

Las emociones de los docentes del Colegio de Bibliotecología y Archivología de la UNAM en tiempos del COVID-19

College of Library Science and Archives teacher's emotions at UNAM during COVID-19 lockdown

Recibido: 19 de julio de 2022

Aceptado: 08 de septiembre de 2022

Publicado: 23 de agosto de 2023

Angélica Guevara Villanueva

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3866-2264>

Angélica María Rosas Gutiérrez

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0550-0931>

Felipe Zamora Cruz

Universidad Nacional Autónoma de México, México

<https://orcid.org/0000-0002-8532-3655>

Brenda Cabral Vargas

Universidad Nacional Autónoma de México, México

<https://orcid.org/0000-0001-9091-4321>

Resumen

El artículo presenta parte de los resultados de una encuesta aplicada a 115 docentes a finales del 2021 y principios del 2022 adscritos al Colegio de Bibliotecología y Archivología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. El objetivo fue conocer las emociones implicadas en el proceso de enseñanza en línea durante y al finalizar el confinamiento a partir de cuatro ejes temáticos: espacio

físico; equipo tecnológico y conexión a Internet; interacción con los estudiantes y pospandemia. Los resultados mostraron en los profesores universitarios una mayor frecuencia de emociones positivas que negativas en relación con el espacio físico y con el equipo tecnológico y conexión a Internet, lo que permite inferir un estado emocional favorable. Asimismo, manifestaron empatía y solidaridad hacia las problemáticas que afectan la interacción con sus alumnos. Sin embargo, a pesar de que existe una emoción positiva por el retorno a las clases presenciales, aún en una modalidad híbrida, ellos reafirmaron la importancia de contar con apoyo especializado en el manejo de las emociones.

Palabras clave: Aprendizaje socioemocional, Archivología, Bibliotecología, Docente-Enseñanza superior, Educación en situación de emergencia, Pandemia

Abstract

The article shows part of the results of a survey applied to 115 teachers at the end of 2021 and the beginning of 2022 assigned to the College of Library Science and Archives of the Faculty of Philosophy and Letters of the National Autonomous University of Mexico. The objective was to know the emotions involved in the online teaching process during and at the end of lockdown based on four thematic axes: physical space; technological equipment and Internet connection; interaction with students and post-pandemic. The results reflect a higher frequency of positive emotions rather than negative related to the physical space, with the technological equipment and Internet connection in teachers, which allows inferring a favorable emotional state. Likewise, the teachers expressed empathy and solidarity towards the problems that affect the interaction with their students. However, despite the fact that there is a positive emotion for the return to face-to-face classes, even in a hybrid modality, the teachers reaffirmed the importance of having specialized support in managing emotions.

Keywords: Archive science, Education in emergencies, Library science, Pandemics, Social and emotional learning, Teachers-Higher education



I. Introducción

A causa de la pandemia por la COVID-19, los docentes de la mayoría de las instituciones de educación superior mexicanas, transitaron de un modelo educativo presencial (espacios físicos y estructurados), hacia estrategias no presenciales para mantener las clases (educación a distancia, educación en línea, educación virtual o educación remota), en respuesta a la decisión de las autoridades educativas que optaron por el cierre de las instituciones y, con ello, desacelerar la propagación de la enfermedad.

El teletrabajo, el home-office, trabajo remoto o enseñanza desde casa (como podríamos denominarlo) implicó para el profesional de la educación utilizar sus recursos para reconfigurar su espacio laboral con la finalidad de atenderlo de manera remota y de forma emergente como resultado de la crisis de salud mundial, que posee diferencias con la enseñanza remota planeada (Hodges *et al.*, 2020).

En opinión de Anaya y Rojano (2020), en materia de tecnología educativa, se realizó el uso inesperado y no planificado de todo tipo de plataformas y recursos tecnológicos para garantizar la continuidad del aprendizaje y, aunque la tecnología puede solventar la distancia física, su uso requiere de un contexto, de una planeación didáctica y con sentido para dar forma al evento educativo (Cortés, 2021). Aunado a lo anterior, el confinamiento, en el contexto de los profesionales de la educación, quizás promovió un sufrimiento emocional derivado por el aislamiento, el distanciamiento social y la sobrecarga laboral al tener que trabajar desde casa, como lo menciona Ribeiro *et al.* (2020).

Uno de los temas que se ha posicionado en el centro de interés de la investigación educativa, desde hace varios años es el relacionado con las emociones de este gremio como parte de su formación profesional. A raíz de la pandemia, se dice que al “enfrentar nuevas condiciones de vida, de trabajo, de transmisión de conocimientos a los estudiantes, los docentes comenzaron a ser más conscientes de su estado emocional y la manera en que afecta su desenvolvimiento tanto profesional como personal” (González, 2021, p.1).

En este sentido, se podría señalar que las emociones se encuentran asociadas con factores tanto objetivos como subjetivos. Es decir, por una parte, se vinculan a los



sistemas neuronal, hormonal e inmunológico; y, por la otra, se nutren de las experiencias y aprendizajes que se suscitan en el día a día (Buitrago, 2012 citado por Buitrago y Molina, 2021, p. 6). Por ello, se pueden considerar como una respuesta a una determinada vivencia enmarcada en un contexto específico, resultado de la interpretación de lo que la persona siente en ese momento (Gavotto y Castellanos, 2021).

Por consiguiente, es innegable que ante el escenario vivido hayan experimentado múltiples emociones positivas (bienestar emocional) como la alegría, orgullo, entusiasmo, alivio, seguridad, tranquilidad, perseverancia, confianza, agradecimiento, satisfacción e, incluso, es posible que manifestaran emociones negativas (malestar emocional) de agobio, ansiedad, depresión, estrés, confusión, pesimismo, inseguridad, tristeza, desesperación, desconfianza e impotencia (Rebollo *et al.*, 2008, p. 10).

Por tal razón, es fundamental poner de manifiesto la importancia de realizar estudios e investigaciones que permitan reconocer y entender que las emociones pueden incidir en la salud y su bienestar personal y laboral. De ahí, que resulte necesario destacar que en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se realizaron algunos estudios en el año 2020, como la investigación desarrollada por el Instituto de Investigaciones Sociales y la participación del Hospital General de México, que tuvo como objetivo conocer, entre otros aspectos, las reacciones emocionales de 13073 estudiantes, académicos y personal administrativo de la comunidad universitaria (Infante *et al.*, 2020).

Asimismo, el trabajo de Urrutia *et al.* (2020) identificó, en los profesores de bachillerato de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, las emociones que surgieron durante el confinamiento y el documento presentado en el mismo año por Sánchez *et al.* (2020) que reportó los resultados de una encuesta aplicada a 788 personas del ámbito educativo de los niveles de bachillerato, licenciatura y posgrado para determinar entre otras problemáticas, los aspectos emocionales, afectivos y de la salud que estos vivieron.

Pese a ello, es importante destacar que en estas indagaciones los autores no mencionan el área de estudio al que pertenece el docente o la dependencia a la cual se encuentra adscrito, por ello, el objetivo general está dirigido hacia el conocimiento de las emociones



implicadas en el proceso de enseñanza en línea durante y al finalizar el confinamiento de los profesores del Colegio de Bibliotecología y Archivología de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Con lo anterior se pretende dar respuesta a las siguientes interrogantes:

- ¿El perfil (edad, género, estado civil, entre otros) tuvo alguna influencia en la presencia de sus emociones durante el confinamiento?
- ¿Qué emociones -positivas y/o negativas- manifestaron durante el confinamiento en relación con el espacio físico, equipo tecnológico y conexión a Internet?
- ¿Qué emociones surgieron ante la interacción con sus alumnos y con los problemas que presentaron sus alumnos durante las clases a distancia?
- ¿Consideraron necesario la incorporación de un programa de educación emocional independientemente de su estado emocional a causa de la pandemia?

Se espera que los resultados de esta investigación sirvan como una evidencia para documentar la escasa literatura sobre las emociones en los profesionales dedicados a la educación bibliotecológica a nivel de licenciatura en periodo de crisis, pero además, estimulen la apertura de nuevas líneas de investigación educativa en la bibliotecología y archivología para contribuir al bienestar emocional de la comunidad.

II. El escenario docente en Bibliotecología y Archivología de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM

De acuerdo con Licea y González (2016) en la Universidad Nacional Autónoma de México la educación bibliotecológica inicia en 1956 con el Colegio de Biblioteconomía y Archivonomía alojado en las instalaciones de la Biblioteca Central. En 1965 cambió su nombre por Colegio de Bibliotecología; posteriormente se instaló en la Facultad de Filosofía y Letras, en 1981 (Ramírez y Figueroa, 2009).

En relación con la formación de profesionales en bibliotecología, desde su creación a la fecha han existido cinco planes de estudio que han cambiado su denominación en cuatro ocasiones (Plan de estudios de la Maestría en Biblioteconomía, 1956; Plan de estudios



de la Licenciatura en Biblioteconomía 1960; Plan de estudios de la Licenciatura en Bibliotecología, 1966; Plan de estudios en Bibliotecología y Estudios de la Información, 2002 y 2014) (Figueroa, 2016, pp. 60-61).

Aun cuando el Colegio de Bibliotecología ha jugado un papel fundamental en la educación universitaria bibliotecológica en el país, cabe señalar que la demanda de profesionales en archivística provocó que en enero del 2017 el Comité Asesor del Colegio de Bibliotecología analizara la implementación de la Licenciatura en Administración de Archivos y Gestión Documental en la Facultad de Filosofía y Letras. La fecha de apertura de esta Licenciatura fue en agosto de 2018 en el entonces llamado Colegio de Bibliotecología, el cual cambió de nombre en junio de 2021 a Colegio de Bibliotecología y Archivología.

En lo que se refiere al profesorado, como menciona Escalona (2005) este ha variado considerablemente. En su devenir, las autoridades del Colegio han procurado fortalecer al personal de tiempo completo y de asignatura para atender las demandas didácticas y de contenido requeridas en los planes de estudio de las dos licenciaturas que se imparten. Actualmente como se observa en la Cuadro 1, el número de profesores universitarios adscritos al Colegio se ha incrementado, principalmente por la nueva licenciatura.

Cuadro 1.

Docentes adscritos al Colegio de Bibliotecología y Archivología (2017-2021)

Categoría laboral	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2021
Profesores de carrera	8	8	7	9
Profesores de asignatura	61	61	95	---
Ayudantes de profesor	3	3	3	---
Total	72	72	105	115*



Nota: Elaboración propia con base en los informes anuales de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. * Para el caso del año 2021, el dato total fue proporcionado por la Coordinación del Colegio de Bibliotecología y Archivología, sin un desglose sobre el número de profesores de asignatura y ayudantes de profesor.

a. El escenario antes del confinamiento

Previo a la pandemia la vida académica de los profesores solía desarrollarse no solo en el salón de clases, sino en los diversos recintos y pasillos que integran la facultad; no obstante, este escenario se vio interrumpido a principios de noviembre del 2019, debido a la toma de las instalaciones por un grupo de Mujeres Organizadas de Filosofía y Letras (MOFFyL) (Mingo, 2020), lo cual obstaculizó el proceso de finalización del semestre y, con ello, la pérdida de contacto físico con los estudiantes y demás miembros de la comunidad. Situación que se prolongó hasta el mes de abril del 2020 afectando el inicio del siguiente semestre.

Aunado a ello, una emergencia sanitaria de gran trascendencia apareció en el mundo como resultado de la pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19) que obligó al país en marzo al cierre de las instalaciones de la Universidad, así como a la necesidad imperiosa de iniciar con una educación emergente de enseñanza con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto.

b. El escenario durante el confinamiento

Ante este panorama los académicos del Colegio de Bibliotecología y Archivología iniciaron labores a partir de mayo del 2020 y fueron informados mediante un comunicado interno emitido por la dirección de la Facultad de Filosofía y Letras sobre los ajustes a los calendarios escolares y sobre las recomendaciones generales a seguir durante el semestre, enfatizando que las actividades en línea considerarán la conexión a Internet y equipo de cómputo del estudiantado, lo cual podría no ser adecuado. Debido a ello se sugirió hacer uso de aplicaciones y herramientas no sincrónicas, acuerdos grupales para las grabaciones de las sesiones desarrolladas y las reglas de comportamiento durante la clase (Linares, 2020).



Todo lo anterior implicó, para la mayoría de los académicos realizar cambios en su rutina habitual, adecuar los contenidos de sus asignaturas a impartir, reformular su planeación didáctica y generar dinámicas para socializar el aprendizaje a través de empleo de diversas plataformas de videoconferencias (Zoom, Blackboard, Google Meet, etcétera), el uso de herramientas y aplicaciones sincrónicas y no sincrónicas, (vídeos, presentaciones, chats, correo electrónico, entre otros), así como grabaciones de las lecciones impartidas en archivos de video para distribuirse al grupo.

Además, fue necesario contar con las tecnologías propias como computadora, teléfono celular o tablet y disponer de un espacio físico que les permitiera transmitir sus clases o asesorías en tiempo real; asimismo, se debía poseer las competencias tecnológicas y de información para el manejo de diversos programas y para la búsqueda, selección y uso de la información de manera ética. Los académicos, además, tuvieron que lidiar con los ruidos internos y externos generados en su entorno, la débil señal de Internet, la falta de contacto físico con los estudiantes y, por supuesto en algunos casos, el cuidado del hogar y de algún familiar.

Este nuevo escenario, prolongado durante tres semestres (mayo 2020-noviembre 2021), generó un sentido de ruptura en la cotidianidad que afectó el entorno social, cultural, cognitivo y emocional de la comunidad educativa (Johnson *et al.*, 2020 citado por Gajardo *et al.*, 2021) debido a que la mayor parte de los docentes no contaban con la preparación en el uso de las tecnologías, herramientas y plataformas y con las condiciones necesarias para poder impartir sus clases en una modalidad no presencial.

Los profesores se vieron paulatinamente en la necesidad de capacitarse por su cuenta en el uso de la tecnología (plataformas de videoconferencia, grabación de vídeos y aplicaciones o herramientas asincrónicas), así como aprender a conducir y moderar la participación en las sesiones en línea y establecer las reglas de comportamiento en estos ambientes virtuales, como respuesta a las indicaciones emanadas de las autoridades de la Facultad, quienes expresaron mediante un comunicado distribuido por correo electrónico, que las actividades en línea, no implicaban simplemente lecciones impartidas a través Zoom, Blackboard o Google Meet (Linares, 2020).



c. El escenario después del confinamiento

Una vez concluido el último semestre a distancia, dos meses después (finales de enero 2022) el Consejo Técnico (máxima autoridad colegiada) ratificó el comunicado de la dirección de Facultad de Filosofía y Letras sobre su decisión de retomar las actividades escolares toda vez que las instalaciones estaban listas para instrumentar su regreso bajo las condiciones. El semestre inició el 31 de enero a distancia, pero no fue hasta el 26 de febrero que tanto profesores como alumnos asistieron de forma parcial (una semana presencial, una semana virtual) a las instalaciones de la Facultad con las medidas preventivas necesarias, lo que seguramente trajo consigo diversos desafíos y comportamientos entre la comunidad académica.

III. Diseño de la investigación

La presente investigación es de índole descriptiva transversal debido a que permite determinar los perfiles y características de una comunidad en un periodo de tiempo establecido. Asimismo, se ha empleado como técnica la encuesta para conocer las emociones experimentadas por los sujetos de este estudio durante y después del confinamiento y como instrumento para la recopilación de la información se empleó el cuestionario.

a. Participantes

La elección de los participantes fue a través de una técnica de muestreo no probabilístico en donde se utilizó un tipo de muestra llamada "autoseleccionada" a razón de que los participantes respondieron a una invitación (para más información, véase Hernández *et al.*, 2010). La muestra estuvo conformada por 70 de los 115 profesores, dedicados a tiempo completo y encargados de asignatura impartidas de manera presencial, es decir, que forman parte de la modalidad escolarizada del Colegio de Bibliotecología y Archivología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México y que aceptaron participar de manera voluntaria conociendo el objetivo del estudio sin recibir compensación por ser partícipes.



b. Instrumento

El cuestionario fue elaborado en *Google Forms* por ser una herramienta libre ampliamente utilizada a través de Internet, lo cual permitió garantizar el alcance y agilidad para su acceso ante la situación generada por la pandemia del COVID-19. El cuestionario inicial consta de siete partes, de las cuales, para atender el objetivo de este escrito, solo se tomaron cuatro enfocadas hacia el espacio físico y las emociones durante el confinamiento, el equipo tecnológico, la conexión a Internet y las emociones durante el confinamiento, Interacción con los estudiantes y las emociones durante el confinamiento y pospandemia y las emociones de los docentes. Es importante mencionar que las partes restantes serán analizadas en otra investigación para relacionar sus emociones con la salud.

c. Procedimiento

El periodo de aplicación del cuestionario fue del 13 de diciembre del 2021 al 10 de enero de 2022, es decir, al término de las asignaturas y al inicio del periodo para registrar las evaluaciones escolares.

El cuestionario fue enviado por la Coordinación del Colegio de Bibliotecología y Archivología a través de los correos electrónicos de 115 profesores registrados en el aula de Classroom de esta Coordinación, de los cuales solo se contó con 70 participantes, lo que representó el 60.86% del total de la población. Cabe mencionar que al final del semestre, los profesores realizan aún diversas dinámicas laborales y el periodo de receso laboral estaba cerca, por lo que se deduce que esta pudo ser una de las razones por las cuales no se logró el 100% de participación.



IV. Resultados

A continuación, se presenta el análisis de los resultados obtenidos durante la investigación.

a. Perfil de los docentes

El Cuadro 2, muestra que del total de los 70 encuestados que decidieron participar en esta investigación, el 47.14% se identificó con el género femenino, mientras que el 52.86% con el género masculino. En relación con las edades, el rango más frecuente fue de 51 a 55 años, que representó el 17.14% (en este grupo etario el 50%, fueron mujeres). También es de resaltar que, en cuanto al género, no se encontró diferencias de frecuencia en los rangos de edad de 36 a 40, de 41 a 45 y con más de 60 años, ya que en cada uno, el resultado fue de 11 participantes.

Con respecto al estado civil (Cuadro 2), el 54.29% del total, declaró tener una relación de pareja (formal o informal) ya que respondieron estar casados(as) o en unión libre, siendo en aquellos de 41 a 45 años donde se identificó una mayor frecuencia en su estado civil. En segundo lugar, el 38.57% del total manifestó que eran solteros(as), cuya edad se ubicó en el rango de edad de 36 a 40 años.

Cuadro 2.

Frecuencia de las respuestas de los docentes participantes en la encuesta

Edad	No. de participantes por género		No. de participantes por estado civil					No. total de participantes
	<i>M</i>	<i>H</i>	<i>Cas</i>	<i>Sol</i>	<i>Unl</i>	<i>Pn</i>	<i>Sep</i>	
26 a 30	1	0	0	1	0	0	0	1
31 a 35	2	4	2	3	1	0	0	6
36 a 40	5	6	2	8	1	0	0	11
41 a 45	7	4	6	2	2	1	0	11



46 a 50	4	4	4	4	0	0	0	8
51 a 55	8	4	6	3	1	2	0	12
56 a 60	3	7	6	2	0	1	1	10
+ de 60	3	8	7	4	0	0	0	11
Total	33	37	33	27	5	4	1	70

Abreviaturas usadas en este cuadro: M=Mujer, H=Hombre, Cas=Casado, Sol=Soltero, Unl=Unión libre, Pn=Prefiere no decir, Sep=Separado

Nota: Elaboración propia con base en los datos obtenidos de la encuesta.

Con referencia al nivel de estudios y profesión, al ser una pregunta abierta en el cuestionario, para el análisis de los resultados, las respuestas fueron agrupadas en seis categorías (Cuadro 3). De ahí que se denota que el 55.71% del total mencionó que su profesión estuvo relacionada con la bibliotecología, pero, además, hubo tres de estos participantes que precisaron ser también profesionales en economía, informática y administración. El 20% del total corresponde a aquellos cuya respuesta quedó agrupada en la categoría de otra profesión, la cual se relacionó con la historia, la informática o sistemas computacionales, la conservación y restauración, la consultoría, la economía, el derecho, la literatura y el diseño gráfico. El 11.43% de las respuestas forman parte de la categoría de docente y docente con otra profesión, porque al mencionar su profesión utilizaron la palabra “profesor”. Cabe resaltar que el 5.8% tuvo una ocupación relacionada con la archivonomía.

Cuadro 3.

Frecuencia por nivel de estudios y profesión de los docentes

Profesión	Nivel de estudios				Total general
	<i>Posdoctorado</i>	<i>Doctorado</i>	<i>Maestría</i>	<i>Licenciatura</i>	
Bibliotecólogo y bibliotecólogo con otra profesión	0	11	21	7	39



Otra profesión (No relacionada con la licenciatura de bibliotecología o archivología)	0	3	8	3	14
Docente y docente con otra profesión	0	5	2	1	8
Archivista	0	0	2	2	4
No especificó profesión	0	2	2	0	4
Investigador	1	0	0	0	1
Total	1	21	35	13	70

Nota: Elaboración propia con base en los datos obtenidos de la encuesta.

En consideración al nivel de estudio, como se aprecia en el Cuadro 3, predominó la maestría con un 50% y dentro de este grupo el mayor número tuvo una profesión relacionada con la bibliotecología. El 30% mencionó tener doctorado, el 13% únicamente la licenciatura y el 1.43% posdoctorado.

Con respecto a la categoría laboral, antigüedad y turno (Cuadro 4), el 90% indicó estar en la categoría laboral de profesores de asignatura, el 41.71% precisó contar con una antigüedad menor a cinco años y el 44.29% señaló impartir docencia en el turno matutino. Con respecto a los profesores con menos de cinco años cabe resaltar que el 44.28%, fueron profesores de asignatura, con una preferencia por impartir clases en el turno matutino.



Cuadro 4.

Frecuencia por categoría laboral distribuida de acuerdo con la antigüedad y turno

Categoría Laboral	Total	Antigüedad (años)						Turno		
		≤ 5	6-10	11-15	16-20	21-25	≥ 25	M	V	Mx
Tiempo completo	7	1	2	1	0	0	3	3	1	3
Asignatura	63	31	13	5	2	2	10	28	16	19
Total	70	32	15	6	2	2	13	31	17	22

Abreviaturas usadas en este cuadro: M=Matutino, V=Vespertino, Mx=Mixto

Nota: Elaboración propia con base en los datos obtenidos de la encuesta.

Adicional a lo anterior, se encontró que, del total de las respuestas el mayor número de participantes (19; 22.14%) impartió 19 asignaturas, mientras que solo el 2.86% (equivalente a dos encuestados) fue personal de tiempo completo que solo atendió 12 y 16 asignaturas.

b. El espacio físico y las emociones durante el confinamiento

De acuerdo con las respuestas, se evidenció que la mayoría tuvo un espacio físico para realizar sus actividades (65; 92.86%), mientras que el resto (cinco encuestados, 7.14%) indicó lo contrario, por no tener un espacio óptimo para impartir sus clases a distancia.

En lo concerniente al espacio físico para las actividades de enseñanza-aprendizaje *versus* las emociones experimentadas por estos, en el análisis se identificaron 112 respuestas, por ser una pregunta abierta, el encuestado refirió una o más emociones (Figura 1, representadas en la nube de emociones), de las cuales la palabra “alegría” y la palabra “tranquilidad” aparecieron con mayor frecuencia entre los sujetos (24; 34.29 %).



Por otra parte, es de resaltar que los 42 encuestados, cuyas respuestas se relacionaron solo con el espacio (Figura 1), la mayoría fue capaz de expresar una o más emociones (36 encuestados; 51.43%) enfocadas al espacio y una minoría no comentó alguna emoción (6 encuestados, 8.57%).

Figura 1. Emociones relacionadas con el espacio para impartir docencia durante la pandemia



Nota: Elaboración propia con base en los datos obtenidos de la encuesta.

Cabe señalar que hubo otros profesores (25; 35.72%) que enriquecieron su respuesta con algún comentario como se muestra a continuación en donde la mayoría fueron de asignatura:

- *(entre 56 a 60 años, hombre, casado, turno matutino): Me sentí muy entusiasmado por poder impartir las clases sin tener que arriesgar a los alumnos a contagios o algún riesgo exterior.*
- *(entre 41 a 45 años, hombre, casado, turno mixto): Para mí ha estado bien, me ha gustado, porque me organizo en los tiempos, uso del equipo de cómputo, traslado, etc.*



- *(entre 45 a 50 años, mujer, soltera, turno matutino): Tranquilidad porque no había factores que impidieron no llegar a clase y porque no había distractores para impartir la materia.*
- *(más de 60 años, mujer, soltera, turno matutino): Tranquilidad, porque contaba con los elementos necesarios como el WorkSpace, computadora, Internet y conocimientos para diseñar, construir y desarrollar las actividades en el espacio de enseñanza-aprendizaje.*
- *(entre 36 a 40 años, mujer, soltera, turno matutino): Depresión y sensación de no salir del trabajo: el espacio de trabajo y el personal se fundieron en uno solo.*
- *(entre 56 a 60 años, mujer, soltera, turno mixto): Al trabajar en casa se presentan situaciones que impiden el buen desarrollo de las sesiones a través de Zoom, por ejemplo, pero que están fuera de nuestro control al ser integrante de una familia que comparte el mismo espacio. Ante estas se presentan sentimientos como coraje, impotencia, desesperación, etcétera, pero también el interés por analizar la situación y tratar de entender la situación inédita que estamos viviendo como humanidad.*

Sin embargo, también hubo 23 encuestados que además de contar con su espacio físico solo refirieron en sus comentarios a temas de interacción, aprendizaje, problemas tecnológicos, retos de aprendizaje en el uso de la tecnología, uso de plataformas virtuales, clases en línea, etcétera.

c. El equipo tecnológico, la conexión a Internet y las emociones durante el confinamiento

De acuerdo con el Cuadro 5, al analizar las respuestas a la pregunta ¿Con qué equipo tecnológico contó para impartir sus clases a distancia? Se encontró que 26 de ellos (37.14%) mencionaron poseer computadora, dispositivo móvil, impresora y conexión a Internet para impartir sus clases, siendo el género masculino el que dispuso de mayor tecnología que las mujeres. Además de ser profesores de asignatura con una antigüedad menor o igual a 5 años y de encontrarse impartiendo sus clases en el turno matutino. También, hubo 18 (25.71%) que contaron solo con computadora y conexión a Internet y



otros que contestaron tener computadora, dispositivo móvil y conexión a Internet (16; 22.85%).

Cuadro 5.

Equipo tecnológico con el que contó el docente

Tecnología utilizada	T	Gen		Cat		Antigüedad (años)						Turno		
		H	M	TC	As	≤ 5	6-10	11-15	16-20	21-25	≥ 25	M	V	Mx
Computadora y conexión a Internet	18	7	11	1	17	7	2	1	0	0	8	7	6	5
Computadora y dispositivo móvil	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Computadora, dispositivo móvil y conexión a Internet	16	10	6	2	14	6	5	1	0	1	3	6	6	4
Computadora, dispositivo móvil, impresora y conexión a Internet	26	15	11	3	23	16	6	2	1	0	1	13	3	10
Computadora, impresora y conexión a Internet	6	4	2	1	5	2	1	1	1	0	1	3	1	2



Tecnología utilizada	T	Gen		Cat		Antigüedad (años)					Turno			
		H	M	TC	As	≤ 5	6-10	11-15	16-20	21-25	≥ 25	M	V	Mx
Dispositivo móvil y conexión a Internet	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0
Dispositivo móvil, impresora y conexión a Internet	2	1	1	0	2	0	0	1	0	1	0	1	2	0
Total	70	37	33	7	63	32	14	7	2	2	13	3	1	2
												1	8	2

Abreviaturas usadas en este cuadro: T=Total, Gen=Género, H= Hombre, M=Mujer, Cat=Categoría, TC=Tiempo Completo, As=Asignatura, M=Matutino, V= Vespertino, Mx=Mixto

Nota: Elaboración propia con base en los datos obtenidos de la encuesta.

Por otra parte, al preguntar a la comunidad académica sobre los desafíos que enfrentó al trabajar con el equipo y la conexión a Internet para impartir sus clases en línea, los datos muestran que los mayores retos fueron la inestabilidad que se presentó en la conexión a Internet (36; 51.42%) y tener un equipo obsoleto (10; 14.28%). Aunado a esto, comentaron que tuvieron que aprender nuevos programas para trabajar en línea (9; 12.85%) y usar herramientas y plataformas como Zoom, Google Meet y Classroom que hicieron posible la comunicación profesor/alumno y alumno/alumno. Asimismo, cabe resaltar que hubo quienes requirieron comprar un equipo de cómputo nuevo (5; 7.14%) o bien, llevar a su casa el equipo de su oficina (3; 4.28%). También, señalaron en menor porcentaje la necesidad de contratar otros servicios de telefonía para tener una mejor red de Internet, aprender a manejar las TIC de manera didáctica, tener dolores musculares por las horas sentado y la necesidad de usar dos equipos a la vez (laptop y celular) para



lograr transmitir sus clases. Sin embargo, hubo quienes (7; 7.8%) reportaron no haber tenido problemas.

A esto se añade a continuación los siguientes argumentos de los profesores de asignatura:

- *(entre 36-40 años, hombre, soltero, turno matutino): Me quedé sin Internet un mes y tuve que pagar datos móviles.*
- *(entre 46-50 años, hombre, casado, turno matutino): Computadora obsoleta y una conexión a Internet muy inestable.*
- *(entre 51-55 años, hombre, prefirió no decir su estado civil, turno vespertino): Poder adecuar contenidos a un ambiente digital.*
- *(más de 60 años, hombre, casado, turno vespertino): Apagones, ruidos externos y fallas de la computadora.*
- *(entre 56-60 años, hombre, casado, turno matutino): Aprender a usar software para conexión a distancia y sistemas de videoconferencia.*

En correspondencia con la pregunta sobre las emociones qué experimentaron al enfrentarse a los desafíos de tener que trabajar con un equipo tecnológico y conexión a Internet para impartir sus clases a distancia, se identificó en sus respuestas diversas emociones (positivas, negativas o ambas) como se puede observar en el Cuadro 6.

En cuanto a las emociones positivas se encontró que la confianza, satisfacción y perseverancia estuvieron presentes, pero también, se hizo notar en las emociones negativas la angustia-ansiedad, la frustración y en situación similar la desesperación y enfado.



Cuadro 6.

Emociones que experimentó el docente al usar el equipo

EMOCIONES POSITIVAS	FRECUENCIA	EMOCIONES NEGATIVAS	FRECUENCIA
Acompañamiento	14	Angustia-	29
Agradecimiento	16	Ansiedad	
Alegría	14	Apatía-	05
Alivio	12	Desgana	
Competencia	14	Desesperación	17
Confianza	25	Enfado	17
Entusiasmo	15	Estrés-	23
Esperanza	21	Cansancio	
Estimulo	15	Fastidio	07
Felicidad	09	Frustración	18
Optimismo	17	Incompetencia	02
Orgullo	06	Impotencia	15
Perseverancia	23	Inseguridad	08
Satisfacción	24	Miedo	07
Seguridad	17	Soledad	12
Tranquilidad	19	Tristeza	11
Total*	261	Total	171

Nota: Elaboración propia con base en los datos obtenidos de la encuesta. * El docente pudo referir una o más emociones (positivas y/o negativas) en sus respuestas, por lo que el total corresponde a la cantidad de veces (frecuencia) que la emoción fue referida por este. Estas emociones fueron seleccionadas con base en los siguientes documentos: Chóliz, 2005; Rebollo *et al.*, 2008, p. 10; Gavotto y Castellanos, 2021, s. p.

Fuente: Elaboración propia.

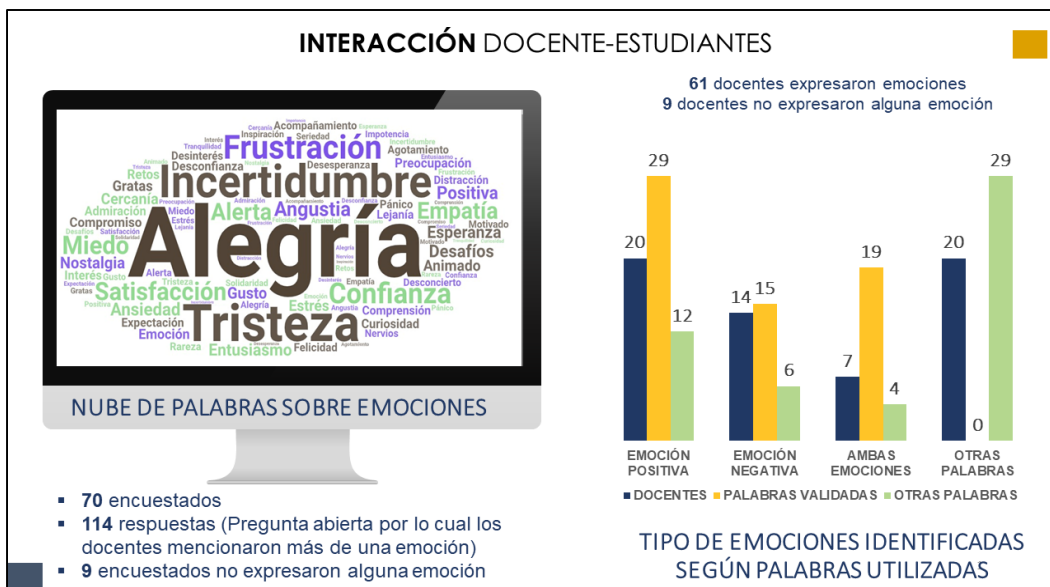


d. Interacción con los estudiantes y las emociones durante el confinamiento

Con respecto a la pregunta ¿Qué emociones surgieron en usted al interactuar con sus alumnos durante las clases que impartió al pasar de la modalidad presencial a la educación a distancia? Se identificó que 61 encuestados usaron 114 palabras para expresar alguna emoción (Figura 2, nube de emociones) y solo 9 no manifestaron en sus respuestas alguna emoción.

Cabe mencionar que, de estas 114 palabras, solo 63 corresponden a la lista de emociones positivas y negativas referidas en el Cuadro 6, la diferencia fueron expresiones utilizadas por los encuestados que no están incluidas en este. De acuerdo con la gráfica de la Figura 2 se observó que, de 61 participantes, el 28.58% expresó emociones positivas, el 20% negativas y el 10% ambas. Solo un 28.58% utilizó otras expresiones sin hacer referencia a alguna de estas citadas en el Cuadro 6. En relación con las positivas predominó la alegría (15; 21.43%) y en las negativas resaltó la tristeza (7; 10%) y dentro de otras expresiones utilizadas por los encuestados, la incertidumbre presentó la misma proporción que la tristeza.

Figura 2. Emociones expresadas por los docentes encuestados y enfoques de sus respuestas



Nota: Elaboración propia con base en los datos obtenidos de la encuesta. Estas emociones fueron seleccionadas con base en los siguientes documentos: Chóliz, 2005; Rebollo *et al.*, 2008, p. 10; Gavotto y Castellanos, 2021, s. p.

Para complementar la pregunta relacionada con la interacción con los alumnos, fue importante conocer si el estado emocional del profesorado, en algún momento, influyó en sus clases o en el ánimo de los alumnos. En el caso de esta pregunta de índole abierta, el análisis permitió identificar que el 44.28% (31 encuestados) comentó que sí había influido de alguna forma en el estado de ánimo de los estudiantes, el 41.43% (29 encuestados) dijo que no considera que su estado emocional influyó o debió influir en el ánimo de los estudiantes, mientras que las respuestas de un 14.28% (10 encuestados) reflejó duda o desconocimiento al respecto.

Puntualizando sobre los resultados a continuación se muestran algunas ideas que expresaron los profesores de asignatura:

- *(entre 51-55 años, mujer, casada, turno matutino): Sí, de igual forma el estado emocional de los alumnos influyó entre ellos y en mí.*
- *(entre 46-50 años, mujer, soltera, turno matutino): No, siempre trato de que cada clase sea completamente diferente y poner la mejor cara ante ellos.*
- *(entre 46-50 años, mujer, casada, turno matutino): Es probable, ya que soy muy expresiva con el rostro.*
- *(entre 46-50 años, mujer, soltera, turno matutino): Me desanimaba que no me siguieran o respondieran. Eso influye en mi desempeño.*

Igualmente, otro aspecto importante dentro de la investigación fue determinar las emociones que manifestaron ante los problemas que algunos alumnos presentaron para conectarse a sus clases a distancia por las dificultades en el audio, no tener cámara, la conexión inestable, problemas familiares, laborales, apatía, indiferencia, entre otros. Al ser una pregunta abierta, diversas fueron las respuestas, sin embargo, es de resaltar como se muestra en la Figura 3, que tuvieron una conexión emocional con sus alumnos al utilizar en sus respuestas la palabra empatía o al inferir en estas la capacidad de comprender a los estudiantes (27 encuestados, 38.57%) y preocupación (16



Asimismo, del total de encuestados el 30% (21 encuestados) expresó emociones negativas:

- *(entre 31-35 años, mujer, casada, turno vespertino): Siempre traté de ayudarlos y darles oportunidad de entregar posteriormente, pero sentí mucha impotencia de no poder hacer más.*
- *(entre 51-55 años, hombre, prefiero no decir su estado civil, turno vespertino): Tristeza e impotencia no poder ayudar si tenían alguna dificultad personal. Frustración cuando no podían asistir o se escuchaba demasiada interrupción en sus casas.*
- *(entre 41-45 años, mujer, casada, turno mixto): Un poco de frustración porque no los conocí físicamente.*

En concordancia, cabe resaltar que también se encontró ante estas situaciones aquellos que manifestaron emociones positivas (5.71%):

- *(más de 60 años, hombre, casado, turno vespertino): Confianza en solucionar los problemas en la medida de lo posible, cuando el alumno o alumna avisaba al tener dificultades de algún tipo.*
- *(entre 46-50 años, mujer, soltera, turno matutino): Mmm, pues tranquilidad y buscar la manera de poder resolverlo al dejarles las clases grabadas y las actividades para que las realizaran a su tiempo, es decir asincrónico entendiendo la situación que muchos podrían tener.*
- *(entre 36-40 años, hombre, unión libre, turno matutino): Alegría, porque a pesar de que algunos alumnos contaban con medios limitados para conectarse, encontraban los medios para hacerlo y participar en clase, cuando no contaban con micrófono o cámara ... lo hicieron vía chat en la clase y siempre con el entusiasmo y ganas a pesar de las limitaciones tecnológicas.*

Solo 5 encuestados (7.1%) no expresó ninguna emoción positiva o negativa, pero relevaron algunas otras circunstancias como se muestra enseguida:

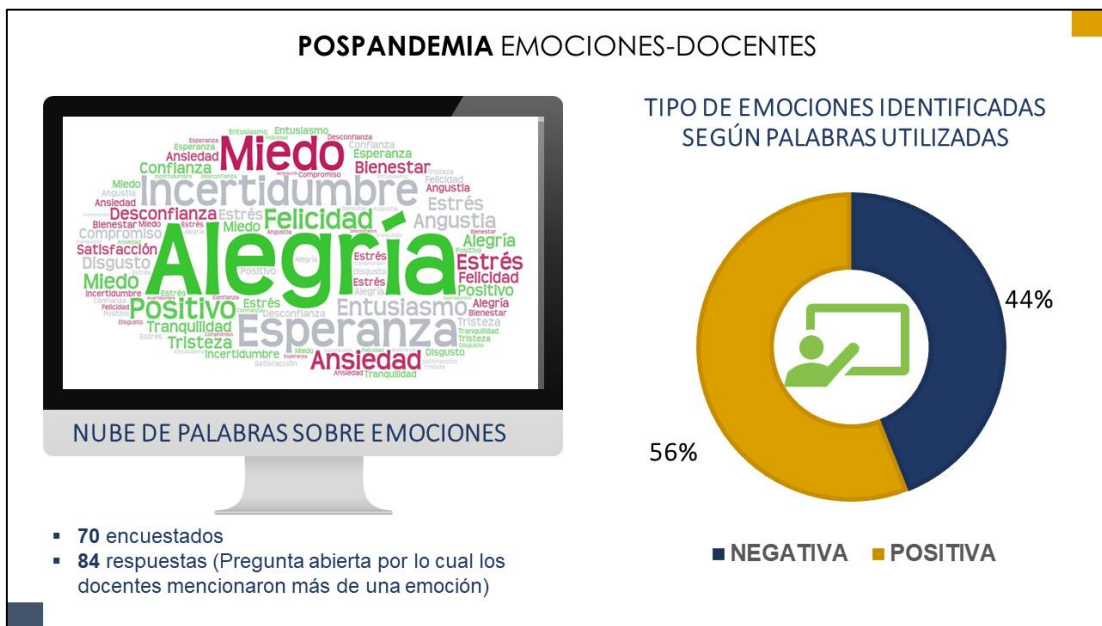


- (más de 60 años, mujer, soltera, turno matutino): De acuerdo con las listas oficiales de inscritos, algunos faltaron desde el principio y otros en el transcurso, pero era entendible que muchos estudiantes no eligieron esta modalidad a distancia y mejor desertaron. En mi caso, pregunto por ellos, pero no me causó ninguna angustia.
- (más de 60 años, hombre, casado, turno mixto): Falta de compromiso por parte de algunos (muchos) alumnos

e. Pospandemia y las emociones de los docentes

En consideración a las emociones originadas en el profesorado al saber que en el siguiente semestre retornarían las clases bajo una modalidad híbrida, los resultados muestran que, de las 84 respuestas obtenidas por los 70 encuestados, existieron tanto emociones positivas como negativas. En la Figura 4 (nube) se aprecia las palabras utilizadas por ellos para expresar sus emociones.

Figura 4. Pospandemia y las emociones positivas y negativas en los docentes



Nota: Elaboración propia con base en los datos obtenidos de la encuesta. * El docente pudo referir una o más emociones (positivas y/o negativas) en sus respuestas, por lo que el total corresponde a la cantidad de veces (frecuencia) que la emoción fue referida por este.

En este sentido, en la Figura 4 también se aprecia que 47 respuestas se refirieron a emociones positivas y 37 a negativas. Con respecto a las emociones positivas, la alegría, fue la que representó una mayor frecuencia (20 encuestados, 28.57%) y en cuanto a las emociones negativas, se encontró que el miedo alcanzó la frecuencia más alta (7 encuestados, 10%). A continuación, se citan algunos comentarios que ejemplifican lo expresado:

- *(entre 51-55 años, mujer, unión libre, turno mixto): No estoy muy segura de querer regresar, pero me pasa con otras situaciones, no veía a mis familiares y ahora que ya puedo verlos, pues me siento feliz. Creo que igual pasará con los alumnos, me sentiré feliz de verlos.*
- *(entre 56-60 años, hombre, casado, turno vespertino): Me alegra regresar, aunque todavía no se establece claramente a qué se refieren con educación híbrida.*
- *(entre 46-50 años, hombre, casado, turno mixto): De alegría y compromiso para el semestre que inicia.*
- *(entre 36-40 años, hombre, soltero, turno matutino): Me gusta la idea de estar presencialmente, pero me da miedo el contagio porque no creo que estemos preparados.*
- *(entre 56-60 años, hombre, casado, turno mixto): Ansiedad por saber cómo nos adaptaremos a la nueva modalidad.*

No obstante, algunos docentes (17; 24.28%) enunciaron incertidumbre por la modalidad híbrida:

- *(entre 36-40 años, mujer, soltera, turno mixto): Incertidumbre de cómo se llevarán las clases en esta modalidad, por ejemplo, veo que en la Facultad de Medicina cuentan con equipo que transmite a estudiantes que no se encuentran en el aula, sin embargo, no estoy segura de que esto se vaya a aplicar en nuestra Facultad.*
- *(entre 51-55 años, hombre, prefiero no decir su estado civil, turno vespertino): Incertidumbre y ansiedad por no saber con qué elementos, apoyos electrónicos contamos y cómo es la organización institucional.*



Para terminar con este apartado, se preguntó al docente sobre la necesidad de que en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM existiera un "Programa de Educación Emocional" para asistir aquellos que por la COVID-19 requieran de un acompañamiento o ayuda emocional. Las respuestas obtenidas sobre este asunto muestran que la mayoría (60; 85.73%) consideró necesario el programa, una menor parte (9;12.85%) contestó que no y solo un escaso número (1,1.42%) no lo sabe.

En relación con aquellos que consideraron necesario la implementación del programa sus argumentos fueron los siguientes:

- *(entre 26-30 años, mujer, soltera, turno vespertino): Sí, podría ser de ayuda para aquellas personas que pasamos por situaciones difíciles en este confinamiento.*
- *(entre 56-60 años, hombre, prefiero no decir su estado civil, turno matutino): Vivimos en una época y en una sociedad compleja, con grandes problemas sociales, familiares e individuales, por tanto, considero fundamental que se cuente con un Programa de Educación Emocional no solo para profesores, sino también para alumnos.*
- *(entre 31-35 años, mujer, soltera, turno matutino): Sí, y darle herramientas al docente para ayudar a los estudiantes.*
- *(entre 56-60 años, hombre, casado, turno matutino): Sí, toda vez que la salud emocional y psicológica son fundamentales para el buen desempeño de la actividad docente; por lo que cualquier tipo de asistencia profesional será benéfica para los docentes y su trabajo académico.*
- *(entre 41-45 años, mujer, unión libre, turno vespertino): Sí, no todos manejamos las diversas situaciones de la misma manera, algunos tenemos mayores dificultades en enfrentar nuestras emociones.*
- *(entre 41-45 años, hombre, casado, turno vespertino): Supongo que sí, yo no creo requerirlo, pero supongo que hay docentes que sí lo necesitan.*
- *(entre 51-55 años, hombre, prefiero no decir su estado civil, turno vespertino): Posiblemente sea necesario, pero a lo mejor algunos espacios de contención para escucharnos. Otra buena idea sería fortalecer las juntas internas entre profesores*



para poder compartir experiencias, apoyarnos y escucharnos en nuestras dificultades.

Una vez presentado este análisis de resultados, obtenidos con la aplicación del cuestionario, se procederá a la discusión y conclusiones a las que se llegaron en la investigación.

V. Discusión y conclusiones

Indudablemente, la pandemia generó una ruptura en los sistemas educativos y representó enormes retos para la comunidad académica enfocada en la educación universitaria, pues le obligó a pasar de “la presencialidad a la cotidianidad de los medios digitales y a reinventarse para poder desempeñar su actividad profesional acorde a las circunstancias” (López y Pérez, 2020, p. 6). Situación que lo condujo a poner en juego su salud y a experimentar múltiples y diversas emociones.

En este sentido, los datos presentados en la investigación permiten confirmar que la mayoría del profesorado del Colegio de Bibliotecología y Archivología de la UNAM contaron con un espacio físico para realizar sus actividades académicas, lo que influyó para que aparecieran con mayor frecuencia emociones positivas como la alegría y la tranquilidad puesto que tuvieron un lugar idóneo para poder continuar con sus clases aún en la distancia, sin distractores o interrupciones, además de considerar el hecho de que no necesitaron desplazarse de un lugar a otro o arriesgar su salud o la de sus alumnos al salir de casa.

Sin embargo, cabe resaltar que también se manifestaron emociones negativas como la preocupación, el estrés, el miedo, ansiedad y tristeza derivadas no solo de sus dinámicas diferentes de interacción con sus alumnos, sino de factores tales como el encierro, la convivencia familiar, el tiempo invertido en este espacio, el desempeño atribuido a las responsabilidades domésticas y de cuidado y a los problemas económicos.

Cabe destacar que algunas investigaciones recientes que estudiaron el espacio físico de los docentes en diferente contexto muestran que solo, o un poco más de la mitad, tuvieron en su hogar un espacio aislado para trabajar (Meo y Dabenigno, 2020; Magallanes y



Ávila, 2020); otros estudios indican que la mayoría de los profesores no tuvieron un lugar propicio para su trabajo puesto que utilizaron el comedor de sus casas, la sala, el dormitorio y hasta la cocina (Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria COVID-19, 2020; Elisondo, 2021; Expósito y Marsollier, 2021, Marsollier, 2021; Littlejohn *et al.*, 2021).

Resulta importante mencionar que debido al proceso de adaptación que se vivió por parte de la comunidad académica durante el confinamiento, su salud mental se vio alterada puesto que en muchos casos no estaban acostumbrados al teletrabajo o trabajo remoto para impartir sus clases desde casa, de ahí que el trabajo de Casimiro *et al.*, (2020) señala que de una población de 207 participantes de diversas universidades latinoamericanas presentaron un nivel alto de ansiedad, angustia y estrés. También, es importante la contribución que realizaron Casacchia *et al.* (2021), pues reconocen en su estudio los diversos niveles de angustia emocional como síntomas depresivos (leves, moderados y severos) que vivieron.

Por otra parte, hay que reconocer que las condiciones de equipo tecnológico y de conexión a Internet con las que contó el profesorado para impartir sus clases a distancia fueron otra causa que desencadenaron diversas problemáticas y emociones en esta comunidad. Los datos arrojados en la investigación permitieron reconocer que menos de la mitad de los encuestados mencionó tener computadora, dispositivo móvil, impresora y conexión a Internet para impartir sus clases, lo que generó condiciones de trabajo diferente y, con ello, el surgimiento de diversos desafíos aun contando con el acceso a dispositivos y la conectividad, tal como lo muestran los resultados obtenidos.

Más allá de las especificidades anteriores, se observó que sus comentarios versaron sobre la preocupación por la inestabilidad en la conexión a Internet, tener un equipo obsoleto, aprender nuevos programas para trabajar en línea y usar herramientas y plataformas (Zoom, Google Meet, Classroom) que hicieron posible la comunicación con sus alumnos, entre otros aspectos, pero además presentaron dolores musculares o irritación de los ojos por las horas que estuvieron sentados frente a su equipo. Aspectos



que fueron encontrados en otras profesiones educativas como se muestra en algunas investigaciones (Martín *et al.*, 2020; García y Sánchez, 2020; Mateus y Andrada, 2021).

No obstante a estos desafíos, es de resaltar que los docentes experimentaron con mayor frecuencia emociones positivas como la confianza, satisfacción y perseverancia en comparación con las emociones negativas, puesto que, de alguna manera, buscaron alternativas que les permitieron continuar con sus clases a distancia como la adquisición de un equipo nuevo, la contratación de una banda ancha de Internet, el manejo de otras herramientas como el chat, WhatsApp y los vídeos y el conocimiento de nuevos programas y herramientas tecnológicas para la docencia. En esa línea, Martín *et al.* (2020) corroboran que:

Desde que empezó la cuarentena, los docentes se vieron obligados a aprender en tiempo récord a usar herramientas que hasta ese momento desconocían o dominaban poco, como las diversas plataformas de videoconferencias, o quizás que nunca habían pensado utilizar como medios regulares para dar clase, como las redes sociales, o que venían usando de manera sólo complementaria, como el aula virtual de la universidad [...] Por otra parte, la infraestructura tampoco era la ideal ya que muchos no tienen una conexión a internet hogareña estable, y dependían fundamentalmente del uso de datos móviles. Otros tenían un servicio inestable que justo se interrumpía en el momento exacto en que transmitían una clase o respondían consultas en un foro o participaban de un chat (p. 234).

Este cambio vertiginoso a la modalidad a distancia, junto a otras problemáticas, trajo consigo la aparición de desajustes emocionales como muestran las investigaciones de Gavotto y Castellanos (2021), Navarro *et al.* (2021), Casali y Torres (2022), quienes han estudiado algunas emociones con respecto al uso de las tecnologías en las prácticas docentes durante la pandemia.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, un elemento clave es la interacción, la cual se define por Osorio y Duart (2011) “como acciones cognitivas y sociales entre los actores del proceso educativo (estudiante-profesor, estudiante-estudiante) en el desarrollo de las actividades de aprendizaje” (p. 66), la interacción en el aula es un tipo de relación que



incide en la formación del estudiantado tanto a nivel personal como académico (Ibáñez, 2002). Sin embargo, en el paso de una educación presencial a una virtual, los encuestados manifestaron que inicialmente experimentaron problemas de comunicación con sus estudiantes propios por la coyuntura ocasionada por la pandemia, lo cual coincide con lo afirmado por Rodríguez (2021).

Durante la enseñanza de emergencia remota, como suele referirse en la literatura especializada, el Grupo de Investigación sobre Educación Superior en Coyuntura (GIESuC), estudió entre otros aspectos:

Las interacciones entre los profesores y sus estudiantes, así como entre éstos y sus colegas y directivos, identificando que estas interacciones fueron ligeramente afectadas, pero no hubo una tendencia clara al respecto, lo que parece sugerir que las percepciones están influidas por la situación particular institucional y personal (Silas y Vázquez, 2020, p. 209).

Al respecto, los participantes en este trabajo reflejaron una situación similar, al no dejar claro si se decrementó o incrementó la interacción con sus estudiantes, ya que la mayoría de los profesores manifestaron una empatía y solidaridad con los casos de sus alumnos, e hicieron lo posible por apoyarlos con materiales didácticos, motivarlos en las plataformas virtuales, construir y desarrollar actividades, buscar a los alumnos que faltaban y realizar programas remediales para aquellos que necesitaban ayuda, aun cuando esto implicó un doble esfuerzo, o bien, no saber si los alumnos estaban poniendo atención o simplemente se concretaban a escuchar.

Sin embargo, cabe mencionar que una limitante en esta investigación sobre el tema de las interacciones fue no detectar la interacción profesor-estudiante-grupo que, según Barrios *et al.* (2021) es “la descripción de formas de conductas, actividades y relaciones que tienen como objetivo estimular el aprendizaje, así como el desarrollo de habilidades y capacidades creativas, sociales e intelectuales las cuales se dan de manera cotidiana en las aulas de clase” (p. 444), en este caso en las aulas virtuales. Se deduce en este trabajo que las emociones que surgieron durante el proceso entre los actores referidos



dieron surgimiento a emociones positivas y negativas, que habrá que estudiar con una mayor precisión en futuras investigaciones.

El espacio físico laboral trasladado al hogar y la tecnología como intermediaria entre las interacciones docente-estudiante influyeron directamente en una carga laboral, por lo cual como afirma Castilla *et al.* (2021) en el ámbito universitario “es relevante una mayor concientización respecto al contexto y condiciones de trabajo y la necesidad de implementar cambios en los ambientes laborales en las universidades” (p. 166) sobre todo en tiempos de pospandemia y cuando se trata de incorporar a este gremio educativo en ambientes de educación híbrida. Asimismo, como afirma Tirado (2021) se requiere que en la academia universitaria se conjunten esfuerzos para que exista una educación digital con salud emocional y bienestar integral de quienes, de alguna manera, están ahí, que se pueda generar personas con una capacidad de pensamiento resiliente y visionario, por lo cual resalta en este estudio la importancia que la mayoría de los participantes manifestaron sobre la existencia de un programa de educación emocional.

Al igual que en la investigación de Cabezas *et al.* (2021) en este trabajo se pudo inferir que la depresión y el estrés se presentaron en pocos casos, por lo que se subraya la relevancia que en el Colegio de Bibliotecología y Archivología se tomen las medidas preventivas para apoyar a su comunidad y se abran oportunidades de colaboración con los expertos en salud mental.

Aunque la mayor parte de los docentes que participaron en este estudio fueron aquellos adscritos al turno matutino y de asignatura, finalmente se concluye que su perfil (edad, género, estado civil, categoría laboral, turno, antigüedad y profesión) no presentó diferencias significativas en la aparición de emociones positivas o negativas en relación con el espacio físico, la interacción con los alumnos y con la propuesta de un programa de educación emocional. No obstante, lo anterior, y considerando que se retornará en un modelo híbrido o totalmente presencial la educación bibliotecología y de archivología, se sugiere aplicar otros estudios que permitan ahondar en el conocimiento de la comunidad académica y sus emociones al enfrentar cambios derivados por situaciones críticas



VI. Referencias

- Anaya, H. N., & Rojano, T. C. (2020). *Tensiones y emociones de la práctica docente en tiempos del COVID 19*. Corporación Universidad de la Costa.
- Barrios, P. Y. D., Fabre, C. J. E., Zambrano, M. D., Guerrero, A. Z. E., & Ortiz, A. W. (2021). La interacción profesor-estudiante-grupo como sustento de la calidad de la clase de Educación Física. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(6), 443-451.
- Buitrago, R. (2012). Contexto escolar e inteligencia emocional en instituciones educativas públicas del ámbito rural y urbano del departamento de Boyacá (Colombia) [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional (Digibug). <http://hera.ugr.es/tesisugr/20956>
- Buitrago, R., & Molina, G. (2021). Profesorado, emociones y escuela. Reflexiones en tiempo de pandemia — covid-19—. *Revista Habitus: Semilleros de Investigación*, 1(1), e12551. <https://doi.org/10.19053/22158391.1255>
- Cabezas, H. E., Herrera, C. R., Ricaurte, O. P., & Novillo, Y. C. (2021). Depresión, ansiedad, estrés en estudiantes y docentes: análisis a partir del COVID 19. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(94), 603-617. <https://www.redalyc.org/journal/290/29069612008/29069612008.pdf>
- Casacchia, M., Cifone, M. G., Giusti, L., Fabiani, L., Gatto, R., Lancia, L., Cinque, B., Petrucci, C., Giannoni, M., Ippoliti, R., Frattaroli, A. R., Macchiarelli, G., & Roncone, R. (2021). Distance education during COVID 19: an Italian survey on the university teachers' perspectives and their emotional conditions. *BMC medical education*, 21(1), 335. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02780-y>
- Casali, A. & Torres, D. (2021). Impacto del COVID-19 en docentes universitarios argentinos: cambio de prácticas, dificultades y aumento del estrés. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (28), 423-43. 1- <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e53>



- Casimiro, U. W. H., Casimiro, U. C. N., Casimiro, U. J. F., & Barbachán, R. E. A. (2020). Stress, Anguish, Anxiety and Resilience of University Teachers in the Face of COVID-19. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(7), 453-463. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27964362053>
- Castilla, G. S., Colihuil, C. R., Bruneau, C. J., & Lagos, H. R. (2021). Carga laboral y efectos en la calidad de vida de docentes universitarios y de enseñanza media. *Revista chakiñan de ciencias sociales y humanidades*, (15), 166-179. <https://doi.org/10.37135/chk.002.15.11>
- Chóliz, M. M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Universidad de Valencia, Dpto. de Psicología Básica. <https://www.uv.es/=cholz/Proceso%20emocional.pdf>
- Cortés, R. J. L. (2021). El estrés docente en tiempos de pandemia. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(ed. especial). <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2560>
- Elisondo, R. C. (2021). Transformaciones en las prácticas educativas en contextos de COVID-19. Percepciones de un grupo de docentes argentinos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 185-215. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i3.48180>
- Escalona, R. L. (2005). El Colegio de Bibliotecología de la Universidad Nacional Autónoma de México. En Escalona Ríos, L. (Comp.) *La educación bibliotecológica en México a través de sus instituciones educativas México*. UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas: Colegio Nacional de Bibliotecarios, 2005, pp. 39-76 https://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/L101/1/educacion_bibliotecologica_mexico.pdf



- Expósito, C. D., & Marsollier, R. G. (2021). El impacto del Aislamiento Social por COVID-19 en docentes: Una aproximación a sus condicionantes familiares, económicos y laborales. *Revista Pilquen*, 24(1), 1-17
- Figuroa, A. H. A. (2016). Esbozo histórico del Colegio de Bibliotecología, 1990-1998. En Escalona, R. L. (Coord.), *El Colegio de Bibliotecología: 60 años a la vanguardia en la formación profesional*. UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. <http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/5406#:~:text=El%20Colegio%20de%20Bibliotecolog%C3%ADa%20est%C3%A1,el%20orgullo%20de%20nuestra%20instituci%C3%B3n>
- Gajardo, A. K., Paz, M. E., & Salas G. (2021). Concepciones de los formadores de profesores a partir de la COVID-19: un estudio comparativo en tres regiones de Chile. *Revista Española de Educación Comparada*, (38), 69-89. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.28867>
- García, S. E. E., & Sánchez, P. R. A. (2020). Prevalence of musculoskeletal disorders in university teachers who perform telework in COVID-19 times. *Anales de la Facultad de Medicina*, 81(3), 301-307. <https://dx.doi.org/10.15381/anales.v81i3.18841>
- Gavotto, N. O. I., & Castellanos, P. L. I. (2021). Las emociones negativas vividas por los maestros en las clases virtuales en tiempos de pandemia. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1006>
- González, P. A. (2021). Bienestar emocional y el docente: un diario creativo en emociones. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1025>
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., & Baptista, L. Ma. del P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5a ed.). McGraw-Hill.



- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos*, (28), 31-45. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173513847002.pdf>
- Infante, C. C., Peláez, B. I., & Murillo, L. S. C. (Coords.) (2020). Opiniones de los universitarios sobre la epidemia de COVID-19 y sus efectos sociales. UNAM: Instituto de Investigaciones Sociales. <https://www.iis.unam.mx/wp-content/uploads/2020/07/INFORME-COVID-IIS-UNAM-3-jul.pdf>
- Johnson, M. C., Saletti, C. L., & Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Ciencia y Saúde Coletiva*, 25(Suppl. 1), 2447-2456. <https://scielosp.org/pdf/csc/2020.v25suppl1/2447-2456/es>
- Licea, A. J., & González, N. E. (2016). Desenterrar el pasado: a 60 años del surgimiento de los estudios universitarios en bibliotecología. En Escalona Ríos, L. (Coord). *El Colegio de Bibliotecología: 60 años a la vanguardia en la formación profesional*. UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. <http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/5406#:~:text=El%20Colegio%20de%20Bibliotecolog%C3%ADa%20est%C3%A1,el%20orgullo%20de%20nuestra%20instituci%C3%B3n>
- Linares, S. J. E. (2020, 12 de mayo). *A la comunidad de la Facultad de Filosofía y Letras sobre el calendario escolar 2020-2 (Comunicado interno)*. UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.
- Littlejohn, A., Gourlay, L., Kennedy, E., Logan, K., Neumann, T., Oliver, M., Potter, J., & Rode, J. A. (2021). Moving Teaching Online: Cultural Barriers Experienced by University Teachers During COVID-19. *Journal of Interactive Media in Education*, (1), 1–15. <https://doi.org/10.5334/jime.631>



- López, C. E., & Pérez, E. N. (2020). La influencia de las emociones en la educación ante la COVID-19: el caso de España desde la percepción del profesorado. Barcelona, Universitat de Barcelona. GROU. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/173449/4/2020_Informe_La%20influen%20cia%20de%20las%20emociones%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20ante%20la%20COVID-19.pdf
- Magallanes, U. E., & Ávila, G. J. (2020). Respuesta inicial por un grupo de docentes mexicanos al cierre de escuelas por COVID-19. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle*, 14(53), 11-44. <https://doi.org/10.26457/recein.v14i53.2663>
- Mateus, J. C., & Andrada, P. (2021). Docentes frente al COVID-19: cambios percibidos en Chile y Perú. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, (14), 1-25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.dfcc>
- Martín, J., Gutiérrez, E. A., Bigliani, J. C., & Rocchietti, R. (2020). Nuestras prácticas docentes en tiempo de pandemia. *Revista de Enseñanza de la Física*, (32), 233–240. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/article/view/30999>
- Meo, A. I., & Dabenigno, V. (2020). Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID-19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 14 (1), 103-127. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18221>.
- Mingo, A. (2020). “¡Con nuestras voces!”: la lucha de estudiantes feministas contra la violencia. *Revista de la Educación Superior*, 49(195), 1-20. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1248>
- Navarro, E. J. A., Vaquero, A. M., Perea, M. A. J., Pedrós, P. G., Aparicio, M. P., & Martínez, J. M. P. (2021). The Influence of Technology on Mental Well-Being of STEM Teachers at University Level: COVID-19 as a Stressor. *International Journal*



Environmental Research Public Health, 18,(18).
<https://doi.org/10.3390/ijerph18189605>

Osorio, G. L. A., & Duarte, M. J. M. (2011). Análisis de la interacción en ambientes híbridos de aprendizaje. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 37(19), 65-80.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3734034>

Ramírez, V. C. A., & Figueroa, A. H. A. (2009). Esbozo histórico del Colegio de Bibliotecología, 2001-2009. *Anuario de Bibliotecología y Estudios de la Información*, 1 (Nueva Época), 27-47. <http://hdl.handle.net/10391/772>

Rebollo, C. Ma. A., García, P. R., Barragán, S. R., Buzón, G. O., & Vega, C. L. (2008). Las emociones en el aprendizaje online. *RELIEVE*, 14(1), 1-23.
http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n1_2.htm

Ribeiro, BMDSS., Scorsolini, C. F., & Dalri, RCMB. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3), 137-141. <http://ciberindex.com/index.php/ie/article/view/e12983>

Rodríguez, V. D. (2021). Docencia universitaria en medio del COVID-19 Adaptación y desarrollo de un curso de Bibliotecología en la virtualidad. *Información, cultura y sociedad*, (44), 155-174. <https://doi.org/10.34096/ics.i44.9818>

Sánchez, M. M., Martínez, H. A. M., Torres, C. R., Agüero, S. M., Hernández, R. A. K., Benavides, L. M. A., Rendón, C. V. J., & Jaimes, V. C. A. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3).
<http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>. pp. 1-24

Silas, C. J. C., & Vázquez, R. S. (2020). El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia. Resultados de un estudio mexicano/latinoamericano. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(núm. especial), 89-120.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.97>



Tirado, G. R. A. (2021). La salud mental y emocional como base fundamental en la educación. *VinculaTégica*, 7(1), 282–289. <https://doi.org/10.29105/vtga7.2-79>

Urrutia, A. M. E., Ortiz, L. S., & Jaimes, M. A. L. (2020). Emociones de docentes de la educación media superior ante los cambios del entorno durante el confinamiento por el COVID-19. *INFAD: Revista de Psicología*, 1(2), 187-196. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n2.v1.1970>

