no es ver si se puede, a ver si quiere. Entonces tenemos que desarrollar diferentes habilidades tanto los docentes como los estudiantes (Docente 13).

Es así como la *docencia* se vio especialmente afectada en los primeros meses de la pandemia, dados los cambios en la interacción pedagógica que implicó el traslado a las clases en línea y la falta de preparación previa de los profesores para este cambio tan súbito, pero significó un proceso constante de aprendiza-

je y desarrollo de nuevas habilidades tanto para los profesores como para los estudiantes.

La construcción del aprendizaje, la socialización del conocimiento y la retroalimentación fueron más complicadas por esta situación y también por la disposición de los recursos técnicos, específicamente los fallos con el internet, que complican la interacción con los estudiantes, quienes optan por mantener sus cámaras apagadas. Esto generó sentimientos de estrés y frustración a los docentes, pero, sobre todo, momentos de reflexión sobre su trabajo, el desarrollo de sus habilidades e incluso sobre su identidad profesional. Por el lado contrario, también hay profesores que se sienten contentos con esta modalidad y han podido sacar ventajas de las diferentes plataformas para diversificar sus estrategias de aprendizaje.

### *Dirección de tesis*

La dirección de tesis es una actividad que no todos los profesores realizan, pero los que sí, señalan que no han tenido grandes problemas al dar seguimiento a sus tesis, incluso algunos encontraron ventajas en realizarlo de manera remota, porque es más fácil coincidir en diferentes horarios, las plataformas les permiten grabar las reuniones, compartir ejemplos de investigaciones más fácilmente usando el internet de forma inmediata, entre otras:

Afortunadamente creo que, en ese sentido, pues no dirijo tantas tesis, pero las que estoy dirigiendo, pues los muchachos es que la verdad se han adaptado, nos hemos podido ver con más regularidad, en presencial yo tenía menos tiempo, ahora creo que tengo un poquito más, pero por supuesto que afecta en otro sentido de mi vida personal (Docente 1).

Bueno en mi experiencia en línea se puede hacer, los avances los presentan, entonces desde mi punto de vista eso no se afecta, ya se pueden hacer las defensas virtuales, etc. (Docente 13).



El problema en algunos casos es que la cantidad de tesis que tienen que revisar es demasiada, ocasionando, junto con las funciones de docencia, una carga de trabajo muy excesiva:

Yo estoy llevando materias de Metodología y estoy llevando 40 proyectos, más seis tesis, más los proyectos de chavos que quieren que yo los asesore ¡no paro!, de verdad no paro... bueno a mí eso también me ha afectado en el tema de la dirección de tesis, coincidir en los horarios, los chavos se estresan mucho para entregar avances... (Docente 4).

Además, la dirección de tesis también se afectó por los ritmos y tiempos de trabajo de los estudiantes, cuyos problemas personales –también ocasionados por la pandemia– impactaron este proceso y por ello, les costó trabajo entregar los avances de sus proyectos:

Lo que sí me he dado cuenta que ha afectado a estudiantes que les cuesta trabajo: “Sabes qué, voy a postergar la cita que teníamos porque fijate qué tengo que atender a mi mamá...”. Y bueno, pero nos hemos sabido adaptar en cuanto a esta dirección de tesis. En general no hay tanta complicación en ese sentido, pero sí, no se cambia el cara a cara y la interacción directa (Docente 11).

Otro de los obstáculos para la asesoría de tesis también fue la naturaleza de las disciplinas que implican trabajo de campo, los cuales, tuvieron que ser cancelados, por lo que algunos estudiantes tuvieron que detener su proceso de construcción de la tesis:

Por efectos propios de la disciplina, el trabajo de campo, al igual que los mismos fenómenos sí nos ha trastocado fechas que son materia prima de muchas de las investigaciones... (Docente 7).

En resumen, los profesores en su función de directores de tesis experimentaron ventajas y desventajas. Por una parte, están aquellos a quienes asesorar en línea les facilitó la comunicación con sus estudiantes y no tuvieron problema con desarrollar esta función, mientras que otros tuvieron problemas para

coincidir con sus estudiantes, o bien, fue imposible continuar con las tesis porque las investigaciones requerían trabajo de campo. También es importante destacar la participación del docente que asesora demasiados proyectos de tesis, situación que afecta notablemente a su carga de trabajo.

### *Tutoría*

Como vimos, las funciones de tutorías implican asesorar a los estudiantes para mejorar su rendimiento académico, ayudarles a resolver dudas y apoyarles con diferentes situaciones en su trayectoria en la Universidad. Al igual que con la dirección de tesis, no todos los profesores son tutores, pero muchos fungen como ellos. Con la incertidumbre de los primeros cambios que conllevó la pandemia y el no saber cuándo volverían a las clases presenciales, los profesores, independientemente de ser tutores o no, apoyaron constantemente a los estudiantes, resolviéndoles sus dudas académicas e incluso, apoyándolos con sus problemas personales. Además las plataformas les permitieron acercarse con diferentes medios a sus estudiantes:

No los ves efectivamente, pero creo que nuevamente hay otras herramientas para, entonces por Whatsapp, en videoconferencias, etc., sí se puede desarrollar esta parte... (Docente 13).

Por el contrario, algunos de los docentes que tienen el papel formal de tutores y la asignación de un grupo no pudieron realizar esta labor porque no coincidían con los horarios de sus tutorados:

En mi caso, es el que se ha visto más afectado en la cuestión de coincidir en horarios, ya que no les doy clase... (Docente 1).

De acuerdo con la coordinadora de tutorías –quien participó en un grupo focal–, hubo más actividad por parte de los tutores que en el ciclo anterior:

Lo que puedo rescatar es que hubo más actividad por parte de los tutores, en el sentido de que se acercaron conmigo para atender casos “especiales”, es decir, para atender necesidades particulares identificadas en los tutorados durante este proceso (Docente 10).

No obstante, menciona que aún no es posible conocer si el apoyo que dan los tutores es el adecuado, además de no saber exactamente si la ayuda brindada por otras instancias realmente les sirvió a los estudiantes. En suma, no todas las instancias son suficientes para ayudar a los alumnos, o bien, en algunos casos, no los han apoyado como se esperaba:

En la cuestión de apoyo, bienestar emocional y eso, hace falta gente en la Universidad, ha sido una necesidad de los estudiantes pero que todavía no se ha podido realizar (Docente 13).

Hay instancias como la DAU, la VIEP, en fin, hay una estructura que nos ha permitido sentirnos cobijados, pero al mismo tiempo algunas instancias están desperdiciadas y más que ahora creo que tenían que brillar más que nunca y no lo vi... (Docente 9).

Es así como vemos que, en su función de tutores, los profesores encontraron bondades al trabajar desde la distancia, utilizando las redes sociales para dar un seguimiento más inmediato a sus estudiantes, pero también tuvieron algunas dificultades para coincidir en los horarios de sus tutorados. Asimismo, podemos ver que, el funcionamiento adecuado de las tutorías no depende solamente de la voluntad y el buen apoyo de los profesores a los alumnos, sino que es necesario que la Universidad continúe ampliando su oferta de servicios de apoyo al estudiante.

### *Proyectos de investigación*

Los profesores de la FFyL están muy comprometidos con la generación y difusión del conocimiento, como describimos en el marco teórico, 53 son par-

te del SNI, 58 forman parte del Padrón Institucional de Investigadores y hay 15 cuerpos académicos en esta facultad. A partir de las medidas del confinamiento esta función se vio afectada significativamente, sobre todo afectó a los profesores en trabajo de campo o que estaban próximos a realizarlo, porque les impidió continuar con sus investigaciones:

En mi caso se ha visto muy afectado porque no puedo entrar y estamos buscando estrategias que tampoco son fáciles, entonces eso sí me ha afectado, obviamente el proyecto que tenemos no ha podido darse porque todo está cerrado, no nos dejan entrar (Docente 4).

A mí me dio en la madre, cambió todo el sentido del proyecto de investigación en el que estaba, un proyecto de carácter etnográfico en el que ya no puedo ir, ahí sí te puedo decir que hubo una afectación como del 80% por el giro que tomó (Docente 12).

Es así como proyectos de investigación en los que se requiere trabajo de campo, como en los colegios de Antropología y Procesos Educativos, fueron los más afectados, mientras que en el caso de los profesores que realizan investigaciones teóricas o con otros métodos de investigación, como en Filosofía, Lingüística y Literatura Hispánica, los proyectos de investigación cambiaron, pues no requerían de ir a comunidades ni tener contacto directo con las personas. Lo mismo sucedió con los profesores que estaban escribiendo sus proyectos de investigación para publicarlos.

### *Publicaciones*

Como vimos en el apartado anterior, las publicaciones forman parte del proceso final de un proyecto de investigación, pues permiten compartir los trabajos en revistas indexadas, en revistas de divulgación, en libros y en otros medios. Durante el confinamiento, las convocatorias para las publicaciones no se detuvieron y, tanto la BUAP como la FFyL, siguieron apoyando esta función como en los periodos de “normalidad”.

Como resultado, hay profesores que durante los primeros meses de la pandemia publicaron más que en los periodos anteriores porque pudieron organizar sus tiempos para ello, su carga de trabajo se los permitió y, además, tenían la motivación para hacerlo:

Yo veo que mucha gente publica más, es más fácil publicar porque tienen más tiempo para escribir, también es a los que les guste y eso... bueno, algunos tienen más tiempo, yo no tengo tiempo... es más una cuestión personal, porque sí te apoyan, si yo quiero hacer un libro pues sí te lo publican, pero primero tengo que escribir el libro (Docente 13).

Por el contrario, hubo docentes a los que su carga de trabajo no les permitió tener tanto tiempo para hacerlo y porque el trabajo colegiado para publicar se volvió pesado; sin embargo, aun con las dificultades del tiempo, pudieron continuar porque no tenían que salir de sus casas:

He estado tratando de avanzar, pero cada vez siento menos el tiempo que tengo, o sea, sí hay convocatorias y todo, pero me veo rebasada un poco con el tiempo, pero tampoco le veo tanto problema con publicaciones (Docente 12).

Las publicaciones no sufrieron muchos cambios durante la pandemia y los profesores pudieron continuar con esta función sin mayor problema, puesto que es una actividad a la que los docentes originalmente le dedicaban tiempo en sus casas y lo hacían en la computadora. Indiscutiblemente, los profesores que cuentan con más tiempo en el espacio de trabajo y tiempo personal, menos carga de trabajo y la motivación para sentarse a redactar, pudieron llevar a cabo esta función con éxito.

### *Organización de eventos*

La FFyL es muy activa, antes de la pandemia organizaban diversos eventos locales, nacionales e internacionales durante el año escolar. Durante la pandemia fue una de las funciones más afectada, cuestión lógica porque la reunión

de personas se prohibió. Los profesores tuvieron que cancelar los congresos, coloquios, seminarios, etc., que ya tenían organizados y, en algunos casos, al querer hacer los eventos virtuales, las habilidades técnicas de algunos investigadores obstruyeron estas iniciativas:

La cuestión de los eventos coincido en que ha sido menor la posibilidad de realizarlos, nosotros tuvimos que cancelar uno en marzo... (Docente 2).

Creo que hay problemas por ejemplo con algunos colegas que por su edad dicen “sabes qué, yo no voy a participar en tu evento si es en línea...”, me lo dijo un colega muy bueno, pero me dijo “porque no me siento a gusto, ni me siento confiado para hablarle a una pantalla...” (Docente 12).

Con el paso de los meses, los profesores de la FFyL recuperaron los eventos, capacidad que se reconoce en esta facultad, pues en otras facultades y dependencias no pudieron hacerlo. Esto demuestra el buen trabajo de la administración de la facultad y, por supuesto, del trabajo de los mismos docentes:

Se han recuperado los coloquios, los encuentros, entonces eso habla bien del soporte administrativo, de la parte que está en gestión y el trabajo académico de los docentes, entonces, era normal que variaran estos números, pero yo creo que la resiliencia que se ha mostrado por parte de los académicos y administrativos de la facultad es de reconocerse, porque en otros lados no ha sido posible recuperarlos (Docente 8).

También los docentes pudieron participar en más congresos, pues era más fácil conectarse por internet a eventos internacionales o invitar a académicos de otros países a participar en los congresos que ellos organizan:

Ha abierto muchas posibilidades, a lo mejor ya no voy a Argentina, ya no voy a España, pero sí voy virtualmente y sí tengo la oportunidad de participar. Entonces es mucho más fácil para los investigadores si cuentan con esta condición... y puedes jalarte gente de muchos estados y países y participar y reunir-

nos en este espacio virtual, o sea, tiene sus ventajas y desventajas y es lo que he visto, ha habido como más apertura a esto (Docente 11).

De manera que la organización de eventos tuvo dos momentos de cambio muy notorios. El primero de ellos repentino porque tuvieron que cancelar los eventos que tenían próximos a los primeros meses del confinamiento y, posteriormente, un momento de adaptación en donde lograron organizar eventos en línea, logrando también la conexión con docentes de otras universidades nacionales y del mundo. Solamente quedaría pendiente cuestionarse y analizar si estos eventos efectivamente sirvieron para la construcción del conocimiento y creación de vínculos académicos.

### *Vinculación social*

Finalmente, la vinculación social, que implica la participación y prestación de servicios a los sectores privado y público, resultó muy afectada durante la pandemia por las restricciones del gobierno para la reunión de personas, y con el paso de los meses no fue posible recuperarla como sucedió con la organización de eventos.

Algunos proyectos que los profesores realizaban con organizaciones de la sociedad civil y de servicio social tuvieron que detenerse totalmente y otros pudieron rescatarse en cierta medida gracias a las redes sociales, pero el sentimiento de los profesores es de mucha frustración y enojo porque reconocen que no se logra los objetivos de la vinculación social, como lo son el compartir sus conocimientos con las personas y ayudarles a resolver problemas:

Afectó un chingo, simple y sencillamente no puedes tener vinculación social ahorita, porque quién se va a aventar el riesgo de un contagio mientras tú estás impulsando un servicio social, una práctica profesional... sí tengo servicio social y práctica profesional con vinculación, pero qué están haciendo, cápsulas de radio, pero que realmente tú veas esa vinculación social, pues no, realmente están haciendo actividades de divulgación... (Docente 12).

En contraste con esta visión de la mayoría, una docente considera que a partir de la pandemia ha aumentado su participación con las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), lo que la ha ayudado a realizar más vinculación social a pesar del encierro:

Podría haber como cierto repunte porque esta situación de que no necesariamente tengan que ser presenciales posibilita el intercambio con algunas OSC que es, sobre todo en el ámbito que me he involucrado más... de manera mucho más reciente estoy participando en un observatorio sobre participación política... se ha posibilitado porque no es presencial, porque se han tenido sesiones a distancia, eso también ha posibilitado que esas redes puedan acrecentarse. Entonces sentí un aumento y es por esa posibilidad de que no necesariamente te tienes que mover y puedes hacerlo a la distancia, un tanto estas cuestiones paradójicas (Docente 5).

En definitiva, la vinculación social continuó siendo una de las funciones más afectadas por las medidas de confinamiento. Indiscutiblemente todas estas observaciones y experiencias se relacionan con el hecho de ser docente en tiempos de pandemia, es decir, ser profesor en un momento de confinamiento, con la posibilidad y el miedo de enfermarse en cualquier momento, viviendo la pérdida de muchas personas, familiares y amigos, y sin tener claridad sobre hasta cuándo cambiará la situación y se volverá a las aulas.

Todo esto también impactó en el desempeño de los profesores, pues les generaron sentimientos de tristeza, frustración, estrés, así como daños de salud físicos:

Yo tuve COVID y hasta el día de hoy no logro recuperarme Al 100%, o sea, me afectó muchísimo. Perdí familiares, perdí amistades, entonces había días en donde no tenía la más mínima intención de prender la computadora, pero bueno, había que hacerlo, también creo que es uno de los factores que influye en todo este proceso (Docente 4).



También cabe resaltar que, como naturalmente sucede en el proceso educativo, las situaciones que experimentan los estudiantes sin duda alguna impactan en su trabajo:

De repente yo no sé hasta qué punto te trastocan tanto que llevas esas situaciones a la casa y vives de ello y partes de ello y me parece que tampoco es saludable (Docente 6).

Y por supuesto, la incertidumbre del no saber qué pasará en el futuro:

Lidiar con esas proyecciones a futuro de no saber que es lo que viene, no te permite organizarte de repente, traerte el trabajo a tu casa y desdibujar tanto los límites... entonces lo que más me ha afectado es la enorme incertidumbre, creo a mí es lo que más me cuesta trabajo, cómo planear algo, como organizar algo de una manera tan ciega... (Docente 2).

## XI. EL IMPACTO DEL CONFINAMIENTO EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

La investigación muestra que las *condiciones de trabajo* y el *desempeño de los docentes* sufrieron cambios importantes en algunos de sus elementos como resultado del confinamiento. Las modificaciones que más afectaron su trabajo ocurrieron en los primeros meses del confinamiento, donde hubo mayor incertidumbre y la necesidad de cambios rápidos y hay elementos que se necesitan atender para mejorar su apreciación.

En lo que respecta a las *condiciones de trabajo* se debe prestar especial atención a las modificaciones en el *tiempo*, la *carga* y la *organización general del trabajo*, pues con la pandemia fueron elementos muy afectados. El aumento en la *carga de trabajo* era un problema que existía desde antes de la pandemia entre los profesores de la FFyL BUAP, al estar enfrente de la computadora y otros dispositivos todo el tiempo volvió el trabajo aún más desgastante. Esto coincide con lo que Sánchez y colaboradores (2020) encontraron en su estudio realizado en la UNAM y con lo que los autores Castillo *et al.*, (2019), Alonso (2017) y Lazcano (2019) evidencian sobre la excesiva carga de trabajo entre los académicos desde antes de la pandemia. Como lo expresó una profesora en los grupos focales, que trabajar excesivamente es una violación a sus derechos, por ello es un elemento indispensable abordarlo, si se quieren evitar problemas a futuro como el síndrome *burnout*, absentismo, insatisfacción laboral, entre otros problemas que afectan la salud física y mental de los profesores y con ello, a su desempeño.

Además, con la nueva modificación de la Ley Federal del Trabajo que rige al teletrabajo, se volverá imperante que las instituciones coadyuven a respetar el derecho a la desconexión de los profesores; al mismo tiempo, que los profesores deberán seguir aprendiendo a organizar sus tiempos personales, familiares y laborales para marcar una línea clara entre su vida personal y el trabajo, pues este fue uno de los retos más grandes con los que se encontraron.

La BUAP y la FFyL han hecho un gran trabajo para apoyar a los profesores, si bien existió mucha incertidumbre en los primeros meses del confinamiento por la urgencia de continuar con las clases, sus decisiones fueron bien recibidas por los profesores, los ayudaron a resolver problemas y los hace sentir valorados. Esto evidencia lo que Kraft *et al.* (2020) sustentan en su estudio, el apoyo que da la organización institucional es clave frente a los momentos de cambio. No obstante, como los profesores apuntaron, es importante que los apoyos vayan más allá de lo técnico, que no sean solo resultado de la urgencia por atender los problemas y que se evalúe cuáles estrategias y cambios deberían ser permanentes.

Junto con el apoyo brindado por las autoridades, los elementos del entorno social, como el compañerismo y el reconocimiento del trabajo por los colegas y los estudiantes, son elementos que favorecen las condiciones de trabajo tanto antes como durante la pandemia.

Por otra parte, es importante destacar que los profesores hora-clase que participaron, si bien reconocen que el apoyo institucional durante la pandemia fue bueno, mencionaron que hay otros elementos que necesitan mejorar en sus condiciones de trabajo como las *vías de promoción laboral* y la *participación en la toma de decisiones*, que generan el sentimiento de que a veces su trabajo no es valorado justamente. Esto coincide con los múltiples estudios de Gil Antón, Espinosa y Ochoa (2019), los cuales han encontrado que existe una precarización del trabajo de los docentes hora-clase, ocasionada por la inestabilidad de sus condiciones y que, como ya vimos, muchas dependen de los programas federales a los que las universidades han tenido que someterse para obtener financiamiento. Hace falta realizar un análisis más preciso diferenciando la percepción de los profesores hora-clase y tiempo completo para poder conocer mejor los contrastes entre las condiciones de trabajo de ambos profesores dentro de la FFyL.

El *desempeño de los docentes* sufrió modificaciones grandes y moderadas en la mayoría de sus elementos, pero los hallazgos en ambas fases mostraron que la *docencia*, los *proyectos de investigación* y la *vinculación social* presentaron mayores retos.

Los datos encontrados demuestran que, a pesar de que a la mayoría les costó trabajo adaptarse a los cambios, que se sintieron frustrados y estresados, hicieron todo lo que estaba en sus manos para ajustarse a su realidad y realizar de la mejor manera posible su trabajo. La disposición y la calidad de los *recursos materiales* y *técnicos* fue uno de los más grandes obstáculos para el desarrollo de las clases, lo que se ratifica con lo que Alcántara (2020) y Marinoni, Land y Jensen (2020) evidencian en sus estudios; no todos los profesores tenían el equipo ni la infraestructura adecuada para continuar con las clases a distancia. Con el apoyo de la BUAP, algunos de los profesores de la FFyL pudieron atender en cierta medida el problema de sus equipos, pero existen elementos de la infraestructura nacional como el acceso y la cobertura del internet que están fuera del alcance de las instituciones a los que los profesores deben enfrentarse. En definitiva, México no contaba con la infraestructura que requería la nueva modalidad y, desafortunadamente sigue sin tenerla.

Otra dificultad para la impartición de clases fue la preparación pedagógica y técnica previa de los docentes y la interacción con los estudiantes. Los cursos y las capacitaciones brindados por la Universidad ayudaron a los profesores a resolver los problemas técnicos, pero los profesores sienten que la interacción pedagógica crítica y constructivista, como se establece en la MUM, no pudo ser rescatada del todo, pues muchas veces dieron las clases sin ver a sus estudiantes, sin tener discusiones y sin experimentar las emociones que sus alumnos estaban sintiendo al momento de aprender.

Por otra parte, en coincidencia con el estudio de Frontiers (2020), los investigadores pudieron continuar con la redacción de artículos sin mayor problema, pero quienes se encontraban en la fase de trabajo de campo, tuvieron que suspender sus proyectos. Los profesores pudieron recuperar la organización de eventos, mientras que el seguir realizando actividades de vinculación social con otros sectores de la sociedad fue muy difícil porque tanto los profesores como los estudiantes no podían asistir a los espacios de trabajo, no obstante, a través de las actividades en línea se logró recuperar algunas de estas actividades.

Para terminar, es importante destacar que, al ser seres integrales y por tanto parte de un sistema interrelacionado, la situación social en general y las situaciones de los estudiantes son elementos que afectaron fuertemente al

desempeño de los profesores. Los cambios ocasionados por el confinamiento como el contagiarse de coronavirus, el perder a familiares, su situación económica, la dinámica interna con sus familiares, el escuchar noticias desalentadoras y ver que el panorama no mejora, son circunstancias que tuvieron un fuerte impacto en su trabajo y bienestar. Asimismo, la situación específica de cada estudiante, los recursos con los que ellos cuentan o no cuentan, también son otros elementos que afectaron la dinámica de enseñanza-aprendizaje. Es necesario que las instituciones sean sensibles y también consideren estos problemas para hacer ajustes en sus estrategias y que puedan encontrar la mejor manera de apoyar a los profesores en su trabajo, pues a través de ellos el aprendizaje de los estudiantes sigue siendo posible.

## **Seguir estudiando los efectos de la pandemia en la educación**

Dos años después de iniciada la pandemia, esta continúa y es importante seguir estudiando el impacto que tiene en la educación. Particularmente en el caso de los profesores de la FFyL en la BUAP, podría realizarse un análisis de los elementos presentados, pero diferenciando entre la perspectiva de los profesores hora-clase y los de tiempo completo, pues como vimos anteriormente, los primeros tienen las peores condiciones de trabajo en la educación superior y sería enriquecedor conocer más sobre estas y cómo es su desempeño en las diferentes actividades que realizan.

Podrían realizarse investigaciones que permitan conocer más sobre la carga de trabajo de los profesores y las implicaciones en su trabajo, un estudio más profundo que recoja más experiencias de la docencia y la impartición de las clases durante la pandemia, una investigación sobre la perspectiva de los estudiantes sobre el desempeño de los docentes durante la pandemia, así como realizar estudios de los cambios que el confinamiento ocasionó en su proceso de aprendizaje también, pues esto ayudaría a tener una visión completa de cómo se afectó el proceso educativo.

Finalmente, podría estudiarse la identidad de los docentes, la reconfiguración de su profesión, y seguirse investigando los efectos de la pandemia en los meses posteriores, así como las posibles transformaciones de la educación

superior después de la pandemia, todo ello, en miras de seguir entendiendo cómo actuar en tiempos de cambios tan acelerados y de gran incertidumbre con base en decisiones fundamentadas.

# BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, N., D. Magaña y C. Guzmán (2015). Satisfacción laboral en profesores investigadores universitarios. *Revista Internacional Administracion & Finanzas*, 8(6), 11-28. Recuperado de <https://www.semanticscholar.org/paper/Satisfacción-Laboral-en-Profesores-Investigadores-Morales-Medina/aeb650bf89fdad06b3fb351587ca1a367659135b?p2df>
- Al-Ghamdi, N. (2017). Role Overload and Job Stress among the Female University Teachers- Saudi Context. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 6(2), 288-295. Retrived from <http://european-science.com/eojnss/article/viewFile/5117/pdf>
- Alcántara, A. (2020). Educación Superior y COVID-19: una perspectiva comparada. *Educación y pandemia una visión académica* (pp. 75-82). México: IISUE-UNAM.
- Alcover de la Hera, C., J. Moriano, A. Osca y G. Topa (2012). *Psicología del trabajo*. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=567515>
- Alonso, R. (2017). El trabajo invisible (y no remunerado) de los maestros mexicanos: planeación, evaluación y otras actividades. *Educación futura*, 25 de septiembre. Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/el-trabajo-invisible-y-no-remunerado-de-los-maestros-mexicanos-planeacion-evaluacion-y-otras-actividades/>
- ANUIES. (2020). *Sugerencias para mantener los servicios educativos curriculares durante la etapa de emergencia sanitaria provocada por el COVID-19*, 17 de abril. (pp. 1-6). México: ANUIES. Recuperado de <http://www.anui.es/media/docs/avisos/pdf/200417111353Sugerencias+para+mantener+los+servicios+educativos.pdf>
- . (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*. México: ANUIES. Recupera-

- do de [http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION\\_Y ACCION\\_2030.pdf](http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf)
- Arnaut, A. y S. Giorguli (2010). *Los grandes problemas de México. VII Educación.* (p. 684). México: El Colegio de México. Recuperado de <http://2010.col-mex.mx/16tomos/VII.pdf>
- Barrett, L. & Barrett, P. (2008). *The Management of Academic Workloads: Full Report on Findings.* (pp. 3-50). Leadership Foundation for Higher Education. Retrieved from <http://usir.salford.ac.uk/691/1/Barrett%2520long%2520report%2520links%2520final.pdf>
- Barrón, M. (2020). La educación en línea. Transiciones y interrupciones. *Educación y pandemia una visión académica* (pp. 66-74). México: IISUE-UNAM.
- Beca, C. y M. Cerri (2014). Políticas docentes como desafío de Educación Para Todos más allá del 2015. *Apuntes. Educación y Desarrollo Post-2015*, núm. 1. Santiago: UNESCO, 1. Recuperado de [www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Apuntes-2014-n1-carlos-eugenio-beca-esp.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Apuntes-2014-n1-carlos-eugenio-beca-esp.pdf)
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). (2020). *Anuario estadístico 2019-2020.* Recuperado de [https://repositorio.buap.mx/rplaneacion/public/inf\\_public/2020/0/Anuario Estad%3%ADstico\\_2019-2020.pdf](https://repositorio.buap.mx/rplaneacion/public/inf_public/2020/0/Anuario_Estad%3%ADstico_2019-2020.pdf)
- . (2016). *Con políticas estratégicas, año con año la BUAP vive la ampliación de su matrícula*, 13 de septiembre. Recuperado de <https://www.buap.mx/content/con-pol%3%ADticas-estrat%3%A9gicas-a%3%B1o-con-a%3%B1o-la-buap-vive-la-ampliaci%3%B3n-de-su-matr%3%ADcula>
- . (2013). *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente. Nivel superior*, 1-18.
- . (2007). *Programa Institucional de Evaluación Académica (PIEVA).* Subdirección de Evaluación Académica, Vicerrectoría de Docencia.
- . (1999). *Estatuto Orgánico de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.* Recuperado de [https://repositorio.buap.mx/rcontraloria/public/inf\\_public/2019/0/Estatuto Organico de la Benemerita Universidad Autonoma de Puebla.pdf](https://repositorio.buap.mx/rcontraloria/public/inf_public/2019/0/Estatuto_Organico_de_la_Benemerita_Universidad_Autonomade_Puebla.pdf)



- . (s.f.a). *Historia Universitaria*. Recuperado de <https://www.buap.mx/node/114>
- . (s.fb). *Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente, nivel superior. Tabla de puntajes*.
- Blanch, J. (2014). Calidad de vida laboral en hospitales y universidades mercantilizados. *Papeles del psicólogo*, 35(1), 40-47. Recuperado de [www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2320.pdf](http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2320.pdf)
- . (2011). Condiciones de trabajo y riesgos psicosociales bajo la nueva gestión. *Formación Continuada a Distancia*, 33. Recuperado de [www.academia.edu/8618328/CONDICIONES\\_DE\\_TRABAJO\\_Y\\_RIESGOS\\_PSICOSOCIALES\\_BAJO\\_LA\\_NUEVA\\_GESTIÓN](http://www.academia.edu/8618328/CONDICIONES_DE_TRABAJO_Y_RIESGOS_PSICOSOCIALES_BAJO_LA_NUEVA_GESTIÓN)
- . (2007). Tratado de Psicología Social. Perspectivas socioculturales. *Anthropos-UAM*, 210-238.
- Blanch, J. M., M. Sahagún & G. Cervantes (2010). Estructura factorial del Cuestionario de Condiciones de Trabajo. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(3), 175-189. <https://doi.org/10.5093/tr2010v26n3a2>
- Buendía, A. y L. Oliver (2018). Adiós a los académicos en las universidades públicas mexicanas: ¿qué perdemos?, ¿qué ganamos? *Perfiles educativos*, 40(160), abril-junio México, 10-28. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982018000200010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000200010&lng=es&tlng=es)
- Canan, A. & M. Akin (2016). Relationship between Quality of Work Life and Work Alienation: Research on Teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 4(8), 1778-1786. Retrived from [https://www.hrpub.org/journals/article\\_info.php?aid=4053](https://www.hrpub.org/journals/article_info.php?aid=4053)
- Cárdenas, M., L. Méndez y M. González (2014). Evaluación del desempeño docente, estrés y burnout en profesores universitarios / Evaluation of teacher performance, stress and burnout in university professors. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1). Recuperado de [doi.org/10.15517/aie.v14i1.13210](https://doi.org/10.15517/aie.v14i1.13210)
- Castillo, N., Y. López, L. Velásquez, L. Dimate y J. Barbosa (2019). Factores de riesgos psicosociales en docentes UNIMINUTO. *Perspectivas*, 1(14),

- abril-junio, 29-38. Recuperado de <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/Pers/article/download/2070/1856>
- Chiavenato, I. (2007). *Administración de recursos humanos*. Traducción de G. Villamizar y revisión técnica de J. Aparicio. McGraw Hill.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). (2017). *Sistema Nacional de Investigadores*. Recuperado de <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores>
- . (2019). *Sistema Nacional de Investigadores*. Recuperado de [www.conacyt.gob.mx](http://www.conacyt.gob.mx)
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2020). *Programa sectorial de educación 2020-2024*. Recuperado de [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020)
- Esparza, A. (2016). *¿Sabías que nuestra institución fue fundada en 1587?*, 9 de junio. Recuperado de <http://radiobuap.com/2016/06/sabias-que-nuestra-institucion-fue-fundada-en-1587/>
- Espinosa, A., A. Ochoa y M. Antón (2019). En busca de un rostro: (In)visibles, pero siempre presentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 15-41.
- Espinosa, M. A. y A. Acosta (2018). Condiciones laborales de profesores por hora del nivel superior: de la omisión a la visibilidad de la precariedad en la docencia universitaria. En J. Cadena, M. Aguilar y D. Vázquez (coords). *Las ciencias sociales y la agenda nacional. Reflexiones y propuestas desde las Ciencias Sociales*. Vol. III. Desigualdades, pobreza, economía informal, precariedad laboral y desarrollo económico. (pp. 591-608). México: COMECOSO. Recuperado de <https://www.comecoso.com/ciencias-sociales-agenda-nacional/cs/issue/view/3>
- Estrada, P. (2020). El aprendizaje remoto enfrenta otro reto: el profesorado no está preparado para la enseñanza en línea. Observatorio de Innovación Educativa. Tecnológico de Monterrey. Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/profesorado-no-esta-preparado-para-educacion-online>
- Facultad de Filosofía y Letras (FFyL-BUAP). (2019). *Cuarto Informe de Labores. Facultad de Filosofía y Letras (2016-2020)*. México: BUAP.

- Ferrel, R., C. Pedraza y B. Rubio (2010). El síndrome de quemarse en el trabajo (*burnout*) en docentes universitarios. *Duazary: Revista internacional de Ciencias de la Salud*, 7(1), 15-25. Recuperado de <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/duazary/article/view/306/273>
- Frontiers. (2020). *The Academic Response to COVID-19: a survey report*. Switzerland: Frontiers Media. Retrived from <https://doi.org/10.3389/fpu-bh.2020.621563>
- Garduño, B. (2019). La profesión académica en las escuelas profesionales de danza: narrativas biográficas de trayectorias complejas, tesis doctoral. México: Centro de Estudios Sociológicos/El Colegio de México.
- Gasca, A. y L. Gazca (2020). Informe del diagnóstico del coronavirus COVID-19 en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. Universidad Veracruzana. Recuperado de <https://www.uv.mx/plandecontingencia/files/2020/05/7-Informe-del-Diagnostico-del-Coronavirus-COVID-DGAAT-para-publicar.pdf>
- Gil Antón, M. (2013). La monetarización de la profesión académica en México: Un cuarto de siglo de transferencias monetarias condicionadas. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (23), 157-186.
- Gobierno de México. (2020). Iniciativa con proyecto de decreto por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior. Recuperado de [https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/3/2020-09-09-1/assets/documentos/Inic\\_Diversos\\_Gpos\\_Ley\\_Educacion\\_Superior\\_Act.pdf](https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/3/2020-09-09-1/assets/documentos/Inic_Diversos_Gpos_Ley_Educacion_Superior_Act.pdf)
- . (2019). Anexo XVIII-1. Anexos al Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. *Gaceta Parlamentaria*, XXII(5266-XVIII), 30 de abril. Recuperado de <http://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/64/2019/abr/20190430-XVIII-1.pdf>
- Guerrero, E. y F. Vicente (1999). Estudios sobre la importancia del factor humano en la realización profesional y personal: Satisfacciones e insatisfacciones de la profesión docente universitaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(1), 54.
- Guzmán, J. (2011). Calidad de la enseñanza en la educación superior. ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Revista Pefiles Educativos*,

- 33 (núm. esp.), 121-141. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000500012](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500012)
- Hernández, R., C. Fernández y P. Baptista (2014). *Metodología de la investigación*, 6a. ed. México: McGraw Hill Education.
- Hodges, Ch., S. Moore, B. Lockee, T. Trust & A. Bond (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE*. Retrived from <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Ibarra, E. (2003). Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada. *Educación social*, 24(84), 1059-1060.
- IISUE-UNAM. (2020). *Educación y pandemia, una visión académica*. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Johnson, S., A. Kraft & J. Papary (2011). Changes Of 32P-Incorporation In Vitro Into Phospholipids Of Blood Platelets After Whole-Body Irradiation Of Rabbits. I. Comparison Of 32P-Incorporation with some Platelet Functional Tests During Early Development Of Postirradiation Thrombocytopenia. *Teachers College Record*, 156(3), 210-215.
- Jonhs, G. & A. Saks (2017). *Organizational Behavior: Understanding and managing life at work*. Toronto: Pearson.
- Kassambara, A. (2018). *Wilcoxon Test in R: The Ultimate Guide* [Comparing Means Of Two Groups In R]. Datanovia. Retrived from <https://www.datanovia.com/en/lessons/wilcoxon-test-in-r/>
- Kraft, A., N. Simon & M. Lyon (2020). Sustaining a Sense of Success: The Protective Role of Teacher Working Conditions During the COVID-19 Pandemic. *EdWorkingPaper*, 20-279. Retrived from Annenberg Institute at Brown University: <https://doi.org/10.26300/35nj-v890>
- Lazcano, A. (2019). Síndrome de *burnout* en docentes de universidades públicas y privadas de la zona metropolitana de la ciudad de Pachuca, México. *Inclusiones*, 8, 15-44. Recuperado de <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/3058>
- León, M., I. Hernández y F. Tamariz (s.f.). *¿Profesores agotados o clima organizacional deteriorado? Una medición cuantitativa del nivel de agotamiento docente en la BUAP*. Recuperado de [http://cmas.siu.buap.mx/portal\\_pprd/work/sites/pdi/resources/LocalContent/67/2/puebla\\_foro6\\_ponencia\\_19.pdf](http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/pdi/resources/LocalContent/67/2/puebla_foro6_ponencia_19.pdf)

- López C., F. (2012). *Bienestar laboral en profesionales de la medicina. La doble cara de la organización sanitaria: Factores saludables y de riesgo psicosocial*, 204. España: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=74139>
- Marchesi, A. (2010). *Sobre el bienestar de los docentes: competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marinoni, G., H. van Land & T. Jensen (2020). *The Impact of COVID-19 On Higher Education around The World. IAU Global Survey Report*. France: UNESCO-International Association of Universities (IAU). Retrived from [https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau\\_covid19\\_and\\_the\\_survey\\_report\\_final\\_may\\_2020.pdf](https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_the_survey_report_final_may_2020.pdf)
- Marioni, L., R. Freguglia & N. Menezes-Filho (2020). The Impacts of Teacher Working Conditions and Human Capital on Student Achievement: Evidence from Brazilian Longitudinal Data. *Applied Economics*, 52(6), 568-582. <https://doi.org/10.1080/00036846.2019.1650885>
- Mas Torelló, Ó. (2001). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 195-211.
- Moreno, P. y W. De Vries Meijer (2015). *Examinar la evaluación de la docencia: un ejercicio imprescindible de investigación institucional*. México: ANUIES, Dirección de Producción Editorial.
- Muñoz, C. (2013). Métodos mixtos: una aproximación a sus ventajas y limitaciones en la investigación de sistemas y servicios de salud. *Revista Chilena de Salud Pública*, 17(3), 218-223. Recuperado de <https://doi.org/10.5354/0719-5281.2013.28632>
- Murillo, M., M. Ramírez, S. Maldonado y B. García (2014). Validación de un instrumento de la calidad de vida laboral en una institución de educación pública a nivel superior en México. *International Journal of Arts & Sciences*, 7(5), 61-79. Recuperado de <http://www.universitypublications.net/ijas/0705/pdf/B4R362.pdf>
- Ortiz, J. y F. Arias (2009). El desgaste profesional (*Burnout*) y calidad de vida laboral como predictores de la búsqueda de otro trabajo en profesionales de la salud y de la educación en el occidente de México. *Ciencia &*

- Trabajo* (34), 222-226. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3115754>
- Pacheco, M., I. Ibarra, M. Iñiguez, H. Lee y C. Sánchez (2018). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Revista Digital Universitaria*, vol. 19, núm. , noviembre-diciembre. México: UNAM, Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC). Recuperado de [https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/v19\\_n6\\_a2\\_La-evaluacion-del-desempeno-docente-en-la-educacion-superior.pdf](https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/v19_n6_a2_La-evaluacion-del-desempeno-docente-en-la-educacion-superior.pdf)
- Ramos, D. (2020). *Coronateaching*, ¿síndrome o nueva oportunidad para la reflexión? I/II. IESALC-UNESCO. Recuperado de: <https://www.iesalc.unesco.org/2020/07/02/coronateaching-sindrome-o-nueva-oportunidad-para-la-reflexion-i-ii/#ref9>
- Rojo, M. (2018). Los profesores de asignatura no somos voluntarios. *Animal político*. Recuperado de <https://bit.ly/32MP9RE>
- Romaña, T. y B. Gros (2003). La profesión del docente universitario del siglo XXI: ¿cambios superficiales o profundos? *Revista de Enseñanza Universitaria*, núm. 21, 7-35. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/universitaria/21/art%201.pdf>
- Romero, M. (2015). Significado del trabajo y sentido de la profesión en la academia. Un estudio en el contexto colombiano, tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Romero, M. y J. Laborín (2016). Calidad de vida en docentes de educación pública superior. *Educación y Humanismo*, 18(31), julio-diciembre, 205-224. Recuperado de <https://doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1375>
- Sánchez, M., A. Martínez, R. Torres, M. De Agüero, A. Hernández, M. Benavides, V. Rendón y C. Jaimes (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, vol. 21 núm. 3, mayo-junio. México: UNAM. Recuperado de <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2012). *Programa de Mejoramiento del Profesorado*. México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política

- de Desarrollo (CONEVAL). Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/25548/Programa de Mejoramiento del Profesorado PROMEP.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/25548/Programa_de_Mejoramiento_del_Profesorado_PROMEP.pdf)
- Segurado, A. y E. Agulló (2002). Calidad de vida laboral: hacia un enfoque integrador desde la Psicología Social, *Psicothema*, vol. 14, núm. 4. España: Universidad de Oviedo, 828-836. Recuperado de <https://www.psicothema.com/pdf/806.pdf>
- Slaughter, S. (2020). Academic Capitalism, Conceptual Issues. En *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions*. Retrived from [https://doi.org/10.1007/978-94-017-8905-9\\_100](https://doi.org/10.1007/978-94-017-8905-9_100)
- Slaughter, S. y L. Leslie (2001). Expanding and Elaborating the Concept of Academic Capitalism. *Organizations Overview*, 8(2). London, Thousand Oaks, CA and New Delhi, 154-161. Retrived from <https://doi.org/10.1177/1350508401082003>
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. En *La informalización de la educación. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 10, 170-184. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/780/78025711012.pdf>
- Tejedor, F. y A. García-Varcárcel (2010). Evaluación del desempeño docente. *Revista española de pedagogía*, núm. 247, septiembre-diciembre. España: Universidad de Salamanca, 439-459. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/lxviii/no-247/evaluacion-del-desempeno-docente/101400010164/>
- Toropova, A., E. Myrberg & S. Johansson (2020). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71-97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- UNESCO. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago: OREALC/UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142551>
- . (1997). Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior. En *Actas de la Conferencia General, 29a. Reunión* (pp. 29-40). UNESCO.

- VII Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación. (2001). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXI, núm. 2. México: Centro de Estudios Educativos, A. C., 113-118. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27031206>
- Verdugo, J., J. Guzmán, N. Moy, R. Meda y Ó. González (2008). Factores que influyen en la calidad de vida de profesores universitarios. *Psicología y Salud*, 18(1), enero-junio. México: Universidad Veracruzana, 27-36. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/291/29118103.pdf>
- Zabalza, M. (2011). Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. *Educação (UFSM)*, 36(3). Brasil, 397-423. Recuperado de <https://doi.org/10.5902/198464442969>
- Zogaib, E. (2000). El Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) y sus críticas. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 44(177-178), 135-157. Recuperado de <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2000.177-8.48923>