

Emociones y pedagogía virtual del profesorado universitario ante la pandemia del COVID-19

Emotions and virtual pedagogy of university teachers in the face of the COVID-19 pandemic

Magnolia Negrete Cetina^a, Floricely Dzay Chulim^b, Vladimir V. Cabañas Victoria^c

Abstract:

The year 2020 was for Mexico -as for the entire world, a year of sudden changes result of the Covid-19 pandemic. Considering that this virus has the potential to duplicate or triplicate the number of infected people, educational institutions had to transfer from in-situ to online classes to control the spread of the virus. This transition generated a change on the emotions of both teachers and learners. In addition to their methodology, teachers had to face the challenges of dealing with other issues that came along to teaching online, such as their emotions. Wargadinata et al. (2020) suggests that any limitation regarding connectivity and use of technology can have a negative impact in our emotions.

Based on a mixed methods design, this study aimed to explore and identify the feelings and perceptions of professors at the Autonomous University of Quintana Roo at the burst of the pandemic with regards their transition to online teaching. How did participants deal with this new teaching situation, the psycho-pedagogical resources they had, infrastructure, equipment and connectivity were the enquiries that guided the herein study. Data obtained provides evidence on participants' specific needs regarding infrastructure, emotional support, and professional training on how to deal with health emergencies like the one brought by the pandemic.

Keywords:

Teacher training, emotions, Covid-19, distance education, higher education.

Resumen:

El año 2020 fue para México, como para el mundo entero, un año de cambios derivados de la pandemia de Covid-19. Tomando en cuenta que este virus tiene el potencial para duplicar o triplicar el número de personas infectadas, las instituciones educativas tuvieron que transitar de clases presenciales a clases en línea para controlar la propagación la Covid-19. Esta modificación de modalidad de enseñanza ha causado cambios en las emociones tanto de los estudiantes como de los profesores. Aunado a la transformación de la metodología, los profesores han tenido que enfrentar varios retos relacionados con esta forma de enseñanza. Wargadinata *et al.* (2020) establecen que estos desafíos, tales como habilidades precarias en el uso de tecnologías y limitaciones en la conectividad, pueden tener un impacto en nuestras emociones, debido a que representan un estímulo negativo.

Este trabajo, con un diseño mixto, indagó el sentir de profesores de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo (en el sureste mexicano), desde el inicio de la pandemia, al darse el cambio a modalidad en línea. Se investigó respecto a cómo los profesores enfrentaron su enseñanza en este contexto, con qué recursos psicopedagógicos, de infraestructura y equipamiento, para desempeñarse profesionalmente. Los datos recolectados proveen información real respecto a las necesidades específicas del profesorado, en cuanto a la infraestructura -al interior de sus hogares, la atención emocional y la formación profesional para enfrentar situaciones de contingencia sanitaria, como la derivada de la pandemia por Covid-19.

Palabras Clave:

Formación de profesores. Emociones. Covid-19. Educación a distancia. Educación superior

^a Autor de correspondencia. Universidad de Quintana Roo, México, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0114-8432>

Email: magnolia@uqroo.edu.mx

^b Universidad de Quintana Roo, México, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6930-2379>, Email: flordzay@uqroo.edu.mx

^c Universidad de Quintana Roo, México, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1465-2398> Email: vdrakul@uqroo.edu.mx

Introducción

En diciembre de 2019 el mundo entero fue confrontado a una de las peores enfermedades de la era moderna. La Organización Mundial de la Salud avisaba de la pandemia del Covid-19 (OMS, 2020) y las implicaciones de ésta. Globalmente se tuvo que redireccionar la forma tradicional de hacer lo cotidiano en todos los ámbitos de la vida humana: salud, educación, trabajo, entretenimiento, transporte, negocios.

Desde la llegada de la pandemia, muchas instituciones educativas se vieron forzadas a cambiar la forma de implementar las clases. La UNESCO (UNESCO IESALC, 2020) estima que el cierre temporal de las instituciones educativas impactó a aproximadamente 23.4 millones de estudiantes y 1.4 millones de profesores en Latinoamérica y el Caribe. Esto representa más del 98% de la población de profesores y estudiantes de educación superior.

A partir del cierre premeditado y temporal de las instituciones de educación superior, principalmente para evitar aglomeraciones de personas en un mismo espacio que representaba un riesgo de salud durante la pandemia (UNESCO IESALC, 2020), tanto estudiantes como profesores cambiaron en cuestión de semanas de la interacción en el salón de clase a clases remota desde casa. Las instituciones educativas y los gobiernos tuvieron que redoblar esfuerzos para continuar con la enseñanza a distancia para minimizar el impacto por el cierre, particularmente en las comunidades vulnerables y con desventajas.

Los profesores no tenían un plan estructurado para iniciar con las clases a distancia y muchos de ellos no contaban con el conocimiento respecto a cómo transitar de clases presenciales a clases virtuales. De acuerdo con Guerrero (2020), algunos profesores incluso manifestaron que no fue fácil cambiar de una modalidad a otra. Como lo reportó la UNESCO IESALC (2020), una de las mayores preocupaciones del profesor es la dificultad de tener una idea del perfil y antecedente socioeconómico de los estudiantes; información que, de alguna manera, pueda facilitar a los profesores la transición a la modalidad en línea. Por otro lado, de acuerdo con Belden et al. (2020), aunque los estudiantes ya sabían cómo desenvolverse en un ambiente virtual, no estaban acostumbrados a manejar e interactuar en plataformas educativas en línea ni sabían utilizarlas con fines académicos.

El cambio de modalidad no fue fácil ni para profesores ni para estudiantes. Belden et al. (2020) claman que en Latinoamérica se identificó una mezcla en cuanto la habilidad para adaptarse al nuevo ambiente de enseñanza-aprendizaje. Mientras que para algunos no representó mucho desafío, otros se enfrentaron a grandes retos debido a la falta de habilidades o preparación digital y el trabajo en casa, además de una reducción en los ingresos.

Guerrero (2020) y Belden et al. (2020) señalan que no todos los profesores cuentan con equipo adecuado para dar clase. Algunos tienen que compartir su computadora con otros miembros de la familia. Además, deben combinar sus quehaceres de la casa con su actividad docente. Rodríguez et al. (2020) identifican algunos retos enfrentados por el profesorado. Por ejemplo, ellos indican que es posible que el manejo múltiple de plataformas educativas (en línea) pudiera haber afectado el nivel de satisfacción tanto de profesores como alumnos. De igual manera, se vio afectado el desarrollo de cursos tradicionales debido a las limitaciones del tiempo para la transición de clases presenciales a en línea. Esto fue debido a que, como Rodríguez et al. (2020) enfatizan, el diseño de un curso puede tomar meses; sin embargo, ante la contingencia de salud, la gran mayoría tuvo que adaptar sus cursos de manera acelerada.

Quiroa (2021), por su lado, enfatiza que, además de la falta de habilidades digitales y hacerse cargo de tareas del hogar, se agregan situaciones como no contar con condiciones de trabajo ideales en casa, distracción, gente viviendo en el mismo espacio y la constante capacitación en plataformas tecnológicas. Si bien esto último puede verse como una ventaja porque se inició un proceso de capacitación o actualización y aprendizaje, a la vez implica tiempo que hay que invertir, sobre todo en el contexto de rápida transición.

La UNESCO IESALC (2020) declara que la pandemia vino a agregar un mayor grado de complejidad en la educación superior, particularmente en Latinoamérica, debido a los desafíos, ya de por sí no resueltos, tales como el crecimiento desigual e inequitativo en el acceso a la educación, además de la pérdida progresiva de financiamiento público a las instituciones educativas.

Por otro lado, de acuerdo con la misma UNESCO IESALC (2020), la enseñanza y el aprendizaje a distancia y la conectividad se vuelven piezas claves estos días. Belden et al. (2020) refieren a que en México la crisis actual resalta la necesidad de una conectividad más adecuada, así como el acceso a equipamiento adecuado, tales como una computadora o tableta, para poder conectarse y acceder a las clases remotas o en línea.

Ante este panorama, dos elementos surgieron como claves en este nuevo contexto: por un lado, la atención a los estudiantes y aseguramiento de que las clases se implementaran a como diera lugar -asumiéndose en algunos casos que habría una disponibilidad plena de recursos y herramientas digitales para que los profesores pudieran seguir con su tarea de enseñar. Por otro lado, un tema hasta ahora no muy visible se hizo notar: la parte concerniente a la salud emocional y psico-pedagógica de los profesores, clave para garantizar una educación de calidad (Mercer y Gkonou, 2017).

En México, para responder a la pandemia, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2020) convocó a: 1) mantener los servicios educativos; 2) asegurarse de proteger la salud de todos los miembros de la sociedad; y 3) utilizar la infraestructura educativa y de investigación para contrarrestar los efectos de la pandemia. Todos los esfuerzos parecían estar orientados hacia la atención del estudiantado a toda costa, dejando en un segundo plano las necesidades del profesorado quienes serían el enlace directo para que estos millones de jóvenes recibieran su educación a pesar de la latente amenaza del virus.

La importancia de las emociones en la educación

Las competencias sociales y emocionales son componentes importantes en el desarrollo del profesor. Estas han sido reconocidas como particularmente importantes para la efectividad del maestro (Gkonou y Mercer, 2017; Mercer y Gkonou, 2017; Dolev y Leshem, 2016; Day y Gu, 2010). En años recientes, ha habido un aumento de interés en la implementación de la inteligencia emocional. Se ha empezado a realizar más investigación en el tema en el ámbito educativo (Aspelin, 2019). Aspelin (2019) señala que la competencia socio-emocional es una competencia pedagógica importante que debe ser desarrollada por el profesor.

Hoy en día, los educadores están más conscientes de los beneficios del desarrollo de la inteligencia emocional. Varios estudios han mostrado que los profesores emocionalmente inteligentes son más capaces de crear mejores condiciones de aprendizaje (Jennings y Greenberg, 2009; Nizielski et al., 2012), y que tales condiciones podrían ayudar a mejorar la disciplina y la motivación por aprender (Nizielski et al., 2012). De acuerdo con algunos autores (Dolev y Leshem, 2016; Ramana, 2013), los profesores emocionalmente inteligentes pueden crear ambientes de aprendizaje efectivos. Underhill (2013), por ejemplo, dice que las habilidades del profesor son una combinación de conocimiento del temas, metodología y competencias inter e intra-personales. Más aún, como Corcoran y Tormey (2012, 2013) indican, cuando los maestros desarrollan su inteligencia emocional están en posición de reconocer sus propias emociones cuando surgen, y son capaces de regularlas, enfrentando su propia ansiedad y la de los alumnos. Aspelin (2019) resalta que los maestros necesitan desarrollar la competencia socio-emocional para poder actuar con sensibilidad y responsabilidad, para estar emocionalmente presentes y saber regular sus sentimientos, así como para poder guiar a los estudiantes en el manejo de sus emociones.

En México, hay un incremento de consciencia sobre la importancia del desarrollo de las competencias

emocionales en las escuelas. Por ejemplo, basados en las reformas y políticas educativas, se está poniendo mucha más atención al enfoque humanista (Reforma educativa 2016, en efecto desde 2019). Esta reforma establece que los profesores necesitan rescatar la esencia del ser humano, proveer calidad y cuidar la relación estudiante-escuela, cuidar el estado emocional de sus estudiantes, y educar estudiantes libres, empáticos, responsables y emocionalmente inteligentes (Hernández-Cárdenas, 2017). Esto también se refleja en el Marco de convivencia escolar en escuelas de educación básica. Este documento representa una guía práctica de recomendaciones a profesores para que promuevan un ambiente favorable dentro de las escuelas. El Marco promueve una coexistencia saludable, pacífica e inclusiva, que cuida los intereses de los estudiantes.

Ser emocionalmente inteligentes es crucial en la profesión docente ya que esto ayuda al maestro a construir una relación positiva, más cercana y gratificante con los estudiantes (Arizmendi Tejeda et al., 2016). Esto, desde nuestro punto de vista, garantiza de alguna manera un proceso de enseñanza y aprendizaje más efectivo, y genera un ambiente educativo más adecuado. Además, como Arizmendi Tejeda et al. (2016) indican, la inteligencia emocional permite a los profesores motivarse a ellos mismos para el logro de sus objetivos académicos. El concepto de inteligencia emocional se remonta a la teoría de inteligencias múltiples de Gardner (1983), que incluye una forma de inteligencia que Gardner identifica como "inteligencias personales". Al analizar la propuesta de Gardner, se hace evidente que esta comprende un elemento intrapersonal que implica ver hacia dentro de uno mismo, y un elemento interpersonal que significa ver hacia afuera, hacia otros individuos (Mercer y Gkonou, 2017).

De acuerdo con Goleman (1998), uno de los primeros pasos para desarrollar la inteligencia emocional es saber identificar nuestras propias emociones. Goleman (1998) describe la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer nuestras emociones y las de otros, para automotivarnos y para regular nuestras propias emociones y nuestra relación con otros. Jennings y Greenberg (2009) sugieren que los maestros social y emocionalmente competentes tienen un alto grado de autoconsciencia, que reconocen sus emociones, patrones emocionales y tendencia, así como que saben cómo generar y usar emociones que les permitan auto motivarse, tales como la alegría y el entusiasmo. Estos profesores, dicen, tienen una comprensión más real de sus capacidades y saben reconocer sus fortalezas y debilidades. En este sentido, Méndez López (2020) apunta que los maestros que experimentan emociones negativas y que no son capaces de autorregularse,

desarrollan estrés que puede ser perjudicial para su práctica docente.

La inteligencia emocional está directamente vinculada a todo aquello que hace sentir y tocar las fibras más sensibles de las emociones de un individuo. Está estrechamente ligada a la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983); y se concibe como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de otros, para motivarnos a nosotros mismos, para controlar nuestras emociones para con nosotros mismos y en nuestras relaciones (Goleman, 1998: 317). Es, sin duda, esta definición la que le da sentido a la parte humana del profesor; a lo que se llamará la parte subjetiva del proceso de enseñanza; el sentir del profesor, sus emociones (deseos, anhelos, frustraciones, miedos, sueños, etc.), en otras palabras, el “equipaje personal” del profesor al momento de emprender el viaje de la enseñanza.

Para Golombek (1998) las emociones son de cierta forma parte del insumo que conforma el conocimiento pedagógico práctico que prepara al profesor para responder a cualquier situación inesperada dentro del salón de clases. Bahman y Maffini (2012: 13) nos hablan de como “un profesor puede ayudar a un niño a amar la escuela; y otro puede hacer que un niño odie la escuela. Todo depende de nuestra relación con el niño”. Cada vez hay más datos científicos que sustentan la importancia de las emociones para una práctica pedagógica efectiva (King, 2016; Frenzel y Stephens, 2013; Powell y Kusuma-Powell, 2010; Tsang, 2011).

Cozolino (2013) presenta evidencia de neurociencia social de la educación que indica que la relaciones sanas y seguras son la parte medular de una educación efectiva. Aspelin (2019) resalta que los maestros necesitan desarrollar su competencia socio emocional para poder actuar con sensibilidad y responsabilidad, para estar emocionalmente presentes y saber regular sus sentimientos, así como para poder guiar a sus estudiantes en el manejo de sus emociones.

La Teoría de Inteligencia Emocional de Goleman (1995, 1998, 2012) presenta cinco componentes clave de la inteligencia emocional, que nos servirán para guiar y sostener nuestro estudio. Estos componentes permitirán interpretar la esencia de las emociones de los participantes para entender mejor sus necesidades:

- Conciencia de sí mismo. Refiere a personas que constantemente realizan autoevaluaciones y reflexiones críticas sobre sus áreas de oportunidad y sus fortalezas, con el propósito de conocerse mejor.
- Autoregulación. Las personas controlan sus emociones y se comportan de manera apropiada.

- Motivación. En la que las personas usan la esperanza y el optimismo para llevar a cabo tareas o actividades.
- Empatía. Es la habilidad de la gente para pensar en los sentimientos de los demás.
- Habilidades sociales. Remite al deseo de las personas de interactuar con otros.

Problematización del objeto de estudio

La presente investigación se contextualiza en la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo (UQroo), en la península de Yucatán, la cual no fue la excepción en el caso de afectaciones directas de la pandemia por COVID-19, a partir de su brote en 2020. La repentina transición de clases presenciales a clases en línea -algo inédito para muchos profesores-, trajo consigo una serie de repercusiones en las emociones y las prácticas pedagógicas del profesorado, derivado de la falta de infraestructura no solo a nivel institucional sino también a nivel personal (ancho de banda, equipamiento, espacios físicos de trabajo en el hogar, principalmente).

La evidencia empírica sugiere que ante la transición de emergencia a la modalidad de enseñanza a distancia y al no contar con el equipamiento necesario (ancho de banda, equipos óptimos para transmisiones sincrónica y espacios adecuados en sus hogares), los profesores enfrentaron retos para conducir sus clases de esta forma. A partir de esto se vislumbran algunas limitantes, que desde el plano de lo objetivo se referiría a la disposición de infraestructura y equipamiento necesario para la modalidad virtual, y desde el plano subjetivo a la salud emocional y la formación pedagógica del profesorado¹.

Así, la estrategia para responder al problema de la pandemia de manera objetiva y práctica dentro del contexto universitario pareciera haberse enfocado básicamente a dar atención inmediata y directa a los alumnos en cuanto a la impartición de clases, uso de recursos digitales, organización escolar, e impartición de clases. La atención a la parte subjetiva del profesorado no parece haber sido algo prioritario en atender de acuerdo con información empírica. Si bien es cierto que se impartieron algunos cursos de formación docente orientados a proveer a los profesores con herramientas para trabajar en formato digital, la salud emocional no parece haber sido algo relevante a considerar por parte de la autoridad universitaria. Se sabe de casos de agotamiento mental, emocional y físico que normalmente se conocen como desgaste-profesional o lo que en inglés se conoce como el Síndrome del Burn-out, reconocido como una enfermedad por la Organización Mundial de la Salud desde el año 2000 (Saborío Morales e Hidalgo Murillo, 2015).

El planteamiento anterior no resulta irrelevante cuando se está hablando de la salud emocional del profesorado y lo

vital que es mantenerla íntegra; como Mercer y Gkonou (2017) sugieren, existe una correlación muy alta entre las emociones del profesor y su práctica docente; de ahí la importancia de poner atención a este aspecto del profesorado en su formación docente, motivo que nos trae a hacer este planteamiento investigativo.

Hasta donde es de nuestro conocimiento, no existe un plan de acción sólido y bien estructurado que se enfoque a atender las demandas y necesidades en respuesta a las emociones (manejo de estrés, resolución de conflictos, angustia, entre otros), específicamente del profesorado universitario. En la UQroo existe el área de capacitación del profesorado, en donde se ofertan algunos cursos intersemestrales de formación y actualización académica, un tanto del orden psico-pedagógico, pero no es un área que esté específicamente enfocada a proveer a los profesores el apoyo para estos temas, hasta donde la evidencia empírica sugiere y durante el tiempo que la pandemia duró. Sin embargo, algunos esfuerzos mínimos se han estado haciendo por parte del Cuerpo Académico en Educación Integral que, entre sus líneas de investigación (transversalidad en la educación), ha estado proporcionando talleres y charlas con los estudiantes y colegas profesores en temas relacionados a las emociones y la docencia.

Justificación

Dado que los dos aspectos aquí planteados, la parte objetiva del proceso de enseñanza a distancia (equipamiento e infraestructura) y la subjetiva (salud emocional y apoyo psico-pedagógico), son, dicho metafóricamente, las dos caras de una misma moneda, resulta vital poner atención al nivel de presencia, complejidad e implicaciones que representan en el ámbito educativo en el seno del profesorado la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo.

Las emociones son parte medular de la conducta humana; estas influyen directa o indirectamente en el desempeño personal, profesional y físico de los individuos y en las potencialidades que estos pueden desarrollar a lo largo de su vida. Hasta hace algunos años, las emociones estrechamente vinculadas a la inteligencia emocional no habían recibido la suficiente atención; es durante las últimas décadas que se ha centrado más la atención en ella (Doley y Leshem, 2016; Goleman, 1995; Mercer y Gkonou, 2017; Jennings y Greenberg, 2009). Sin embargo, esto ha sido inicialmente, más dirigido a las necesidades de los educandos y no necesariamente a las de los profesores.

La necesidad de investigar más a fondo en esta temática se hace relevante cuando se manifiestan estados emocionales de estrés agudo, depresión, angustia y otras emociones negativas que en ocasiones incluso disparan otros padecimientos de salud a nivel físico, y que se

convierten en llamadas de atención no solamente para quien los experimenta, sino también para la comunidad académica y la autoridad educativa y, que al parecer, se han acentuado más, especialmente a partir de la pandemia del Covid-19 en diversas latitudes del mundo, abonando al desgaste profesional (Varea y González-Calvo, 2020).

Este proyecto de investigación buscó indagar el sentir del profesorado universitario en ambas caras de la moneda: saber hasta qué punto se han sentido satisfechos y con todas las herramientas para un desempeño profesional-docente óptimo, así como, saber si en algún momento se han sentido con desánimo y falta de respaldo por su institución. Es imperante conocer el estado psico-pedagógico en el que los profesores se sienten estar y los recursos con los que cuentan para desempeñarse profesionalmente, y, si es necesario, reforzar las medidas de apoyo y respaldo institucional en este respecto.

Objetivos

Los objetivos en los que se centró esta investigación fueron identificar las necesidades específicas del profesorado universitario en términos de infraestructura y equipamiento para impartir clases en modalidad a distancia (virtual). De igual manera, indagar en el sentir emocional y las necesidades psico-pedagógicas del profesorado universitario, derivado de la transición de emergencia a la enseñanza a distancia (virtual).

Metodología

Toda vez que se definieron las bases del presente estudio (justificación del tema, delimitación del objeto de estudio y revisión de la literatura), se procedió a delinear la metodología que se seguiría para llevarlo a cabo. Así, se optó por un diseño mixto explicativo-secuencial (Creswell, 2012), que comprendiera, primeramente, la recolección de datos cuantitativos en la primera parte con la encuesta, con su respectivo análisis de resultados. La segunda sección del mismo instrumento permitió recolectar la voz de los participantes, mediante preguntas abiertas con el objetivo de poder explicar más a fondo el fenómeno estudiado, y también, para complementar con datos cualitativos la fase previa. Esto con la finalidad de obtener la mayor cantidad de información, al mismo tiempo que permite la triangulación y validación de datos, al obtenerse por más de una forma (Creswell, 2012).

El estudio se enfocó en responder la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las necesidades y el sentir del profesorado universitario respecto a: 1) infraestructura y equipamiento y, 2) emociones y psico-pedagogía como resultado de la transición de emergencia de enseñanza presencial a enseñanza a distancia a raíz de la pandemia de Covid-19?

Participantes

Los participantes en este estudio fueron todos profesores investigadores de carrera (PICs) de toda la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, en sus Unidades Académicas, Norte y Sur, indistintamente de su antigüedad, nivel y categoría (Profesores: Asociados A, B y C; Titulares A, B y C), de un universo total de 440 profesores aproximadamente.

La participación fue voluntaria y anónima; la población muestra para este estudio se conformó de aquellos que aceptaron participar: 143 en total. De acuerdo con Creswell (2012), este tipo de muestra se determina de probabilidad y conveniencia en virtud de la accesibilidad al universo de participantes.

Instrumentos

Se diseñó una encuesta en línea a través de la plataforma FORMS de Microsoft, que permitió recolectar información de tres tipos: 1) datos demográficos precisos de los participantes (sexo, edad, nivel y categoría laboral, carga académica, antigüedad). 2) información concerniente al equipo e infraestructura que necesitan con respecto al que tienen asignado. 3) información que provea de un acercamiento al estado emocional y pedagógico de los profesores. La encuesta contenía un total de 29 reactivos, de los cuales 22 fueron de tipo cuantitativo (sí/no y opción múltiple) y 7 de tipo cualitativos (preguntas abiertas). Todos los datos capturados en la encuesta fueron exportados mediante un archivo Matrix en Microsoft Excel de manera sistematizada y automatizada para su posterior tratamiento y análisis a través de MAXQDA.

Procedimiento

Recolección de datos

El primer paso consistió en enviar la invitación a todos los profesores para participar en el estudio; esta se respondería en formato electrónico y se les informó que tendrían un tiempo razonable para responder. En virtud de que la encuesta fue en línea, cada participante pudo hacerlo a su mejor conveniencia y en el momento que consideró más pertinente, lo que sugiere que respondieron a su propio ritmo y en el momento elegido por ellos. Una vez que la encuesta fue respondida, se procedió al análisis de sus dos componentes (cuantitativo y cualitativo) para efectos de triangulación de los datos (Creswell, 2012).

Análisis de datos

El análisis de datos fue de acuerdo con la naturaleza de cada componente del instrumento; es decir para el análisis de los datos numéricos de la primera parte de la encuesta, en virtud de ser cuantitativos, se analizaron mediante estadísticas descriptivas que permitieron identificar

medidas tendencia central, medias, medianas, promedios y correlaciones entre los datos. Para el caso del componente cualitativo, los análisis consistieron en identificación de conceptos y categorías que se agruparon y codificaron para el análisis y asignación de categorías, interpretación, inducción y comparación entre los datos (Corbin y Strauss, 2007) para lo que se utilizó el software MAXQDA.

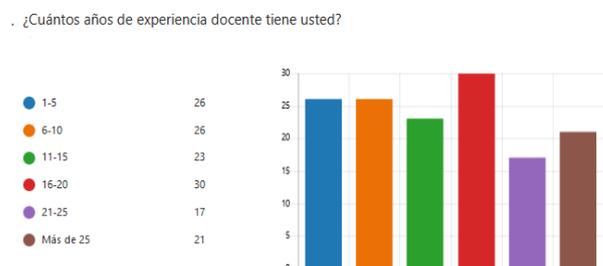
Resultados y discusión

Siguiendo el diseño metodológico mixto explicativo-secuencial (Creswell, 2012) previsto para esta investigación, los datos fueron recolectados mediante el instrumento de encuesta en formato digital a través de la plataforma de Microsoft Forms. Se procedió entonces a hacer un vaciado de todos los datos obtenidos en un agrupado general que el mismo programa de Forms genera en formato de Excel, que permite manipular los datos en bruto para proceder a la primera fase del análisis de modo cuantitativo. Dichos análisis consistieron en estadísticas básicas como porcentajes y promedios los cuales fueron generados por las mismas plataformas utilizadas. Adicionalmente, se procedió a los análisis cualitativos siguiendo los procedimientos de análisis señalados en secciones previas, tales como codificación axial de conceptos y categorías. El análisis de los datos cuantitativos y cualitativos se presenta de manera alterna para su discusión en esta sección.

El primer análisis en el que se centró el estudio fue en el de determinar la demografía de los participantes (Total N=143), quienes poco más de la mitad fueron mujeres 53% (N=76), en contraste con los hombres que representaron el 47% (N=67). Los rangos de edad fluctuaron entre cuatro grupos, 37% (entre 41 y 50 años, N=53); 28% (entre 51 y 60 o más, N=40); 27% (entre 31 y 40 años, N=38); y 8% (entre 20 y 30 años, N=12).

Respecto al promedio de años de experiencia docente, la distribución de estos fue en seis rangos diferentes como se muestra en la Figura 1 a continuación:

Figura 1. Años de experiencia docente



Fuente: Elaboración propia

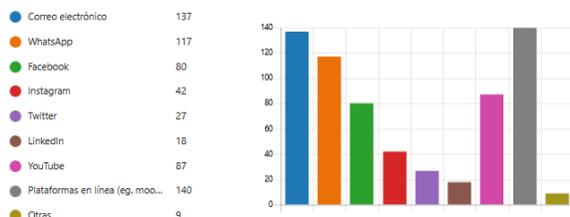
Al identificar la carga académica, 39% de los participantes reportó impartir entre 4 y 8 horas de clase a la semana,

mientras que el 54% restante reportó impartir entre 9 y 16 horas a la semana; y un 6% más de 17 horas a la semana. Este estudio se llevó a cabo en el verano de 2021, un año y medio después del inicio de la pandemia del COVID-19, por lo que para estas fechas los profesores universitarios llevaban más de un año ininterrumpido de dar clases en línea. Uno de los hallazgos clave de esta investigación fue que el 70% de los participantes reportó nunca haber impartido clases en línea previo a la pandemia. De estos, más de la mitad (56%) reportó no haber tenido el tiempo suficiente para prepararse en su transición a clases en línea a partir de la pandemia.

Ante este panorama, los participantes reportaron haber hecho uso de todos los recursos disponibles a su alcance, ya sea proporcionados por su institución o buscados por ellos mismos. De la misma forma, las respuestas de los profesores indicaron que el 66% optó por impartir sus clases combinando entre sesiones sincrónicas y asincrónicas, como se aprecia en la Figura 2, con la predominancia de las plataformas *Microsoft Teams*, *Moodle*, *Zoom*, y *Google Classroom*. Los profesores tuvieron la libertad de escoger la plataforma que más se adecuara a sus necesidades, de las cuales, Microsoft Teams resultó ser la más popular entre ellos, dadas las características y multitareas y vínculos que ofrece con otras aplicaciones, además de estar vinculada a la plataforma institucional de la *suite Microsoft 365*.

Figura 2. Recursos utilizados para impartir clases en línea

¿Cuáles de estos recursos tiene usted a su alcance?



Fuente: Elaboración propia

Otro tema medular de esta investigación fue identificar desde dónde y en qué circunstancias los docentes impartieron clases durante la pandemia. El 93% reportó realizar sus actividades docentes desde casa, mientras que el 7% restante lo hizo desde otros sitios.

De aquellos que reportaron trabajar desde casa, 80% informó contar con un lugar designado para realizar sus labores docentes virtuales. Al preguntarles si contaban con las herramientas necesarias y adecuadas para realizar su trabajo docente (ej. internet, computadora, escritorio, silla ergonómica, etc.) 69% (N=98) dijo que sí. De igual forma se les preguntó si habían tenido que invertir en o comprar equipamiento especial (ej. computadora, tableta, pizarrón electrónico, periféricos, consumibles,

etc.) para impartir sus clases, a lo que el 75% (N=104) respondió que sí. Es decir, las clases en línea les generó una inversión en equipo y mobiliario.

Toda vez que los datos cuantitativos ofrecieron un panorama general de la población, en cuanto a características demográficas y estado inicial y durante la pandemia para la realización de su práctica docente, los datos cualitativos permitieron dar mayor precisión al análisis, en tanto que, con las preguntas abiertas, los participantes pudieron dar más detalles acerca de su sentir por todo lo experimentado laboralmente durante la pandemia. Para ello, se escudriñó la información recabada y se generaron categorías de conceptos e ideas clasificándolas en familias para poder llegar a una conclusión que explicase el fenómeno.

Dos preguntas que proveyeron las respuestas para trazar el hilo conductor de las emociones y sentir de los participantes fueron: ¿comparte espacio o equipo con alguien más?, y ¿de qué manera esto afecta su práctica docente? Las respuestas recabadas a través de estas preguntas expusieron a detalle las diversas situaciones por las que los participantes atravesaban de manera constante y, en su opinión, reportada como frustrante.

Del 93% (N=133) de los participantes, 63% indicó que compartían tanto los espacios como los equipos con otros miembros de la familia, lo cual en repetidas ocasiones conflictuaba los horarios, la calidad de la conexión y el uso compartido de equipos. Esto coincide con lo declarado por Guerrero (2020) y Belden et al. (2020), quienes indican esta situación como una de las complicaciones vividas por profesores, que durante la pandemia impartieron clases desde sus hogares. Los siguientes extractos ilustran este tipo de situaciones:

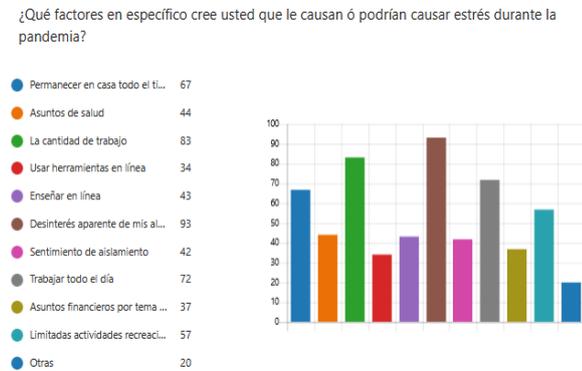
Extr.1. Me impide trabajar al 100%, ya que tengo que estar compartiendo el equipo con otros integrantes de la familia. Eso también impacta en el desempeño docente.

Extr. 2. El equipo no está disponible 24/7. No todos los días es posible acceder a la información en línea. A veces se debe de trabajar de noche. Y el Internet no es estable. Y en caso de tormenta eléctrica o huracán se apaga todo equipo electrónico y el Internet para que no reciba descargas eléctricas que dañen el equipo.

Uno de los objetivos centrales de esta investigación fue indagar el grado de afectación psicológica que experimentaron los profesores universitarios en su transición y durante la pandemia, tratando de identificar su sentir emocional y las necesidades psico-pedagógicas derivadas de la enseñanza a distancia. En este sentido, investigar acerca de los niveles de estrés que los profesores atravesaron fue parte medular del estudio; la pregunta concreta fue ¿considera usted que la transición de clases presenciales a clases en línea le ha generado algún tipo de estrés? a lo que el 78% (N=108) manifestó haber experimentado niveles de estrés moderado,

abundante y en algunos de estos casos (N=10) reportaron este estrés había escalado a problemas más agudos, afectando su salud física y psicológica. Siguiendo con su exposición de motivos y factores que les generaron estrés durante la pandemia, los participantes señalaron varias causales en la siguiente distribución:

Figura 3. Factores específicos que causantes de estrés durante la pandemia

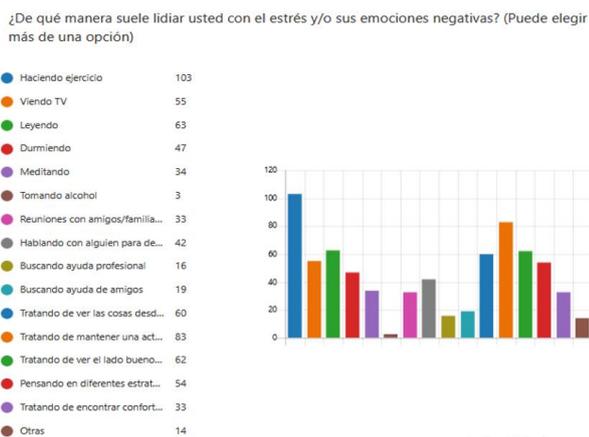


Fuente: Elaboración propia

De las anteriores (Figura 3), destacan el desinterés de los alumnos por aprender (poca participación, compromiso y rendimiento); la cantidad de trabajo, la cual reportaron se multiplicó en el momento en que se dio la transición; trabajar todo el día; falta de o limitadas actividades recreativas, y permanecer en casa todo el día.

Los participantes indicaron que, para lidiar con el estrés y/o sus emociones negativas, recurrieron a diversas estrategias y actividades como se señala en la Figura 4.

Figura 4. Formas de lidiar con el estrés y/o emociones negativas.



Fuente: Elaboración propia

Respecto a lo manifestado en la Figura 4, los participantes dieron testimonio de afectaciones de salud, preocupaciones y situaciones de estrés por las que atravesaron durante el período de la pandemia desde su

inicio hasta pasado un año y medio, como se señalan en las siguientes declaraciones:

Extr. 3. Me afectó mucho, más por saber a mis amigos enfermos. Los estudiantes no ofrecen la misma atención, sobre todo porque en sus casas no respetan sus horarios de clase, como los ven ahí los ocupan para todo y no les dan el espacio escolar.

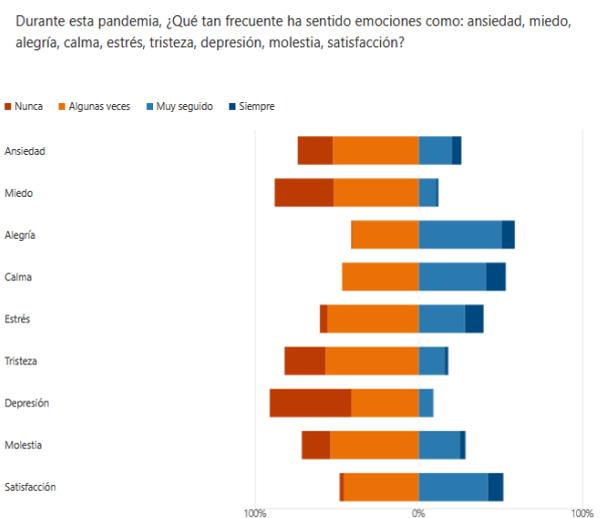
Extr. 4. Preocupado, un poco por el trabajo, he notado cierto bajón en mi desempeño y las exigencias son iguales o mayores. El hecho de notar que mi casa, normalmente lugar de descanso, ahora es la oficina, también me hace sentir como que estoy disponible al trabajo en todo momento.

Extr. 5. Sí, me afectó. Los alumnos suelen desahogar sus emociones, frustraciones hacia los docentes. Desquitan todos sus sentimientos, eso fue algo que me ocasionó problemas de ansiedad y depresión. Pero supe afrontar la situación acudiendo con psicólogos después de concluir el ciclo. Ahora me siento más preparada para afrontar a las nuevas generaciones. Pero sí me gustaría recibir apoyo en caso de que las clases vuelvan a ser en línea, recibir ayuda en el transcurso del curso.

Como se puede observar en los ejemplos anteriores, las causales emocionales están relacionadas con situaciones familiares y de amigos, así como cuestiones laborales y de eventos suscitados con sus alumnos, y la combinación de estas.

Otra pregunta abordada para identificar más en concreto qué emociones habían experimentado durante la pandemia fue: ¿qué tan frecuente habían sentido emociones como: ansiedad, miedo, alegría, calma, estrés, tristeza, depresión, molestia o satisfacción? A lo que respondieron de la siguiente forma:

Figura 5. Frecuencia de emociones



Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la Figura 5, los participantes experimentaron una diversa gama de emociones durante el período de la pandemia. No solamente manifestaron haber experimentado emociones negativas, sino que también reconocieron haber experimentado emociones positivas. Esto sugiere que, a pesar de los momentos difíciles que muchos atravesaron, pudieron, eventualmente, sentir alegría, calma o incluso satisfacción por la forma en la que lograron sobrellevar la pandemia, como se observa en particular en el rubro de satisfacción y que pusieron en manifiesto a través de sus testimonios cuando se les preguntó: ¿qué tan satisfecho se siente usted de sus clases en línea? y ¿por qué? El análisis minucioso de sus respuestas reveló lo siguiente:

Extr.6 En la actualidad, 90% satisfecha, porque ya conozco el manejo de la plataforma y sus herramientas y porque tengo SALUD.

Extr. 7. En general, muy satisfecho, encontré formas de trabajar que fueron útiles para mí y para mis alumnos. Pero la apatía de un grupo específico me afectó mucho, inicialmente, casi todos desertaron, pero los que se quedaron fueron excelentes alumnos y se logró mucho con ellos.

Extr. 8. Me siento satisfecha. Sé que mis esfuerzos como docente rindieron frutos. Puedo decir que llevé a una alumna a clasificar en un concurso a nivel internacional. Eso me causa mucha satisfacción. Alumnos que me apreciaron y me dijeron lo buena profesora que soy.

Saber si los participantes habían logrado alcanzar un punto de equilibrio en el medio de todo el caos generado por la pandemia, fue también clave determinar para este estudio, de manera que la pregunta: ¿hasta qué punto siente usted que encontró balance entre su vida personal y su desempeño profesional durante el tiempo que lleva la pandemia? fue pieza determinante del rompecabezas investigativo. A ello, los participantes respondieron de la siguiente manera:

Extr. 9. Regular, es cansado, siento que trabajo más porque hago cosas domésticas y del trabajo.

Extr. 10. No me siento equilibrado; el tiempo me pasa muy rápido sentado frente a la computadora casi todo el día; casi no tengo muchas ganas de hacer otra cosa que terminar el día e irme a dormir.

Extr. 11. Me ha costado mucho balancear lo personal y profesional. El estar en casa me ha hecho sentir que estoy disponible todo el día para cuestiones profesionales. Colegas y jefes no respetan los horarios para establecer comunicación. Se envían mensajes después de las 20:00 y en fines de semana.

Extr. 12. Sacó lo mejor y lo peor de mí la pandemia, pero también fortaleció otros aspectos.

Evidentemente, el sentir de desánimo y de cómo la pandemia les afectó no sólo en lo profesional sino también en lo personal/psicológico se reflejó en las respuestas que

dieron respecto a este tema, lo que sugiere que hubo un desgaste emocional considerable, de acuerdo con la evidencia recabada. Toda la información recolectada de la muestra de los 143 participantes del estudio, de un universo total de 440 docentes en toda la universidad, sugiere que la afectación que se vivió permeó de manera contundente y general a, prácticamente, todo el universo docente de la institución. En la siguiente sección, la de conclusiones para ahondar más en el impacto y alcance de la pandemia y el profesorado universitario.

Conclusiones

Algo que la pandemia por Covid-19 dejó fue que todos, en todos los ámbitos, tuvieron que reaprender a vivir e interactuar en escenarios poco o nulamente conocidos, para mantener cada esfera de la sociedad al ritmo posible, lo más parecido a los tiempos pre-pandemia. La economía se contrajo, los eventos masivos, el tránsito a escala global, la política, prácticas deportivas, e incluso religiosas, tuvieron que parar; pero la impartición de clases continuó a pesar de las limitaciones. Las instituciones educativas, en todo el mundo, tuvieron que migrar de manera inmediata de la modalidad presencial a la de plataformas virtuales para que los estudiantes en todos los niveles no vieran interrumpida su formación académica.

En el contexto de este estudio, como se reporta en los datos, la gran mayoría de los profesores nunca había impartido clases en línea -ni sincrónicas, ni asincrónicas. La tecnología, aunada al aislamiento, fue algo ante lo que los profesores tuvieron que enfrentarse de forma repentina y muchos de ellos sin siquiera contar con la infraestructura adecuada para la impartición (espacio óptimo, eficiente y exclusivo) ni los recursos tecnológicos (equipo, conectividad), o de preparación (formación en las tecnologías de la información) para responder de manera efectiva en la impartición de clases en línea por períodos prolongados y en condiciones de aislamiento, que generaron afectación emocional en la mayoría de los participantes, como se reportó en líneas anteriores.

Los profesores, de forma autodidacta y resiliente, haciendo uso de su experiencia docente, salieron adelante ante un contexto de emergencia pandémica para evitar la suspensión de clases. Algunos, sin la suficiente conectividad, equipamiento o infraestructura para continuar con su deber; lo lograron compartiendo equipos con la familia y buscando la forma de poder adquirir dispositivos eficientes para la transmisión de clases en línea.

Como consecuencia de las limitaciones de infraestructura (compartir espacios, equipo, ancho de banda con varios miembros de la familia), los participantes manifestaron haber atravesado por momentos de frustración al no poder hacer nada o muy poco ante la situación, lo que les afectó en términos anímicos y, por ende, emocionales. Como se

reportó por los participantes. La mayoría (78%) manifestó haber experimentado niveles de estrés moderado, abundante y, en algunos casos, reportaron que este estrés había escalado a problemas más agudos, afectando su salud física y psicológica. Algunos participantes con problemas de salud señalaron, incluso, que estos se agudizaron por las mismas circunstancias de aislamiento y exceso de trabajo -que se multiplicó en su preparación para hacerlo disponible en línea: sin duda el síndrome del "burn-out" los alcanzó (Saborío Morales e Hidalgo Murillo, 2015).

Este estudio dejó ver la parte humana de los docentes. Demuestra que no solamente los estudiantes son vulnerables ante situaciones adversas como una pandemia, sino también el profesorado (Mercer y Gkonou, 2017). Sugiere, de igual forma, que las autoridades universitarias no solamente deben atender a los estudiantes sino también al profesorado que tuvo que enfrentarse a cargas excesivas de trabajo multiplicado, efecto de la misma transición, además de lidiar con los estudiantes y su difícil proceso de adaptación a la modalidad en línea. Algunos testimonios incluso manifestaron haber deseado algún tipo de acompañamiento emocional del área psicológica para sobrellevar sus problemas emocionales durante los momentos más álgidos de la pandemia.

Los hallazgos de este estudio apuntan a una llamada de atención a las autoridades, no solamente para responder en momentos de emergencia, como cuando se decretó la pandemia, sino también para implementar programas y acciones permanentes que ayuden al profesorado a estar preparado para contingencias de esta índole. El apoyo que la institución considerase debiera ser en ambos rubros de manera equitativa, es decir, en lo emocional y en el equipamiento.

Es vital tener una formación más sólida en cuanto a cómo responder a situaciones adversas como la que se vivió en 2020 y 2021. Esta pandemia demostró la vulnerabilidad de todos para transitar de una modalidad a otra en cuestión de días y nos enseñó que es necesario estar preparados. La lección aprendida es que se necesita una formación permanente en temas emocionales y de autocontrol y gestión de emociones.

Queda reconocer el gran valor y compromiso del profesorado, que en los momentos más álgidos de la pandemia sacó adelante el proyecto educativo que le correspondió a cada uno. Sumando esfuerzos y voluntades se logró salir adelante; sin embargo, la lección que queda: es necesario continuar alertas, especialmente por la parte institucional-administrativa; la infraestructura, equipamiento y conectividad siempre tienen que estar en óptimo rendimiento. Estas son las herramientas clave para poder continuar.

La parte psicológica/emocional necesita también ser trabajada de manera regular e institucional, con atención permanente profesional no solamente para los alumnos sino también para los docentes, como varios autores han señalado (Aspelin, 2019; Arizmendi Tejada et al., 2016). Cada vez son más los riesgos latentes y una pandemia de esta naturaleza puede aparecer en cualquier momento.

Mediante el proceso de recolección de datos, este estudio, permitió a los profesores universitarios participantes realizar un ejercicio de introspección en el que pudieron revisar, redefinir y puntualizar todo aquello que sintieron en respuesta a la situación durante la pandemia. Toda vez que se siguió un diseño metodológico mixto, se tuvo un acercamiento más preciso en la exploración de las emociones de los participantes, mediante preguntas abiertas y semiestructuradas, que les permitieron expresar su sentir en forma libre y tangible, que dejaron ver sus emociones en el contexto de la pandemia (preocupación, ansiedad, miedo, alegría, calma, estrés, tristeza, depresión, molestia, satisfacción, frustración, ira, desesperación o angustia).

De alguna forma, esto ratifica la importancia de atender a las emociones como sugiere Goleman (1995, 1998, 2012), en tanto que a pesar de los momentos difíciles que atravesaron durante la pandemia, los participantes fueron capaces de buscar, en la medida de lo posible, la resiliencia, en la búsqueda de la conciencia del sí mismos, así como, a toda costa, desarrollar sus áreas de oportunidad y fortalezas; la autoregulación que les permitió controlar, guiar y canalizar sus emociones; la motivación, para seguir adelante, superando adversidades.

Va nuestro reconocimiento a todos aquellos profesores que pese a todas las dificultades y retos afrontados lograron salir adelante y cumplir con las metas previstas. Pese a todo lo manifestado, los profesores participantes en este estudio manifestaron al final, en la última pregunta de la encuesta, que, a un año y medio de la pandemia y pese a todos los altibajos que atravesaron, se sentían con mucha motivación y mejor preparados para continuar impartiendo clases de manera virtual. Muchos retos lograron ser superados a pesar de todo.

Referencias

- Arizmendi, Silvia; Gillings, Barbara Scholes & López, Cecilio (2016). How novice EFL teachers regulate their negative emotions. *HOW*, 23 (1), 30–48. Disponible en: <https://doi.org/10.19183/how.23.1.299>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2020). Sugerencias para mantener los servicios educativos curriculares durante la etapa de emergencia sanitaria provocada por el COVID-19. ANUIES. Disponible en: <http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/200417111353Sugerencia+s+para+mantener+los+servicios+educativos.pdf>
- Aspelin, Jonas (2019). Enhancing pre-service teachers' socio-emotional competence. *International Journal of Emotional Education, Special Issue*, 11, (1), 153–168.

- Bahman, Shahnaz & Maffini, Helen (2008). Developing children's emotional intelligence. Bloomsbury Publishing.
- Belden, M., De la Calle, J. R., Ana Martinez Parente, A., & Vieyra Molina, A. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on higher education in Mexico, Colombia and Peru. United Kingdom; EY-Parthenon Education.
- Coady, Maria, López, Mark, Marichal, Nidza & Heffington, Deon (2019). Preparing teacher leaders for rural English language learners. *Theory and Practice in Rural Education*, 9 (1), 44–60.
- Corbin, Juliet & Strauss, Anselm (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Corcoran, Roisin & Tormey, Roland (2012). How emotionally intelligent are pre-service teachers? *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 750–759.
- Corcoran, Roisin & Tormey, Roland (2013). Does emotional intelligence predict student teachers' performance? *Teaching and Teacher Education*, 35, 34–42.
- Cozolino, Louis (2013). *The social neuroscience of education: Optimizing attachment and learning in the classroom*. W. W. Norton & Company.
- Creswell, John (2012). *Qualitative Inquiry & Research Design Choosing Among Five Approaches* (3rd ed.). SAGE Publications Inc.
- Day, Christopher & Gu, Qing (2010). *The new lives of teachers*. Abingdon: Routledge.
- Doley, Nina & Leshem, Shosh (2016). Teachers' emotional intelligence: the impact of training. *The International Journal of Emotional Education*, Special Issue, 8 (1), 75–94.
- Frenzel, Anne & Stephens, Elizabeth (2013). Emotions. In *Emotion, motivation and self-regulation: A handbook for teachers* (pp. 1–56). Emerald.
- Gardner, Howard (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gkonou, Christina & Mercer, Sarah (2017). *Understanding Emotional and Social Intelligence among English Language Teachers*. British Council.
- Goleman, Daniel (1995). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ?* Bantam Books.
- Goleman, Daniel (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.
- Golombek, Paula (1998). A Study of Language Teachers' Personal Practical Knowledge. *TESOL Quarterly*, 32 (3), 447–464. Disponible en: <https://doi.org/10.2307/3588117>
- Guerrero, Iran Guadalupe (2020). Reflexiones desde la docencia a distancia ante las demandas educativas originadas por el Covid-19. *Educación Futura*. Disponible en: <https://www.educacionfutura.org/reflexiones-desde-la-docencia-a-distancia-ante-las-demandas-educativas-originadas-por-el-covid-19/>.
- Jennings, Patricia & Greenberg, Mark (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79 (1), 491–525. Disponible en: <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Méndez, Mariza Guadalupe (2020). Emotions attributions of pre-service teachers and their effects on teaching practice. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22 (1), 15–28. Disponible en: <https://doi.org/10.15446/profile.v22n1.78613>
- Mercer, Sarah & Gkonou, Christina (2017). Teaching with Heart and Soul. *Educational Linguistics*, 30, 103–124. Disponible en: https://doi.org/10.1007/978-3-319-51789-6_6
- Nightengale, Laura (2020). Superspreaders: These factors affect how fast Covid-19 can spread. *OSF HealthCare Blog*. Disponible en: <https://www.osfhealthcare.org/blog/superspreaders-these-factors-affect-how-fast-covid-19-can-spread/>
- Nizielski, Sophia, Hallum, Suhair; Lopes, Paulo & Schütz, Astrid (2012). Attention to Student Needs Mediates the Relationship Between Teacher Emotional Intelligence and Student Misconduct in the Classroom. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30 (4), 320–329.
- Organización Mundial de Salud. (2020). Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19). Organización Mundial de La Salud. Disponible en: <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Powell, William & Kusuma-Powell, Ochan (2010). Becoming an emotionally intelligent teacher. Corwin.
- Quiroa, Lourdes (2021). Impact on Mexico's online education and remote learning. *Monitoring COVID-19 in Latin America and the Caribbean*. <https://lawlibrariansmonitoringcovid19.com/2021/03/03/impact-on-mexicos-online-education-and-remote-learning/>
- Ramana, Turney (2013). Emotional Intelligence and teacher effectiveness-an analysis. *Voice of Research*, 2 (2), 19–22.
- Rodríguez-Segura, Leticia, Zamora-Antuñano, Marco Antonio; Rodríguez-Reséndiz, Juvenal; Paredes-García, Wilfrido; Altamirano-Corro, José Antonio & Cruz-Pérez, Miguel Ángel (2020). Teaching challenges in covid-19 scenery: Teams platform-based student satisfaction approach. *Sustainability*, 12 (18), 7514. Disponible en: <https://doi.org/10.3390/su12187514>
- Saborío Morales, Lachiner & Hidalgo Murillo, Luis Fernando (2015). Síndrome de Burnout. *Medicina Legal de Costa Rica*, 32 (1). Disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1744-7348.1982.tb00824.x>
- Tsang, Kwok Kuen (2011). Emotional labor of teaching. *Educational Research*, 2 (8), 1312–1316.
- Underhill, Adrian (2013). The Inner Workbench: Learning itself as a meaningful activity. In J. Arnold & T. Murphey (Eds.), *Meaningful action: Earl Stevick's influence on language teaching* (pp. 202–218). Cambridge: Cambridge University Press.
- UNESCO IESALC (2020). Disponible en: <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/01/AC-36-2020.pdf>
- Varea, Valeria & González-Calvo, Gustavo (2021). Touchless classes and absent bodies: teaching physical education in times of Covid-19. *Sport, Education and Society*, 1–15. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1791814>
- Wargadinata, Wildana; Maimunah, Iffat; Dewi, Eva & Rofiq, Zainur (2020). Student's responses on learning in the early COVID-19 pandemic. *Journal of Education and Teacher Training*, 5 (1), 141–153.

Notas

ⁱ Para efectos de la presente investigación, los conceptos de objetividad y subjetividad serán utilizados única y exclusivamente para referirnos a las

dos formas de interpretar los elementos sobre los cuales el profesor sostiene su práctica docente en este contexto; por un lado, la parte objetiva del proceso de enseñanza a distancia (equipamiento e infraestructura) y, por el otro la subjetiva (salud emocional y apoyo psico-pedagógico).