

CIEX Journal

Año 8

No. 16

Abril - Septiembre 2023

# CIEX JOURN@L

INNOVATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

## No. 16



### RESEARCH PAPERS

Students' & Teachers' Voices

### VALUES AND CULTURE

Personal Development and Growth

### CIEX Symposium Summaries

Updating Language Teaching Professionals



## **Editor**

Mtro. Hugo Enrique Mayo Castrejón

## **Coordinador Editorial**

MCT. Gerardo Heredia Cenobio

## **Comité Editorial**

Mtro. Daniel Dueñas Armenta  
**Centro de Idiomas Extranjeros  
Plantel Chilpancingo 1, México**

Mtra. Nora Natividad Tornos García  
**Secretaría de Educación Pública  
Guerrero, México**

LLI. Cesar Omar Olguin Mendoza  
**Centro de Idiomas Extranjeros  
Plantel Chilpancingo 1, México**

LLI. Tomás Brito Maldonado  
**Centro de Idiomas Extranjeros  
Plantel Chilpancingo 1, México**

Mtro. José Manuel Martínez Muñiz  
**Centro de Idiomas Extranjeros  
Plantel Chilpancingo 1, México**

## **Comité de Arbitraje**

Dr. Carlos Alfredo Pazos Romero  
**Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México**

Dr. Patrick John Coleman  
**Universidad Lincoln, Nueva Zelanda**

Dr. Jorge Antonio Aguilar Rodríguez  
**Universidad Autónoma de Sinaloa, México**

Dr. Pedro José Mayoral Valdivia  
**Universidad de Colima, México**

Mtra. Norma Francisca Murga Tapia  
**Centro de Idiomas Extranjeros - Plantel Puebla, México**

Dr. Celso Pérez Carranza  
**Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México**

Mtra. Lillian Araceli Ruiz Córdoba  
**Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México**

Mtra. Verónica Lezama de Jesús  
**Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México**

Mtro. Vincent Alain Leon Summo  
**Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México**

Mtro. Walter René Andraca González  
**Centro de Idiomas Extranjeros - Plantel Puebla, México**

## **Diseñador Editorial y de Portada**

MCT. Gerardo Heredia Cenobio y LDA. Carlos Israel Juarez Mendoza

CIEX Journ@l, Año 8 No. 16. (2023), abril - septiembre 2023, es una publicación bianual editada y distribuida por CIEX S.C. Calle Pedro Ascencio 12, Col. Centro, Chilpancingo, Guerrero, México. C. P. 39000, Tel. 7474947973, journal.ciex.edu.mx, Editor responsable: Mtro. Hugo Enrique Mayo Castrejón, journal@ciex.edu.mx. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2016-081814195600-203, ISSN: 2395-9517, otorgado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Coordinación Editorial de CIEX S.C, MCT. Gerardo Heredia Cenobio, Calle Pedro Ascencio, 12, Col. Centro, Chilpancingo, Guerrero, México. C. P. 39000. Fecha de última modificación: abril, 2023.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Se autoriza la reproducción total o parcial de este documento siempre que los extractos sean reproducidos literalmente sin modificaciones y que se mencionen la fuente y la fecha.

# Transformación Docente Obligada: Auto percepciones comparadas del profesorado en México

## Forced Teaching Transformation: Compared faculty's self-perceptions in Mexico

**Recibido:** Septiembre 5, 2022

**Aceptado:** Abril 14, 2023

### Autores:

**Guillermo Alfredo Zamacona Aboumrad** - [guillermo.zamaconaa@anahuac.mx](mailto:guillermo.zamaconaa@anahuac.mx)

Universidad Anáhuac México

**Karla Barajas Portas** - [karla.barajas@anahuac.mx](mailto:karla.barajas@anahuac.mx)

Universidad Anáhuac México

### RESUMEN

Debido a la crisis sanitaria del COVID-19, los centros educativos tuvieron que adaptar sus estrategias para continuar ofreciendo sus servicios de la mejor manera; sin embargo, los resultados de las propuestas ejecutadas fueron poco óptimos y no necesariamente favorables (UNESCO, 2020). En este sentido, se planteó un estudio de carácter exploratorio, descriptivo y cualitativo cuyo objetivo fuera investigar cuáles han sido los aspectos que los docentes han evaluado como positivos y negativos durante su paso por dicha crisis. Por su papel central y activo en el diseño de planes escolares y soluciones docentes (Cañedo y Figueroa, 2013), utilizar la auto percepción del profesorado resultó atinado.

Los resultados muestran aspectos tanto positivos como negativos, y aspectos generales y específicos (por género, tipo de institución y nivel educativo). Dichos hallazgos se alinean con la discusión actual sobre la segmentación de soluciones derivada de la diversidad de experiencias (Montenegro et al, 2020).

### PALABRAS CLAVE:

Transformación docente; Centros educativos; Profesores; Habilidades Docentes; COVID-19

### ABSTRACT

Due to the COVID-19 health crisis, educational institutions had to adapt their strategies to continue offering their services in the best possible way; however, the results of the selected solutions were less than optimal and not necessarily favorable (UNESCO, 2020). In this sense, an exploratory, descriptive and qualitative research was designed to investigate what aspects have been evaluated as positive and negative by teachers during their passage through the crisis.

Due to its central and active role in the design of school plans and teaching solutions (Cañedo and Figueroa, 2013), using the self-perception of teachers make sense.

Results show interesting data; some positive and negative aspects were found, as well as some general and specific features (differences by gender, type of institution, and educational level). These findings are in line with the current discussion about differentiated solutions derived from the diversity of experiences (Montenegro et al, 2020).

**KEYWORDS:**

Teaching transformation; Educational institutions; Teachers; Teaching Skills; COVID-19

**1. INTRODUCCIÓN**

La emergencia sanitaria COVID-19 provocó grandes cambios a nivel económico, sanitario, social y educativo (Sohrabi, et al., 2020), exigiendo a las instituciones adecuarse de manera acelerada a las nuevas realidades. En este sentido, los centros educativos fueron unos de los que más rápidamente tuvieron que reaccionar para garantizar la salud de todos los miembros de la comunidad, transformando los salones presenciales en aulas virtuales, y obligando, en el proceso, a los diferentes actores (profesores, alumnos, administrativos) a adaptarse rápidamente. Evidentemente, esto no ocurrió con la misma facilidad y velocidad en todos los niveles (básico a superior) ni en todos los tipos de instituciones (públicas vs. privadas) (Wang et al., 2020); sin embargo, todos los centros educativos y sus actores tuvieron que reaccionar.

Existen múltiples estudios que demuestran cómo los centros educativos están en función de múltiples variables que deben entenderse (desde la pedagogía) y atenderse (desde la gestión educativa). Melo-Becerra et al (2017), en un análisis que realiza sobre la educación superior en Colombia, deja ver la importancia de analizar múltiples factores para entender el fenómeno en su conjunto, y destaca: el contexto nacional, las instituciones, los alumnos, los esquemas financieros, la calidad educativa y el profesorado.

Sobre este último factor, el profesorado, es posible encontrar estudios que no sólo analizan el papel del docente dentro de los centros educativos (Fernandez, 2003), sino que lo hacen desde su óptica, desde la autopercepción (Montenegro et al, 2020; Pérez y Rodríguez, 2016); es decir, para resolver interrogantes de este sector consideran al docente como objeto de estudio. Estudios como el de Cañedo y Figueroa (2013:5), quienes conciben “al profesor como un partícipe ‘activo’ de la enseñanza”, o el de Hernández y Hernández (2011:56), quienes, señalando la importancia del profesor, hacen un llamado para “configurar un modelo de formación que sea eficaz...”, son solo algunos ejemplos.

Por supuesto, el análisis del profesorado no es la única forma de analizar la transformación de los centros educativos, existen otras posturas. De Jorge-Moreno et al (2018), en su artículo sobre los factores que determinan la eficiencia educativa en Colombia, destaca los estudios de Afonso y St. Aubyn (2006), quienes realizan algunos comparativos nacionales, o los de Cordero et al (2011, 2016) y Crespo-Cebada et al (2014) quienes realizan investigaciones centradas en el alumno. Sin embargo, con la intención de sumar conocimiento desde la perspectiva del docente, este estudio se alinea con las posturas previamente mencionadas poniendo foco en el profesorado y sus actividades.

Debido a que “la práctica docente, alude a distintas dimensiones, las cuales pueden conectarse

durante el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Cañedo y Figueroa, 2013:4), se decidió guiar un estudio exploratorio, descriptivo, de carácter cualitativo, que pusiera énfasis en las dimensiones propuestas por Fierro *et al* (2000): la personal, la institucional, la interpersonal y la social, sin ser éstas limitativas, ya que también se incorporó, de manera muy puntual, la vinculación del docente con las familias (Muñoz, Lluch, 2020).

Por último, y debido a que no puede asumirse que este cambio, al igual que cualquier otro, afectó de forma homogénea a toda la población docente, durante el análisis se buscaron diferencias entre distintos grupos del profesorado. Estudiar las diversas realidades de cada uno de los profesores podría arrojar luces sobre efectos, positivos y negativos, que pudieran estar segmentados (Hernández y Hernández, 2011). El objetivo de este comparativo fue comenzar a indagar sobre las posibles diferencias, por lo que dicho análisis también se realizó de manera exploratoria, descriptiva y de carácter cualitativo.

### **1.1. El profesorado como factor clave de transformación escolar en el contexto mexicano**

Muñoz y Lluch (2020:6), en su análisis *Consecuencias del Cierre de Escuelas por el Covid-19 en las Desigualdades Educativas*, proporcionan información de contexto que permite enmarcar este estudio. Con base en datos de la ONU y la UNESCO, menciona que: “...a principios del mes de abril de 2020, más de 188 países ya habían tomado la decisión de cerrar sus centros escolares para evitar la propagación del Covid-19, lo que ha afectado a 1,576,021,818 alumnos, el 91,3% del total de alumnos matriculados.”

En México, fue el 16 de marzo que la Secretaría de Educación Pública (SEP) decidió suspender todas las actividades educativas con el objetivo de prevenir la propagación del virus (SEP, 2020). Esta decisión no solo afectó a más de 25 millones de estudiantes de educación básica en todo el país (SEP, 2019); sino que también impactó en el quehacer de los casi 2 millones de personas que laboran como docentes de educación básica (INEGI, 2020). Por supuesto, estos actores no fueron los únicos afectados; a estas cifras se debe sumar el personal administrativo, los padres de familia y los actores vinculados con los otros niveles escolares del país.

Ante este panorama, hoy, a nivel nacional, después de llevar casi dos años viviendo en una pandemia, pareciera que las tareas de los centros educativos se han centrado en encontrar soluciones instantáneas a la crisis, que han parecido más un paliativo que una solución definitiva ante los cambios obligados por las decisiones gubernamentales sobre el confinamiento. La UNESCO (2020:26) afirma que “esta entrada abrupta en una modalidad docente compleja, con múltiples opciones tecnológicas y pedagógicas, y con una curva de aprendizaje pronunciada puede saldarse con resultados poco óptimos, frustración y agobio...”.

En esta línea, y utilizando como base el análisis del profesorado, Santiago *et al* (2014) destaca el papel del profesorado como factor clave en la calidad de la educación básica señalando que éste es el que toma las decisiones vinculadas con las herramientas tecnológicas, los métodos pedagógicos, la comunicación y vinculación con el alumnado. El estudio de dicho autor no solo subraya la importancia del profesorado, sino que lo coloca en el centro de las decisiones otorgándole un papel importante ante la búsqueda de soluciones.

De igual forma, es necesario comentar el análisis que Montenegro *et al* (2020) realiza, ya que en su artículo sobre la brecha digital y la crisis del COVID-19, utiliza la autopercepción del profesorado para concluir que “...en la misma línea de pensamiento que Livingstone, Cagiltay y Ólafsson (2015), cabe concluir que el aprendizaje durante el periodo de confinamiento es el resultado de

una interacción compleja de múltiples factores propios del contexto socioeducativo...” Y hacen énfasis en la necesidad de investigar cómo se están adaptado (o se adaptaron) los distintos grupos de docentes a esta nueva forma de compartir conocimientos. Al igual que Santiago *et al* (2014), Montenegro *et al* (2020) resalta la importancia del profesorado; sin embargo, éste último nos invita a explorar las diferencias experimentadas por el profesorado.

En esta línea, Cervantes y Gutierrez (2020:18) sostienen, en su estudio sobre la educación en tiempos de COVID en Ciudad Juárez, México, que “a nivel nacional, las comunidades con mayor necesidad tienen mayores dificultades para afrontar la contingencia y resistir el confinamiento, lo que se traduce en desigualdades para el acceso a la educación y la salud.” Es necesario subrayar que ni el grado de afectación fue igual en todos los sectores ni los efectos ocasionados fueron los mismos: variaron según su ubicación geográfica, el tipo de institución (privada/pública) y las herramientas (humanas y materiales) con las que contaban.

Con esto en mente, y con base en la coyuntura del país, es posible entender las demandas de la comunidad educativa para encontrar alternativas que permitan entregar educación de calidad a los alumnos. Las instituciones educativas se encuentran ante la necesidad de crear nuevos planes de trabajo que consideren no solo el contexto actual, sino las enseñanzas de los beneficios y las dificultades experimentadas durante la era del COVID-19. El esfuerzo hecho para la adecuada y oportuna transformación de la enseñanza ha llevado a los profesores a tener alta disposición por revisar sus propias habilidades y prácticas para adaptar su docencia a las nuevas exigencias del entorno (Sales *et al*, 2020).

Por lo tanto, entender la perspectiva de los profesores puede contribuir a solventar los problemas actuales del sector educativo, y a aprovechar las habilidades desarrolladas por los encargados de la educación. Como bien concluye Arnaiz-Sánchez *et al* (2021:61), “...hay estudios que corroboran la necesidad de colaboración entre el profesorado para desarrollar procesos de cambio y mejora en los centros, que les ayuden a caminar hacia una educación inclusiva, así como de formación acorde a sus necesidades y contextos (Bunch, 2015; Krichesky y Murillo, 2018; Muntaner *et al*, 2015).”

## **2. METODOLOGÍA**

Se diseñó una investigación exploratoria de carácter cualitativo con el objetivo de encontrar experiencias laborales, positivas y negativas, propias de los profesores mexicanos. Estudios como los de Acuña y Pons (2019), Cervantes y Gutierrez (2020) o Cicardini, *et al* (2021) justifican el uso de este tipo de investigación en el ámbito educativo.

Los cuestionamientos principales de los que parte la presente investigación son preguntas como: ¿Qué dificultades relacionadas con el trabajo están enfrentando los profesores durante la crisis COVID-19? ¿Cuáles son los aspectos negativos que resaltan durante esta experiencia? ¿Hay aspectos positivos significativos? ¿Estos aspectos, positivos y negativos, son los mismos para todos los profesores mexicanos, o hay algunas diferencias? ¿Son los mismos para los distintos tipos de centros educativos?

Dichas interrogantes permitieron fijar la siguiente hipótesis: *existen distintas autopercepciones sobre los efectos que la crisis del COVID-19 ha dejado en los profesores mexicanos, mismas que varían entre los diferentes grupos de profesores*. La hipótesis invita a explorar la opinión de los profesores sobre los efectos de la emergencia sanitaria y estimula a descubrir posibles diferencias entre profesores y tipos de centros educativos.

Antes de continuar, es importante mencionar que esta fase tuvo una doble finalidad: (1) comenzar un estudio de investigación con el objetivo de responder las preguntas antes mencionadas; (2) comenzar un grupo de apoyo entre profesores<sup>1</sup>. Esta aclaración es importante ya que fue clave para la definición de la metodología a utilizar; a saber, la metodología cualitativa que se siguió fue la denominada *investigación/acción*.

Munarriz (1992:109), en su texto *Técnicas y métodos en Investigación cualitativa*, expone que dicha metodología:

“parte de una preocupación temática compartida por un grupo, donde los miembros describen su preocupación, exploran lo que piensan los demás e intentan descubrir juntos lo que se puede hacer. El proceso sigue en el intento de introducir los cambios en forma de experimento o modificación planteada y reflexionar sobre los propios cambios y la manera de mejorar de nuevo la práctica”.

Esta metodología invita a la autorreflexión y a la puesta en práctica de los resultados encontrados. Adicional, es importante mencionar que dicha metodología es popular cuando se trata de explorar los centros educativos desde la perspectiva del docente. Munarriz (1992:108) puntualiza que además de su amplio uso “en las ciencias sociales en general, nos centraremos en su utilización como estrategia de investigación dentro del contexto educativo.” Es importante subrayar que esta metodología exige diferentes fases de investigación y que este estudio corresponde únicamente a la primera, a la fase de exploración de preocupaciones compartidas y problemas identificados.

Principalmente se utilizó la entrevista como método de recolección de datos ya que, como menciona Kvale (2011), la entrevista sirve para obtener conocimiento empírico (estados de ánimo y desarrollo de habilidades) de experiencias subjetivas (crisis de COVID-19) de un grupo de sujetos (profesores mexicanos) en una determinada situación social. Por último, la investigación fue de carácter descriptiva utilizando como base la autopercepción del profesorado. Como bien menciona Arnaiz-Sánchez *et al* (2021), en su estudio sobre la formación del profesorado y la inclusión, este tipo de estudios permiten conocer, describir, valorar e intervenir en un problema de investigación determinado. Adicionalmente, se realizaron cuestionarios para validar algunas de las respuestas obtenidas en las entrevistas.

Con el objetivo de dar orden y coherencia al estudio, la investigación se dividió en dos fases:

- Fase 1: La primera parte de la investigación centró miras en los diferentes posibles aspectos, tanto positivos como negativos, que los profesores pudieron experimentar durante la crisis del COVID-19 en sus áreas de trabajo. Durante esta fase se realizó una entrevista a profundidad a cada uno de los participantes con el objetivo de recolectar la mayor cantidad de experiencias posibles. Dichas entrevistas fueron realizadas por un conjunto de pedagogos (pares) que buscaban entender en profundidad dichos efectos.
- Fase 2: La segunda parte de la investigación se enfocó en validar dichas experiencias y en explorar si era posible identificar problemáticas concretas. Todo esto, siempre, con el foco en la identificación de posibles diferencias entre profesores y tipos de negocio educativo. En esta fase se utilizó un cuestionario con dos secciones: una con preguntas de opción múltiple, para validar dichas experiencias, y otra con preguntas abiertas, con el objetivo de comenzar a identificar problemas concretos.

<sup>1</sup> A mediados del mes de mayo del 2020, PADHIA San Ángel, instituto educativo de la Ciudad de México, convocó a profesores de distintos niveles académicos, tanto de instituciones públicas como privadas, para compartir sus experiencias ante la crisis que se vivía en esos momentos. El objetivo de esta convocatoria consistía en conocer las experiencias de los profesores, identificar problemáticas, sugerir soluciones y evaluar, de manera científica, su impacto. Adicional a las estrategias pedagógicas y soluciones creativas, se buscó formar un grupo de apoyo horizontal.

dicionalmente, con el propósito de realizar los comparativos antes mencionados, se pidió a los profesores proporcionar los siguientes datos demográficos:

- Edad
- Años de experiencia impartiendo clases
- Género
- Tipo de institución en la que imparten clase (privada y pública)
- Mayor nivel educativo en el que imparten clases

Tanto la entrevista como el cuestionario se aplicaron a los mismos 137 profesores; sin embargo, únicamente se utilizaron 115 respuestas debido a su claridad. El levantamiento de datos se realizó en la Ciudad de México, desde mediados del mes de mayo hasta mediados del mes de julio del 2020 y se utilizaron plataformas digitales para su aplicación.

### **3. RESULTADOS**

Con el objetivo de responder las preguntas antes planteadas y verificar la hipótesis, a continuación, se presentan los resultados divididos en dos secciones: la primera, en donde se muestran las experiencias y problemáticas de los profesores, mismos que denominaremos “aspectos positivos” y “aspectos negativos”, según sea el caso. Esta sección se encuentra dividida, a su vez, en dos partes: las observaciones generales (que fueron aquellas que se identificaron en todas las entrevistas) y las específicas. La segunda, en donde se muestran las diferencias por grupos de profesores y negocio educativo.

#### **3.1 Experiencias y problemáticas**

##### **3.1.1 Observaciones generales**

Como se mencionó en el apartado anterior, se detectó un conjunto de aspectos positivos y negativos que aparecieron en todas las entrevistas. Dichos atributos fueron los más mencionados por todos los grupos de profesores y no reflejan diferencias entre categorías. A dichos atributos los llamaremos genéricos, y estarán divididos en dos: aspectos negativos y aspectos positivos. A continuación, se muestran los dos grupos de atributos genéricos:

###### *A. Aspectos negativos:*

A lo largo de la investigación se encontraron tres dificultades, que son:

- Problemas técnicos (internet o recursos electrónicos) de los estudiantes.
- Problemas técnicos (internet o recursos electrónicos) del profesor.
- Aumento en el horario laboral y/o tiempo de planeación de clases.

###### *B. Aspectos positivos:*

Por otra parte, se encontraron dos principales aspectos positivos, que son:

- Aprendizaje de nuevas herramientas digitales y/o educativas.
- Cambio en el paradigma de lo que es posible en los centros educativos.

Al observar estos listados podemos observar cómo los profesores entrevistados experimentaron, por un lado, dos principales dificultades, una vinculada con las habilidades técnicas y la otra relacionada con la planeación laboral. Por otro lado, también es posible observar cómo existieron aspectos positivos que todos los profesores compartieron; es decir, los entrevistados percibieron una mayor capacidad de adaptación al cambio tanto técnico como de mentalidad.



### 3.1.2 Observaciones específicas

A pesar de que los aspectos genéricos invitan a una primera comprensión de las experiencias y problemáticas ocasionadas por la crisis en los profesores mexicanos, éstas no arrojan conocimientos profundos ni específicos; sin embargo, el presente estudio procuró encontrar datos más profundos y específicos, mismos que se presentan a continuación.

En los siguientes apartados se presentan los aspectos negativos y positivos más específicos de la investigación, es decir, aquellos atributos que no fueron mencionados de manera genérica por todos los participantes. Al igual que el análisis anterior, los atributos están divididos en dos secciones: aspectos negativos y aspectos positivos, mismos que se agrupan para una mejor comprensión.

#### *A.Aspectos negativos*

Se encontraron 14 aspectos negativos, mismos que se agruparon en 5 categorías:

##### *Problemas pedagógicos*

- Falta de estrategias y conocimientos para enseñar en línea.
- Falta de material para la enseñanza de asignaturas prácticas.
- Falta de recursos por parte de los alumnos.
- Falta de apoyo para el público infantil de escasos recursos.

##### *Falta de apoyo estructural*

- Falta de apoyo de la escuela.
- Poco apoyo por parte de los padres.

##### *Problemas en la atención de los alumnos*

- Desinterés por parte de los niños.
- Problemas del espacio físico: el espacio de la casa no está diseñado para impartir clases.

##### *Problemas personales psicológicos*

- Falta de motivación.
- La enseñanza en espacio virtual que simplemente no inspira o interesa.
- Sentimiento de abrumación por el trabajo y mal estado de ánimo.

##### *Problemas de comunicación*

- Dificultades con los familiares de los estudiantes.
- Comunicación no verbal: faltó ver la cara de los alumnos para adaptar la enseñanza.
- Problemas para contactar a alumnos con problemas.

Estos cinco conjuntos de problemas, que se vinculan con habilidades, aptitudes y estados de ánimo, permiten entender el panorama de una forma más amplia ya que ahondan en los aspectos negativos de la crisis. Vemos que, adicional a los problemas técnicos y de planeación, los profesores se enfrentaron a problemas pedagógicos, a la falta de apoyo por parte de la escuela y los padres de familia (aliados de la enseñanza), a una mala atención por parte de los alumnos, a problemas psicológicos y a problemas de comunicación con todos los involucrados en el proceso de aprendizaje.

Si bien, estos aspectos permiten comenzar a entender otro conjunto de características que experimentaron los profesores, lo interesante radica en observar cómo éstos se acentúan en cada uno de los grupos de profesores estudiado.

*B. Aspectos positivos*

Al igual que las dificultades, se encontró un conjunto de aspectos positivos que permitió entender a profundidad los beneficios que arrojó la crisis. Se encontraron 9 aspectos positivos los cuales se dividieron en las siguientes 4 categorías:

*Innovación docente*

- Sensación de mayor libertad de cátedra.
- Tiempo para renovar el material e introducir nuevas cosas.

*Mayor personalización en las relaciones*

- Atención a estudiantes de manera personalizada.
- Vínculo más sólido con los estudiantes.

*Crecimiento personal y disposición de tiempo*

- Incremento en la autoestima.
- Sentimiento de satisfacción con la experiencia.
- Sentimiento de mayor comodidad impartiendo clases.
- Sensación de mejor manejo del tiempo debido a la ausencia de traslados.

*Mejoras en la comunicación*

- Mejor comunicación con colegas y compañeros.

A pesar de encontrar menos aspectos positivos que negativos, fue interesante descubrir que éstos se vinculan con múltiples aspectos del ámbito educativo: mejoras en temas pedagógicos, relaciones más personalizadas, incremento de autoestima y sensaciones similares y mejoras en la comunicación. Vemos que, adicional a los aspectos positivos genéricos (mayor capacidad de adaptación al cambio), los profesores experimentaron estados de ánimo positivos a la vez que fortalecían algunas habilidades.

Al igual que las dificultades, esta clasificación permite profundizar en los aspectos positivos de la crisis e invita a un análisis acorde a las clasificaciones antes mencionadas.

### **3.2 Comparativo entre profesores y tipos de negocio educativo**

Por último, en esta sección se presentan las experiencias (positivas y negativas) y las problemáticas que cada uno de los grupos de profesores experimentó durante la crisis. Como ya se comentó, en esta sección solo se destacan los aspectos específicos ya que los genéricos corren por igual en todos los grupos. Como se mencionó en el apartado metodológico, los profesores estudiados se dividieron con base en 5 variables: edad, años de docencia, género, tipo de institución (privada o pública) y nivel más alto en el que imparten clases. Posteriormente, con base en esta división, se exploraron las similitudes y diferencias que pudieran existir entre los distintos subgrupos de cada categoría.

Es importante mencionar que la clasificación que se muestra a continuación sigue un análisis cualitativo que utilizó como base el énfasis que cada grupo le dio en las entrevistas y los cuestionarios realizados; por lo tanto, las diferencias radican en la prioridad que cada grupo le dio a las dificultades y a los aspectos positivos. Debido a su naturaleza, estas diferencias no se pueden tomar como definitivas, pero sí arrojan pistas para una futura investigación. A continuación, se muestran los resultados:

*A. Diferencias por grupos de edad*

Acorde al análisis realizado, no se identificaron diferencias entre los distintos grupos de edad, ni en dificultades ni aspectos positivos. Este hallazgo resulta interesante ya que arroja información sobre la adaptabilidad a los cambios tecnológicos de las diferentes generaciones. Sin embargo, lo que sí se detectó fue que los profesores más jóvenes encontraron una mayor variedad de aspectos positivos.

*B. Diferencias por años de experiencias docente*

Al igual que en la categoría anterior, el análisis realizado no identificó diferencias entre los distintos grupos de profesores con base en su experiencia docente. Sin embargo, fue posible detectar que los profesores con menos años de experiencia expresaron algunos aspectos positivos con mayor énfasis que los profesores con más experiencia. Dichos aspectos son:

1. Atención a estudiantes de manera personalizada.
2. Sensación de mejor manejo del tiempo debido a la ausencia de traslados.
3. Tiempo para renovar el material e introducir nuevas cosas.

*C. Diferencias por género*

A diferencia de las dos clasificaciones anteriores, al dividir a los profesores con base en su género, sí se encontraron diferencias. A continuación, se resaltan los aspectos positivos y negativos de cada uno de los géneros:

*Género masculino*

- Aspectos negativos: Los hombres presentaron problemas de comunicación y empatía. De las dificultades específicas resaltan: Dificultades con los familiares de los estudiantes.
- Aspectos positivos: Los hombres declararon beneficios relacionados con la innovación docente. De los aspectos positivos resaltan: Sensación de mayor libertad de cátedra.

*Género femenino*

- Aspectos negativos: Las mujeres declararon más problemas relacionados con el apoyo estructural. De las dificultades específicas mencionadas, resalta: Falta de apoyo de la escuela.
- Aspectos positivos: Las mujeres declararon un par de beneficios relacionados con el crecimiento personal. De los aspectos positivos resaltan: Incremento en la autoestima y Sentimiento de satisfacción con la experiencia.

Al comparar ambos resultados resulta interesante observar cómo cada uno de los grupos enfatiza problemas y aspectos positivos específicos. Es posible observar cómo, a pesar de que ambos grupos se vinculan con los aspectos genéricos, al profundizar en los aspectos específicos podemos encontrar algunas diferencias.

*D. Diferencias por tipo de institución*

Al igual que en la clasificación de género, fue posible observar diferencias dependiendo del tipo de institución analizada.

*Institución pública*

- Aspectos negativos: Los profesores que colaboran en instituciones públicas declararon problemas de comunicación y pedagógicos. De las dificultades específicas mencionadas, resaltan: Dificultades con los familiares de los estudiantes y falta de material para la enseñanza de asignaturas prácticas.
- No se detectaron aspectos positivos relevantes declarados por los profesores de

instituciones públicas.

*Institución privada*

- Aspectos negativos: Los profesores que colaboran en instituciones privadas comentaron al igual que los profesores de instituciones públicas, que tuvieron problemas pedagógicos; sin embargo, mencionaron considerablemente una mayor variedad de problemas. Adicional, mencionaron también, problemas de atención y comunicación. De las dificultades específicas mencionadas, resaltan:
  - » Falta de estrategias y conocimientos para enseñar en línea.
  - » Desinterés por parte de los niños.
  - » Problemas del espacio físico: el espacio de la casa no está diseñado para impartir clases.
  - » Comunicación no verbal: faltó ver la cara de los alumnos para adaptar la enseñanza.
- Aspectos positivos: A diferencia de los profesores que colaboran en instituciones públicas, los que colaboran en privadas si detectaron algunos beneficios de personalización en las relaciones. De los aspectos positivos específicos más mencionados, resaltan:
  - » Atención a estudiantes de manera personalizada.
  - » Vínculo más sólido con los estudiantes.

Este análisis refleja resultados interesantes ya que demuestra, por un lado, que los profesores de escuelas privadas tienen una percepción bastante más amplia de los impactos de la crisis; es decir, dentro de su percepción se encuentran aspectos negativos y positivos (a diferencias de los profesores de escuelas públicas en donde sólo hay negativos). Por otro lado, también demuestra cómo este grupo se identifica con un mayor número de dificultades en comparación con los profesores de escuelas públicas.

Adicional, resulta interesante destacar cómo los profesores de escuelas públicas destacaron el problema de comunicación, aspecto que no se reflejó en los profesores de escuelas privadas.

*E. Diferencias por nivel educativo*

Por último, la clasificación en donde se observaron mayores diferencias fue en la de nivel educativo. A continuación, se presenta un análisis que primero expone los aspectos negativos que los profesores de cada nivel experimentaron, y después los positivos.

Cuadro 1. Aspectos negativos

<b>Nivel</b>	<b>Dificultades</b>
Universidad	Falta de apoyo de la escuela. Falta de motivación.
Preparatoria	Falta de motivación. Falta de estrategias y conocimientos para enseñar en línea. Dificultades con los familiares de los estudiantes.
Secundaria	Dificultades con los familiares de los estudiantes. La enseñanza en espacio virtual que simplemente no inspira o interesa.
Primaria	Falta de apoyo de la escuela. Dificultades con los familiares de los estudiantes. Falta de estrategias y conocimientos para enseñar en línea.

Preescolar	La enseñanza en espacio virtual que simplemente no inspira o interesa. Falta de apoyo de la escuela.
------------	---

Fuente: Elaboración propia

Utilizando como base el cuadro 1 podemos encontrar algunos datos interesantes:

1. A nivel universidad, el apoyo estructural parece ser el más importante.
2. En preparatoria, aparecen los problemas pedagógicos y de comunicación como una prioridad.
3. Al igual que en preparatoria, en secundaria el problema de comunicación continúa y se acentúa. Algo que sorprendió, a nivel secundaria fue el énfasis en la dificultad de comunicación con los padres.
4. En primaria los problemas de comunicación siguen, pero aparecen los pedagógicos y los estructurales. Otro aspecto que llamó la atención fue la poca centralidad que los profesores de primaria le dieron a los aspectos personales y psicológicos.
5. Y en preescolar, destacan los psicológicos.

Es posible comenzar a identificar que los profesores de los distintos niveles educativos experimentan diferentes problemáticas; por ejemplo: para los profesores de universidad y primaria, el problema más grande fue el apoyo estructural, para los profesores de preparatoria y preescolar fueron los problemas personales psicológicos; mientras que para los de secundaria fueron problemas de comunicación.

Cuadro 2. Aspectos positivos

Nivel	Aspectos positivos
Universidad	Atención a estudiantes de manera personalizada. Incremento en la autoestima.
Preparatoria	
Secundaria	Sensación de mayor libertad de cátedra. Mejor comunicación con colegas y compañeros.
Primaria	Vínculo más sólido con los estudiantes. Sentimiento de satisfacción con la experiencia. Sentimiento de mayor comodidad impartiendo clases.
Preescolar	No presenta aspectos importantes a destacar.

Fuente: Elaboración propia

Con base en el cuadro 2 es posible notar, en primer lugar, los profesores de universidad y preparatoria resaltaron los mismos efectos positivos. De igual forma, es posible aclarar que, aunque los profesores de nivel preescolar no hayan identificado aspectos específicos, éstos sí mencionaron los aspectos genéricos. Por último, sorprende que si se comparan estos resultados con los expuestos en el apartado de “dificultades” es posible resaltar que los profesores de nivel secundaria parecen ser lo que experimentaron la contingencia de manera más diferente.

#### **4. CONCLUSIONES, DISCUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

Los resultados presentados son parte de un análisis exploratorio inicial que pretende comenzar a entender el vasto número de experiencias (positivas y negativas) y problemáticas que los profesores de México perciben a raíz de la crisis del COVID-19. Los resultados, aunque no permiten afirmar ni rechazar la hipótesis planteada, sugieren que pueden *existir distintas autopercepciones sobre los efectos que la crisis del COVID-19 ha dejado en los profesores mexicanos, mismas que varían entre los diferentes grupos de profesores.*

A nivel general, se observó que las dificultades técnicas y de planeación afectaron a todos los profesores por igual, sin embargo, esta investigación también demostró que existen muchos otros problemas que vale la pena explorar. Al visibilizar estos “otros” aspectos, fue posible generar categorías que invitan a un análisis más profundo y ordenado.

Por otro lado, a pesar de que era de esperar que la crisis del COVID-19 hubiera influido en la percepción de los profesores mexicanos de forma negativa, fue interesante encontrar que éstos también identificaron estados de ánimo positivos, destacando el desarrollo de habilidades pedagógicas y tecnológicas.

En este sentido, es posible mencionar que, a nivel general, todos los profesores coinciden en la capacidad de adaptación al cambio como un efecto positivo; mientras que, en un análisis más profundo, resalta un conjunto de aspectos que, al igual que las dificultades, se marcan de forma distinta entre los diferentes grupos de profesores estudiado y los diversos tipos de centros educativos.

Por tanto, es posible concluir que los profesores mexicanos perciben múltiples efectos positivos y negativos en su ámbito laboral, y que, aunque existen efectos que son generales, existen otros que son propios de cada uno de los distintos grupos considerados (profesores y tipo de negocio). Estas conclusiones se alinean con las preguntas y acciones propuestas por Montenegro *et al* (2020), ya que permiten conocer, de manera segmentada, las experiencias de los docentes.

Sin embargo, aunque comenzamos a entender las problemáticas generales ocasionadas, todavía no conocemos todos los efectos que esta crisis está provocando en los profesores y cómo éstos varían entre los distintos tipos del gremio. Estos hallazgos, aunque iniciales, exploratorios y de carácter cualitativo, generan nuevas hipótesis que no sólo resultan interesantes sino pertinentes en un contexto en el que el cambio es inminente. ¿Cuáles son las preocupaciones que los profesores experimentan en momentos de crisis? ¿Estas problemáticas son generales o particulares? ¿Con base en estas preocupaciones es posible generar segmentos? ¿Cómo se puede atender a los distintos segmentos del profesorado?

Por último, es importante volver a mencionar que estos hallazgos son la fase inicial de una investigación cuyo objetivo final es comprobar, a través de la experimentación, posibles soluciones a las problemáticas expuestas. La propuesta de posibles soluciones, su análisis, su puesta en marcha y su evaluación, son las fases pendientes de este estudio. De igual forma, cabe señalar que los hallazgos presentados corresponden al caso de México, por lo que comparativos entre países y regiones, como el mostrado por Yslado Méndez, Ramírez Asís y Rosamel Espinoza (2020), en su artículo sobre las diferencias del síndrome de burnout entre el profesorado de Perú y España, resultan interesantes.

Con la presente investigación hemos buscado dejar evidencia de que aun cuando la contingencia

sanitaria ha dejado grandes estragos a nivel socioeconómico, es de gran relevancia no centrarse sólo en los aspectos negativos, sino encontrar los impactos positivos, que puedan dar origen a áreas de oportunidad viables que ayuden a construir un mejor modelo de negocio educativo, más centrado en beneficios a futuro, que en debilidades derivadas de la crisis.

## REFERENCES

- Acuña Gamboa, L. A. y Pons Bonals, L. (2019). Itinerarios de la Formación de Investigadores Educativos en México. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2019, 17(4), 27-57. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.002>
- Afonso, A., & St. Aubyn, M. (2006). Cross-country efficiency of secondary education provision: A semi-parametric analysis with non-discretionary inputs. *Economic Modelling*, 23(3), 476-491.
- Arnaiz-Sánchez, P.; Escarbajal-Frutos, A.; Alcaraz-García, S.; de Haro-Rodríguez R. (2021) Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. En *Revista de Educación*, 393. Julio-Septiembre 2021, pp. 37-67.
- Bunch, G. (2015). Un análisis del movimiento de la Educación Inclusiva en Canadá. Cómo trabajar. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 1-15. <http://doi.org/10.6018/reifop.18.1.21431>
- Cañedo, T.; Figueroa, I. E. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*, julio-diciembre, n. 41. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99828325003.pdf> Consultado: 25/01/2021
- Cervantes, E. y Gutiérrez, P. (2020). Resistir la Covid-19. Intersecciones en la educación de Ciudad Juárez, México. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 7-23. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.001>
- Cervantes Holguín, E. y Gutiérrez Sandoval, P. R. (2020). El profesorado como agente de cambio educativo: entre la docencia y la investigación. *Educación y Ciudad*. 38, Enero – Junio 2020, 59 -72. ISSN 0123-42. DOI <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2316>
- Cicardini, G.; Martínez, M; Ramírez, K.; Cuadra-Martínez, D.; Castro-Carrasco, P. J.; Slomp, N. (2021). Prosocialidad en Preescolares: Estudio de Teorías Subjetivas de Profesoras de Educación Inicial. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 19(3), pp. 83-101. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.006>
- Cordero, J. M., Crespo-Cebada, E., Pedraja-Chaparro, F., & Santin, D. (2011). Exploring educational Efficiency divergences across Spanish regions in PISA 2006. *Revista de Economía Aplicada*, 57 (vol. XIX), 117-145.
- Cordero, J. M., Prior, D., & Simancas, R. (2016). A comparison of public and private schools n Spain using robust nonparametric frontier methods. *Central European Journal of Operations Research*, 24(3), 659-680.

- Crespo-Cebada, E., Pedraja-Chaparro, F., & Santín, D. (2014). Does school ownership matter? An unbiased efficiency comparison for regions of Spain. *Journal of Productivity Analysis*, 41(1), 153-172.
- De Jorge-Moreno, J., Díaz Castro, J., Rodríguez Vega, D. V., & Segura Gutiérrez, J. M. (2018). Análisis de la eficiencia educativa y sus factores explicativos considerando el efecto de la titularidad en Colombia con datos Pisa 2012. *Revista Desarrollo Y Sociedad*, 1(80), 89-118. <https://doi.org/10.13043/DYS.80.3>
- Fernandez-March, A. (003) Formación Pedagógica y desarrollo de los profesores de universidad: análisis de las diferentes estrategias, *Revista de Educación*, núm. 331 (2003), pp. 171-197
- Fierro, C., Fortuol, B. y Rosas, L., (2000). *Transformando la práctica docente, una propuesta basada en la investigación acción*. Maestros y Enseñanza. México: Paidós.
- Hernández Abenza, L., Hernández Torres, C. (2011). Hacia un modelo dinámico y eficiente de formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 14, n. 1, pp. 53-66.
- INEGI. (2020). Estadística a propósito del día del maestro (Docentes en educación básica en México. Datos nacionales). Comunicado de prensa núm. 215/20. 13 de mayo de 2020. México.
- Krichesky, G. J. y Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. En *Educación XXI*, 21(1), 135-156. <http://doi.org/10.5944/educxxl.20181>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata. España.
- Livingstone, S., Cagiltay, K. y Ólafsson, K. (2015). EU kids online II dataset: A cross-national study of children's use of the Internet and its associated opportunities and risks. *British Journal of Educational Technology*, 46(5), 988-992. <https://doi.org/10.1111/bjet.12317>
- Melo-Becerra, L. A., Ramos-Forero, J. E., Hernández-Santamaría, P. O. (2017). "La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia". *Revista Desarrollo y Sociedad*, Primer semestre, n. 78, p. 59-111. E-ISSN: 1900-7760.
- Montenegro, S; Raya, E; Navaridas, F. (2020) Percepciones Docentes sobre los Efectos de la Brecha Digital en la Educación Básica durante el Covid -19. En *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020, 9(3e), 317-333. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.017>
- Munarriz, B. (1992). *Técnicas y métodos en Investigación cualitativa*. En Metodología educativa I. Jornadas de Metodología de Investigación Educativa (A Coruña, 23-24 abril 1991). Coord. Eduardo Abalde Paz, Jesús Miguel Muñoz Cantero. A Coruña: Universidade da Coruña, Servizo de Publicacions, 101-116. ISBN: 84-600-8006-4.



- Muntaner, J. J., Pinya, C. y de la Iglesia, B. (2015). Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 141-159. <http://doi.org/10.6018/reifop.18.1.21437>
- Muñoz Moreno, J. L., & Lluch Molins, L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las Familias y Tareas Escolares. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, v. 9, n.3. Disponible en: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12182> Consultado: 19/02/2021
- Pérez, A. y Rodríguez, M.J. (2016). Evaluación de las competencias digitales autopercebidas del profesorado de educación primaria en Castilla y León. En *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 399-415. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.215121>
- Santiago, R.; Navaridas, F. y Reparaz, R. (2014). La escuela 2.0: La percepción del docente en torno a su eficacia en los centros educativos de La Rioja. *Educación XXI*, 17(1), 243-270. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10513>
- Sales, D., Cuevas-Cerveró, A., & Gómez-Hernández, J.-A. (2020). Perspectives on the information and digital competence of Social Sciences students and faculty before and during lockdown due to Covid-19. *Profesional De La información*, 29(4). <https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.23>
- SEP. (2019). Principales cifras del sistema educativo nacional 2018-2019. <https://www.planeacion.sep.gob.mx>
- SEP. (2020). Boletín No. 76 convoca SEP a participar en educación a distancia durante receso escolar. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-76-convoca-sep-a-participar-en-educacion-a-distancia-durante-receso-escolar?idiom=es>
- Sohrabi, C., Alsafi, Z., O'neill, N., Khan, M., Kerwan, A., Al-Jabir, A., ... & Agha, R. (2020). World Health Organization declares global emergency: A review of the 2019 novel coronavirus (COVID-19). *International journal of surgery*, 76, 71-76.
- UNESCO. (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Disponible en: <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf> Consultado: 21/02/2021.
- Yslado Méndez, R. M; Ramírez Asís, E. H; Espinoza Maguiña, M. R. (2020). Burnout, docencia e investigación en profesores universitarios de la Facultad de Ciencias Empresariales de Perú y España. *EDUCADE: Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*. 11. pp. 3-19. ISSN 2173-478X
- Wang, Q., & Su, M. (2020). A preliminary assessment of the impact of COVID-19 on environment - A case study of China. *The Science of the total environment*, 728, 138915. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2020.138915>