

***Interacciones. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación y
de la Comunicación Social***

ISSN 2796-9010

Núm. 2, año 2022, [pp. 69-85]

**Gestión del tiempo docente en confinamiento. Un estudio colaborativo
entre Ecuador y Argentina**

Walter Temporelli*

Fernanda Tusa Jumbo†

Resumen

Este artículo, de carácter descriptivo, tiene como objetivo analizar la gestión del tiempo docente en el marco de la educación a distancia durante el período de pandemia, a través de un estudio colaborativo entre Ecuador y Argentina. Como herramientas de recolección de datos, se utilizaron encuestas del tipo abiertas y semiabiertas. En total, se tuvo la participación de 99 docentes de Educación Superior de universidades públicas y privadas de los dos países participantes. Como resultado, se observa que la educación a distancia supuso un trabajo de más de 40 horas a la

* Doctor (PhD) en Psicología de la Educación. Docente de la Universidad del Salvador. Durante 6 años fue director de Estudios de la Escuela de Cine de Barcelona. Ha realizado estudios en cine, multimedia y audiovisual en Buenos Aires, París y Bogotá. Posee más de 27 años de experiencia docente. Correo electrónico: walter.temporelli@usal.edu.ar

† Doctora en Comunicación Social por la Universidad Austral. Docente de la carrera de Comunicación de la Universidad Técnica de Machala, Ecuador. Ha realizado sus estudios en España, Argentina y Ecuador. Cuenta con más de 10 años de experiencia profesional y académica. Correo electrónico: ftusa@utmachala.edu.ec

Fecha de recepción: 12/8/2022. Fecha de aceptación: 1/11/2022.

semana, lo cual demandó una gestión del trabajo docente basada en mecanismos de priorización de actividades, así como la evaluación, prospectiva y retrospectiva, de la dedicación de tiempo por tarea. En general, los docentes refieren haber analizado de manera crítica la tendencia de subestimar o sobrestimar la dedicación horaria a ciertas tareas. La mayoría de los encuestados no recibieron apoyo ni con equipos ni con acceso a instalaciones adecuadas por parte del Estado, sino que fue una inversión particular cubierta por el propio profesor. También la mayoría de los casos consultados no contó con personal auxiliar de apoyo para sus labores docentes virtuales en pandemia.

Palabras clave: Gestión del tiempo, docente, teleenseñanza, virtualidad, pandemia

***Management of teaching time in confinement. A collaborative study
between Ecuador and Argentina***

Abstract

This descriptive article aims to analyze the management of teaching time in the framework of distance education during the pandemic period, through a collaborative study between Ecuador and Argentina. Open and semi-open surveys were used as data collection tools. In total, 99 higher education professors from public and private universities from the two participating countries intervened. As results, it is observed that distance education involved a workload of more than 40 hours a week, which required a management of the teaching work based on mechanisms for prioritizing activities, as well as the prospective and retrospective evaluation of the dedication of time per task. In general, teachers report having critically analyzed the tendency to underestimate or overestimate time dedicated to certain tasks. Most of the respondents did not receive support or equipment or access to adequate facilities from the State, but it was a private investment covered by the teachers themselves. Also, most of the consulted cases did not have auxiliary support staff for their virtual teaching tasks in the pandemic.

Keywords: Time management, teacher, tele-teaching, virtuality, pandemic

Gestão do tempo de ensino em confinamento. Um estudo colaborativo entre Equador e Argentina

Resumo

Este artigo, de caráter descritivo, tem como objetivo analisar a gestão do tempo docente no marco da educação a distância durante o período de pandemia, através de um estudo colaborativo entre Equador e Argentina. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas pesquisas do tipo abertas e semiabertas. No total, participaram 99 professores do Ensino Superior de universidades públicas e particulares dos dois países participantes. Como resultados, observa-se que a educação a distância demandou mais de 40 horas semanais de trabalho, o que exigiu uma gestão do trabalho docente com base em mecanismos de priorização de atividades, bem como a avaliação prospectiva e retrospectiva da dedicação de tempo por tarefa. Em geral, os professores relatam ter analisado criticamente a tendência de subestimar ou superestimar o tempo dedicado a determinadas tarefas. A maioria dos entrevistados não recebeu apoio nem equipamentos ou acesso a instalações adequadas do Estado, senão que foi um investimento privado coberto pelo próprio professor. Além disso, a maioria dos casos consultados não contava com pessoal auxiliar de apoio para suas tarefas de ensino virtual na pandemia.

Palavras-chave: *Gestão do tempo, professor, tele-ensino, virtualidade, pandemia*

Introducción

Organismos como la UNESCO (2021a) se han propuesto como misión recuperar la calidad de la educación después del COVID-19. En este sentido, se han identificado prioridades de acción urgente, las cuales son prestar apoyo a todos los docentes como trabajadores de la primera línea, las inversiones en las competencias y la reducción de la brecha digital.

La UNESCO (2021b) considera que los docentes se encuentran en la primera línea de la lucha pues tienen que ayudar al estudiantado a volver a aprender lo que deberían haber aprendido durante la crisis pandémica. Necesitan formación y apoyo adicional para poner en marcha las clases de recuperación. Además, necesitan

formarse en enseñanza a distancia o combinada, ya que la pedagogía para la enseñanza a distancia o digital no formaba parte de su formación formal. En efecto, el docente en el escenario de la nueva normalidad debe estar preparado para el refuerzo educativo, el aprendizaje socioemocional y el aprendizaje a distancia.

Los docentes también tienen que preocuparse por su propia salud. Según Näslund-Hadley (2020), los profesores corren un alto riesgo de agotamiento laboral. Los días escolares parecen no terminar ya que los maestros sienten que tienen que estar disponibles las 24 horas del día, los 7 días de la semana. Se pide mucho a los docentes alrededor del mundo en este momento, explica esta autora.

Alrededor del 60 % de los maestros reportan sentirse abrumados en medio de mensajes de WhatsApp y llamadas telefónicas incesantes con los padres. Más de la mitad de los docentes (53 %) advierte sentir síntomas relacionados con el estrés, un tercio piensa que se les exige demasiado y el 17 % siente que está fracasando en sus tareas como docente. Al respecto, Hincapié (2020) manifiesta que se necesita apoyar a los docentes, pues estos tuvieron que adaptar sus contenidos educativos y sus métodos de instrucción y pasar a un modo de enseñanza remota para la cual no estaban preparados. Por ello, se hace indispensable que los sistemas educativos den el mayor apoyo posible para que desarrollen prácticas pedagógicas adecuadas y efectivas según cada modalidad de aprendizaje.

Tras dos años de haber iniciado la crisis pandémica del COVID-19, los docentes admiten una sobrecarga académica, física y mental. A criterio de Sepúlveda (2021), el cansancio, la falta de autonomía para enseñar, el mal ambiente de trabajo y el incumplimiento de horarios, son algunos de los malestares que más se repiten entre los profesores. Además, el encierro, el miedo a enfermarse y el hacer clases en línea implica hasta el triple de trabajo y al estar en casa se les pide estar disponibles 24/7.

En un estudio realizado por la Fundación Chile (2020), que midió el nivel de fatiga y compromiso en 2657 docentes, se evidenció que el 57 % de los profesores tiene una sensación de fatiga crónica y el 20 % está en peligro de caer en lo mismo. Se concluye, por tanto, que el desgaste extremo es un efecto pospandemia que afecta en su mayoría al profesorado de Educación Superior.

Las cifras proporcionadas por la Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF, 2020) de España muestra que el 92,8 % del profesorado ha sufrido desgaste emocional y estrés durante el confinamiento. Asimismo, el informe de la Fundación BBVA, Educación Conectada y FAD afirma que la comunidad educativa evidencia signos de estrés, ansiedad y agotamiento, tanto profesional como psicológico (Trujillo-Sáez *et al.*, 2020).

En este contexto, el presente trabajo de investigación busca analizar cómo los docentes de Educación Superior gestionaron su tiempo en el marco de la teleenseñanza a fin de no padecer el denominado síndrome del *burnout* o desgaste emocional profesional como consecuencia del estrés laboral crónico y extremo, que reporta sintomatología de fatiga, irritabilidad y desmotivación (Basallo, 2018).

Marco teórico

El COVID-19 llegó sin avisar. En la totalidad del planeta, el arribo de este virus fue tan impactante como veloz, de forma tal que dejó inerte a la mayoría de los habitantes. En especial, hubo una etapa —breve pero trascendente en sus consecuencias sanitaria—s, que transcurrió entre que se dieron a conocer los primeros casos en China (Wuhan) y se apreciaron los subsiguientes en Europa, para luego trasladarse a contagios crecientes en América Latina, en la cual la evolución pandémica no daba tiempo a reflexionar. Parecía lejano e inofensivo, pero en menos de dos meses era un problema real y tangible. Así, el 3 de marzo de 2020 quedó en la historia del país como el día en el cual el COVID-19 se cobró la primera víctima en Argentina, más específicamente en la ciudad de Buenos Aires.

La educación no estuvo exenta de dicha problemática, y a raíz del período de aislamiento social preventivo obligatorio decretado por el Poder Ejecutivo Nacional, se paralizaron la mayoría de las actividades del país, entre ellas las vinculadas a la del sistema educativo presencial en todos sus niveles. A pesar de que había suficientes experiencias en educación virtual, todo el sistema educativo se vio impactado. En datos de UNESCO (2020), estos cambios afectan a más del 91 % de la población estudiantil del mundo (por sobre los 1500 millones de estudiantes), debido a los

distintos cierres localizados que impactan a millones de alumnos. Muchos de ellos siguen educándose a distancia, pero solo algunos logran aprender y comprender dado que carecen de la infraestructura física y tecnológica necesaria en sus hogares, combinado con coresidentes que puedan andamiar (Bruner, 2007) correctamente los aprendizajes a distancia, y con las dificultades para acceder a plataformas educativas. A todo ello queremos agregar datos vigentes de UNICEF (2020), corroborados por nuestra práctica cotidiana, que permiten concluir que hay docentes escasamente preparados para aprender y enseñar a distancia en condiciones regulares, con lo cual en situación de aislamiento toda esta problemática se agravó (IESALC, 2020). Es precisamente allí donde se focaliza el centro de nuestra propuesta, en conocer cómo procedieron en su diario trabajo signado por el aislamiento los docentes que tuvieron que asumir un nuevo rol, con nuevas herramientas y en un medio que les resultaba extraño. Si en condiciones regulares no siempre existían pautas claras de trabajo educativo a distancia, con una visión definida o un plan global (Ikenberry, 1999), no resulta arriesgado suponer que en situación de aislamiento todo se complejizó.

El cuerpo docente sufre también importantes afectaciones en lo laboral, en lo personal y en lo profesional. Por ejemplo, en muchas universidades la docencia con dedicación exclusiva no está generalizada, y la mayor parte de los docentes tienen dedicación a tiempo parcial, a lo cual debemos sumar la sensación amenazante del cese de la actividad docente presencial. El mismo informe asegura que el impacto más evidente sobre los docentes es la expectativa, cuando no la exigencia, de la continuidad de la actividad docente bajo la modalidad virtual. En muchos centros educativos universitarios la educación virtual está presente, pero del uso que haga cada docente dependen en gran medida sus posibilidades de continuidad laboral. Un ejemplo contundente de ello lo encontramos en la UBA, en donde se anunció oficialmente que la opción ante la pandemia sería reprogramar la oferta presencial.

Por otro lado, está siempre vigente la problemática en torno a la disponibilidad de los recursos, y de la utilidad real que hacen los docentes de ellos. Como dato ampliatorio, sirve analizar el informe de UNICEF (2020), en el cual se expresa que el 96 % de las instituciones primarias y secundarias argentinas cuenta con ordenadores

en sus aulas, pero que hay una mayor presencia de computadoras para uso administrativo (93 %) que para fines pedagógicos (82 %). Asimismo, el citado informe afirma que el 57 % de los centros educativos de primaria y secundaria tienen acceso a Internet para uso de estudiantes y docentes.

Este triángulo integrado por la capacitación, la conectividad y el equipamiento debe estar presente en todo sistema educativo, y mucho más en sistemas de educación a distancia (Agudelo *et al*, 2020). En sintonía con lo expuesto, los mismos sistemas de educación a distancia (EaD) se vieron impactados por la transformación suscitada por el confinamiento obligatorio; de hecho, en las casas de estudio, la mayoría de su oferta educativa no estaba disponible de forma virtual, y tuvieron que dar respuestas en un muy breve lapso, llegando a la improvisación en muchos casos.

Si bien las consecuencias de las crisis existentes en educación desde hace décadas tienen una profusa difusión a través de diversos trabajos de investigación, aquellos efectos que dejarán huella a raíz del COVID-19 en los distintos actores educativos a medio y a largo plazo resultan imprevisibles. La carencia de referencias a crisis pasadas semejantes hace difícil predecir qué puede suceder en el futuro inmediato. Tanto los estudiantes como los docentes lo viven como un futuro incierto, dado que si bien, como asegura el informe de IESALC (2020), el impacto más inmediato ha sido el cese temporal de las actividades presenciales, nadie está en condiciones de afirmar si las mencionadas consecuencias se agotan allí.

Debido a los efectos del coronavirus, la separación física en el espacio entre el docente formador y el participante en la mayor parte del proceso formativo dejó de ser una opción para convertirse en su razón de ser y única vía de sostenimiento. Transformado el sistema de enseñanza-aprendizaje, esto determinó la modificación de todos sus componentes. El rol del docente tradicional (tanto sea en la presencialidad como a distancia) ha mutado desde el perfil de un trasmisor de conocimientos, a la de un tutor, es decir, un e-profesor que adopta el rol de mentor y facilitador del aprendizaje, un moderador que articula el proceso de enseñanza-aprendizaje (Volman, 2005).

Distintos estudios (Blázquez Entonado, y Alonso Díaz, 2009) arrojan resultados que sostienen la importancia del cambio de roles en educación a distancia, dado que la modalidad virtual se oferta con el objetivo, por un lado, de ofrecer una alternativa a aquellos que tienen dificultades para cursar la modalidad presencial, y por otro, la de generar nuevas pautas y métodos de enseñanza que se instalen conforme al devenir de las tecnologías de la comunicación y la información. Asumimos, por tanto, que en el nuevo escenario educativo, definido por los mencionados autores como e-formación, el papel del e-profesor se modifica respecto a la formación presencial. En un sistema de educación a distancia, el e-profesor es quien guía al estudiante en el proceso de aprendizaje, contribuyendo y manteniendo su motivación, lo que equivale a decir que es un facilitador del aprendizaje. (Blázquez Entonado, y Alonso Díaz, 2009). En definitiva, el e-profesor ha de tener y desarrollar una serie de funciones de carácter pedagógico, orientativo y técnico, que a su vez exigen una serie de competencias específicas. La intensidad con la que el profesor de formación virtual desempeña estas funciones y competencias varía dependiendo de las características del programa formativo. Entre las competencias que requieren dichas funciones Adell y Sales (1999) destacan las siguientes:

- La función técnica: el e-profesor debe desarrollar un dominio básico del medio. El correcto manejo de las nuevas tecnologías implica no tanto conocer todos los medios a la perfección sino dominar aquellos que van a resultar básicos y estratégicos para los procesos de e-formación
- La función pedagógica: el e-profesor colabora con el desarrollo y el diseño de materiales didácticos. La elaboración de estos materiales incide no solo en la claridad de exposición del temario, sino también en el dominio psicopedagógico del contenido para acceder al mundo del aprendizaje
- La función orientativa: en su desempeño profesional, el e-profesor realiza labores de orientación y seguimiento de sus alumnos, fomentando su relación con estos mediante la motivación y la facilitación del aprendizaje. Para captar la atención de los desmotivados, desarrolla habilidades de interrelación relacionadas con la empatía, la amabilidad, la comprensión, la flexibilidad, la valoración del alumno,

el interés, la cercanía, la capacidad para motivar, y el respeto entre otros. El tutor debe ser fiel a sus deberes para que el alumno no perciba sentimiento de aislamiento, cumpliendo horarios de tutorías, y respuestas prontas y orientativas.

Dichas funciones desarrolladas convenientemente pueden colaborar en el trabajo del docente presencial, reconvertido en e-profesor. Precisamente es allí donde reside gran parte de la razón de ser de nuestro trabajo ya que, si consideramos que en condiciones regulares existen inconvenientes por parte de los docentes para trabajar de forma virtual, en las condiciones de confinamiento todas las problemáticas se agudizan.

Constatamos a través de diversas investigaciones en las que participamos (Temporelli, 2016; Romero 2011) que una de las problemáticas clave de la educación a distancia es cómo los docentes gestionan su tiempo académico durante la etapa de confinamiento. Tal como afirman Barbera, Gros y Kirschner (2014), el tiempo es un factor clave en el aprendizaje tanto en contextos presenciales como virtuales. Es por ello que resulta recurrente la demanda de los docentes de adquirir estrategias específicas para gestionar el tiempo de sus prácticas educativas profesionales, dado que deben asumir la dinámica de la formación virtual, cuyo desafío principal es el de autorregular los aprendizajes.

Estudiar en un campus virtual permite una alta flexibilidad temporal, cuyos inconvenientes han sido poco analizados. Los docentes en formación a distancia, necesitan regular sus tiempos de enseñanza-aprendizaje en mayor medida que en la formación presencial, en la que los ritmos y horarios de aprendizaje están pautados principalmente por la institución. No hablamos solo de la cantidad sino de la calidad del tiempo empleado, dado que como aseguran Romero y Barberà (2011), este último es un factor clave para analizar el proceso de aprendizaje a distancia. Al momento de regular la utilización de su tiempo académico, un e-profesor debe tener en cuenta tanto los tiempos institucionales como los tiempos del estudiante, además de ajustar su vida personal a estos, pero sin restar los tiempos de descanso que también se requieren. Resulta fundamental el papel de la institución como formador del estudiante y del docente en la competencia de la gestión del tiempo, pues en la mayoría de los casos,

es un aspecto sobre el cual ambos no han recibido formación previa ni poseen experiencia alguna. Con este fin, se suele recomendar generar espacios al comienzo del proceso formativo que le permitan al estudiante enfrentar actividades que ayuden a desarrollar una competencia para apuntalarlo en el logro de sus objetivos académicos y profesionales sin afectar su vida personal.

Continuando en la misma línea, Schmeck (1988) afirma que la gestión del tiempo es considerada como una extensión entre la personalidad y las estrategias de enseñanza-aprendizaje que utiliza el sujeto sobre un continuo causal que conduce a un resultado de aprendizaje. Asimismo, la gestión del tiempo está íntimamente vinculada con los estilos de aprendizaje, los cuales se definen como la predisposición para adoptar una estrategia de aprendizaje determinada, más allá de las tareas específicas asignadas (Schmeck, 1983), lo que equivale a una conjunción de aspectos motivacionales, actitudinales y cognitivos.

Planteado el referido panorama, varias preguntas guían nuestra propuesta:

- ¿Cómo impacta el uso compulsivo de plataformas de enseñanza-aprendizaje virtual en época de aislamiento?
- ¿Cómo regulan sus tiempos académicos los e-profesores que trabajan en etapa de confinamiento?
- ¿Cuál es el nivel de aceptación y rechazo de utilización de herramientas de enseñanza virtual por parte de los e-profesores?
- ¿Colabora el confinamiento para el trabajo académico y la gestión del tiempo?
- ¿Cómo son las actividades y recursos más usados por los docentes?
- ¿Qué clase y tipo de situaciones han resultado de mayor dificultad para resolver?
- ¿Qué tipo de evaluación ha sido la más utilizada?
- ¿Han tenido capacitación específica en virtualidad?
- ¿Cuáles son las habilidades y los conocimientos que los docentes creen necesarias para atravesar de mejor manera la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de aislamiento?
- ¿Cómo juzgan sus producciones durante esta etapa?

- ¿Existe algún tipo de vinculación entre la gestión de tiempo y el estilo de enseñanza-aprendizaje?

Consideramos que la importancia de esta investigación reside en que no existen antecedentes de trabajos de educación a distancia en forma compulsiva, desarrollados en tiempo récord, en plataformas virtuales desconocidas por la mayoría del cuerpo docente, y con herramientas escasas y poco exploradas por la comunidad educativa en su totalidad. Al momento de presentar esta propuesta, solo algunos informes de envergadura están saliendo a la luz

Metodología

Esta investigación, de carácter descriptivo, implicó un estudio colaborativo entre Argentina y Ecuador sobre la gestión del tiempo docente en el marco de la educación a distancia como efecto de la educación virtual impuesta durante la crisis del coronavirus. La propuesta metodológica aplicó el instrumento de la encuesta, dirigida a docentes de los países seleccionados (Vilches, 2011).

La encuesta tuvo 99 respuestas, porcentaje que se considera significativo dentro del universo y, en este sentido, la muestra permite inferir resultados precisos. La muestra, concebida como el conjunto de elementos de la población a los que se pide que participen en la investigación (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995), es de carácter aleatorio simple. Tal y como apuntan *Colás et al.* (2013), el estudio consideró la encuesta *online* como mecanismo metodológico óptimo para recoger información, y se direccionó a profesores de diferentes franjas de edad.

La investigación se ha basado en un muestreo intencional en la selección de las universidades participantes. En este tipo de toma de muestras, los sujetos sometidos a análisis son elegidos por el investigador para formar parte de la muestra con un objetivo específico (Vilches, 2011), al ser considerados como adecuados para la investigación. Al respecto, el estudio adoptó una metodología de trabajo híbrida a partir de una encuesta integrada por cuestiones de tipo cuantitativo y preguntas abiertas para posibilitar igualmente un trabajo de índole cualitativa.

El análisis estadístico empleado sobre la encuesta ha sido el análisis descriptivo basado en frecuencias y porcentajes. Las respuestas totales de cada país, diferentes en cada caso, se han equiparado en porcentajes con una intención comparativa que ha permitido un cruce final entre los países seleccionados.

De la encuesta se realizó una versión electrónica que fue enviada a los docentes de ambos países por correo institucional. Tanto los usuarios como los formadores participantes fueron informados del estudio y su consentimiento fue solicitado para participar en este.

La consistencia interna del test presentó una alta fiabilidad con un Alpha de Cronbach de 0,943. Según George y Mallery (2003), cuando el coeficiente de Alpha es >90 , podemos decir que la fiabilidad del instrumento es excelente y si es >80 decimos que es bueno.

Resultados

En el estudio participaron mayoritariamente docentes de más de 30 años (33,3 %), seguidos de profesores de más de 40 años (31,3 %) y finalmente de más de 50 años (23,5 %). Se dio una participación más activa de las docentes mujeres (70,7 %) por encima de los profesores hombres (29,3%). Los encuestados poseían nivel de formación de posgrado en un 86,3 % de los casos. Los docentes encuestados tenían afiliación institucional a la Universidad Técnica de Machala (Ecuador), y en Argentina participaron profesores de la Universidad Siglo 21, Universidad Nacional de Río Cuarto, Universidad Nacional de Avellaneda y Universidad del Salvador.

Al momento de declararse el confinamiento por COVID-19 y empezar la teleenseñanza, el 45,1 % poseía experiencia y formación específica en enseñanza virtual. Los encuestados, en un 62,7%, consideraron que durante la crisis sanitaria y hasta el momento de la encuesta trabajaban más de 40 horas a la semana. Un 47,1 % calificó de aceptable su desenvolvimiento educativo, así como la administración de su tiempo durante la pandemia.

Al respecto, un 78,4 % indicó no contar con personal auxiliar de apoyo para sus labores docentes virtuales en pandemia. Al no disponer de equipo humano de

asistencia, planificaron su tiempo de trabajo del siguiente modo: establecieron prioridades entre tareas (51 %), cada día organizaron el trabajo personal (47,1 %), identificaron las tareas y les atribuyeron una dedicación temporal y un *deadline* (37,3 %) y reflexionaron sobre la mejor estrategia de organización personal de manera periódica para establecer objetivos a largo, corto y medio término (33,3 %).

En cuanto a las técnicas que utilizaron para gestionar su tiempo de trabajo durante la pandemia, se detallaron las siguientes: un 56,9 % aplicó técnicas analógicas como el uso de una agenda en físico que concentrara todos los elementos (actividades, pendientes, reuniones); un 51 % empleó el trabajo colaborativo y para ello compartió y creó una agenda entre colegas, comunicando las disponibilidades a los miembros del grupo; mientras que un 17,6 % no abusó de las listas de tareas, ni de los recordatorios, pues consideraron que tales listas suelen ser largas y sobrecargadas.

Otra de las variables analizadas fue la organización del tiempo laboral durante la pandemia. Los docentes advirtieron el hecho de saber distinguir lo importante de lo urgente (56,9 %), así como el establecer hábitos de trabajo eficaz para optimizar el tiempo (56,9 %), el organizar el espacio físico de trabajo (45,1 %) y finalmente el respetar los biorritmos de cada persona y organizar el tiempo de estudio para aprovechar las mejores horas (17,6 %).

¿Cómo se logró un control efectivo del tiempo de trabajo en la pandemia? Los docentes refirieron, en un 58,8 % de los casos, haber analizado de manera crítica la tendencia de subestimar o sobrestimar la dedicación horaria a ciertas tareas. Un 43,1 % aprendió a medir el tiempo de una tarea de manera prospectiva y retrospectiva y un 29,4 % supo decir no a sus superiores y colegas, a fin de no saturarse de responsabilidades académicas, las cuales podían derivar en situaciones de estrés y ansiedad.

En cuanto a la variable sobre las instalaciones tecnológicas que los docentes tuvieron a su disposición para ejercer la docencia desde sus casas, un 58,8 % las calificó de muy buenas y aceptables, un 19,6 % consideró que sus equipos fueron buenos y un 11,8 % advirtió que sus dispositivos fueron malos y ello pasó factura en temas de conectividad, rapidez de navegación y gestión de las aulas virtuales.

Al término de la encuesta, el 98 % de los docentes manifestó que durante el contexto de la teleenseñanza no recibieron apoyo ni con equipos ni con acceso a instalaciones adecuadas por parte del Estado. Ello supuso una inversión particular que fue cubierta por el propio profesor en lo referente a la adquisición de nuevas computadoras, de dispositivos auxiliares como cámaras web, micrófonos y parlantes y de mejores planes de Internet, así como a la compra de licencias en programas de videoconferencias.

Conclusiones

En Argentina y en Ecuador, durante la pandemia, los docentes universitarios se sintieron con poco o nulo apoyo de los estados nacionales. Así lo manifestaron en lo que respecta a las capacitaciones, al apoyo humano y a los recursos tecnológicos recibidos. Consideramos que la fuerza del impacto devenido del COVID-19 no jugó a favor del desarrollo de estrategias claras y específicas para suplir las deficiencias endémicas de ambos sistemas educativos (en especial en las versiones a distancia), y que con el confinamiento se incrementaron. La forma de superar las mencionadas carencias fue mediante la dedicación de tiempo extra: más de 40 horas a la semana, es decir, más de lo que utilizaban durante la presencialidad.

Si nos detenemos en las técnicas que utilizaron para gestionar el tiempo de trabajo durante la pandemia, la mayoría de los docentes manifestó aplicar técnicas analógicas como el uso de una agenda física, y empleó el trabajo colaborativo con otros colegas. En lo que respecta a la organización del tiempo laboral, los encuestados señalaron como positivo la organización del trabajo, en cuanto a discriminar lo importante de lo urgente, a establecer hábitos de trabajo eficaz para optimizar el tiempo, y a organizar el espacio físico de trabajo.

En definitiva, la gestión del tiempo de trabajo y el diseño de técnicas específicas para llevarlo a cabo redundó en una reducción de estrés laboral y en optimización de los tiempos, lo cual fue uno de los desafíos primordiales antes los efectos adversos de la pandemia.

Referencias bibliográficas

- Agudelo, M. *et al.* (2020). Las oportunidades de la digitalización en América Latina frente al Covid-19. *CEPAL*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45360/OportDigitalizaCovid-19_es.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Adell, J. y Sales, M. A. (1999). El profesor online: elementos para la definición de un nuevo rol docente. En Cabero, J. (Coord). *Nuevas Tecnologías en la formación flexible y a distancia. Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías*. EDUTEC. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6100668>
- Barberà, E., Gros, B. y Kirschner, P. (2014). Paradox of time in research on educational technology. *Time & Society*, 24(1). <https://doi.org/10.1177/0961463X14522178>
- Blázquez Entonado, F. y Alonso Díaz, L. (2009). Funciones del profesor de E-learning Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 34, 205-215. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36812036014.pdf>
- Bruner, J. (2007). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- CSIF (2022). CSIF te propone: Recíclate y Promueve tu Salud Mental. *CSIF*. <https://www.csif.es/contenido/cantabria/sanidad/345605>
- Colás, P., González, T., De Pablos, J. (2013). Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes. *Comunicar*, 40, 15-23. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-01>.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., Sans, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Educarchile (2020). Resultados de Encuesta Educarchile. Engagement y agotamiento docente: ¿qué energiza y agota a los profesores en contexto pandemia? <https://www.educarchile.cl/engagement-y-agotamiento-docente-que-energiza-y-agota-los-profesores-en-contexto-pandemia>

- George, D., Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hincapié, D. (2020). Apoyando a los docentes: ¡Ahora más que nunca! *Enfoque educación BID*. <https://bit.ly/3yzt5zp>
- IESALC (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. *IESALC*. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>. Fecha de última consulta 20/5/2020.
- Ikenberry, S. O. (1999). The university and the information age, En W.Z. Hirsch y L. E. Weber (Eds.). *Challenges facing higher education at the millennium*. 56-64. Fenix. Oryx Press.
- Näslund-Hadley, E. (2020). 3000 profesores comparten sus experiencias de aprendizaje remoto COVID-19. *Enfoque educación BID*. <https://bit.ly/3u8zYgd>
- Romero, M. (2011). *Gestión de Tiempos en alumnos universitarios. Proyecto financiado por la Comunidad Europea*. Madrid.
- Romero, M., y Barberà, E. (2011). Quality of e-learners' time and learning performance beyond quantitative time-on-task. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(5), 122-135.
- Sepúlveda, P. (2021). “No doy más”; “Mi vida es estar sentada frente al computador”; “Me tienen colapsada”: El agobio de los profesores con las clases on line, que admiten ser más agotadoras que las presenciales. *Diario La Tercera*. <https://bit.ly/3fd9vJU>
- Schmeck, R. R. (1983). Learning styles of college students. En R. Dillon & R. Schmeck (eds.): *Individual differences in cognition*. N. Y.: Academic Press.
- Schmeck, R. R. (1988). Individual differences and learning strategies. En C. E. Weinstein, E. T. Goetz y P. A. Alexander (eds): *Learning and study strategies: Issues in Assessment, and Evaluation*. San Diego: Academic Press.

- Temporelli, W. (2016). *Competencias de gestión del tiempo académico, en alumnos de la USAL en entornos virtuales. Proyecto de investigación desarrollado para USAL*. (Inédito). Buenos Aires: USAL.
- Trujillo-Sáez, F.; Fernández-Navas, M.; Montes-Rodríguez, M.; Segura-Robles, A.; Alaminos-Romero, F.J. y Postigo-Fuentes, A.Y. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa*. Madrid: FAD.
- UNESCO (2020). Informe COVID 19. *UNESCO*. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>. Fecha de última consulta 20/4/2020.
- UNICEF (2020). Informe. *UNESCO*. <https://www.unicef.org/argentina/publicaciones-y-datos>. Fecha de última consulta 20/4/2020.
- UNESCO (2021a). Misión: recuperar la educación en 2021. *UNESCO*. <https://bit.ly/3uk5FmU>. Fecha de última consulta 10/05/2021.
- UNESCO (2021b). Reforzar el aprendizaje y las capacidades digitales en los países más poblados del mundo para estimular la recuperación de la educación. *UNESCO*. <https://bit.ly/3wssJB7>
- Vilches, L. (2011). *La investigación en comunicación. Métodos y técnicas en la era digital*. Barcelona: Gedisa.
- Volman, M. (2005). A variety of roles for a newtype of teacher educational technology and the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 21(1), 15-31.