

*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.  
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898476*

RFC: ATI120618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

**Año: XI      Número: 3      Artículo no.:48      Período: 1 de mayo al 31 de agosto del 2024**

**TÍTULO:** El uso del tiempo durante el confinamiento. Alteraciones en la vida de las y los docentes en México.

**AUTORES:**

1. Dra. Rosario Freixas Flores.
2. Dra. Judith Zubieta García.

**RESUMEN:** Al término del confinamiento generado por la COVID-19, el profesorado volvió a las aulas con un gran desgaste. En los acercamientos realizados para evaluar su impacto, algunos estudios han apuntado que la variable “tiempo” debe destacarse. Este estudio analiza las percepciones del profesorado en cuanto a su práctica y el uso del tiempo a partir de las restricciones de movilidad impuestas ante la crisis. Las variables contempladas fueron: Las diferencias en el tiempo invertido en la práctica docente antes y durante la pandemia; las percepciones sobre el uso y manejo del tiempo; y las afectaciones consecuentes. Los resultados permiten afirmar que el tiempo es un factor que impactó la productividad y el bienestar del profesorado, siendo las mujeres las más afectadas.

**PALABRAS CLAVES:** pandemia, práctica docente, manejo del tiempo, género, profesorado.

**TITLE:** The use of time during confinement. Alterations in the lives of teachers in Mexico.

**AUTHORS:**

1. Dra. Rosario Freixas Flores.
2. Dra. Judith Zubieta García.

**ABSTRACT:** At the end of the confinement generated by COVID-19, teachers returned to the classrooms with great wear and tear. In the approaches carried out to evaluate its impact, some studies have pointed out that the “time” variable should be highlighted. This study analyzes the perceptions of teachers regarding their practice and the use of time based on the mobility restrictions imposed in the face of the crisis. The variables considered were: The differences in the time invested in teaching practice before and during the pandemic; perceptions about the use and management of time; and the consequent effects. The results allow us to affirm that time is a factor that impacted the productivity and well-being of teachers, with women being the most affected.

**KEY WORDS:** pandemic, teaching practice, time management, gender, teaching staff.

## **INTRODUCCIÓN.**

Sorprendentemente, ya han transcurrido tres años desde que se empezó a registrar la afectación global causada por el virus SARS-CoV-2, y seguramente por ello, existe abundante literatura que evidencia la forma en la que las y los docentes han enfrentado y resuelto las complejas situaciones por las que han tenido que atravesar. Algunos estudios han puesto de manifiesto que las grandes desigualdades prevalecientes antes de la pandemia se vieron amplificadas en virtud de que muy pocas escuelas pudieron ofrecer una experiencia académica virtual completa (Morgan, 2020).

Un número considerable de estudios ha puesto el foco en las percepciones del alumnado y el profesorado respecto de los procesos y experiencias vividas en lo que respecta a la enseñanza y el aprendizaje, al uso de herramientas digitales, a la permanencia o abandono de los estudios, y a las ventajas y desventajas de una educación remota (Abbasi, et al., 2020; Casero Béjar y Sánchez Vera, 2022; Hernández-Ortega y Álvarez-Herrero, 2021; Montenegro, et al., 2020; Syauqi et al., 2020).

Sin duda, el manejo del tiempo es un factor que atravesó de manera importante el desempeño en este periodo y que impactó las relaciones entre las y los actores del proceso educativo, pero que se extendió a familiares y otras personas pertenecientes a los círculos cercanos de docentes a estudiantes.

Curiosamente, es poca la investigación publicada sobre su manejo y sus afectaciones, tanto en la duración de la jornada laboral como en la alteración de los horarios previamente establecidos para la atención de asuntos escolares y personales.

Para abordar el impacto que la virtualidad ha tenido en la variable tiempo, encontramos dos vertientes, a partir de las cuales se pueden definir algunas variables, y mediante una revisión sistemática de la literatura, realizar un análisis transversal de las mismas:

- a) El tiempo, desde una dimensión cuantitativa, medido a través de indicadores que dan cuenta del incremento en el número de horas de trabajo para la preparación de clases, dedicación horaria a los procesos de formación, dedicación horaria a la atención personalizada de alumnas y alumnos; dedicación horaria a los asuntos de la gestión; dedicación horaria para comunicarse con el personal directivo, entre otros.
- b) El tiempo, en su dimensión cualitativa, aproximado a partir de la pérdida de horas de convivencia y cuidados de la familia, las actividades sociales, el ocio y el descanso; las dificultades para establecer límites en la administración del tiempo entre lo privado y lo laboral.

Estas dos vertientes permiten responder a las siguientes preguntas, que son las que dirigen nuestro estudio: ¿Cómo se ha visto afectado el tiempo invertido en la práctica docente? ¿Cuáles han sido las percepciones de las y los profesores sobre su uso del tiempo durante la pandemia? ¿Qué diferencias existieron en el manejo del tiempo y en las afectaciones entre docentes mujeres y hombres? Bajo estas interrogantes, nos propusimos analizar las percepciones de las y los docentes en cuanto a su práctica y el uso del tiempo a partir de las restricciones de movilidad impuestas por la crisis sanitaria de la COVID-19 con una perspectiva de género. Para tal fin, a partir de la literatura publicada, establecimos los siguientes objetivos específicos: 1) Analizar la percepción de las y los profesores en cuanto al tiempo destinado a la práctica docente y su impacto en la distribución del tiempo dedicado a otras actividades; y 2) Analizar la percepción de los docentes en cuanto a la calidad de esos tiempos.

## **DESARROLLO.**

### **Transición a la virtualidad.**

Para paliar los estragos provocados por el confinamiento, múltiples iniciativas fueron llevadas a cabo, además de las directamente enfocadas en la formación docente. Algunas de ellas se orientaron a mejorar las condiciones de la infraestructura mediante la dotación de equipos para el trabajo a distancia, la ampliación de la cobertura y capacidad de la red, más el licenciamiento gratuito para usar diversas plataformas, y para la educación básica, una extensa programación televisiva (Compañ, 2020; Schmelkes, 2020).

Así fue como surgió lo que en la literatura se empezó a referir como “Educación remota de emergencia (ERE)”. Una buena definición la ofrecen Hodges *et al.* (2020, s/p) al expresar que se trata de ...un cambio temporal de la enseñanza cara a cara a un modo alternativo de entrega instruccional derivado de eventos extraordinarios, que implica el uso de herramientas de enseñanza remota para la educación en lugar de la docencia que se realiza en un aula, y que regresará al formato previo, una vez que la emergencia haya sido controlada.

Sin duda, algunas de las acciones emprendidas contribuyeron a mejorar las condiciones de trabajo con las que las instituciones educativas enfrentaron los desafíos generados por la pandemia. Las y los profesionales de la educación en México, con mayores o menores esfuerzos y recursos, intentaron continuar –casi siempre desde casa– con su labor docente; en muchos casos, también les fue posible gestionar información, trabajar colaborativamente con sus pares y comunicarse con colegas y con estudiantes, lo mismo que con autoridades escolares (Instituto Nacional de Geografía y Estadística [INEGI], 2020); no obstante, prevalece la preocupación de que se haya ampliado la brecha de aprendizaje o la que evidencian los indicadores de logro educativo, al igual que los temores derivados del aislamiento social y de entornos familiares violentos.

En efecto, los impactos de iniciativas tan disímbolas en la construcción y el manejo de nuevas realidades educativas, se empezaron a resentir tanto entre las y los maestros como en el alumnado (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU], 2021; Miguel, 2020). Las distintas formas en las que se transitó del aprendizaje centrado en el aula al que tiene lugar fuera de ella, también fueron resultado de medidas improvisadas que no siempre consideraron las desigualdades en el grado de alfabetización digital, aceptación y apropiación tecnológica, las disparidades entre grupos socioeconómicos, ubicaciones geográficas dispersas, brechas etarias y niveles educativos, entre otras variables.

La crisis en el año 2022 entró en una fase en la que se pasó de la enseñanza remota a una con características híbridas. A pesar de que en México se decretó el regreso a la educación presencial en agosto del 2021, éste se ha venido dando de forma heterogénea e intermitente.

### **Práctica docente en tiempos de pandemia.**

El quehacer docente se vio inevitablemente perturbado en el momento en el que el gobierno de México decretó la contingencia sanitaria en marzo del 2020. A partir de la instrucción “Quédate en casa”, los espacios físicos en los que habitaban maestras y maestros se transformaron; se incrementó la aceptación y uso de los dispositivos tecnológicos personales, que en ocasiones se compartían dentro de una misma familia, y la disposición del tiempo también sufrió serias modificaciones para dar cabida a las nuevas actividades docentes que se debían realizar.

Los docentes tuvieron que enfrentar situaciones para las que no estaban preparados, a pesar de que hubo un despliegue considerable de iniciativas centradas en su formación en el uso de diversas plataformas y herramientas que facilitaran su tarea, además de cursos de salud bio-psico-social, prácticas con estrategias de enseñanza innovadoras, entre otras.

Las desigualdades se hicieron más profundas pues fueron muy pocas las escuelas que pudieron ofrecer una experiencia académica virtual completa, con alumnos que tuvieran dispositivos electrónicos, profesores que supieran diseñar lecciones funcionales en línea, y una cultura basada en el aprendizaje digital (Morgan, 2020). Diversos autores revelan la existencia de grandes desigualdades en el manejo de estas nuevas realidades educativas, de la misma manera en la que persisten aquellas relacionadas con el grado de aceptación y apropiación tecnológica, profesorado de escuelas públicas/privadas, grupos etarios, sexo, región urbana/rural, nivel educativo, entre otras variables (Compañ, 2020; Schmelkes, 2020).

El profesorado habitualmente usa la tecnología en el salón de clases para reproducir prácticas tradicionales (Coll, 2011); por ello, la innovación en la práctica durante la contingencia, al pasar de un sistema presencial a uno emergente a distancia, estuvo repetidamente ausente en los sistemas educativos. En efecto, el apoyo recibido desde las esferas de la gestión institucional fue también concebido desde esquemas tradicionales; por ejemplo, el licenciamiento para “impartir la clase” o la capacitación técnico-instrumentalista para el uso de software y de aplicaciones como plataformas y videoconferencias (Miguel, 2020). Esto propició discrepancias entre quienes contaban con experiencia y autonomía en el uso de tecnologías digitales y quienes se habían limitado a un uso básico, dado que la clase estaba centrada en lo presencial.

### **El tiempo y la práctica docente.**

En la literatura encontramos numerosos estudios que han explorado al docente desde diversas perspectivas y sus hallazgos suponen una variedad de adaptaciones y problemáticas, que aunque no permiten generalizaciones, sí estiman que un tercio del profesorado ha experimentado dificultades, por lo que se debe aceptar que se trata de un segmento significativo de la población. Desde la imposición de restricciones hasta la toma de decisiones consensuadas, todos los grupos sociales tuvieron que

realizar modificaciones en sus dinámicas cotidianas, y el sector educativo evidentemente no fue la excepción.

Es claro que esta problemática está atravesada por la variable tiempo: el incremento en el número de horas laborables y de cuidados, los horarios de trabajo en tiempos anteriormente dedicados al descanso o a cuidados de otras personas, la intermitencia en la atención a estudiantes, entre otros. El manejo del tiempo ha sido un elemento recurrente en las opiniones que profesores y profesoras han vertido sobre su situación laboral en diversos estudios realizados. Por ejemplo, Escudero-Nahón (2021), en un estudio de metasíntesis de la narrativa durante la pandemia, señala la incapacidad de las personas para gestionar el tiempo y para organizarse de acuerdo con los principios del teletrabajo.

En la UNAM se encontró que más del 80% de las y los profesores de bachillerato y licenciatura declararon un aumento en el tiempo de trabajo dedicado a sus actividades docentes (Sánchez, 2021).

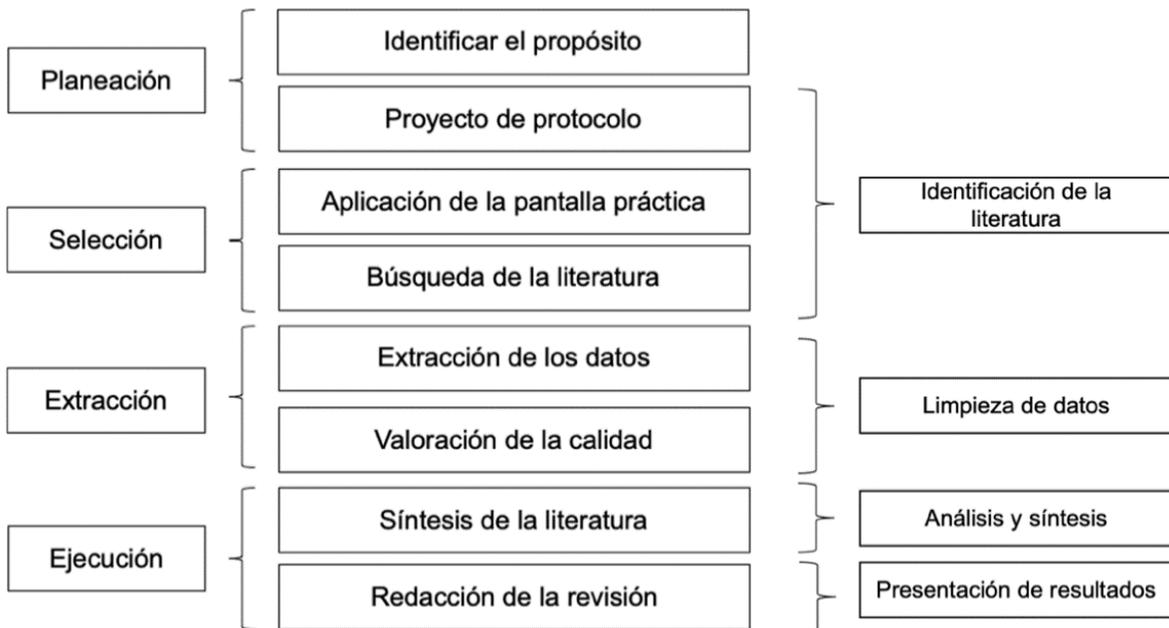
En la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, los elementos de las condiciones de trabajo que resultaron más afectados durante la pandemia fueron el tiempo dedicado al trabajo, la organización y la carga de trabajo, junto con los recursos materiales y técnicos, sumados al esfuerzo por adaptarse a la política del centro (Jiménez *et al.*, 2021).

Ya se ha mencionado que los profesores no estaban preparados para estos cambios, y que a pesar de los lineamientos, las recomendaciones y las estrategias adoptadas por las instituciones educativas, la improvisación ocupó un papel central. Es también común señalar, que estos cambios han generado afectaciones de todo tipo en los actores educativos, desde los alumnos hasta los administradores de la educación, pasando por el profesorado. En el retorno a las actividades presenciales o híbridas, el tiempo ha seguido jugando un papel decisivo, por lo que es imperativo poner el foco en su gestión como un elemento importante a considerar en el diseño de programas para estas nuevas realidades que ya exhiben desgaste y un retraso en los aprendizajes de las y los estudiantes.

## Metodología.

La metodología se basó en la Revisión Sistemática de la Literatura (SLR, por sus siglas en inglés) propuesta por Kitchenham (2004), así como en los aportes de Okoli (2015) y de Linnenluecke *et al.* (2020). A partir de estos trabajos, se construyó un protocolo de búsqueda y análisis para dar respuesta a las siguientes interrogantes: 1) Durante el confinamiento por COVID-19, ¿cómo se ha visto afectado el tiempo invertido en la práctica docente?; 2) ¿Cuáles han sido las percepciones de las y los profesores sobre su uso del tiempo durante la pandemia?; 3) ¿Qué diferencias existieron en el manejo del tiempo y en las afectaciones entre profesoras y profesores? Los pasos para llevarla a cabo se aprecian en la Figura 1.

Figura 1. Pasos para la Revisión Sistemática de la Literatura.



Nota: Adaptado de Okoli (2015) y Linnenluecke, *et al.* (2020).

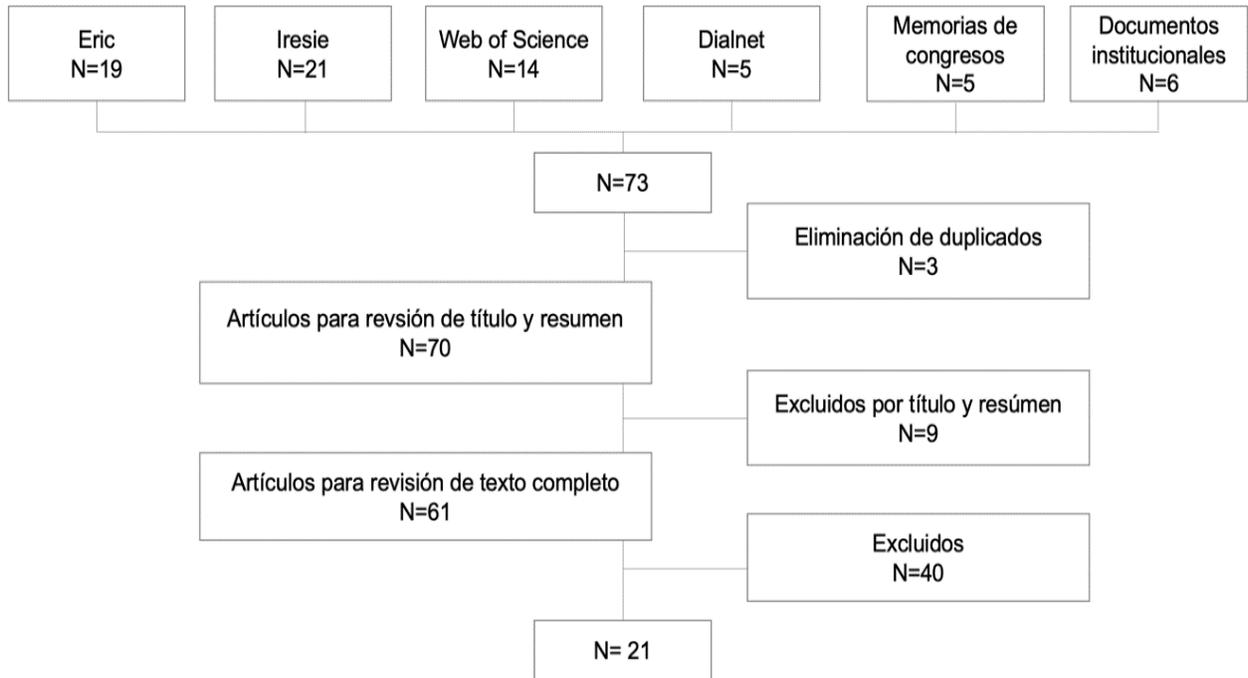
**Estrategias de búsqueda.**

El proceso de búsqueda se llevó a cabo de manera electrónica a partir de repositorios académicos. Los descriptores empleados fueron los siguientes:

- Tiempo\* (tiempos).
- Carga\* de trabajo (cargas de trabajo).
- Hora\* (Horas, dedicación horaria).
- Docente\* (Docente, docentes, docencia).
- Profesor\* (Profesor, profesora, profesores, profesoras, profesorado).
- Pandemia (confinamiento, educación remota COVID-19).

Las estrategias de búsqueda se realizaron a partir de la consulta a bases de datos y otras fuentes, bajo tres criterios: 1) Que los documentos hubieran sido publicados en los últimos dos años; 2) Que estuvieran disponibles a texto completo, y 3) Que se refirieran a México. Con estos criterios, se encontraron 73 textos, que una vez evaluados, nos permitieron encontrar paralelismos, por lo que terminamos analizando a profundidad 21 documentos que hacían referencia a las preguntas planteadas. En la Figura 2 presentamos los documentos encontrados, las fuentes y los repositorios consultados:

Figura 2. Documentos encontrados.



### Valoración de la calidad.

Pese a que con los criterios utilizados sólo encontramos 73 textos que nos permitieron identificar paralelismos, no localizamos literatura que diera cuenta de la forma en que las y los docentes administraron el tiempo; recurrentemente, éste se encuentra asociado a otras variables como estrés laboral, trastornos en la rutina, balance vida - oficio, ansiedad y sobrecargas de trabajo.

Para valorar la calidad de la información, recurrimos al análisis del proceso utilizado para su obtención. De esta forma, encontramos que más de la mitad de los artículos seleccionados (52%) describieron su enfoque como cuantitativo (primordialmente basado en encuestas no probabilísticas); mientras que los demás se distribuyeron homogéneamente entre aquéllos que utilizaron un enfoque mixto (de un total de 5 artículos, 2 utilizaron cuestionario más entrevista; 1 usó un cuestionario más seminario; otro más usó un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas) y los que también usaron un enfoque cualitativo

(uno con grupos focales, otro con testimonios, uno más con la aplicación de un cuestionario abierto, otro con entrevistas, y otro más denominado “trabajo no clásico”).

Otro aspecto relevante es que de los 21 documentos seleccionados, 14 correspondían a educación superior, 2 estaban referidos a todos los niveles educativos y sólo uno a educación secundaria, otro a educación rural, uno más a educación básica y 2 no especificados. Estas diferencias, en las que predominan los estudios referidos a educación superior (67%), dan cuenta de que es en este nivel en donde se han desarrollado mayormente los proyectos de investigación, poniendo de manifiesto que los académicos encontraron un acceso más fácil a sus círculos inmediatos, lo cual pone en evidencia la necesidad de profundizar en el estudio de los otros niveles educativos.

Otra forma de aproximarnos a la calidad de la información fue mediante su relación o aproximación a los planteamientos formulados en las preguntas de investigación; así encontramos 17 artículos que se relacionaban con la primera pregunta (¿Cómo se ha visto afectado el tiempo invertido en la práctica docente durante el confinamiento por COVID-19, con respecto al tiempo dedicado previamente?); 13 artículos referidos a la segunda pregunta (¿Cuáles han sido las percepciones de los profesores sobre el uso del tiempo (remunerado vs. no remunerado) durante la etapa del confinamiento por COVID-19, con respecto al uso del tiempo antes del confinamiento?); y sólo 5 artículos que abordaron de alguna manera la tercera (¿Qué diferencias existieron en el manejo del tiempo entre profesoras y profesores durante la educación remota y de qué tipo fueron sus afectaciones?). Evidentemente, algunos textos mostraban resultados que respondían a más de una pregunta, razón por la cual la suma de esta clasificación excede el total de los 21 textos seleccionados.

### **Análisis de la literatura**

Para analizar el contenido de los 21 artículos seleccionados, se recurrió al modelo interactivo propuesto por Miles *et al.* (2014), estructurado como un proceso cíclico en el que interactúan 3 etapas:

- a) *Condensación de datos*. Se llevó a cabo mediante una matriz de análisis cualitativo, que permitió recuperar el material más relevante, reunir fragmentos de datos (denominados “unidades de significado”) y resumir la información obtenida.
- b) *Visualización de datos*. Para el acoplamiento de los datos, se construyó un sistema de categorías predeterminadas, a partir de las preguntas de investigación, y de subcategorías que se determinaron de manera emergente, a partir de la información recabada.
- c) Estructuración y verificación de conclusiones: los resultados y las conclusiones se elaboraron mediante síntesis narrativas para cada una de las categorías de análisis.

**Visualización de datos.** Con objeto de sistematizar los hallazgos, se construyeron tres categorías predeterminadas basadas en las preguntas de investigación, como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1: Categorías de información.

<b>Pregunta de investigación</b>	<b>Categoría</b>
¿Cómo se ha visto afectado el tiempo invertido en la práctica docente durante el confinamiento por COVID-19, con respecto al tiempo dedicado previamente?	Diferencias en el tiempo invertido en la práctica docente.
¿Cuáles han sido las percepciones de las y los profesores sobre el uso del tiempo (remunerado vs. no remunerado) durante la etapa de confinamiento por COVID-19, con respecto al uso del tiempo antes del confinamiento?	Percepciones sobre el uso del tiempo.
¿Qué diferencias existieron en el manejo del tiempo y en las afectaciones entre profesoras y profesores durante la educación remota y de qué tipo fueron sus afectaciones?	Diferencias en el manejo del tiempo y afectaciones entre profesoras y profesores.

Posteriormente, a partir del análisis de la información recabada, se codificaron unidades de significado (US) constituidas por enunciados que expresan una idea completa. Estas unidades fueron agrupadas en

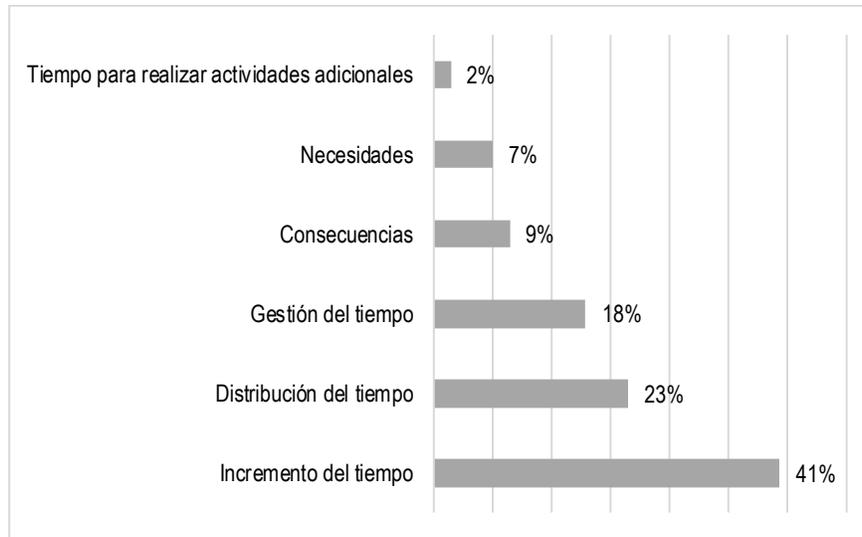
subcategorías emergentes que se estructuraron en función de la relación semántica encontrada, según se aprecia en la Tabla 2.

Tabla 2: Sistema de categorías, subcategorías y unidades de significado.

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>US</b>	<b>Porcentaje</b>
Tiempo invertido en la práctica docente.	Incremento del tiempo	18	41 %
	Distribución del tiempo	10	23 %
	Gestión del tiempo	8	18 %
	Consecuencias	4	9 %
	Necesidades	3	7 %
	Tiempo para realizar actividades adicionales	1	2 %
Percepciones sobre el uso del tiempo.	Sobrecarga de trabajo	12	29 %
	Sentimientos	12	29 %
	Ventajas	6	15 %
	Espacio público y privado	4	10 %
	Gestión del tiempo	3	7 %
	Dificultad	2	5 %
	Retos	2	5 %
Diferencias en el manejo del tiempo entre profesoras y profesores.	Trabajo académico y docencia	8	32 %
	Consecuencias	8	32 %
	Tareas domésticas y de cuidados	7	28 %
	Ampliación de la jornada de trabajo	2	8 %

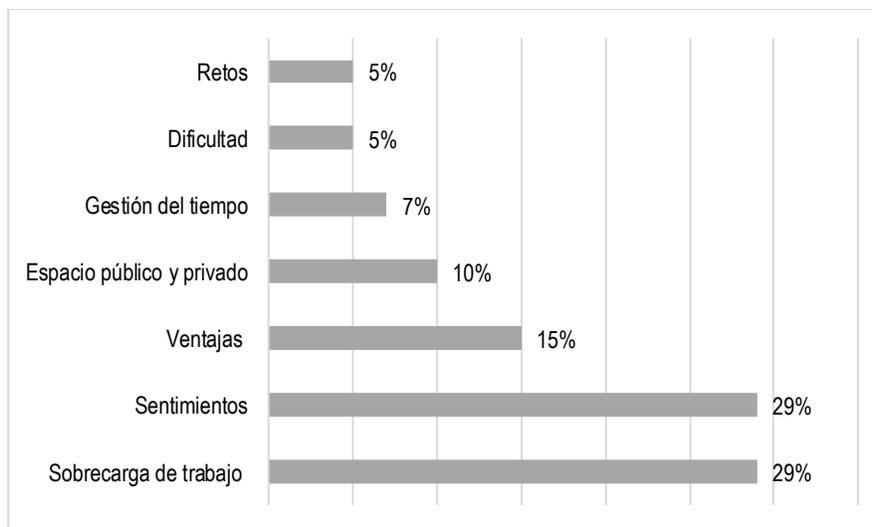
Las representaciones gráficas de estos datos son reveladoras. En lo referente a la pregunta sobre el tiempo invertido en la práctica docente, es evidente su incremento tanto en cantidad como en calidad: 41% de los estudios revelan un aumento en la carga laboral en cuanto a horas invertidas, mientras que el 23% hace alusión a la distribución del tiempo y el 18% a su gestión u organización.

Figura 3. Tiempo invertido en la práctica docente.



En cuanto a las percepciones de las y los profesores sobre el uso del tiempo, destacan, en primer lugar, aquellas que se refieren a los sentimientos generados, así como a la sobrecarga de trabajo, ambos con un 29%.

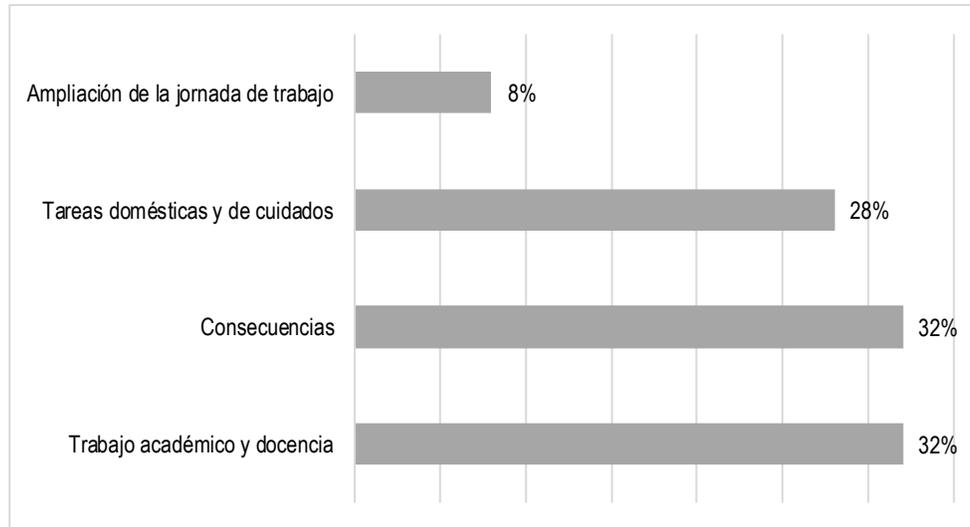
Figura 4. Percepciones sobre el uso del tiempo.



Finalmente, y pese que se buscaba realizar un análisis con perspectiva de género, se encontraron pocos estudios que hicieran referencia explícita a distintas formas de manejar el tiempo entre hombres y mujeres; aun así, resulta revelador que éstos se hayan concentrado en sólo cuatro subcategorías que las

abordan, siendo la ampliación de la jornada de trabajo la menos mencionada, como lo indica la Figura 5.

Figura 5. Diferencias en el manejo del tiempo entre profesoras y profesores.



### **Estructuración de resultados.**

En esta sección se presentan los resultados del análisis cualitativo, con fundamento en las preguntas de investigación de las que se derivaron las tres categorías.

#### ***Categoría A. Tiempo invertido en la práctica docente.***

La carga de trabajo fue considerada como el factor más afectado durante el confinamiento (Jiménez *et al.*, 2021; Juárez-Díaz y Perales, 2021; Astudillo y Chávez, 2021; Ocampo y Cuéllar, 2022; Sánchez, 2021). Los informantes reportan como principal afectación que el tiempo invertido en la docencia, al menos se duplicó (Lozano y Rafael, 2021; Lozano y Papparisteldi, 2021). También señalan, entre otras actividades adicionales a la impartición de sus clases, la planificación de las mismas; las relativas a la gestión que demanda la autoridad educativa como el llenado de formatos y reportes; las evaluaciones y las interacciones individuales y grupales con sus estudiantes (Janssen y Herman, 2020; Lozano y Rafael, 2021; Zapata-Garibay *et al.*, 2021; Juárez-Díaz y Perales, 2021; Sánchez, 2021; Jiménez *et al.*, 2021; Silas y Vázquez, 2020), y en ocasiones, también con las y los tutores/padres/madres.

En segundo término, destacan las consecuencias del exceso de tiempo invertido: agotamiento crónico por exceso de trabajo, estrés y deterioro del equilibrio entre la vida personal y la profesional. En este último punto, declararon enfrentar dificultades para conciliar el tiempo destinado a las responsabilidades domésticas y de cuidado, postergando el tiempo dedicado al descanso, al ocio y al disfrute, debido al horario laboral extendido y a la invasión del tiempo privado (Silas y Vázquez, 2020; Cabrero *et al.*, 2021).

Adicionalmente, en cuanto a la gestión del tiempo, declararon una débil organización de éste en la que han perdido la posibilidad de auto-organizar sus horarios (Olguín, 2021; Didou, 2020; Hernández, 2022); sin embargo, algunos docentes encontraron ventajas al considerar que se flexibilizaron sus tiempos para atender los asuntos personales y profesionales (Ocampo y Cuéllar, 2022).

Finalmente, manifestaron necesidades de formación para una mejor organización y para aprovechar las potencialidades de las tecnologías digitales que les pueden permitir abreviar tiempos (Said-Hung *et al.*, 2021; Giovannella, *et al.*, 2020).

### ***Categoría B. Percepciones sobre el uso del tiempo.***

Análogamente a lo anotado en la categoría anterior, las percepciones se centran de manera principal en la sobrecarga de trabajo: las y los profesores dedicaron una mayor cantidad de horas de trabajo extra-aula (Padilla *et al.*, 2021; Silas y Vázquez, 2020), percibieron que el tiempo era insuficiente para el rediseño de estrategias pedagógicas, y en algunos casos, declararon haber triplicado el número de horas de trabajo. Aunado a lo anterior, expresaron que sus sentimientos generalmente tenían que ver con estados emocionales negativos como cansancio, saturación, estrés, abrumamiento, abandono, frustración, enojo e incertidumbre (Miguel, 2020; Zapata-Garibay, 2021; Juárez-Díaz y Perales, 2021; Lozano y Papparisteldi, 2021). En algunos casos, los menos, se reportó alegría y confianza (Silas y Vázquez, 2020). Otras personas declararon no encontrar balance ni control entre el tiempo dedicado a la enseñanza y las tareas del hogar, lo que les provocaba consternación (Hinojosa *et al.*, 2021; Didou,

2020; Zapata-Garibay *et al.*, 2021). Otros indicaron poca autonomía en cuanto a contar con flexibilidad para organizar sus horarios correspondientes a las actividades laborales y dudas sobre la posibilidad de cubrir sus programas (Hinojosa *et al.*, 2021; Lozano y Rafael, 2021).

También se reportan ventajas como haber desarrollado competencias digitales, estrategias didácticas contextualizadas a la naturaleza de las clases virtuales, otras de organización, así como ahorro de tiempo y dinero al no tener que transportarse (Miguel, 2020; Silas y Vázquez, 2020). Finalmente, otros reconocen retos como los procesos y acciones didácticas comunes, que abordados de manera colaborativa, ayudarían a un manejo del tiempo más eficiente (Sánchez, 2021).

### ***Categoría C. Diferencias en el manejo del tiempo entre profesoras y profesores.***

Se encontraron marcadas diferencias entre unas y otros en cuanto al tiempo dedicado a las tareas domésticas y de cuidados (TDC) y al trabajo académico y de docencia. Las actividades del hogar concentran más horas y están menos distribuidas equitativamente por sexo-género que el trabajo de cuidados (Hernández, 2022). Los pocos estudios encontrados en esta categoría coinciden en que entre las mujeres, el tiempo destinado a estas tareas tuvo un crecimiento de casi el doble, lo que generó una ampliación de la brecha en la sobrecarga de TDC (Benavides *et al.*, 2021).

En lo que respecta a las tareas profesionales, de igual forma, se encontraron diferencias entre hombres y mujeres, siendo ellas quienes les dedican más tiempo. Si bien las horas de impartición de clase es similar en ambos sexos, las mujeres se mostraron más sensibles a cuestiones relativas a los aprendizajes transmitidos y adquiridos y a la calidad de vida de las y los estudiantes, por lo que las actividades relativas a la interacción con estudiantes, las evaluaciones y la preparación de las clases implicaron más horas para ellas que para los varones (Benavides *et al.*, 2021; Didou, 2020; Hinojosa, *et al.*, 2021). Las consecuencias para las mujeres al compararlas con las de los hombres son, entre otras, tecnoestrés y depresión más elevados, un menor balance vida-trabajo y una insatisfacción más elevada (Zapata-Garibay *et al.*, 2021; Hinojosa *et al.*, 2021).

## **CONCLUSIONES.**

A pesar de que fue escasa la literatura encontrada, los trabajos localizados exploran profusamente las consecuencias del traslado de las actividades académicas presenciales a las que se generaron tras el confinamiento; no obstante, en la mayoría de las investigaciones que hacen alusión al tiempo, éste aparece tangencialmente en uno o dos ítems de los cuestionarios diseñados para encuestas más amplias. Esto pudiera indicar, que desde la academia, el tiempo no ha sido considerado como variable determinante en el estudio de la práctica docente, y por otro lado, desde la práctica misma, abre el cuestionamiento respecto de si esta variable será contemplada como un factor a valorar en los escenarios educativos que se están desarrollando a partir del retorno a las aulas, que ineludiblemente requerirán de ajustes y transformación.

De igual forma, es de destacar, que a partir de lo que se ha investigado con respecto al tiempo y sus efectos, encontramos tres posibles fuentes de sesgo que podrían limitar o falsear la comprensión del panorama global del fenómeno. En primer término, como señalamos anteriormente, una tercera parte (67%) de los estudios se refiere a la educación superior, lo cual limita considerablemente el análisis del sector educativo en su conjunto y deja en clara desventaja a los niveles de educación básica, media superior y normal, en los que aparentemente no ha habido suficiente investigación, a pesar de su importancia, en términos generales, y en relación con la educación superior, en particular. Esta condición no permite contar con un panorama global de los hechos, más aun siendo estos niveles en los que se vivieron condiciones de mayor inequidad, y por supuesto, mayores dificultades para instrumentar dinámicas educativas durante la pandemia.

Adicionalmente, un poco más de la mitad de los trabajos (52%) fueron realizados con metodologías cuantitativas, empleando la técnica de encuestas y no siempre indicando si éstas fueron diseñadas probabilísticamente, si partían de una muestra representativa o si sólo se realizaron a partir de un sondeo en el que se aplicó un cuestionario; de ahí que presumimos que sus hallazgos están referidos

exclusivamente a las representaciones de las propias personas encuestadas. Finalmente, sólo una cuarta parte de los estudios encontrados se realizó con enfoque de género a pesar de haber encontrado importantes contrastes entre ambos sexos.

Ante los hallazgos expuestos, hemos encontrado recurrencias en los datos de cada una de las categorías, fundamentalmente, el incremento en las horas destinadas al trabajo, percibida como una sobrecarga; la invasión del espacio privado y una mala distribución del tiempo para la atención de diversas actividades: profesionales, trabajo doméstico, de cuidados, descanso y ocio; además, los estados emocionales negativos han resultado ser los que privan de manera recurrente.

Hoy, al de cumplirse tres años de la irrupción de la crisis sanitaria –y educativa– resulta oportuno cuestionarse cómo se gestionará esta problemática ante el regreso a la (mal) llamada “nueva normalidad” en varios escenarios:

- a) Clases híbridas en las que las y los profesores, además de las horas dedicadas a su espacio en el aula presencial, deberán desarrollar materiales y ponerlos a la disposición de su alumnado para el trabajo en casa.
- b) Grupos reducidos, en cuyo caso habrá que trabajar con una porción del grupo y después repetir las actividades con el resto.
- c) En el caso de que algunas asignaturas se impartan a distancia y otras presenciales, la lucha por la igualdad de condiciones de trabajo para ambos grupos de profesores si se les asigna en exclusividad a una sola modalidad.

Durante el periodo de aislamiento surgieron varias propuestas desde los diferentes actores educativos que contemplaban estos escenarios; sin embargo, todo parece indicar que la vuelta a las realidades educativas previas a la pandemia no tiene marcha atrás: clases presenciales y grupos numerosos, sin importar el conocimiento perdido ni los aprendizajes “a medias”. Aun partiendo de la premisa de que

no se llevan a cabo transformaciones en los modelos educativos en los que interviene la gestión del tiempo, y se ha regresado a las mismas formas ya conocidas, el rezago educativo provocado durante dos años de no asistir al aula y de no contar con un modelo a distancia claro requerirá de las y los profesores una dedicación de tiempo adicional al estipulado en sus horarios de clase. Si bien estos se mantendrán, la atención a casos particulares, la planeación, la evaluación y la aplicación de estrategias compensatorias, demandarán una inversión importante de tiempo.

Si bien todavía es temprano para presentar conclusiones definitivas sobre las formas que en el futuro adquirirán las dinámicas escolares, no pareciera inoportuno aventurar que el reto de abatir el rezago y la desigualdad –que en los dos últimos años aumentó– va a significar, sin duda, un incremento en la carga laboral del profesorado. Más aún, siendo las mujeres las más afectadas, es previsible que las brechas no sólo se mantengan sino se amplíen.

#### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

1. Abbasi, S., Ayoob T., Malik, A. y Memon, S. (2020). Perceptions of students regarding E-learning during Covid-19 at a private medical college. *Pak J Med Sci*, 36(COVID19-S4), S57-S61. <https://doi.org/10.12669/pjms.36>.
2. Astudillo, M., y Chávez, F. (2021). Análisis del rol del docente universitario a partir de una crisis sanitaria: el proceso de una resignificación de lo presencial a lo virtual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.465391>
3. Benavides, M., de Agüero, M., y Martínez, S. (2021). Diferencias entre profesoras y profesores de la Universidad Nacional Autónoma de México en el trabajo docente y de cuidados durante la pandemia. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 51 (ESPECIAL), 91-118. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.449>

4. Cabrero, I., Rivera H. y Mendieta, G. (15-19 de noviembre de 2021). ¿Con qué nos quedamos al regresar a clases presenciales? Reflexiones a partir de las experiencias educativas en pandemia [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, CNIE-2021, Puebla, México.
5. Casero Béjar, M. de la O. y Sánchez Vera, M. (2022). Cambio de modalidad presencial a virtual durante el confinamiento por Covid-19: percepciones del alumnado universitario. RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 25(1), 243–260. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30623>
6. Compañ, R. (2020). Acciones de políticas educativas ante la emergencia sanitaria del Covid-19. Revista Latinoamericana de estudios Educativos, 50(3), 95-119. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.86.407>
7. Coll, C. (2011). Aprender y enseñar con las TIC: Expectativas, realidad y potencialidades. En: R. Carneiro, J. Toscano y T. Díaz, Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. 113-126. OEI-Fundación Santillana
8. Didou, S. (2020). Distance Education and Inequalities in Mexico: The Challenges of Ensuring the Continuity of Education for all. International Journal of Technologies in Higher Education. 17(2), 104-117. <http://dx.doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n2-11>
9. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU] (2021). Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2021. Cifras del ciclo escolar 2019-2020. <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/informe-de-resultados/indicadores-nacionales-de-la-mejora-continua-de-la-educacion-en-mexico-2021>
10. Escudero-Nahón, A. (2021). Metasíntesis sobre la narrativa educativa durante la pandemia por COVID-19. Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, 12(22), 1-28. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.849>
11. Giovannella, C., Passarelli, M., Alkhafaji, A. y Negrón, A. (2020). A comparative study on the effects of the COVID-19 pandemic on three different national university learning ecosystems as

bases to derive a Model for the Attitude to get Engaged in Technological Innovation (MAETI).

Interaction Design and Architectures. 47, 167-190.

[http://www.mifav.uniroma2.it/inevent/events/idea2010/doc/47\\_8.pdf](http://www.mifav.uniroma2.it/inevent/events/idea2010/doc/47_8.pdf)

12. Hernández-Ortega, J., y Álvarez-Herrero, J.-F. (2021). Gestión educativa del confinamiento por COVID-19: percepción del docente en España. *Revista Española De Educación Comparada*, (38), 129–150. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.29017>
13. Hernández, R. (2022). La corresponsabilidad del trabajo de cuidados en la comunidad académica de la UNAM. Estudio diagnóstico sobre la división sexogénica del trabajo como fuente de desigualdad de género en el contexto de la pandemia por COVID-19. (Inédito). CIGU/UNAM.
14. Hinojosa, J., Salas, M. y Reyna, M. (2021). Teletrabajo y tecnoestrés en organizaciones educativas: aprendizajes ante la pandemia por la COVID-19 en México. *Contaduría y Administración*. 66(5). 1-25, <http://www.cya.unam.mx/index.php/cya/article/view/3305>
15. Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
16. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED). <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovided/2020/#:~:text=En%20M%C3%A9xico%2C%20la%20Encuesta%20para,las%20condiciones%20en%20las%20que>
17. Janssen, C. y Herman C. (2020). El aula invertida en tiempos del covid-19. *Educación Química*, Número especial, 173-178. <http://dx.doi.org/10.22201/fq.18708404e.2020.5.77288>
18. Jiménez, D., Villaseñor, K., Cano, A. (15-19 de noviembre de 2021). Condiciones de trabajo y desempeño de los docentes de la FFyL BUAP antes y durante el confinamiento por la COVID-19 [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, CNIE-2021, Puebla, México.

19. Juárez-Díaz, C., y Perales, M. (2021). Language teachers' emergency remote teaching experiences during the covid-19 confinement. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 23(2), 121–135. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.90195>
20. Kitchenham, B. (2004). *Procedures for Performing Systematic Reviews*. Keele University Technical Report TR/SE-0401 ISSN:1353-7776. <https://www.inf.ufsc.br/~aldo.vw/kitchenham.pdf>
21. Linnenluecke, M., Marrone, M. y Singh, A. (2020). Conducting systematic literature reviews and bibliometric analyses. *Australian Journal of Management*. 45(2). 175 – 194. 10.1177/0312896219877678. <https://journals.sagepub.com/eprint/D3JBSVPUJDZSPQPVIKJ/full>
22. Lozano A. y Rafael B. (2021). El sin sentido del tiempo privado y público en la nueva vida cotidiana del docente de secundaria en tiempos del Covid-19. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 6(3), 82-95.
23. Lozano, O. y Papparisteldi, N. (15-19 de noviembre de 2021). Experiencias de docentes de nivel superior con el uso de las TIC durante la pandemia por COVID-19 en Francia, Grecia y México [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, CNIE-2021, Puebla, México.
24. Miguel, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 50(Especial), 13–40. <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/95/364>
25. Miles, M., Huberman, A., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis. A methods sourcebook*. SAGE Publications.
26. Montenegro, S., Raya y E., Navaridas, F. (2020). Percepciones Docentes sobre los Efectos de la Brecha Digital en la Educación Básica durante el Covid -19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 317-333. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.017>

27. Morgan, H. (2020). Best Practices for Implementing Remote Learning during a Pandemic. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 93(3), 135-141. <https://doi.org/10.1080/00098655.2020.1751480>
28. Ocampo, R. y Cuéllar, A. (2022). La reconfiguración del proceso de trabajo docente bajo el confinamiento provocado por la pandemia. *Iberoforum. Revista De Ciencias Sociales*, 2(2), 1-26. <https://doi.org/10.48102/if.2022.v2.n2.188>
29. Okoli, C. (2015). A Guide to Conducting a Standalone Systematic Literature Review, *Communications of the Association for Information Systems*. 37(43). <https://doi.org/10.17705/1CAIS.03743>
30. Olgún, E. (2021). Implicaciones de la pandemia por COVID-19 en la salud docente. Revisión sistemática. *Revista Temas Sociológicos*. 28, 113-142. <https://doi.org/10.29344/07196458.28.2794>
31. Padilla, B., Armellini, A. y Traxler, J. (2021). The Forgotten Ones: How Rural Teachers in Mexico are Facing the COVID19 Pandemic. *Online Learning* 25(1), 253-268. <https://doi.org/10.24059/olj.v25i1.2453>
32. Said-Hung, E., Marcano, B. y Garzón-Clemente, R. (2021). Ansiedad académica en docentes y COVID-19. Caso de instituciones de educación superior en Iberoamérica. *Prisma Social*. 33, 280-305. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4202/4947>
33. Sánchez, M. (Coord.) (2021). La educación remota y digital en la UNAM durante la pandemia. UNAM.
34. Silas, J. y Vázquez, S. (2020). El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL), 89-120. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50>
35. Schmelkes, S. (2020). La educación superior ante la pandemia de la COVID-19: el caso de México. *Universidades*, 86, 73-87. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.86.407>

36. Syauqi, K., Munadi, S. y Bruri, M. (2020). Students' perceptions toward vocational education on online learning during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)* 9(4), 881- 886. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i4.20766>
37. Zapata-Garibay R, González-Fagoaga J., González-Fagoaga C., Cauich-García J. y Plascencia-López I. (2021) Higher Education Teaching Practices Experience in Mexico, During the Emergency Remote Teaching Implementation due to COVID-19. *Front. Educ.* 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.628158>
38. Zapata-Garibay R, González-Fagoaga J, Asadi-González A., Martínez-Alvarado J., Chavez-Baray S., Plascencia-López I. y González-Fagoaga C. (2021) Mental Health Stressors in Higher Education Instructors and Students in Mexico During the Emergency Remote Teaching Implementation due to COVID-19. *Front. Educ.* 6:670400. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.670400>

#### **DATOS DE LAS AUTORES.**

1. **Rosario Freixas Flores.** Profesora de la Escuela Nacional de Trabajo Social, Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: [freixas@unam.mx](mailto:freixas@unam.mx)
2. **Judith Zubieta García.** Investigadora Titular C, Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: [zubieta@unam.mx](mailto:zubieta@unam.mx)

**RECIBIDO:** 4 de enero del 2024.

**APROBADO:** 31 de enero del 2024.