

El impacto del **COVID-19**

desde el enfoque de las
ciencias sociales

Coordinadores:

Helen Contreras Hernández

Miguel Ángel Reyna Castillo



editorial
fontamara



El impacto del COVID-19 desde el enfoque de las ciencias sociales

El impacto del COVID-19 desde el enfoque de las ciencias sociales/ Helen Contreras Hernández y Miguel Ángel Reyna Castillo, Coordinadores .—Cd. Victoria, Tamaulipas : Universidad Autónoma de Tamaulipas ; Ciudad de México : Editorial Fontamara , 2024.

105 págs. ; 17 x 23 cm.

I. Ciencias sociales

LC: RA440.5 I4.7 2024

DEWEY: 300 J

Universidad Autónoma de Tamaulipas

Matamoros SN, Zona Centro

Ciudad Victoria, Tamaulipas C.P. 87000

D. R. © 2024

Consejo de Publicaciones UAT

Centro Universitario Victoria

Centro de Gestión del Conocimiento. Segundo Piso

Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. C.P. 87149

Tel. (52) 834 3181-800 • extensión: 2905 • www.uat.edu.mx

cpublicaciones@uat.edu.mx

Libro aprobado por el Consejo de Publicaciones UAT

ISBN UAT: 978-607-8888-46-7

Editorial Fontamara, S.A. de C.V.

Av. Hidalgo No. 47-B, Colonia Del Carmen

Alcaldía de Coyoacán, 04100, CDMX, México

Tels. 555659-7117 y 555659-7978

contacto@fontamara.com.mx • coedicion@fontamara.com.mx • www.fontamara.com.mx

ISBN Fontamara: 978-607-736-914-1

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra incluido el diseño tipográfico y de portada, sea cual fuera el medio, electrónico o mecánico, sin el consentimiento del Consejo de Publicaciones UAT.

Libro digital

Esta obra y sus capítulos fueron sometidos a una revisión de pares a doble ciego, la cual fue realizada por especialistas pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Asimismo, fueron aprobados para su publicación por el Consejo de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Tamaulipas y el Comité Interno de la editorial Fontamara.

El impacto del COVID-19 desde el enfoque de las ciencias sociales

Coordinadores:
Helen Contreras Hernández
Miguel Ángel Reyna Castillo

editorial
fontamara



VERDAD, BELLEZA, PROBIIDAD



MVZ MC Dámaso Leonardo Anaya Alvarado
PRESIDENTE

Dr. Fernando Leal Ríos
VICEPRESIDENTE

Mtro. Eduardo García Fuentes
VOCAL

Dra. Rosa Issel Acosta González
VOCAL

CP Jesús Francisco Castillo Cedillo
VOCAL

MVZ Rogelio de Jesús Ramírez Flores
VOCAL

Comité Editorial del Consejo de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

Dra. Lourdes Arizpe Slogher • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Amalio Blanco** • Universidad Autónoma de Madrid, España | **Dra. Rosalba Casas Guerrero** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Francisco Díaz Bretones** • Universidad de Granada, España | **Dr. Rolando Díaz Lowing** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Manuel Fernández Ríos** • Universidad Autónoma de Madrid, España | **Dr. Manuel Fernández Navarro** • Universidad Autónoma Metropolitana, México | **Dra. Juana Juárez Romero** • Universidad Autónoma Metropolitana, México | **Dr. Manuel Marín Sánchez** • Universidad de Sevilla, España | **Dr. Cervando Martínez** • University of Texas at San Antonio, E.U.A. | **Dr. Darío Páez** • Universidad del País Vasco, España | **Dra. María Cristina Puga Espinosa** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Luis Arturo Rivas Tovar** • Instituto Politécnico Nacional, México | **Dr. Aroldo Rodrigues** • University of California at Fresno, E.U.A. | **Dr. José Manuel Valenzuela Arce** • Colegio de la Frontera Norte, México | **Dra. Margarita Velázquez Gutiérrez** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. José Manuel Sabucedo Cameselle** • Universidad de Santiago de Compostela, España | **Dr. Alessandro Soares da Silva** • Universidad de São Paulo, Brasil | **Dr. Akexandre Dorna** • Universidad de CAEN, Francia | **Dr. Ismael Vidales Delgado** • Universidad Regiomontana, México | **Dr. José Francisco Zúñiga García** • Universidad de Granada, España | **Dr. Bernardo Jiménez** • Universidad de Guadalajara, México | **Dr. Juan Enrique Marciano Medina** • Universidad de Puerto Rico-Humacao | **Dra. Ursula Oswald** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Arq. Carlos Mario Yori** • Universidad Nacional de Colombia | **Arq. Walter Debenedetti** • Universidad de Patrimonio, Colonia, Uruguay | **Dr. Andrés Piqueras** • Universitat Jaume I, Valencia, España | **Dra. Yolanda Troyano Rodríguez** • Universidad de Sevilla, España | **Dra. María Lucero Guzmán Jiménez** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dra. Patricia González Aldea** • Universidad Carlos III de Madrid, España | **Dr. Marcelo Urra** • Revista Latinoamericana de Psicología Social | **Dr. Rubén Ardila** • Universidad Nacional de Colombia | **Dr. Jorge Gissi** • Pontificia Universidad Católica de Chile | **Dr. Julio F. Villegas †** • Universidad Diego Portales, Chile | **Ángel Bonifaz Ezeta †** • Universidad Nacional Autónoma de México

Índice

- Consideraciones sobre el derecho humano a la educación superior en la Universidad Autónoma de Tamaulipas a partir de la pandemia por COVID-19 9
Helen Contreras Hernández y Ana Beatriz Cortina Dávila
- Efectos por el uso de redes sociales digitales: estudio empírico sobre el uso del WhatsApp como herramienta de trabajo en la Universidad Autónoma de Tamaulipas 23
Liliana Del Ángel Cortés, Giovanna Castañeda Hernández y Ángel Hernández Morales
- Reestructuración cognitiva y su efecto en docentes con síndrome de burnout de una organización universitaria privada en época de COVID-19 35
Jonathan Gamaliel Acuña Mascareñas, Jorge Carlos Castillo de León y Miguel Ángel Reyna Castillo
- Confinamiento COVID-19 y su impacto socioemocional en estudiantes de nivel secundaria y preparatoria 49
Oscar Orlando García Cruz, Diana Lizeth Silva Maya y Alma Delia Juárez Gutiérrez
- Experiencias y narrativas desde el confinamiento a través de la técnica de fotovoz 61
Alfredo Sánchez Carballo
- ¿Fue la crisis del COVID-19 una oportunidad económica perdida para México? Un análisis de la teoría monetaria moderna 77
Jesús Gonzalo Reséndiz Silva y Fadhel Kaboub
- El COVID-19 y la respuesta de la Universidad Autónoma de Tamaulipas en el ámbito de la docencia, ¿racional y suficiente? 89
José Miguel Cabrales Lucio y Pamela Yareth Juárez Medina

COVID-19: retos para las madres-docentes en la educación superior. Análisis panorámico de las acciones urgentes en la Universidad Autónoma de Tamaulipas

Alma Delia Gámez Huerta

Consideraciones sobre el derecho humano a la educación superior en la Universidad Autónoma de Tamaulipas a partir de la pandemia por COVID-19

Helen Contreras Hernández¹

Ana Beatriz Cortina Dávila²

Introducción

La educación superior en México fue estructurada para impartirse de forma escolarizada. Con una sociedad en constante transformación, fueron indispensables nuevas formas de adquisición del conocimiento, con el propósito de preparar a los individuos para una profesión. Así surgió la educación a distancia, que es una alternativa para otorgar el derecho humano a la educación a quienes no tienen posibilidad de acudir a un aula para su formación profesional. Las personas deciden por un sistema de educación superior escolarizado, a distancia o mixto, de acuerdo con sus necesidades. En el año 2020, debido a la pandemia por COVID-19, se implementó en todos los niveles educativos la educación híbrida que persistió hasta mediados de 2022. Este estudio presenta consideraciones sobre el derecho humano a la educación superior en la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), a partir de la pandemia por COVID-19.

La educación es un derecho humano que le corresponde a todo individuo y cuyo sustento jurídico se encuentra en el artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. El artículo 9, fracción V, de la Ley General de Educación (2021) establece que las autoridades educativas fomentarán las condiciones para permitir el ejercicio del derecho de la educación de cada ser humano, mediante distintas opciones educativas, como la educación abierta y a distancia, con el fin de aprovechar las tecnologías de la información y comunicación. La educación constituye un pilar esencial para el desarrollo nacional y corresponde al Estado garantizar el acceso al derecho humano a la educación, impulsándolo a través de las modalidades educativas correspondientes.

Para comprender la educación en el Estado, es preciso realizar una breve reseña de la educación en México. Los antepasados de la nación mexicana ya habían estructurado un sistema de instrucción donde las niñas y niños eran preparados

¹ Profesora de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. Jefa de la División de Estudios de Posgrado e Investigación de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales UAT. Contacto: hcontreh@docentes.uat.edu.mx

² Profesora de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. Contacto: acortinad@docentes.uat.edu.mx

para las actividades que desempeñarían. Con la llegada de los conquistadores, el sistema educativo español se trasladó a tierras mexicanas. Desde la época de la Colonia hasta la etapa actual, la educación superior refleja las características del modo de producción imperante.

En la historia del México independiente, el sistema escolar se ha ido modificando. En el siglo XX, en su segunda mitad, las oportunidades de estudio se fueron adecuando con los niveles de ingreso, los modelos económicos estatales, y las posibilidades presupuestales del país. Para los individuos que no tienen la posibilidad de acudir a los centros educativos para su formación superior, se ha diseñado la educación a distancia, como una opción para acceder a las carreras profesionales.

La educación a distancia se ha fortalecido en las últimas décadas del siglo XX. Hasta antes del 2020, era opcional la elección entre la educación escolarizada o a distancia. A fines de marzo de 2020, como consecuencia de la inestabilidad a nivel mundial por la pandemia y como parte de las medidas de higiene, se estableció un aislamiento social y el confinamiento obligatorio para toda la sociedad, por lo cual los estudiantes se vieron afectados. Esto transformó la manera de impartir cátedra en las instituciones educativas de todos los niveles y se determinó un modelo de enseñanza en modalidad híbrida, para la que no existía una suficiente preparación. La modalidad híbrida persistió hasta principios de 2022, y en febrero de ese año se dieron indicaciones para el regreso a clases presenciales en forma segura, responsable y ordenada.

Este escrito muestra observaciones sobre la educación híbrida y su relación con el derecho humano a la educación en la UAT a partir de la pandemia por COVID-19.

Derecho humano a la educación en la Universidad Autónoma de Tamaulipas

El derecho humano a la educación es un derecho de tipo social. En México todos tienen derecho a recibir una preparación adecuada, y las garantías para que todo individuo que se encuentra cursando sus estudios universitarios no los interrumpa. Esta investigación se delimita a Tamaulipas, y en específico a la UAT, referente a las medidas educativas que se tomaron durante la pandemia por COVID-19.

Este trabajo académico presenta un análisis del derecho humano a la educación superior, durante y después de la pandemia por COVID-19 en la UAT. Se busca establecer si las acciones que se tomaron durante la pandemia fueron las apropiadas para garantizar el derecho humano a la educación superior, así como las medidas que se han implementado para que se cumpla el proceso de

enseñanza-aprendizaje, y lograr que toda persona tenga las mismas oportunidades para acceder a una educación superior.

Breve recorrido sobre el sistema educativo en México

La educación es importante para los diferentes grupos culturales y lo ha sido a lo largo de la historia. Las sociedades indígenas que existían en el México prehispánico tuvieron sus métodos y sistemas para transmitir el conocimiento.

En algunas comunidades indígenas el proceso para conocer a qué se dedicaría una persona iniciaba desde su nacimiento. En los mexicas, las parteras colocaban en la mano del niño o niña una insignia que tenía que ver con el oficio de su padre o madre, según el sexo (Suárez, 2001). Por lo que desde temprana edad se le preparaba para conocer los principios básicos que regirían su futuro.

En la conquista del territorio americano, en lo que hoy es México, los conquistadores quedaron impresionados por la preparación que tenían los mexicas, quienes conocían de religión, política, cultura, arquitectura y educación. Se tenían espacios especiales para la formación de las niñas y niños, quienes eran preparados para su futuro papel en la colectividad (Suárez, 2001). La educación formal tuvo origen a partir del Virreinato, cuando los españoles fundaron instituciones educativas que se asemejaban a las que existían en España.

La imposición del sistema educativo español se realizó durante los 300 años que duró el Virreinato, tiempo suficiente para que se transformara la estructura de la sociedad, adecuando la educación primaria hasta la educación superior a los requerimientos del Virreinato. Respecto al establecimiento de la educación superior en nuestro país, en 1551 fue fundada la Real y Pontificia Universidad de México, hasta transformarse en la Universidad Nacional Autónoma de México. Al ser parte del Virreinato, en sus inicios la universidad era administrada por la Universidad de Salamanca, desde entonces se usó la figura de *rector*. La tradición española y europea se difundió en el México virreinal; los primeros estudios superiores en México fueron de forma escolarizada, y así transcurrió durante mucho tiempo. A partir del siglo XVIII se consideró la modificación de los planes de estudio para adecuarlos a los requerimientos de la sociedad, a fin de que el sistema educativo no resultara obsoleto y desfasado (Cruz y Cruz, 2008).

El Segundo Imperio Mexicano (1864-1867) implicó varios cambios en el sistema educativo. El emperador Maximiliano veía en la formación profesional un símbolo de la modernidad y progreso requeridos para la transformación de la nación. Con ese fin impulsó la Ley de Instrucción Pública el 27 de diciembre de 1865 (Carmona, 2023). Cerró la universidad, que consideraba obsoleta, y creó escuelas especiales para los diferentes saberes (Marsike, 2006). La ley en

sus artículos 143 y 144 determinaba que la educación superior se impartiría en establecimientos especiales, entre los que destacaban el Colegio de San Ildefonso, en donde se estableció la Escuela de Derecho, y la de Filosofía en San Juan de Letrán. Dependiendo de la especialidad, era el establecimiento al que debían acudir.

Durante esa etapa, se crearon los centros de educación preparatoria, ya que se pretendía que la educación llegara a todos los habitantes de la nación. Las disputas políticas tuvieron como eje central el tema de la educación y la formación intelectual en el país. Resulta trascendente la participación de Justo Sierra para el restablecimiento en México de la universidad (Marsike, 2006), quien presentó en 1881 ante la Cámara de Diputados un proyecto de ley, logrando en 1910 restablecer la universidad, ya que consideraba que:

México tenía [necesidad] de elevar su nivel cultural, de mejorar la educación que se impartía en las diversas escuelas nacionales, de fomentar y aun crear su propia ciencia, de pugnar por la autosuficiencia científica y tecnológica, y, por último, de dar unidad institucional, coherencia final, ideológica y material, a la estructura no integrada entonces de la educación superior (Marsike, 2006, p. 18).

En 1910 se fundó la Universidad Nacional de México, que es considerada la institución de educación superior más reconocida a nivel nacional (Valadés, 2014). Su objetivo inicial fue que las personas que desearan cursar una carrera profesional no tuvieran que trasladarse al extranjero para su formación académica. La nación mexicana logró mostrar el interés por la modernización. El 9 de julio de 1929, se expidió la Ley orgánica de la Universidad Nacional Autónoma (Sánchez, 2014), que se edificó en la Ciudad Universitaria, en el año de 1953. El acelerado ritmo de vida de los mexicanos y su interés por seguir preparándose, impusieron la necesidad de adaptar la educación a la modernidad, y plantear alternativas para la formación de las nuevas generaciones.

La educación superior a partir del siglo XX

En la primera mitad del siglo XX, el reto de México fue lograr el acceso a la educación para todos los habitantes del país, en especial para las poblaciones rurales. Se requería de una gran inversión para construir espacios adecuados y buscar alternativas para una mayor cobertura, con la finalidad de que un mayor número de personas recibiera una instrucción educativa. La formación a nivel superior siguió concentrándose en la capital del país, existiendo escasas oportunidades para la obtención de un título profesional a quienes vivían lejos de la Ciudad de México. Se pensó en la manera de que los nuevos medios de comunicación fueran parte de los mecanismos de educación, entre estos medios destacaba la radio, que tenía fines

de entretenimiento, pero al ser un medio masivo de comunicación se comenzó con la producción de programas con contenido académico, con la intención de llevar la educación a todas las regiones del país. En 1941 se creó la Escuela de Radio de Difusión Primaria para Adultos, así como cursos por correspondencia para las personas que no tenían posibilidad de acceder a una educación escolarizada (Navarrete y Manzanilla, 2017). La necesidad de que la educación llegara a todo México permitió el surgimiento del modelo de educación a distancia.

A partir de 1950, el auge de la televisión generó la posibilidad de aprovecharlo para que la educación pudiera llegar a todo el territorio nacional. Los modernos medios de comunicación, como la radio y la televisión, permitieron un movimiento renovador en los sistemas educativos (Meneses, 1998).

En 1972 se implementó en la Universidad Nacional Autónoma de México el sistema de “Universidad Abierta”, favoreciendo la flexibilidad del horario, lugar, dedicación exclusiva o cualquier otro factor que pudiera constituir un impedimento para obtener un título universitario. La educación a distancia se consolidó en la década de 1990 con el acceso a los equipos de cómputo. Desde ese momento, la educación superior se transformó en un modelo de formación integral. El estudiante se convierte en responsable de su conocimiento, y el profesor es un guía o facilitador que provee herramientas para que el alumno aprenda por sí mismo. Los docentes se constituyen como acompañantes en el proceso de autoaprendizaje y son facilitadores en los aspectos teóricos y prácticos de sus asignaturas (Moncada, 2011).

El sistema educativo se ha transformado para adaptarse a los cambios sociales de la época, pero la relación docente-alumno continúa siendo elemental para la instrucción superior. La educación escolarizada es la opción para que el proceso enseñanza-aprendizaje se realice de manera integral. Sin embargo, no constituye el único modelo para tener acceso al derecho a la educación superior.

Los modelos educativos vigentes en el siglo XXI

La transformación de las sociedades influye en los distintos aspectos del ser humano y en el sistema educativo de una nación. Respecto a la educación, se han generado distintas opciones para que todo individuo tenga acceso, ya sea en un espacio físico o en la comodidad de su hogar. A finales del siglo XX y principios del siglo XXI los procesos de globalización económica y política se han visto reflejados en los sistemas educativos. Procesos como la internacionalización, la doble titulación, la conexión entre instituciones a nivel mundial, entre otros, se han multiplicado en las universidades. Por ejemplo, hace tiempo, revalidar estudios realizados en otro país era toda una proeza. Hoy, el intercambio académico internacional y la estancia de los

estudiantes en el extranjero forma parte de los currículos universitarios (Chavarría, 2004). La educación brinda nuevas perspectivas a las futuras generaciones para que adquieran una formación integral.

La globalización mundial ha contribuido en la formación educativa. Las tecnologías de información y comunicación (TIC) han producido una evolución en los sistemas educativos para las exigencias de la época actual. El aporte de las TIC a la educación es la flexibilidad y la adaptación a un entorno cada vez más cambiante (Hernández, 2017). La educación virtual es una opción fiable, que le ha permitido a la educación superior ajustarse a la evolución social. Aminora costos a las instituciones de educación superior (IES) y posibilita el acceso a una universidad, para que la formación profesional sea accesible a todos.

La educación superior constituye una necesidad en los planes de desarrollo; las tecnologías de la información y comunicación son instrumentos que facilitan el proceso. Se han vinculado los modelos de enseñanza escolarizada y virtual, generándose un modelo educativo híbrido para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La utilización de las TIC ha permitido la obtención de conocimientos que no pueden ser otorgados en el aula. El rol de las y los docentes en los procesos de virtualización de la educación se transforma, pasando a ser guías o facilitadores del conocimiento, impulsando las habilidades de los estudiantes. La complementación del proceso enseñanza-aprendizaje por medio de las TIC posibilita una formación integral de los futuros profesionales, sin embargo, la adquisición de conocimiento a través de los medios digitales requiere ser supervisada por el docente. Las plataformas virtuales de aprendizaje con el tiempo han ido creciendo al mismo ritmo que las TIC. El modelo formativo híbrido combina los recursos digitales con la formación presencial. El aprendizaje híbrido se caracteriza por combinar procesos de enseñanza-aprendizaje presenciales con otros que se desarrollan a distancia (Gros, 2017).

No existe un modelo educativo ideal para la instrucción académica, los procesos educativos se han ido ajustando a las necesidades del entorno, y en la mayoría de los casos han producido efectos positivos en los estudiantes. Todo nuevo sistema formativo requiere de una preparación, tanto para los docentes como para los estudiantes, concentración y compromiso en los estudios, y una responsabilidad compartida entre ambos.

El derecho humano a la educación superior

En este apartado se delimitará desde el punto de vista jurídico el concepto de derecho humano a la educación, citando a algunos tratadistas que han realizado estudios sobre la referida temática.

Conforme al principio de igualdad establecido en el artículo 1 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 2023), en México todas las personas gozan de los derechos humanos reconocidos en la CPEUM y en los tratados internacionales de los que el Estado mexicano sea parte. Este precepto es el fundamento del reconocimiento y respeto que corresponden a toda persona y, por consiguiente, el punto de partida del derecho humano a la educación en general y en específico a la educación superior.

Todas las personas nacen con derechos inherentes a la condición de seres humanos. Su origen no es el Estado o las leyes; sino la propia naturaleza de la persona humana (Cilia, 2011). Por esta razón, la persona es el motivo y sustento de los derechos humanos, como tales, no podrían existir ni estar plasmados en algún ordenamiento jurídico, ya que requieren de la presencia del ser humano para su creación jurídica.

Ahora bien, sumado al artículo 1, en el artículo 3 de la CPEUM se menciona que: “todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -federación, estados y municipios- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias” (CPEUM, 2023).

Toda persona, dentro de la sociedad mexicana y en Tamaulipas, tiene igual derecho a recibir educación. Por tal motivo, la educación es un derecho social.

El artículo 3 reitera el contenido del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), que en su artículo 13 dispone que los Estados parte “reconocen el derecho de toda persona a la educación. La educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales”. Ambas disposiciones son parte del fundamento jurídico del derecho humano a la educación.

El derecho a la educación tiene un componente prestacional, que se puede resumir con las siguientes palabras: es una obligación del Estado construir y mantener el sistema educativo nacional (Carbonell, 2019). El Estado tiene la obligación de allegarse de todos los recursos que estén a su disposición para la realización efectiva del derecho humano a la educación superior, haciéndola accesible a todos los individuos y adoptando las medidas que sean indispensables.

La educación es parte fundamental del desarrollo de los individuos, las políticas públicas educativas deben diseñarse para ofrecer igualdad de oportunidades entre los jóvenes sin importar su condición social, económica, ubicación geográfica, origen étnico, entre otros factores (Álvarez et al., 2019). La educación superior, como derecho humano, es un aspecto fundamental que forma parte de la esencia del individuo y constituye un elemento indispensable para su desarrollo; lo que le

permite tener mayores oportunidades de crecimiento personal, así como el acceso a un mejor nivel de vida, contribuyendo a la formación de sociedades más justas y equitativas.

La educación superior es un bien público de carácter social, un derecho humano del cual deriva su universalidad e impone la obligación al Estado de garantizar a las personas su acceso, permanencia y egreso para generar sociedades desarrolladas, equitativas y productivas (Rivera, 2019). Es obligación del Estado mexicano tomar las medidas para que todo individuo pueda gozar del derecho humano a la educación superior.

Dentro de la educación como derecho humano se encuentra la educación superior (Jongitud, 2017), fue aceptada al integrarse como un nivel formativo garantizado por el derecho a la educación. Implica como garantía mínima que los Estados cuenten con un sistema de ingreso a este nivel en el que todas las personas tengan derecho a participar bajo condiciones de equidad y de igualdad. Tal como lo establece la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) en su artículo 26: toda persona tiene derecho a la educación, con el propósito de que toda persona pueda lograr el libre desarrollo de su personalidad, por lo que no podrá ser coartada de ninguna forma.

La educación no puede verse interrumpida en ninguna circunstancia, ya que es una herramienta fundamental para que el individuo logre la plenitud en su desarrollo. Permite realizar consideraciones al derecho humano a la educación superior, tomando como referencia la emergencia sanitaria que se suscitó a nivel global como resultado de la pandemia por COVID-19, así como las acciones del gobierno mexicano para evitar la suspensión del derecho humano a la educación superior.

A partir del 11 de marzo de 2020, cuando la Organización Mundial de la Salud declaró el COVID-19 como pandemia, los países generaron diversas respuestas para detener la propagación del virus, entre ellas, el cierre total o parcial de los comercios, el confinamiento de las personas y el cierre de las escuelas en todos los niveles y ámbitos. Resultado de la emergencia mundial en materia de salud, el sistema educativo mexicano implementó la medida de impartir a todos los niveles la formación educativa bajo el modelo híbrido, atendiendo al fundamento constitucional establecido en el artículo 3.

Algunos profesores se habían capacitado en el uso de plataformas virtuales de aprendizaje, y los estudiantes, debido al incremento en el uso de las redes como fuentes primarias de información, también tenían nociones para su utilización como herramientas de formación educativa. En ciertos casos, la premura para adaptar los programas educativos a los medios digitales constituyó una medida compleja.

Trasladar un ambiente educativo formal y estructurado a uno virtual no es tarea fácil e implicó una nueva lectura de la realidad (Villapando, 2021). En esta etapa del proceso educativo, la UAT el 16 de marzo de 2020 emitió el comunicado oficial de suspensión de actividades académicas, culturales y deportivas en sus instalaciones. Esta medida tuvo el propósito de reducir la propagación de la COVID-19 y mitigar el impacto del virus. Fueron suspendidas las clases presenciales y clausurados de manera temporal los centros educativos, con el objetivo de salvaguardar la salud pública, haciendo patente la transformación de la educación en todos los niveles. No fue un cambio de modalidad, fue un “ajuste emergente” debido al contexto sanitario, donde se usaron las TIC para afrontar la situación (Miguel, 2020).

La UAT implementó medidas para evitar la interrupción del derecho humano a la educación superior. No era posible la interrupción de la formación educativa en espera de la indicación para el retorno a clases, que parecía ser cada vez más lejano. Este sistema continuó durante aproximadamente dos años, mientras que los estudiantes y profesores dieron continuidad a sus respectivas tareas bajo el modelo híbrido de educación.

Los mecanismos usados por la UAT en las clases virtuales fueron las plataformas y aplicaciones institucionales, entre las que destacan: *Microsoft Forms* y *Microsoft Teams*, por citar algunos ejemplos, para lo cual la institución capacitó al personal docente en herramientas digitales. Durante la pandemia por COVID-19, el Estado cumplió con garantizar el derecho humano de acceso a la educación, situación que perduró hasta febrero de 2022. La UAT dio inicio al retorno gradual y seguro de estudiantes y docentes.

Se han efectuado las reflexiones particulares sobre el panorama educativo posterior a la pandemia, estimando que los profesores adquirieron una mayor experiencia para la impartición de sus asignaturas, tanto de forma virtual como presencial. Posterior a la pandemia, la comunidad estudiantil estaba entusiasmada en seguir realizando las actividades que efectuaban durante la etapa de confinamiento, lo que implicó una continuidad en la forma de transmisión de conocimientos y herramientas para su preparación integral. Este marco de referencia busca que todos los ciudadanos del mundo tengan acceso a una educación igualitaria y de calidad dentro de una sociedad del conocimiento (Roller, 2022). Uno de los retos de la pospandemia es asegurar el acceso y la continuación de los estudios universitarios a todos los jóvenes (Lloyd y Ordorika, 2021).

La virtualidad como experiencia académica incrementa las posibilidades de acceso al conocimiento, ya que ofrece a los docentes y a los estudiantes, nuevas alternativas para una capacitación constante a un costo accesible y con la comodidad de estudiar en cualquier lugar donde haya conexión a Internet. El

derecho humano a la educación superior ha sido garantizado por parte del Estado mexicano y por Tamaulipas, antes y después de la pandemia, ya que los integrantes de la comunidad universitaria han superado los desafíos para dar continuidad a las actividades educativas.

Conclusiones

El artículo 3 de la CPEUM es el sustento constitucional para afirmar que la educación constituye un derecho fundamental del ser humano, que impone al Estado mexicano el garantizar a toda persona el acceso a la educación superior para que sea factible el libre desarrollo de su personalidad. El aprendizaje constituye una condición natural del ser humano que le permite la supervivencia, por lo que toda nación tiene la obligación de colocar a la educación superior al alcance de todos. El derecho humano a la educación permite la incorporación efectiva al grupo social al que pertenece el individuo, así como contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

En México, los diversos modelos educativos se adaptaron para el cumplimiento del derecho humano a la educación superior. Tal fue el caso de la emergencia sanitaria por COVID-19, que planteó la urgencia de tomar medidas para que el derecho humano a la educación superior no se coartara, y con el apoyo de las tecnologías de la información y comunicación, los estudiantes dieran continuidad a sus actividades académicas.

La UAT, sustentándose en lo dispuesto por el artículo 4 de la CPEUM, que dispone que toda persona tiene derecho a la protección de la salud, y dando cabal cumplimiento al Acuerdo por el que se establecen las medidas preventivas para la mitigación y control de los riesgos para la salud que implica la enfermedad por el virus SARS-CoV-2 (COVID-19) publicado en el Diario Oficial de la Federación del 24 de marzo de 2020, tomó la decisión de suspender temporalmente las actividades escolares, así como evitar la asistencia de profesores, personal administrativo y estudiantes a los centros de estudios, para evitar los contagios. También se decidió la impartición de las clases de manera híbrida para dar continuidad al derecho humano a la educación superior sin ser interrumpido.

Como conclusión, la UAT, siguiendo los lineamientos y mecanismos que se desarrollaron a nivel nacional, ha tomado las acciones pertinentes para colocar la instrucción superior al alcance de todos los universitarios mediante el uso de las tecnologías de la información y comunicación, aprovechando las plataformas institucionales. Tanto profesores como estudiantes han mostrado su habilidad de adaptación a los diversos modelos educativos implementados por la UAT. Hoy más que nunca la educación superior constituye una prioridad, la situación que se

vivió como resultado de la pandemia por COVID-19 evidenció la relevancia del derecho humano a la educación superior, al que se dio continuidad en medio de una emergencia sanitaria.

Referencias

- Álvarez, R., Vega, R., Llamas, B. y Villegas, M. (2019). Acceso a educación superior como derecho humano fundamental: México 2010-2016. *Revista Venezolana de Gerencia*, 2, 473-483. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29063446025>
- Bustos, M. y Padilla, S. (2021). ¿Ahora qué hacemos? Mitos y realidades de la transición forzada a la virtualidad. En López, R., Hernández y Hernández, D., y Ortega, J. (Ed.), *Educación y contingencia sanitaria por COVID-19* (22-40). México: Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/bdh/files/2021/11/Libros-Educacio%CC%81n-y-contingencia.pdf>
- Carbonell, M. (2019). *Los Derechos Fundamentales en México*. Porrúa.
- Cámara de Diputados. (2023, 29 de mayo). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. <https://www.diputados.gob.mx>
- _____. (2021, 30 de septiembre). *Ley General de Educación Diario Oficial de la Federación*. www.diputados.gob.mx
- Carmona, D. (2023). *Memoria Política de México*. <https://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/4IntFrancesa/1865-BLM-M-LyRIP.html>
- Cilia, F. (2013). *Los jueces nacionales frente a los derechos humanos*. Porrúa.
- Chavarría, M. (2004). *Educación en un mundo globalizado*. Trillas.
- Cruz, Y. y Cruz L. (2008). La educación superior en México. Tendencias y Desafíos. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13(2), 293-311, <https://www.redalyc.org/pdf/2191/219114873004.pdf>
- Gros, B. (2017). La evolución del *e-learning*: Del aula virtual a la red. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 68-78. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3314/331455826005/331455826005.pdf>
- Hernández, M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Revista Propósitos y Representaciones*, 5(1), 325-347. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5904762>
- Jongitud, J. (2017). El derecho humano a la Educación Superior en México. *Revista de la Educación Superior*, 46(182), 45-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6251748>
- Lloyd, M. y Ordorika, I. (2021). *La educación superior en tiempos de COVID-19: lecciones internacionales y propuestas de transformación para la pospandemia*. Dirección General de Evaluación Institucional, UNAM. <https://www.puees.unam.mx>

- Marsiske, R. (2006). La Universidad de México: Historia y Desarrollo. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 8, 11-34. <http://redalyc.org/articulo.oa?id=86900802>
- Meneses, E. (1998). *Tendencias educativas sociales en México 1934-1964*. Centro de Estudios Educativos, Universidad Iberoamericana. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27028107.pdf>
- Miguel, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, L_s(especial), 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
- Moncada, J. (2011). *Modelo Educativo Basado en Competencias*. Trillas.
- Naciones Unidas. (s.f.). *La Declaración Universal de Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Navarrete, Z. y Manzanilla, H. (2017). Panorama de la Educación a distancia en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 65-82. <https://www.redalyc.org/journal/1341/134152136004/html/>
- ONU. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. https://www.ohchr.org/sites/default/files/cesr_SP.pdf
- Rivera, J. (2019). La gratuidad de la educación superior y sus efectos sobre el acceso: Caso Educador. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27. <https://www.uasb.edu.ec/documents/10181/2364056/Jairo+Rivera/ccab93e5df81-48c8-8173-f417dd8537b4>
- Robles, M. (2006). *Educación y sociedad en la historia de México* (17a ed.). Edit. Siglo 21. <https://books.google.com.ag/books?id=mGjaxlTtFqwC&lpq=PP1&hl=es&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>
- Roller, H. I. (2022). Perspectivas de la educación pospandemia. *Revista Líneas Generales* (8), 21-32. <https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/onlineasgenerales/article/view/5993/5928>
- Sánchez, G. (2014). La autonomía de la UNAM y la creación del Instituto Politécnico Nacional, dos expresiones de la lucha ideológica por la educación en México. *Revista de Historia de las Universidades*, 17(2), 195- 221. ISSN: 1988-8503/www.uc3m.es/cian
- Secretaría de Gobernación. (2020, 24 de marzo). *Diario Oficial de la Federación. Acuerdo por el que se establecen las medidas preventivas que se deberán implementar para la mitigación y control de los riesgos para la salud que implica la enfermedad por el virus SARS-CoV2 (COVID-19)*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590339&fecha=24/03/2020#gsc.tab=0
- Suárez, C. (2001). Sobre la educación precolombina. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (6), 137-156. <http://redalyc.org/articulo.oa?id=65200609>

- Universidad Autónoma de Tamaulipas. (2022). *Plan de Desarrollo Institucional UAT 2022-2025*. <https://www.uat.edu.mx/Documents/PDI-2022-2025.pdf>
- Valadés, D. (2014). *Justo Sierra y la Fundación de la Universidad*. Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. <http://biblio.juridicas.unam.mx>
- Villalpando, C. (Ed.). (2021). *La educación en tiempos de pandemia*. Fontamara. https://books.google.com.mx/books?id=O0M6EAAAQBAJ&printsec=frontcover&source=gbs_atb&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Efectos por el uso de redes sociales digitales: estudio empírico sobre el uso del WhatsApp como herramienta de trabajo en la Universidad Autónoma de Tamaulipas

Liliana Del Ángel Cortés¹

Giovana Castañeda Hernández.²

Ángel Hernández Morales³

Introducción

La comunicación interna (CI) es un proceso de intercambio planificado de mensajes y su función principal es apoyar culturalmente el proyecto organizacional (Bertalanffy, 1989). La CI tiene un papel importante en las organizaciones, ya que las estructura por medio de un sistema que maneja y controla procesos interconectados en todos los niveles. El correcto y estratégico uso del flujo de información coadyuva a la obtención de los objetivos organizacionales de una manera eficiente.

La centralidad del proceso de CI para el buen funcionamiento de una empresa implica a toda la estructura jerárquica representada en el organigrama. Se convierte en la materia prima que permitirá a los directivos evaluar y analizar la respuesta a las órdenes, instrucciones o información emitida por los directivos (Losada, 2004).

Si toda la jerarquía está involucrada en la CI, la labor de crear un ambiente de confianza y apertura es un trabajo conjunto que debe dar inicio en las áreas directivas y administrativas, para abarcar a todos los niveles que conforman la organización. “Cuando la comunicación es eficaz, tiende a alentar un mejor desempeño y una mayor satisfacción laboral” (Davis y Newstrom, 1999, p. 340). El estilo de dirección de los administradores o directivos debe ser participativo, para promover un ambiente de confianza y comunicación fluida, junto con la construcción de canales formales eficientes e incorporación de acciones que promuevan la comunicación informal, que permitan compaginar las distintas estructuras y roles empresariales Losada (2004). Todas estas acciones favorecen la eficacia de la CI: ya que dirigir es integrar, representar, escuchar y crear equipo. Es un proceso inherente a la organización y necesario.

¹ Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Contacto: langelc@docentes.uat.edu.mx

² Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Contacto: gcastaneda@docentes.uat.edu.mx

³ Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Contacto: ahernandezm@docentes.uat.edu.mx

La comunicación interna es un fenómeno que ocurre en todas las organizaciones, ya sea de forma natural o intencionada. Se trata de un conjunto de pautas que determinan la relación entre todas las personas y grupos que componen las organizaciones. Estas pautas pueden estar más o menos formalizadas (seguir o no unas reglas establecidas) y, cuando están planteadas hacia la mejora organizativa, tienden a buscar la cooperación, la implicación y la coordinación de todos los miembros de la entidad (Arizcuren et al., 2018).

Las nuevas tecnologías han cobrado relevancia como recursos y herramientas para facilitar la comunicación dentro de las organizaciones, sobre todo, ante la aparición de la pandemia por COVID-19 y la transición al teletrabajo o trabajo a distancia.

Este escrito busca identificar los efectos del uso de redes sociales digitales (RSD) dentro de los grupos de trabajo de la organización, y la relación que existe entre la preexistencia de un reglamento para el uso correcto del WhatsApp y la sobrecarga de información entre los miembros del grupo. Para cumplir con el objetivo de esta investigación, se emplea una metodología de corte cuantitativo, no experimental, transaccional y de alcance correlacional. El instrumento cuenta con reactivos en escala de Likert de 10 niveles y los ítems son precedidos por un enunciado declarativo para medir las variables independientes X1 y X2.

Para la variable Y, se utilizó un solo reactivo en escala de Likert de 5 niveles, mediante la siguiente cuestión: ¿los grupos de trabajo en WhatsApp de la UAT tienen un reglamento o manual de convivencia, ya sea oficial o informal, para la comunicación entre los miembros? El resultado es una variable nominal, ya que el valor de 1 indica que ningún grupo de trabajo en WhatsApp tiene reglamento, con un valor dicotómico de 0; por el contrario, si la respuesta se encuentra en el rango de 2 a 5, posee valor de 1, aludiendo que en algún grupo de trabajo en WhatsApp sí tienen reglamento.

La recolección de datos fue a través de la dispersión *online* del instrumento, disponible en la plataforma Google Forms, dirigida a docentes de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, quienes recibieron una invitación vía correo electrónico para participar de forma voluntaria en el estudio. La encuesta fue configurada para que cada participante respondiera una sola vez. Después de una filtración, se recolectaron 381 encuestas validadas. Para el análisis de los datos se usó el programa estadístico SPSS, y para medir las relaciones entre cada variable, se calcularon las proporciones de respuesta, así como el coeficiente de correlación de Pearson y el coeficiente de correlación de Spearman.

Las redes sociales digitales en la comunicación interna

Para que la CI sea eficaz, existen tres atributos claves en el proceso: 1) tener un modelo definido de CI de la empresa, con los recursos adecuados; 2) tener una directiva responsabilizada e implicada en el entendimiento de la CI como un aspecto y herramienta fundamental de gestión; y 3) abrirse a una constante adaptación que consiga potenciar las nuevas herramientas y medios con base en las necesidades de los públicos (INFOPRESS, 2009). Las RSD y las plataformas digitales llegaron para quedarse y su uso se incrementó durante la pandemia, ha sido una herramienta para las organizaciones que están trabajando a distancia, ya que tienen “características que permite conectarse globalmente en línea, compartir, publicar y editar información entre millones de usuarios” (Hernández et al., 2013, p. 69).

Las organizaciones utilizan Facebook, LinkedIn, Twitter, WhatsApp, entre otras, para que funjan como medios de comunicación clave en actividades como socializar, divulgar información y conectarse. Estas aplicaciones han permitido que muchas organizaciones pequeñas aprovechen estos sistemas como un recurso económico (Weber y Shi, 2017). Las RSD otorgan a los trabajadores la oportunidad de compartir conocimientos y expresar opiniones (Madsen, 2018). Por lo tanto, las RSD en la CI pueden ser un medio que agiliza la comunicación haciéndola rápida e instantánea.

De las RSD empleadas en la CI de las organizaciones, la presente investigación se interesa por el uso de WhatsApp, que para Ariffin y Omar (2018) es la aplicación de mensajería instantánea más utilizada en la actualidad, permite el intercambio de mensajes de texto en tiempo real y tiene compatibilidad con múltiples sistemas operativos y con distintas marcas de teléfonos inteligentes.

Infocapitalhumano (2018) menciona las ventajas de WhatsApp como canal de comunicación interna:

- Es una herramienta que puede utilizarse en diferentes dispositivos, esto es en el teléfono inteligente, en su versión de escritorio, e incluso en la tableta.
- Es una herramienta simple de usar.
- Te mantiene siempre en contacto.
- Puedes integrar a varias personas en un solo grupo para que todos estén al tanto de la comunicación.
- Es una comunicación rápida y directa.
- Integra herramientas como la video llamada que puede ser útil para reuniones con tu equipo de trabajo.

La revista *Merca20* (2020) señala que el uso de Whatsapp como medio de comunicación interna ayuda al *onboarding*, un proceso mediante el cual un nuevo empleado se adapta a la empresa, conoce sus métodos, sus políticas y valores. WhatsApp permite una comunicación cercana y rápida; además de que sirve en tiempos donde el distanciamiento social es importante. WhatsApp es una herramienta tan sencilla que reemplaza al correo electrónico como medio ideal para compartir comunicados sobre eventos, cambios importantes, reconocimientos o invitaciones.

Un buen ambiente laboral requiere de retroalimentación. Detectar los errores y áreas de oportunidad es indispensable para corregir y mejorar. Si el área de recursos humanos mantiene un WhatsApp abierto, pueden llegar dudas, comentarios y quejas, que se lograrían atender de manera rápida y personalizada.

WhatsApp se puede utilizar como medio de comunicación interno para la coordinación, socialización, toma de decisiones, votación y otras interacciones internas (Kholisoh y Sulastri, 2017). Su uso es frecuente, dada la demanda de una comunicación fluida requerida para el trabajo colaborativo a distancia.

El uso de aplicaciones de mensajería instantánea marca un cambio en la forma en que interactúan los integrantes de las empresas, especialmente en las pequeñas y medianas. La comunicación interna se puede agilizar y generar cercanía entre los empleados (Observatorio Laboral, 2020).

Los bloqueos en la comunicación interna: un problema para la cultura organizacional de la empresa

Establecer y mejorar el proceso de la CI incide en el desempeño efectivo y productividad de las organizaciones, ya que fomenta el diálogo en la empresa y transmite la cultura organizacional con el objetivo de que exista un ambiente de confianza (Men, 2014). Es necesario que los gestores de la CI enfoquen su liderazgo en la administración del uso adecuado y regulado de las RSD en los miembros de la organización. El problema detectado en esta investigación es que el uso inadecuado de las RSD en la CI puede impactar en el rendimiento, en el logro de los objetivos y en un ambiente con estrés laboral. La falta de regulación de WhatsApp como medio de CI informal contribuye a ciertas desventajas como: dificultad en la concentración de las labores, disminución en la productividad, confusión en la interpretación del mensaje, y seguridad para tratar información importante; además, los empleados pueden sentirse agobiados por el exceso de información, trastocando sus espacios personales en horas de descanso o fuera del trabajo (Observatorio Laboral, 2020). Todos estos fenómenos son indicadores de estrés laboral.

El uso de WhatsApp en la CI es un tema controversial, ya que se ha convertido en una herramienta de comunicación para todos debido a que su uso es fácil y gratuito mediante una conexión a Internet (Nissanto, 2019). El uso sin regulaciones de WhatsApp en entornos de trabajo puede provocar: distracción por atender y producir mensajes de texto a familiares y amigos en horario laboral; perder la lógica y el hilo conductor durante conversaciones de trabajo; afectar el comportamiento en los grupos o equipos debido a la facilidad de esta RSD en producir mensajes y otras acciones.

Es necesario valorar el estado de las regulaciones y normativas sobre el WhatsApp como herramienta de trabajo en las organizaciones, con la finalidad de tener un proceso efectivo en la CI. Torres (2021) expone una lista de protocolos que una empresa debe adoptar para desarrollar las funciones de WhatsApp en la comunicación interna.

- Integrar en un grupo al equipo de trabajo.
- Utilizarlo solo con un fin profesional.
- Para evitar malentendidos, asegurarse de que todo lo que se envíe con carácter de urgente sea leído y comprendido por el destinatario.
- Mantener los mensajes de texto cortos y directos, evitar que sean demasiado largos y difícil de comprender.
- Autorización de las personas para integrarlas al grupo de trabajo.
- Mantener la comunicación solo en horarios laborales.
- No es para comunicar sobre un proyecto, se integra como un medio de comunicación extra.
- Contestar a través de la vía en que se te ha contactado.
- No compartir información o datos privados (p. 52).

Las organizaciones como sistemas

Las actividades directivas tienen una relación con la comunicación, la toma de decisiones, resolución de problemas, la delegación de trabajo, seleccionar, capacitar y evaluar al personal y tareas que requieren de una adecuada habilidad comunicativa. Las estrategias de comunicación deben facilitar el flujo de información para el eficiente logro de los objetivos institucionales. El presente documento utiliza la Teoría de Sistemas como fundamento, es decir, si existe acción en cualquiera de las partes, esa acción, situación o problema se verá reflejada en la organización en general (Goldhaber, 1994).

En la Teoría de Sistemas, las organizaciones se consideran sistemas, conformados por pequeñas partes llamados subsistemas que se encuentran interrelacionados. El desempeño de los departamentos de la empresa tendrá

un efecto que incidirá en el resto de la organización. Los departamentos son el subsistema y la organización es el sistema como un elemento holístico e integral (Huse, 1980).

- Huse y Bowditch (1980) definen al sistema como una serie de partes independientes interrelacionadas. Las características de sistema organizacional son: Se compone de un número de subsistemas, son independientes y están relacionados entre sí.
- Es abierta, dinámica y tiene *inputs* (entradas), *outputs* (salidas), transformación, realimentación y límites.
- Se esfuerza en lograr el equilibrio mediante la realimentación positiva y negativa.
- Tiene múltiples fines, funciones y objetivos. El director debe hacer lo posible para que exista equilibrio entre los subsistemas.

Según Goldhaber (1994), los sistemas abiertos son dinámicos y están en continuo cambio, mientras que los cerrados son estáticos y permanecen inalterables. Los sistemas cerrados funcionan con independencia de su medio ambiente, sin recibir ni aportar nada. Por lo tanto, no existen empresas dentro de un sistema cerrado. El concepto principal de la teoría de sistemas es la interdependencia.

Sobrecarga de información en el subsistema de la CI

Cuando la CI de las organizaciones carece de un control, este subsistema puede presentar un bajo rendimiento e influir en el logro de los objetivos de la empresa y en aspectos personales de los trabajadores. Un fenómeno que puede presentarse es la sobrecarga de información. En el modelo hipotético propuesto de Lee et al. (2016) se establecen tres variables de la sobrecarga cuando se usan a las RSD como medio en la CI, estas variables inciden en el estrés laboral del trabajador. Las variables que utilizaron son: la sobrecarga de información, de comunicación y la de funciones del sistema. En el mismo estudio, se incluyen elementos característicos que provocan la sobrecarga de información de las RSD, los cuales son: las características de la información y las del sistema.

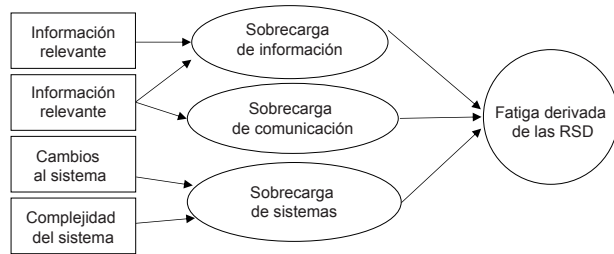


Figura 1. Modelo de fatiga de las RSD derivada de la sobrecarga de información

Fuente: extraído de Lee et al. (2016).

Resultados de la encuesta

La mayoría de los docentes que participaron en el estudio son hombres (63.5 %), frente a 36.5 % de mujeres. En los factores valorados se encontró que 14.2 % pertenece a 7 o más grupos de WhatsApp para fines exclusivos de trabajo de la UAT, 28.1 % pertenece de 1 a 2 grupos, 36.7 % pertenece de 3 a 4 grupos y 21 % pertenece de 5 a 6 grupos.

Se sostuvieron las siguientes hipótesis:

H1. Existe una relación entre la carencia de reglamentos y normativas Y para la administración de la CI en los grupos de trabajo de WhatsApp con la sobrecarga de información importante y relevante X1.

H2. Existe una relación entre la carencia de reglamentos y normativas Y para la administración de la CI en los grupos de trabajo de WhatsApp con la sobrecarga de información errada e incorrecta X2.

Se llevó a cabo el análisis de correlación entre la carencia de reglamento o normativa para la administración de la CI en los grupos de WhatsApp como variable dependiente Y; la sobrecarga de información importante y relevante X1, la sobrecarga de información errada e incorrecta X2 y sobrecarga de comunicación X3 como variables independientes. Para contrastar las hipótesis planteadas, se calculó el coeficiente de correlación. En el análisis bivariado se encontró que la variable sobre la carencia de reglamento o normativa para la administración de la CI en los grupos de WhatsApp (Y) está negativamente correlacionada con la sobrecarga de información importante y relevante $-.210$ (X1), sobrecarga de información errónea e incorrecta (X2) $-.186$ y sobrecarga de comunicación $-.156$ (X3).

Tabla 1. Correlación de Pearson

	Y	X1	X2
Y	1		
X1	-.218**	1	
X2	-.198**	.628**	1

Fuente: elaboración propia.

Con los resultados anteriores, se realizó la prueba de normalidad de Kolmogorov. Se observan diferencias dentro de los grupos, lo que indica que los datos no son normales, bajo este criterio se utilizó la estadística no paramétrica; por lo que se calculó la correlación de Spearman, en donde las variables sobrecargan de información importante y relevante (X1), sobrecarga de información errónea e incorrecta (X2) y sobrecarga de comunicación (X3), tienen una correlación baja pero significativa con la carencia de reglamento y normativa de la CI en los grupos de WhatsApp (Y).

Tabla 2. Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	Gl	Sig.
Sobrecarga de información importante y relevante	.071	377	.000
Sobrecarga de información errónea e incorrecta	.088	377	.000

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Correlación de Spearman

	Y	X1	X2
Rho de Spearman	Y	1.000	
	X1	-.217**	1.000
	X2	-.186**	.614**

Fuente: elaboración propia.

Conclusión

Las organizaciones pueden lograr un alto desempeño gracias a un eficiente sistema de CI. Se requiere más atención en estos procesos, así como el diseño de planes estratégicos, incorporación de tecnologías e incursión de plataformas alternas como las RSD. Los responsables de la CI deben asegurarse de que la incursión de estas plataformas sea en beneficio de los procesos de la comunicación organizacional y los objetivos corporativos. El gestor de la CI debe ser el líder que “funge como guía;

además instruye y motiva la participación del grupo” (Hernández, 2014, p. 94) y al mismo tiempo, regulando la participación de los miembros del equipo mediante el establecimiento de reglas y normas.

En este estudio se realiza el diagnóstico de la RSD de WhatsApp como medio de CI en los grupos de trabajo de los docentes de la UAT. Respecto a la incursión de WhatsApp en el proceso de CI de la organización, los encuestados expresaron pertenecer a un grupo para fines laborales, y la mayoría manifestó una carencia de reglamentos o normativas para el uso de esta RSD.

Esta investigación concluye que los docentes de la UAT que participan en WhatsApp como medio de CI, tienen una interacción con sobrecarga de información. Esto debe ser atendido, ya que es una causa probable de estrés laboral. A través del análisis de correlación de Pearson y el de Spearman, el modelo hipotético es aceptado, ya que los resultados son significativos. La falta de reglamento y normativa en el uso de esta red dentro de la comunicación interna en las organizaciones tiene una relación con la sobrecarga de información importante y relevante, con la sobrecarga de información errada e incorrecta y con la sobrecarga de comunicación.

Referencias

- Ariffin, Z. y Omar, S. Z. (2018). Usage of Whatsapp in relation to employee engagement in a telecommunication company. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences* (8), 426-444.
- Arizcuren, A., Cabezas, E., Cañeque, N., Casado, M., Fernández, P., Lacasta, J. et al. (2018). *Guía de buenas prácticas de comunicación interna*. FEAPS ed. Caja Madrid. <https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/bp-comunicacion-interna.pdf>
- Bertalanffy, L. (1989). *Teoría de Sistemas*. Fondo de Cultura Económica.
- Bottom, W., Gibson, K., Daniels, S. y Murnighan, J. (2002). When talk is not cheap: Sstantive penance and expressions of intent rebuilding cooperation. *Organization Science*, 13(5), 497-513.
- Davis, K. y Newstrom, J. (1999). *Comportamiento Humano en el Trabajo*. Editorial Mc Graw Hill.
- Díaz, C. (2020, 21 octubre). Así es como WhatsApp puede ayudar a una comunicación interna. *Revista Merca2.0*. <https://www.merca20.com/asi-es-como-whatsapp-puede-ayudar-a-una-comunicacion-interna/>
- Equipo Editorial. (2018). *Comunicación Interna*. Editorial Elearning.
- Fajardo, G. y Nivia, A. (2016). *Relaciones públicas y comunicación organizacional: ejes de la comunicación, guía de conceptos y saberes*. UTADEO. https://www.utadeo.edu.co/sites/tadeo/files/node/publication/field_attached_file/pdf_relac_public_y_completo_04-27-16_copia.pdf

- Goldhaber, G. (1994). *Comunicación Organizacional*. Editorial Diana.
- Hernández, Á., Aguilar, D. Á. y Rodríguez, E. R. (2013). El community manager: características y funciones básicas. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la UACJS: RPCC-UACJS*, 4(2), 67-75.
- Hernández, A. (2014). Competencias del animador turístico: aproximaciones de punto de vista galo. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la UACJS: RPCC-UACJS*, 5(2), 92-100.
- Huse, E. y Bowditch, J. (1980). *El comportamiento Humano en la organización*. Fondo Educativo Interamericano.
- Infocapitalhumano. (2018). *El uso del Whatsapp como canal de comunicación entre los trabajadores. Recursos Humanos, el portal del Capital Humano*. Guía empresas recursos humanos Perú.
- Infopress. (2009). *El liderazgo en comunicación interna. III Estudio sobre la comunicación interna en España*. Instituto de Empresa - Revista Capital Humano. https://issuu.com/maniako/docs/liderazgo_en_la_comunicacion_interna
- Lee, A., Son, S. y Kim, K. K. (2016). Information and communication technology overload and social networking service fatigue: A stress perspective. *Computers in Human Behavior*, 55, 51-61.
- Losada, J. (2004). *Gestión de la Comunicación en las organizaciones*. Ariel.
- Kholisoh, N. y Sulastri, R. (2017). New Media Technology in Developing Effective Organizational Internal Communication. *Humaniora*, 8(1), 21-29.
- Madsen, V. T. (2018). Participatory communication on internal social media - adream or reality? Findings from two exploratory studies of coworkers as communicators. *Corporate Communications. An International Journal*, 614-628. doi:10.1108/CCIJ-04-2018-0039
- Marquez, M. D. (2020). Importancia de la comunicación interna en la gestión del conflicto: empresa y mujer. *aD Search*, 22(22), 214-227.
- Men, L. (2014). The effects of authentic leadership on strategic internal communication and employee-organization relationships. *Journal of Public Relations Research*, 26(4), 301-324. doi:10.1080/1062726X.2014.908720
- Nissanto, N. B. (2019). The effectiveness of whatsapp group chat for internal communication at kadokawa gempak starz™. *The 1st Jakarta International Conference on Social Sciences and Humanities*, 270-279.
- Orozco, N. (2021). *Comunicación interna y redes sociales. Uso de WhatsApp en la Dirección de Vinculación UCE*. Universidad Central del Ecuador.
- Observatorio Laboral . (2020, Marzo). *WhatsApp en tu centro de trabajo, entre lo práctico y lo correcto*. https://www.observatoriolaboral.gob.mx/static/preparate-empleo/Articulo_whatsapp_trabajo.html

- Thitthongkam, T., Walsh, J. y Banchapattanasakda, C. (2010). Language roles in internal and external communication in the Thai tourism industry competitiveness. *Acta Universitatis Danubius - Œconomica*, 6(2), 47-58.
- Weber, M. S. y Shi, W. (2017). Enterprise social media. *The international encyclopedia of organizational communication*, 1-9.
- Whatsapp. (2020). *Whatsapp.com. Funciones*. <https://www.whatsapp.com/features/>

Reestructuración cognitiva y su efecto en docentes con síndrome de burnout de una organización universitaria privada en época de COVID-19

Jonathan Gamaliel Acuña Mascareñas¹

Jorge Carlos Castillo de León²

Miguel Ángel Reyna Castillo³

Introducción

La labor docente, realizada en condiciones idóneas, puede ser satisfactoria para quienes la ejercen en todos los niveles educativos. Sin embargo, hay desafíos porque las condiciones no son las ideales para desarrollar la docencia. Desde la perspectiva de Sánchez y Maldonado (2003), los docentes se deben mantener actualizados en cuanto a conocimiento, tecnología, toma de decisiones e innovación. Por tanto, el estrés es algo inherente en la labor docente. El entorno laboral deficiente y desafíos en el ámbito familiar son circunstancias que ponen en riesgo la salud mental del docente, ocasionando trastornos psiquiátricos o síndromes como el de *burnout*.

El 28 de febrero de 2020 marcó un cambio en México, se confirmaron los primeros casos de COVID-19 en dos hombres que habían viajado a Italia. Este evento transformó la vida en el país, al pasar de la modalidad presencial a la virtual en las clases impartidas; debido a esta situación, se incrementaron las horas en la jornada laboral de los docentes (Biblioteca Central UNMSM Pedro Zulen, 2020, p. 32).

Como refieren Mejía et al. (2020), un alto porcentaje de los docentes no contaban con la preparación adecuada para desarrollar sus clases *online*. Convertir las clases presenciales a material didáctico virtual exigía más horas de su jornada laboral. Mantener la atención en las clases virtuales, dar asesoría adicional, atender estudiantes que no tenían Internet o dispositivos electrónicos, fueron factores que aumentaron el nivel de estrés en los docentes de todos los niveles escolares.

¹ Mtro. en Psicología. Docente, Instituto Universitario del Norte, Ciudad Madero, Tamaulipas. Contacto: jonathan.acuna@insunte.edu.mx.

² Dr. en Metodología de la Investigación. Docente, Universidad Autónoma de Tamaulipas. Contacto: jccastillo@docentes.uat.edu.mx.

³ Dr. en Gestión Estratégica de Negocios. Investigador Postdoctoral CONACYT. Líneas de investigación: Sustentabilidad Social, género en las organizaciones y gestión estratégica. Líder investigador en Universidad del Noreste (UNE). Contacto: miguel.reyna@une.edu.mx (*corresponsal*).

Según Pillaca (2021), en una muestra de 56 docentes que estaban ejecutando sus clases virtuales en época de pandemia, se detectó que el 50% presentaban incremento en agotamiento emocional y un 10.7 % se ubicaba en un nivel medio. Se concluyó que las cifras encontradas en el estudio eran alarmantes, debido a que más del 50 % estarían en riesgo de padecer síndrome de *burnout*.

Los docentes asumieron el reto de educar a los estudiantes, más allá de los problemas técnicos o de acceso a Internet, buscaron la forma enseñar, aunque eso implicó un esfuerzo adicional (Biblioteca Central UNMSM Pedro Zulen, 2020, p. 27).

El estrés detona en los docentes trastornos o *burnout*. Este síndrome puede reducir la calidad de vida de los trabajadores. Se presenta más a menudo en personas que tienen bajo su cuidado a otras personas. Médicos, enfermeros, trabajadores sociales, psicólogos e incluso docentes. Maslach (2009) define el *burnout* como: “síndrome psicológico que implica una respuesta prolongada a estresores interpersonales crónicos en el trabajo” (p. 1).

La institución universitaria en la que se realizó el estudio tiene presencia en los estados de Coahuila y Tamaulipas. A partir del confinamiento se empezaron a detectar actitudes en los docentes, como desapego al trabajo, agotamiento, sentimientos de inutilidad, frustración, poca realización personal e incluso actitudes hostiles del personal académico contra los coordinadores académicos y los estudiantes. Para obtener los datos, se utilizó un instrumento conocido como “cuestionario de clima organizacional”, adaptado por José Alberto Cota Luévano, originalmente creado por Rensis Likert; consta de 21 ítems y mide las dimensiones de: trabajo en equipo, motivación, comunicación, igualdad, condición física y liderazgo.

Los resultados obtenidos no fueron favorables, el clima organizacional fue diagnosticado como deficiente. Se concluye que es necesaria una mejora en el clima organizacional. Dada la sintomatología, el personal docente podría padecer síndrome de *burnout*. Después del muestreo, se aplicó el *Inventario de Burnout de Maslach* (MBI) a un grupo de 80 docentes, concluyendo que 43 docentes tenían síndrome de *burnout*, 5 estaban en riesgo de padecerlo y 32 maestros no presentaban sintomatología de *burnout*. Debido al resultado en ambos instrumentos, se decidió aplicar una de las técnicas de la terapia cognitivo conductual, conocida por su efectividad en diversos trastornos psicológicos, la técnica de intervención es la reestructuración cognitiva.

El trabajo como deber social

El trabajo es un derecho, como lo muestra la Ley Federal del Trabajo (LFT); mediante el trabajo se cubren las necesidades de los seres humanos, ya sean fisiológicas, de seguridad, pertenencia, estima y autorrealización. Cuando la persona está bien en su centro laboral y tiene una remuneración digna que cubre sus necesidades, se siente autorrealizada. Cuando el ser humano no cubre sus necesidades pueden manifestarse síntomas de neurosis (Maslow, 1968, p. 45). Halgin y Krauss (2009) refieren que la neurosis es un “comportamiento que incluye síntomas que son angustiantes para un individuo y que la persona reconoce como inaceptables; usado en forma no oficial para caracterizar a los trastornos psicológicos considerados menos graves que la psicosis” (p. 543). La neurosis está asociada a trastornos de ansiedad, depresivos, obsesivos-compulsivos y relacionados con traumas y factores de estrés que viven las personas cuando no tienen trabajo.

Las organizaciones deberían considerar a los trabajadores como sus colaboradores y no como máquinas autómatas que ejecutan órdenes para incrementar la plusvalía de la institución. Es importante que las empresas aseguren la salud mental de los empleados con un trabajo digno, esto repercutirá en personas autorrealizadas con un fuerte sentido de pertenencia, facilitando el logro de los objetivos institucionales.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001) define salud mental como “un estado de bienestar en el cual el individuo se da cuenta de sus propias aptitudes puede afrontar las presiones de la vida, puede trabajar productiva y fructíferamente y es capaz de hacer una contribución a su comunidad” (p. 1). Una persona con salud mental hace frente a las situaciones y logra mostrar resiliencia. Cada trabajador tiene recursos para hacer frente a las demandas externas; sin embargo, las organizaciones han contribuido al aumento de trastornos psicológicos al no otorgar medidas de prevención e implementación de acciones para minimizar los factores de riesgo psicosocial en entornos laborales.

Uno de los factores de riesgo laboral que la OMS ha reconocido es el síndrome de *burnout*. No se describe en la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10) ni en el *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (DSM-V), pero no significa que no tenga una prevalencia muy común dentro de los trabajadores (Saborío y Hidalgo, 2015, p. 1410).

El síndrome de *burnout* es un riesgo psicosocial. En algunos estudios se ha demostrado que hay prevalencia dentro del personal de las instituciones que se estudiaron, y se muestran consecuencias del síndrome (Aparicio y Hereira 2017; Magalhães et al., 2015; Malander, 2019; Miranda-Lara et al., 2016; Navarro-González et al., 2015; Posada Quintero et al., 2018; Toledo Neira, 2016).

El síndrome de *burnout*, también denominado “síndrome del desgaste profesional”, “estar quemado profesionalmente”, “desgaste psíquico”, “quemarse por el trabajo” o “quemazón profesional”, no es un tema nuevo. Freudenberger (1974) fue de los primeros estudiosos que definió el *burnout* como “sensación de fracaso y una existencia agotada o gastada que resulta de una sobrecarga por exigencias de energías, recursos personales o fuerza espiritual del trabajador” (pp. 159-160).

Farber (1983) define el *burnout* como:

un síndrome relacionado con el trabajo. Surge por la percepción del sujeto de una discrepancia entre los esfuerzos realizados y lo conseguido. Sucede con frecuencia en los profesionales que trabajan cara a cara con clientes necesitados o problemáticos. Se caracteriza por un agotamiento emocional, falta de energía, distanciamiento y cinismo hacia los destinatarios, sentimientos de incompetencia, deterioro del auto concepto profesional, actitudes de rechazo hacia el trabajo y por otros diversos síntomas psicológicos como irritabilidad, ansiedad, tristeza y baja autoestima (Farber, 1983, p. 23).

También es definido como:

síndrome psicológico de ciertas experiencias interrelacionadas: primero es el agotamiento, como una respuesta al estrés. Pero; además, en segundo lugar, es también un cambio, un cambio negativo sobre cómo se siente uno con el trabajo y las demás personas, cuando hablamos de ellas con indiferencia (cinismo), y tercero; cuando las personas se empiezan a sentir negativas sobre sí mismas, sobre su competencia, su capacidad, sus deseos y su motivación para trabajar. Así que, juntando todo esto, el *burnout* es cuando comienza a sucederle a las personas (Juárez, 2017, p. 1999).

Los conceptos estudiados sobre el síndrome de *burnout* muestran las terribles consecuencias de padecer este síndrome y cómo pueden influir en la vida del trabajador. La desmotivación emocional y cognitiva son determinantes para que surja este síndrome; por ello, es importante evaluar la presencia del síndrome en los centros de trabajo de educación superior. Dorantes (2020) señala que las docentes tienen mayor tendencia a desarrollar este síndrome.

Ya se han realizado estudios sobre las consecuencias del *burnout*, pero falta aportar más conocimiento. Como refieren Tabares et al. (2020):

las investigaciones sobre el síndrome de *burnout* se focalizan solo en algunos países latinoamericanos donde la mayoría de los participantes corresponden a docentes de educación básica y media, denotando la necesidad de desarrollar más estudios centrados en docentes de educación universitaria (p. 275).

Uno de los modelos que explica el síndrome de *burnout*, y que servirá para la presente investigación, es el modelo de proceso tridimensional de *burnout* de Maslach (2009), que explica los factores que favorecen el desarrollo del síndrome:

- Sobrecarga en el trabajo.
- Recompensas insuficientes.
- Falta de autonomía en la toma de decisiones por parte de los empleados.
- Clima laboral deteriorado.
- Conflicto de intereses que implica la incongruencia entre los valores organizacionales y los valores personales.
- Falta de imparcialidad con los empleados.

Frente a estos factores de estrés, un trabajador podrá desarrollar el estrés en tres dimensiones: despersonalización o también denominado cinismo, agotamiento excesivo y sensación de ineficacia o falta de logros. Cuando surgen estas tres dimensiones se establece que en el trabajo hay presencia de síndrome de *burnout*.

Maslach (2009) brinda los conceptos de las tres dimensiones:

1. Agotamiento: debilitamiento y falta de energía por parte de los trabajadores.
2. Cinismo: respuesta insensible y apática a diversos aspectos concernientes al trabajo.
3. Ineficacia: sentimientos de falta de logro e incompetencia en el centro laboral.

Se investigaron modelos de intervención, destacando uno por su gran efectividad. La psicoterapia cognitivo conductual, de tipo psicoterapéutico, ha funcionado para intervenir trastornos como la ansiedad, depresión e incluso psicóticos. La base teórica de este modelo surge con Albert Ellis, Aaron Beck, Michael Mahoney, Hans Eysenck y Vittorio Guidano, epistemológicamente proviene de ciertas ideologías estoicas, pero la forma del modelo de intervención fue estructurada por los autores mencionados.

En la terapia cognitiva conductual, un conjunto de técnicas que facilitan la modulación del estado de ánimo del paciente puede ser:

- Registro de pensamientos disfuncionales.
- Experimentos conductuales.
- Intervenciones experienciales.
- Formulario de creencias centrales.
- Reestructuración cognitiva.

Para esta investigación, la técnica utilizada es la reestructuración cognitiva. Es una de las técnicas más empleadas dentro de la terapia cognitiva conductual para modificar la forma o contenido de las cogniciones (Luterek et al., 2003).

La reestructuración cognitiva se centra en tratar pensamientos automáticos, creencias intermedias y creencias centrales o nucleares. No busca desaparecer el padecimiento del paciente, sino modular alguna emoción displacentera; por tanto, debe utilizarse en casos para atenuar las emociones, y se sugieren intervenciones de corte conductual y experiencial para modificación de conducta.

De acuerdo con Beck et al. (1985), la reestructuración cognitiva puede usar diversos elementos, como examinar la evidencia a favor y en contra de un pensamiento y utilizar preguntas socráticas para que el consultante pueda reestructurar el pensamiento que le está causando malestar.

Metodología

Esta investigación se llevó a cabo con una metodología empírica cuasi experimental, aplicando un pretest, una intervención y un postest, interviniendo en cuatro casos con docentes diagnosticados con síndrome de *burnout* mediante el MBI (*Inventario de Burnout de Maslach*). El instrumento se aplicó nuevamente después de tres sesiones de reestructuración cognitiva para saber cuál fue el efecto de la intervención.

El MBI fue creado por Christina Maslach. De acuerdo con Aranda et al. (2016), el instrumento tiene un alfa de Cronbach que es de 0.658 para toda la escala, lo cual es un valor aceptable, y ha sido estandarizado para México. El instrumento es autoadministrable y cuenta con 22 ítems, el tiempo de aplicación oscila entre 10 a 15 minutos. La aplicación virtual llegó el manual del instrumento. El MBI se compone por tres subescalas que representan las tres dimensiones del síndrome de *burnout*: cansancio emocional, despersonalización y realización personal.

Las puntuaciones altas en la dimensión de agotamiento mental y despersonalización, y la puntuación baja en realización personal, define la prevalencia del síndrome de *burnout*. A continuación, se muestran los valores de referencia por dimensión del MBI:

Tabla 4. Valores de referencia por dimensión del MBI

Subescala	Código	Ítems	Número de ítems	Puntaje por ítem	Puntaje por subescala	Indicios de <i>burnout</i>
Agotamiento emocional	EE	1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20	9	De 0 a 6	De 0 a 54	Más de 26
Despersonalización	DP	5, 10, 11, 15, 22	5	De 0 a 6	De 0 a 30	Más de 9
Realización personal	PA	4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21	8	De 0 a 6	De 0 a 48	Menos de 34

Fuente: Maslach (1997).

Para calificar este instrumento, se suman los resultados de los ítems de cada dimensión, se obtiene una puntuación y se categoriza en: puntuación baja, puntuación media y puntuación alta. El protocolo de reestructuración cognitiva se compone de tres etapas. En la primera se busca evaluar la intensidad y asignar un valor numérico para saber la fuerza que tiene un pensamiento o creencia irracional. Se puede emplear una escala Likert y preguntar: ¿qué tanto se identifica con dicho pensamiento o creencia?

En la segunda se busca reestructurar el pensamiento a través del método socrático, se le pide al sujeto evidencia de cierto pensamiento irracional y evidencia en contra de este, con el fin de ver cómo ha distorsionado su realidad. En la tercera etapa se le solicita que reevalúe la fuerza del pensamiento para saber si se moduló la emoción que sentía.

Con la población estudiada, se pueden señalar los siguientes puntos:

Criterios de inclusión: docentes de institución universitaria privada con campus en Ciudad Madero, Tamaulipas, que hayan obtenido puntuaciones altas en las dimensiones de despersonalización y agotamiento emocional; además de obtener una puntuación baja en la dimensión de realización personal del MBI.

Criterios de exclusión: docentes de institución universitaria privada con campus en Ciudad Madero, Tamaulipas, que no hayan obtenido puntuaciones altas en las dimensiones de despersonalización y agotamiento emocional; además de obtener una puntuación baja en la dimensión de realización personal del MBI.

Criterios de eliminación: docentes de institución universitaria privada con campus en Ciudad Madero, Tamaulipas, que no hayan contestado el MBI de forma azarosa o poco confiable.

En el instituto donde se llevó a cabo la investigación hay una plantilla de 356 maestros distribuidos en las siete unidades académicas. Se realizó un muestreo aleatorio estratificado, de los 15 docentes que laboran en la unidad académica de Ciudad Madero, Tamaulipas, se aplicó el MBI a cuatro para tener una aproximación de la prevalencia del síndrome de *burnout*, obteniendo los cuatro maestros puntuaciones altas en las dimensiones de despersonalización y agotamiento emocional, y puntuaciones bajas en la dimensión de realización personal, concluyendo que los cuatro docentes presentan un diagnóstico de síndrome de *burnout*.

La intervención fue a través de la plataforma *Zoom*, tuvo una duración de 50 minutos. Cada sesión fue programada semanalmente, concluyendo con el programa de intervención a través de la técnica de reestructuración cognitiva en la quinta sesión.

Resultados

De acuerdo con el pretest elaborado el día 13 de septiembre de 2021 en la unidad académica de Ciudad Madero, Tamaulipas, los cuatro docentes obtuvieron las siguientes puntuaciones:

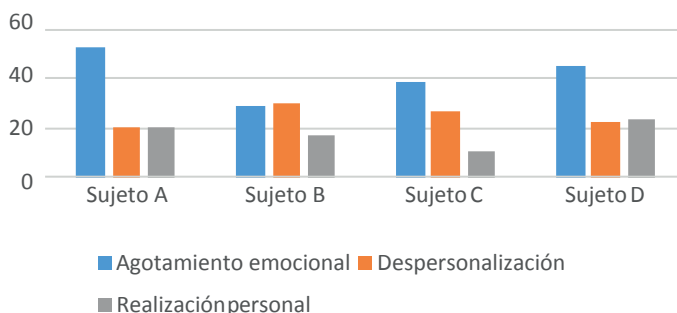


Figura 2. Resultados del pretest por dimensión

Fuente: elaboración propia.

La primera sesión fue en la semana del 18 de octubre de 2021, dedicada a realizar la conceptualización cognitiva, brindar psicoeducación sobre el síndrome de *burnout*, encuadrar expectativas del sujeto e instruir en el modelo cognitivo al docente. No se realizó ninguna reestructuración cognitiva en esta sesión. La segunda sesión se desarrolló en la semana del 25 de octubre de 2021, su objetivo fue realizar una reestructuración cognitiva de pensamientos automáticos sobre el entorno laboral.

La percepción de los docentes sobre su ambiente laboral fue un medio catártico. Cuando el pensamiento automático no era funcional o les causaba malestar, se procedía a evaluar la intensidad. Empleando una escala de Likert, donde 1 ya no tenía fuerza emocional y el 10 seguía existiendo una fuerza emocional intensa. Posteriormente, se aplicó la intervención y al final se procedió a preguntar a la persona como seguía sintiéndose, aplicando nuevamente la escala de Likert. Con este procedimiento se obtuvieron los siguientes resultados:

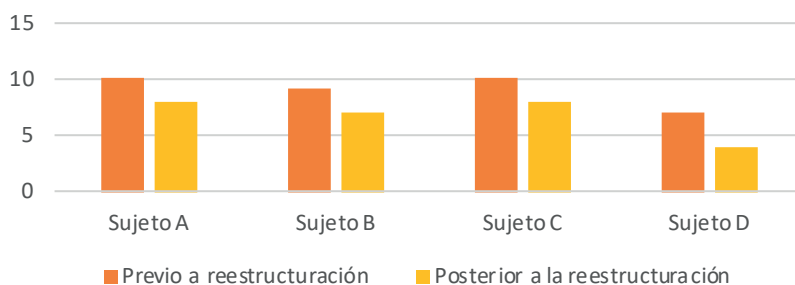


Figura 3. Intensidad en pensamiento automático

Fuente: elaboración propia.

La tercera sesión fue en la semana del 1 de noviembre de 2021, y su objetivo fue realizar una reestructuración cognitiva sobre creencias intermedias que influyeran en su trabajo. Se detectó que muchos de los pensamientos automáticos que se manifestaron en la segunda sesión provenían de las creencias intermedias sobre su lugar de trabajo. En la siguiente figura se muestra la intensidad de la creencia intermedia previo a la reestructuración cognitiva y posterior a la misma.

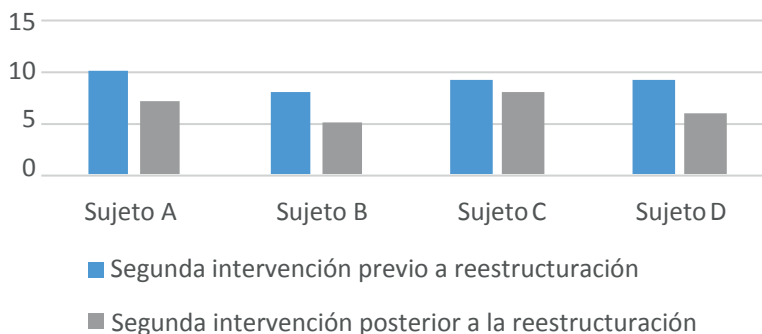


Figura 4. Intensidad de la creencia intermedia

Fuente: elaboración propia.

En la cuarta sesión de la semana del 8 de noviembre de 2021, se trabajó con la reestructuración de una creencia central o nuclear, principalmente algún aspecto del *self* que no sea de su agrado. Tras la identificación se intervino con la reestructuración cognitiva, obteniéndose las siguientes calificaciones.

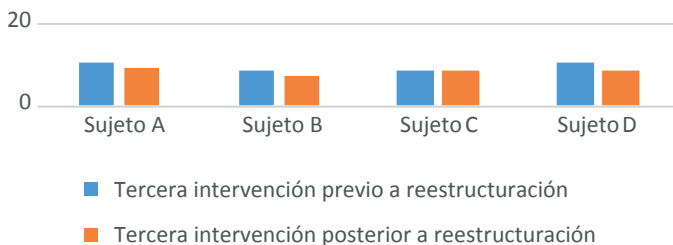


Figura 5. Intensidad creencias nucleares

Fuente: elaboración propia.

Al finalizar la última sesión, se le pidió a cada sujeto que respondiera el MBI, para analizar cuál fue el efecto de la reestructuración cognitiva en docentes con síndrome de *burnout*.

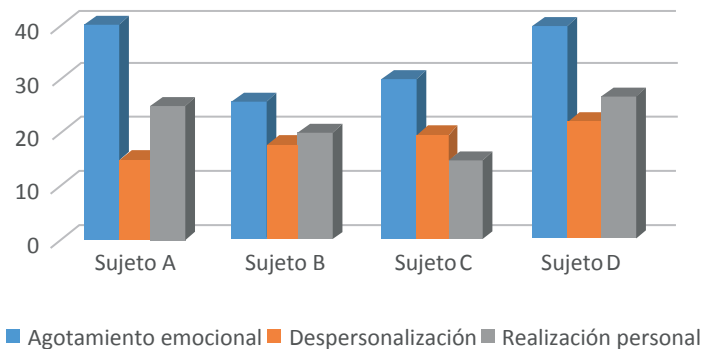


Figura 6. Resultados del postest

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

La reestructuración cognitiva, como plan de intervención para docentes que presentan *burnout*, tiene un efecto positivo, ya que ayuda a modular las emociones de los docentes. Sin embargo, no suprimió completamente el síntoma. Se halló que la reestructuración cognitiva redujo un 21.25 % la dimensión de agotamiento emocional disminuyó la dimensión de despersonalización en un 33.75 % y

aumentó la realización personal en un 30 %; disminuyeron las dimensiones de despersonalización y agotamiento emocional e incrementó la realización personal. Si hubieran continuado las sesiones de reestructuración cognitiva en conjunto con técnicas de *mindfulness*, intervenciones experienciales y experimentos conductuales es probable que se hubiera reducido la prevalencia del síndrome de *burnout*.

Se recomienda que para futuras investigaciones se elija una muestra mayor y que el número de sesiones sea mayor que las del presente estudio.

Referencias

- Aparicio, M. J. y Hereira, K. (2017). Prevalencia del síndrome de *burnout* en trabajadores administrativos del tránsito departamental del Atlántico, Colombia. *Biociencias*, 13(1), 53-80. <https://doi.org/10.18041/2390-0512/bioc..1.2238>
- Aranda, C., Pando, M. y Salazar, J. G. (2016). Confiabilidad y validación de la escala Maslach *Burnout Inventory* (Hss) en trabajadores del occidente de México. *Salud Uninorte*, 32(2), 218-227. <https://www.redalyc.org/pdf/817/81748361005.pdf>
- Biblioteca Central UNMSM Pedro Zulen. (2020, 05 de mayo). *Los maestros y la educación durante la pandemia* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=OD83l3RuQe0>
- _____. (2020, 06 de mayo). *El rol de los maestros durante la pandemia* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=1k2t0vRKIR8&t=203s>
- Dorantes, J. A. (2020). El síndrome de burnout y su prevalencia en las mujeres docentes. *Praxis Investigativa Redie*, 12(23), 14-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7595380>
- Farber, B. A. (1983). *Stress and burnout in the Human Service Professions*. Pergamon Press. <https://archive.org/details/stressburnoutinh00farb>
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Halgin, R. P. y Krauss, W. (2009). *Psicología de la anormalidad. Perspectivas clínicas en los trastornos psicológicos*. McGraw-Hill.
- Juárez, A. (2014). Interview With Christina Maslach: Reflexions on burnout syndrome. *Liberabit. Revista de Psicología*, 20(2), 199-208. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68632617001>
- Magalhães, E., Machado De Sousa, Á., Sousa, C., Araújo, L., Moser, D. y Vieira, C. (2015). Prevalencia del síndrome de burnout entre los anestesiólogos del Distrito Federal. *Brazilian Journal of Anesthesiology*, 65(2), 104-110. <https://doi.org/10.1016/j.bjanes.2013.07.017>
- Malander, N. (2019). Prevalencia de Burnout en docentes de nivel secundario. *Revista de Psicología*, 15(29), 84-99.

- Maslach, C., Jackson, S. E. y Leiter, M. P. (1997). *The Maslach Burnout Inventory Manual*. Consulting Psychologists Press. https://www.researchgate.net/publication/277816643_The_Maslach_Burnout_Inventory_Manual
- Maslach, C. (2009). Understanding burnout. *Ciencia y Trabajo*, 11(32), 37-43. <https://www.vitoriagasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/16/40/51640.pdf>
- Maslow, A. (2003). *El hombre autorrealizado: Hacia una psicología del Ser* (R. Ribé, trad.). Kairós. (Original publicado en 1968).
- Mejía, J. C., Silva, C. A. y Rueda, Y. M. (2020). Ruta de atención psicosocial para docentes con síndrome de burnout a causa de la cuarentena generada por el COVID-19. *Revista de Investigación en Gestión Industrial, Ambiental, Seguridad y Salud en el Trabajo*, 2(2), 133-142. <https://www.editorialeidec.com/revista/index.php/GISST/article/view/86/67>
- Ministerio del Trabajo, y Organización Iberoamericana de Seguridad Social. (2013). *Informe Ejecutivo II Encuesta Nacional de condiciones de seguridad y salud en el trabajo en el sistema general de riesgos laborales*. Grafiq Editores, S.A.S. <https://fasecolda.com/cms/wp-content/uploads/2019/08/ii-encuesta-nacional-seguridad-salud-trabajo-2013.pdf>
- Miranda, V. R., Monzalvo-Herrera, G., Hernández-Caballero, B. y Ocampo-Torres, M. (2016). Prevalencia del síndrome de burnout en personal de enfermería de dos instituciones de salud. *Revista Enfermería Instituto Mexicano del Seguro Social*, 24(2), 115-122. <https://www.medigraphic.com/pdfs/enfermeriaimss/eim-2016/eim162g.pdf>
- OECDiLibrary. (2021). *Teachers' salaries*. DOI: 10.1787/f689fb91-en
- Pillaca, J.C. (2021). Burnout y satisfacción con la vida en docentes que realizan clases virtuales en un contexto de pandemia por Covid-19. *Revista de Investigación Científica PURIQ*, 3(1), 185-212. <https://revistas.unah.edu.pe/index.php/puriq/article/view/142/240>
- Navarro, D., Ayechu, A. y Huarte, I. (2015). Prevalencia del síndrome del burnout y factores asociados a dicho síndrome en los profesionales sanitarios de Atención Primaria. *Semergen*, 41(4), 191-198. <https://doi.org/10.1016/j.semerg.2014.03.008>
- Organización Mundial De La Salud. (2021, 19 de julio). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. https://www.who.int/governance/eb/who_constitution_sp.pdf
- Posada, J. I., Molano, P. N., Parra, R. M., Brito, F. Y. y Rubio, E. A. (2018). Prevalencia del Síndrome de Burnout en docentes: Factores asociados al estatuto de vinculación laboral en Colombia. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 37(2), 119-133. <https://doi.org/10.21772/ripo.v37n2a04>
- Sánchez, M. y Maldonado O., L. (2003). Estrés en docentes universitarios. Caso LUZ, URBE y UNICA. *Revista de Ciencias Sociales*, 8(2), 323-335. <https://www.redalyc.org/pdf/280/28009211.pdf>

- Saborío, L. e Hidalgo, L. F. (2015). Revisión bibliográfica síndrome de burnout. *Medicina Legal de Costa Rica*, 32(1), 1-6. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/mlcr/v32n1/art14v32n1.pdf>
- Secretaría de Trabajo y Previsión Social. (2018). *Norma Oficial Mexicana NOM-035-STPS-2018, Factores de riesgo psicosocial en el trabajo-identificación, análisis y prevención*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5541828&fecha=23/10/2018
- Tabares, Y. A., Martínez, V. A. y Matabanchoy, S. M. (2020). Síndrome de Burnout en docentes de Latinoamérica: Una revisión sistemática. *Universidad y Salud*, 22(3), 265-279. <https://doi.org/10.22267/rus.202203.199>
- Toledo, E. D. (2016). *Prevalencia del síndrome de burnout en el personal de salud de la Clínica Maison de Sante de Lima* [Tesis de licenciatura, Universidad Mayor de San Marcos]. Repositorio institucional. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/4649>.

Confinamiento COVID-19 y su impacto socioemocional en estudiantes de nivel secundaria y preparatoria

Oscar Orlando García Cruz¹
Diana Lizeth Silva Maya²
Alma Delia Juárez Gutiérrez³

Introducción

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, en adelante UNICEF (2020), ha evidenciado la necesidad de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, y atender el desarrollo socioemocional en el sistema educativo. La capacidad de regulación emocional en las personas se refleja en el desempeño educativo, la participación ciudadana y la satisfacción personal en el logro de metas personales.

La UNICEF (2020) realizó un estudio con 8444 jóvenes de 13 a 29 años, respecto a los sentimientos que enfrentaron en los primeros meses de pandemia. El 27 % reportó sentir ansiedad y el 15 % depresión en los últimos siete días. Para el 30 %, la principal razón que influyó en sus emociones fue la situación económica.

La pandemia por COVID-19 y las medidas sanitarias afectaron a los jóvenes, el 46% reporta tener menos motivación para realizar actividades que disfrutaba y el 36 % se siente menos motivado para realizar actividades habituales. La percepción de los jóvenes también se vio afectada, en el caso de las mujeres, un 43 % sintió pesimismo frente al futuro, en contraste con un 31 % de hombres.

Un dato revelador: el 73 % de los jóvenes encuestados sintió la necesidad de pedir ayuda en relación con su bienestar físico y mental durante la pandemia; sin embargo, el 40 % de los jóvenes hombres no cubrió la necesidad y no pidió ayuda y un 43 % de las jóvenes mujeres tampoco pidió ayuda.

Los mecanismos de ayuda a donde acudirían son los centros de salud y hospitales especializados con un 50 %, los centros de culto con un 26 % y servicios en línea con un 23 %. Durante la pandemia por COVID-19 se evidenció que la salud socioemocional fue un requisito para aprender y construir de manera colectiva.

¹ Docente de licenciatura en Psicología y posgrado en terapia familiar UAT-FADYCS.
Contacto: oscar.cruz@uat.edu.mx

² Docente de la licenciatura en psicología y coordinadora de la Maestría en Terapia Familiar UAT-FADYCS. Contacto: dlsilva@uat.edu.mx

³ Docente de la licenciatura en Psicología UAT FADYCS. Contacto: adjuaraz@docentes.uat.edu.mx

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), el estado emocional, así como las situaciones sociales y afectivas generadas por COVID-19, generaron dificultades escolares en los procesos de aprendizaje. Las emociones impactaron en el aprendizaje de los alumnos ante el confinamiento obligatorio.

Águila (2021) menciona que a lo largo de los 22 meses de pandemia, el aislamiento llevó a cerrar las instituciones educativas y trabajar a distancia, y presentándose dificultades en niños, niñas y adolescentes, tanto en su salud mental, como en su desarrollo socioemocional. Los estudiantes tuvieron que aprender a sobrellevar sus sentimientos de aislamiento, aburrimiento, estrés, ansiedad, depresión o frustración generándoles desesperanza, enojo y depresión. En las emociones de los estudiantes, debido a la pandemia por COVID-19, se requirió una labor continua en el acompañamiento de la tutoría y el desarrollo socioemocional, así como un monitoreo y canalización en la atención por situaciones como: fallecimiento de un ser querido, hospitalizaciones de familiares o miedo al contagio, generando emociones como angustia, preocupación, ansiedad o depresión. Las necesidades colectivas derivadas por la pandemia son: incremento de la violencia física y psicológica en los hogares, exposición excesiva a dispositivos electrónicos, falta de actividad física, pérdida de amistad y compañerismo en la escuela o trabajo, necesidades previamente existentes y agudizadas por la pandemia, como brechas socioeconómicas, digitales, inequidad en el proceso de enseñanza, desigualdad social, falta de equidad de género, etcétera.

Estas problemáticas requerían de estrategias en habilidades socioemocionales, atendiendo la salud mental y el apoyo psicosocial en el personal directivo, docente, administrativo, quienes se encargaron de identificar e implementar habilidades socioemocionales para enfrentar tiempos de crisis. En las habilidades se integraron la adaptación, colaboración y negociación. También se incluyó a los padres de familia para un impacto significativo en educación socioemocional y salud mental. Los padres de familia se vieron en la necesidad de lidiar con obstáculos tecnológicos y el capital cultural para lograr una adaptación ante el confinamiento. Los estudiantes tuvieron que aprender a mantener la concentración frente a un monitor, reduciendo la interacción social.

Cóndor y Tomasa (2021) trabajaron en una investigación de enfoque cuantitativo con un nivel descriptivo de tipo básico y con diseño no experimental correlacional que consistió en determinar la relación entre el aislamiento social e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria en el contexto de COVID-19.

La muestra estuvo constituida por 80 estudiantes de ambos sexos del quinto grado del nivel secundario. Los resultados indicaron una relación significativa entre el aislamiento social y la inteligencia emocional con un nivel de correlación de 0.397, asimismo, entre la variable aislamiento social y autoconocimiento 0.323 como la motivación 0.299, lo cual posee una relación significativa y validado en un 95 % de confianza.

Sánchez (2021) en un estudio transversal descriptivo de carácter observacional, con la finalidad de obtener información sobre la tolerancia al confinamiento, la percepción de los padres y jóvenes en torno al rendimiento escolar, y cómo expresaron sus emociones durante la pandemia, encontró más similitudes que diferencias, de tipo comportamental y que, en un futuro, podría ser a corto o mediano plazo. Se debe analizar el impacto de los cambios debido al confinamiento y a la pandemia ya que, los estudiantes optaron la conexión a distancia por el entretenimiento en el uso de la tecnología como celular, televisión, series, programas televisivos, redes sociales, etcétera.

Barcelata et al. (2021) analizaron las respuestas psicológicas de 197 estudiantes jóvenes mexicanos de 13 a 24 años en el estado de Puebla, México, ante la pandemia. Se compararon dichas variables según el tiempo de confinamiento, se aplicó la encuesta de percepción juvenil COVID-19 para evaluar miedos y preocupaciones, estrés, presiones escolares y cambios de rutina; así como algunas condiciones relacionadas con el COVID-19. Se obtuvieron los siguientes resultados: en cuanto al género las mujeres presentan más estrés, miedos y presión escolar que los varones; además, los adolescentes que llevan más tiempo en confinamiento tienen puntuaciones más altas en todas las áreas evaluadas, lo que podrían aumentar la probabilidad de problemas emocionales.

Abad (2020) identifica la resiliencia en los estudiantes, y agrega que no todos sobrellevaron el aislamiento de la misma forma. Esto se debe a la autorregulación de las emociones, provocando en los estudiantes bajas calificaciones y emociones como culpa, enojo, frustración al percibir y sentir que no logran los aprendizajes esperados y se refleja un rezago educativo.

González (2020) evaluó el impacto de la salud mental en los estudiantes en educación básica. Se identificó que la ansiedad, depresión, desvalorización personal, estrés, manifestaciones psicosomáticas, problemas de sueño, e incluso, ideaciones suicidas, afectan la conformación de la personalidad, identidad, intimidad e inclusión social. La investigación destacó que las emociones se han hecho más visibles que los aspectos cognitivos. Cifuentes y Navas (2020), en un estudio realizado con relación a la salud mental en 1 104 niños y adolescentes de 4 a 16 años en confinamiento domiciliario, a través de una encuesta en línea, evidenciaron que

las emociones como tristeza, miedo, ansiedad e ira tienen mayor prevalencia en los adolescentes que presentaron problemas de salud mental durante el confinamiento. La cognición se mantuvo estable en la mayoría con buena adaptación a los cambios, lo cual representó un aspecto positivo. En la conducta se presentaron cambios en las rutinas diarias como: el tiempo dedicado a las tareas, aseo y apariencia personal, alimentación, ejercicios y juegos; en la convivencia, las familias fortalecieron lazos, y en funcionalismo, el padre cumple rol disciplinario y normativo.

El modelo sustentado por Therapist Aid (2021) es una manera de atender las emociones del confinamiento en los estudiantes, donde se identifican las causas, creencias irracionales y consecuencias, llamado el triángulo cognitivo, que consiste en ejemplificar la forma en que influyen estos elementos, y a su vez es una estrategia que sirve para identificar, conocer y manejar los estados emocionales en los estudiantes ante diversas situaciones. Se pone en práctica el autoconocimiento y autorregulación para una mejora del desarrollo socioemocional.

Los pensamientos se refieren a la forma de interpretar una situación, e incluye juicios sobre la propia persona, las ideas o afectación a valores. Las emociones -estar feliz, triste, enojado, tranquilo, alegre, etcétera- tienen componentes físicos como cambios fisiológicos, sensaciones y mentales. Por último, los comportamientos son la forma en que se responde a una situación.

El estudio centró su interés en describir los aspectos socioemocionales por el confinamiento en los adolescentes; además de identificar los factores más significativos que afectan el estado socioemocional de los estudiantes ante la tolerancia al confinamiento.

Metodología

Se realizó un estudio transeccional descriptivo, de carácter observacional en una población de estudiantes perteneciente a una institución educativa particular, ubicada en Tampico, Tamaulipas, que tuvo sus actividades académicas en la modalidad de educación a distancia como parte de las medidas sanitarias ante la pandemia por COVID-19. La institución cuenta con dos niveles educativos: secundaria y preparatoria; el muestreo fue no probabilístico, por conveniencia y no aleatorio.

La recolección de datos se realizó con una encuesta nombrada “Percepciones de los estudiantes durante la pandemia de COVID-19”, diseñada por la UAT, distribuida y aplicada en línea utilizando *Google Forms*. La muestra quedó conformada por 74 estudiantes en 2 grupos:

- El grupo A: conformado por 35 estudiantes; 14 mujeres y 21 hombres de 12 a 15 años, pertenecientes a 1º, 2º y 3º grado de secundaria;

- El grupo B: conformado por 39 estudiantes; 17 mujeres y 22 hombres de 15 a 18 años, pertenecientes a 2º, 4º y 6º semestre de nivel bachillerato.

La dirección electrónica de las encuestas fue compartida por medio de la plataforma *Meets* con un intervalo de aplicación de 15 a 20 minutos. Después, se analizaron los datos en *Microsoft Excel*. El estudio es descriptivo, ya que pretende conocer los aspectos socioemocionales y necesidades de los estudiantes ante el confinamiento y la educación a distancia. En el corto plazo, es primordial darle continuidad al proyecto desde la mirada correlacional, y comparar los factores socioemocionales que influyen en hombres y mujeres ante el confinamiento. El diseño es no experimental, sin manipulación de las variables, transeccional con una sola aplicación del instrumento, aunque se pretende realizar dos mediciones adicionales para convertir el estudio en longitudinal y evaluar el comportamiento de las variables en los estudiantes ante el confinamiento a lo largo del tiempo.

Aspectos socioemocionales y necesidades de los estudiantes ante el confinamiento y la educación a distancia

La encuesta a los estudiantes de ambos grupos presenta los siguientes resultados:

Tabla 5. Acceso a Internet y uso de dispositivos

Internet y dispositivos	Secundaria	Preparatoria
Acceso Internet	100 %	100 %
Computadora	63 %	71 %
Celular	26 %	26 %
Tableta	11 %	3 %

Fuente: elaboración propia.

Todos los estudiantes reportaron tener acceso a Internet para tomar sus clases en línea, y la mayoría utiliza la computadora.

Tabla 6. Percepción económica ante la pandemia COVID-19

Percepción económica	Secundaria		Preparatoria	
	Sí	No	Sí	No
Economía en su hogar ha cambiado negativamente	22.9 %	77.1 %	25.6 %	74.4 %
Pérdida de empleo de algún familiar	14.3 %	85.7 %	7.7 %	92.3 %
Preocupación de pérdida de empleo de algún familiar	80 %	20 %	76.9 %	23.1 %

Fuente: elaboración propia.

La mayor parte de los estudiantes tiene una estabilidad económica; sin embargo, persiste la preocupación por la pérdida de empleo de familiares.

Tabla 7. Educación a distancia por pandemia COVID-19

Educación a distancia por pandemia COVID-19	Secundaria	Preparatoria
Días a la semana en realización de actividades académicas	5 días: 71.4 % 7 días: 28.6 %	5 días: 53.9 % 7 días: 46.1 %
Horas diarias a la realización de actividades académicas	1-3 horas: 62.8 % 3-5 horas: 37.2 %	1-3 horas: 50.6 % 3-5 horas: 49.4 %
Horarios de realización de tareas y proyectos transversales	13:00 a 19:00 horas 62.8 % 19:00 a 1:00 horas 37.2 %	13:00 a 19:00 horas 64.1 % 19:00 a 1:00 horas 35.9 %
Apoyo académico por parte de sus padres en casa	Sí: 25.8 % No: 74.2 %	Sí: 28.3 % No: 71.7 %

Fuente: elaboración propia.

En educación a distancia, la mayor parte de los alumnos: se conectaron los cinco días de la semana, dedicaron de 1 a 3 horas a actividades académicas; su horario de tarea habitual fue de 13:00 a 19:00 horas y no recibieron apoyo académico por parte de sus padres.

Tabla 8. Actividades en el hogar

Actividades en el hogar	Secundaria		Preparatoria	
Cuidado de algún familiar	Sí: 28.6 %	No: 71.4 %	Sí: 38.5 %	No: 61.5 %
Labores domésticas	Sí: 94 %	No: 5.7 %	Sí: 92.3 %	No: 7.7 %
Realización de actividad física o deporte	Sí: 82.9 %	No: 17.1 %	Sí: 74.4 %	No: 25.6 %
Actividades de ocio: ver televisión, series, revisión de redes sociales	No lo realiza: 2.9 % Invierte 1 a 3 horas: 62.8 % Invierte 3 a 5 horas: 34.3 %		No lo realiza: 0 % Invierte 1 a 3 horas: 56.4 % Invierte 3 a 5 horas: 43.6 %	

Fuente: elaboración propia.

En ambos niveles educativos, la mayoría de los estudiantes: no cuidaron a un familiar en casa, apoyaron en las actividades domésticas, realizaron actividad física e invirtieron de 1 a 3 horas en actividades de ocio.

Tabla 9. Enfermedad COVID-19

Enfermedad COVID-19	Secundaria		Preparatoria	
	Sí	No	Sí	No
Enfermado por COVID-19	14.3 %	85.7 %	23.1 %	76.9 %
Enfermó algún familiar por COVID-19 viviendo en su misma casa	45.7 %	54.3 %	48.8 %	51.2 %
Familiar fallecido por COVID-19	22.9 %	77.1 %	33.3 %	66.7 %
Preocupación de contagio COVID-19 de ellos mismos o alguien de su familia	91.4 %	8.6 %	92.3 %	7.7 %
Preocupación de tener un problema de salud o emergencia y no reciban atención en pandemia COVID-19	85.7 %	14.3 %	79.5 %	20.5 %
Preocupación al salir a reuniones y contagiarse por COVID-19	57.1 %	42.9 %	53.8 %	46.2 %

Fuente: elaboración propia.

La mayor parte de los estudiantes en ambos niveles no se enfermó (hasta la fecha en que se recibieron las respuestas de las encuestas); sus familiares no se habían enfermado ni fallecido y casi todos manifestaron preocupación de contagio por COVID- y no recibir atención médica.

Tabla 10. Percepción de su salud física y socioemocional

Percepción	Secundaria	Preparatoria
Salud física	Muy mala: 2.9 %	Muy mala: 0 %
	Mala: 8.6 %	Mala: 5.1 %
	Regular: 62.9 %	Regular: 51.3 %
	Buena: 14.3 %	Buena: 30.8 %
Salud socioemocional	Muy buena: 11.4 %	Muy buena: 12.8 %
	Muy mala: 5.7 %	Muy mala: 10.3 %
	Mala: 8.6 %	Mala: 17.9 %
	Regular: 40 %	Regular: 25.6 %
	Buena: 42.9 %	Buena: 35.9 %
	Muy buena: 2.9 %	Muy buena: 10.3 %

Fuente: elaboración propia.

Referente a su percepción de salud física y socioemocional, la mayoría de los estudiantes en ambos niveles la percibieron como regular y buena.

Tabla 11. Impacto socioemocional en los estudiantes ante el confinamiento COVID-19, educación a distancia y retorno a clases presenciales

Impacto socioemocional	Secundaria		Preparatoria	
	Sí: %	No: %	Sí: %	No: %
Preocupación por pandemia COVID-19 y su consecuencia de estudio a distancia	Sí: 60 %	No: 40 %	Sí: 76.9 %	No: 23.1 %
Preocupación el no poder visitar familiares y amigos	Sí: 65.7 %	No: 34.3 %	Sí: 82 %	No: 18 %
Estrés en educación a distancia	Sí: 57.1 %	No: 42.9 %	Sí: 56.4 %	No: 43.6 %
Emoción más predominante al llevar actividades académicas en línea ante el confinamiento COVID-19	Preocupado: 14.3 % Ansioso: 11.4 % Irritado: 14.3 % Temeroso: 8.6 % Triste: 0 % Deprimido: 11.4 % Fatigado: 40 %		Preocupado: 5.1 % Ansioso: 23.1 % Irritado: 7.7 % Temeroso: 0 % Triste: 0 % Deprimido: 10.3 % Fatigado: 53.8 %	
Emoción que describe mejor lo que sienten cuando piensan en el retorno a clases presenciales	Asustado: 5.7 % Motivado: 20 % Estresado: 8.6 % Entusiasmado: 11.4 % Feliz: 14.3 % Tranquilo: 34.3 % Desesperanzado: 2.9 % Enojado: 0 %		Asustado: 10.3 % Motivado: 10.3 % Estresado: 23.1 % Entusiasmado: 12.8 % Feliz: 10.3 % Tranquilo: 30.8 % Desesperanzado: 2.6 % Enojado: 0 %	
Preocupación por regresar a clases presenciales ante pandemia COVID-19	Sí: 74.3 %	No: 25.7 %	Sí: 64.1 %	No: 35.9 %

Fuente: elaboración propia.

En el impacto socioemocional, los estudiantes se sintieron preocupados, manejaron el estrés y la fatiga por la educación a distancia, y ante el retorno a clases presenciales se sienten y tranquilos.

Tabla 12. Percepción de aprendizaje en la modalidad a distancia

Percepción	Secundaria	Preparatoria
Logro de aprendizaje en modalidad a distancia	Totalmente en desacuerdo: 11.4 % En desacuerdo: 5.7 % Ni de acuerdo ni en desacuerdo: 34.3 % De acuerdo: 45.7 % Totalmente de acuerdo: 2.9 %	Totalmente en desacuerdo: 10.3 % En desacuerdo: 10.3 % Ni de acuerdo ni en desacuerdo: 38.3 % De acuerdo: 30.8 % Totalmente de acuerdo: 10.3 %
Estudiar por su cuenta	Totalmente en desacuerdo: 8.6 % En desacuerdo: 5.7 % Ni de acuerdo ni en desacuerdo: 31.4 % De acuerdo: 48.6 % Totalmente de acuerdo: 5.7 %	Totalmente en desacuerdo: 2.6 % En desacuerdo: 7.7 % Ni de acuerdo ni en desacuerdo: 35.9 % De acuerdo: 35.9 % Totalmente de acuerdo: 17.9 %
Buena relación entre profesor (a) y alumno (a)	Totalmente en desacuerdo: 5.7 % En desacuerdo: 5.7 % Ni de acuerdo ni en desacuerdo: 22.9 % De acuerdo: 51.4 % Totalmente de acuerdo: 14.3 %	Totalmente en desacuerdo: 10.3 % En desacuerdo: 7.7 % Ni de acuerdo ni en desacuerdo: 30.8 % De acuerdo: 51.2 % Totalmente de acuerdo: 0 %
Ambiente de confianza para preguntar dudas a su profesor (a)	Totalmente en desacuerdo: 0 % En desacuerdo: 11.4 % Ni de acuerdo ni en desacuerdo: 40 % De acuerdo: 31.4 % Totalmente de acuerdo: 17.1 %	Totalmente en desacuerdo: 5.1 % En desacuerdo: 2.6 % Ni de acuerdo ni en desacuerdo: 46.2 % De acuerdo: 41 % Totalmente de acuerdo: 5.1 %
Ambiente de aprendizaje grato y amigable	Totalmente en desacuerdo: 2.9 % En desacuerdo: 2.9 % Ni de acuerdo ni en desacuerdo: 28.6 % De acuerdo: 40 % Totalmente de acuerdo: 25.7 %	Totalmente en desacuerdo: 7.7 % En desacuerdo: 7.7 % Ni de acuerdo ni en desacuerdo: 38.5 % De acuerdo: 7.7 % Totalmente de acuerdo: 7.7 %
Satisfacción en la impartición de clase en línea por parte de su profesor (a)	Nada satisfecho: 0 % Poco satisfecho: 17.1 % Satisfecho: 68.6 % Muy satisfecho: 14.3 %	Nada satisfecho: 2.6 % Poco satisfecho: 17.9 % Satisfecho: 64.1 % Muy satisfecho: 15.4 %

Fuente: elaboración propia.

En percepción de la modalidad a distancia, los estudiantes de ambos niveles, en su mayoría, lograron un aprendizaje grato y amigable, han reflejado una autonomía en la organización académica, consideran que existe un buen ambiente de confianza y están satisfechos con la impartición de clases en línea.

Conclusiones

En relación con el impacto socioemocional en los estudiantes ante el confinamiento COVID-19, en los estudiantes de secundaria y preparatoria predomina la preocupación 74.3% nivel secundaria y 64.1% nivel preparatoria, manejan la mayor parte estrés 57.1% nivel secundaria y 56.4% nivel preparatoria, fatiga 40% nivel secundaria y 53.8% nivel preparatoria, por la educación a distancia y ante el retorno a clases presenciales se sienten preocupados 74.3% nivel secundaria y 64.1% nivel preparatoria y tranquilos 34.3% nivel secundaria y 30.8% nivel preparatoria.

Castillo et al. (2021), en un estudio con alumnos de nivel medio superior, concluyeron que las emociones que se discernieron como constantes en las entrevistas fueron: agobio, ansiedad, estrés, impotencia y miedo. Estos estados emocionales están implicados en un proceso de cambio en el curso de la cuarentena.

En la investigación de Blanco y Blanco (2021) se mencionan circunstancias inesperadas que producen experiencias nervios, estrés, inseguridad y descontento; emociones que inciden en las labores escolares; en las mujeres con un nivel moderado alto de 58 %, mientras que los hombres moderadamente bajo; por último, el estado de ánimo en su mayoría fue de aburrimiento, tristeza, miedo y enojo tanto para las mujeres con 52 %, como para los hombres con un 67 % moderado alto.

Vázquez et al. (2020) mencionan que los estudiantes sentían preocupación de que uno de sus padres o algún familiar se enfermara de COVID-19, miedo de que alguien de la familia se contagiara y muriera, que la cuarentena se extendiera y no pudieran regresar pronto a clases, tristeza al extrañar la convivencia con familiares y amigos, aburrimiento por no hacer alguna actividad en casa y por no salir a convivir. Existió optimismo en los alumnos para adaptarse y obtener beneficios de la situación, conviviendo y jugando con sus padres y hermanos creando un estado de felicidad. El confinamiento tuvo un impacto socioemocional en los estudiantes. Se suman factores que dificultan la autorregulación emocional como la pérdida de familiares por COVID-19, la situación económica y la preocupación por la pérdida de empleo.

La percepción de los estudiantes respecto a su salud física, psicológica y social es de regular a buena. En el aspecto emocional predominó la preocupación, el estrés y la fatiga por la educación a distancia y ante el retorno a clases presenciales.

Es importante que la institución educativa fortalezca la asignatura de Tutorías y Educación socioemocional, para que los alumnos logren adquirir las habilidades como conocimiento y control de las emociones y estrategias de afrontamiento en los planos de interacción individual y social.

En la muestra, todos los estudiantes tienen acceso a Internet y una estabilidad económica, y estudian en una escuela particular, sería interesante replicar el estudio en una institución pública para contrastar los resultados. En los estudios realizados, tanto en escuelas públicas como privadas, se presentaron los mismos estados emocionales como: ansiedad, estrés y depresión al tomar las clases a distancia.

Los estudiantes trabajaron cinco días en las clases, en un horario sincrónico establecido por la institución, posteriormente de 1 a 3 horas en actividades académicas; tareas en horarios de 13:00 a 19:00 horas y no recibieron apoyo académico de sus padres. La mayoría logró un aprendizaje grato y amigable, mostrando la eficacia de la modalidad a distancia implementada por la institución, al menos desde la percepción de los estudiantes.

Los alumnos que estudian modalidad a distancia tienen más contacto con la tecnología y pueden manifestar ansiedad o estrés ante el uso de las plataformas y las asesorías académicas, y una sobrecarga de actividades impuestas por los docentes. Los profesores pueden utilizar los datos de la investigación para comprender a los estudiantes y establecer planes de intervención para no afectar la salud mental de los alumnos, ni reducir su rendimiento académico.

Referencias

- Abad, G. H. (2020). Gestión de las emociones en tiempos de pandemia y su impacto en el rendimiento académico. *UCV-HACER: Revista de Investigación y Cultura*, 9(4), 55-64. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/577829>
- Águila, F. (2021). *Atender las necesidades socioemocionales, una prioridad en tiempos de pandemia*. Comunicadores.mx. <https://comunicadores.mx/atender-las-necesidades-socioemocionales-una-prioridad-en-tiempos-de-pandemia>
- Barcelata, E., Rodríguez, R. y González, F. (2021). Respuestas psicológicas durante el confinamiento por la pandemia por COVID-19 en estudiantes mexicanos. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 18(40), 20. <http://remo.ws/>
- Cifuentes, A. y Navas, A. (2020). Confinamiento domiciliario por COVID-19 y la salud mental de niños y adolescentes en la población ecuatoriana. *Metro Ciencia*, 31(3), 94-97. <http://201.159.222.35/handle/22000/18656>
- Cóndor, M. (2021). *Aislamiento social e inteligencia emocional en estudiantes de educación secundaria en el contexto de COVID-19*. <http://hdl.handle.net/20.500.12894/7354>

- González, C. (2020). Impacto de la pandemia del COVID-19 en la salud mental, en el marco del sistema educativo. *Boletín sobre COVID-19, Facultad de Medicina UNAM*, 2(15), 10-12. <http://dsp.facmed.unam.mx/wp-content/uploads/2013/12/COVID-19-No.15-05-Impacto-de-la-pandemia-del-COVID-19-en-la-salud-mental.pdf>
- Sánchez G. E. (2021). Tolerancia al confinamiento ante la pandemia COVID-19, salud mental y rendimiento académico: comparación entre dos rangos etarios. *AMEXCO. Revista Electrónica Educativa*, 1(2), 45-59. <https://www.revistaamexco.com.mx/index.php/ojs/article/view/22>
- Therapist Aid Llc. (2021). *El triángulo cognitivo*. <https://www.therapistaid.com/worksheets/cbt-triangle-spanish.pdf>
- UNESCO. (2020). *Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa
- UNICEF. (2020). *El impacto del COVID-19 en la salud mental de adolescentes y jóvenes*. <https://www.unicef.org/lac/el-impacto-del-covid-19-en-la-salud-mental-de-adolescentes-y-j%C3%B3venes>

Experiencias y narrativas desde el confinamiento a través de la técnica de fotovoz

Alfredo Sánchez Carballo¹

Introducción

Un alto porcentaje de personas accede de forma ilimitada a entretenimiento, información, esparcimiento, contactos, ocios e interacción a través de los teléfonos celulares. Estos dispositivos actúan como enlaces para compartir experiencias en la red digital. Las fotografías son, para esta investigación, un eje central para describir una pandemia; capturar la experiencia a través de las imágenes.

Las imágenes fotográficas consiguen cuatro aspectos esenciales para este estudio, ya que son: 1) detonadoras de metáforas² y significados; 2) enmarcadoras de narrativas en contextos específicos; 3) expresión de la agencia autónoma de los participantes que construyen sus narrativas, categorías, significados, y 4) mecanismos para elaborar emociones a nivel narrativo.

La fotovoz, como herramienta para recolectar información, facilita el acceso a las emociones, creencias, valores y discursos de los participantes, resaltando sus voces, agencia y experiencias.

La construcción narrativa,³ a partir de las fotografías, es el sustituto de lo que no se observa directamente en la vida cotidiana. Los participantes son un puente entre su realidad y los intereses de los investigadores, narrativa entre las emociones y metáforas, agencia que se posiciona más allá de las actitudes frente a la realidad estructurada. Las fotografías son una llave que abre la puerta de la organización cognoscitiva que hacen los individuos a partir de estímulos externos, que se generan en la interacción con los objetos y circunstancias que plasman en las fotografías.

Debido a la expansión del virus SARS-CoV-2 desde marzo de 2020, los gobiernos mundiales tomaron medidas de contención, y no farmacológicas, para

¹Universidad Autónoma de Tamaulipas, Docente Investigador. Orcid 0000-0002-3008-0318. Contacto: alfredo.sanchez@uat.edu.mx

²Aquí se hace referencia a la postura teórica de Lakoff y Johnson (1980), quienes indican que las metáforas son marcos conceptuales que nos permiten interpretar la realidad. Sabucedo et al. (2020, p. 30) consideran a las metáforas surgidas por la pandemia ante el SARS-CoV-2 como 'metáforas de guerra'. Las metáforas ofrecen una explicación comprensible a fenómenos inesperados y amenazantes, a la vez que orientan el comportamiento.

³ Este concepto se refiere a los efectos que reproducen las expresiones que forman el carácter de un sujeto y su interpretación del mundo (Ricoeur, 1995).

disminuir los contagios. Las medidas restrictivas como el distanciamiento social y los confinamientos cambiaron el curso de la vida. Las personas se adaptaron, adecuando sus comportamientos a una nueva realidad.

Para comprender la manera de reaccionar ante estas circunstancias, se llevó a cabo esta investigación a partir de las siguientes preguntas: ¿cuáles son los cambios en la vida cotidiana de las personas a partir del confinamiento social por SARS-CoV-2?, ¿cómo se modificó el comportamiento frente al confinamiento social por la pandemia de COVID-19?

Las imágenes causan efectos en quienes las producen, analizando su perspectiva de vida. Pasan por un proceso de elección de lugares, disposición de elementos, momentos del día, expresión de emociones a partir de las imágenes que ellos mismos han producido, interpretado, manipulado y pensado. Las personas construyen un curso de sentido para interpretar sus circunstancias. Las imágenes son el centro de esta propuesta de investigación.

Las imágenes como discursos

Las imágenes provocan reacciones. Los estímulos visuales crean en el ser humano una reacción que estimula el sentido de la vista. Una de las capacidades del ser humano es modificar el significado de lo que percibe, según la experiencia ante la realidad que le rodea.

Las fotografías son el resultado de la captura de imágenes de objetos, situaciones o personas, y pueden ser utilizadas con fines diversos. Dávila (2015, pp. 306-307) indica que “la práctica fotográfica no solo registra imágenes de lugares y situaciones; sino que también les da forma, expresando el imaginario tanto de aquello que se fotografía, como de quien lo fotografía y de quienes interpretan tal fotografía”. La fotografía es información obtenida por herramientas de investigación como la cámara de un teléfono celular, y como sucede con la técnica de fotovoz, son un medio de apoyo para la indagación de las experiencias subjetivas.

Varios investigadores han utilizado las imágenes como detonadoras de narrativas (Collier y Collier, 1986; Wang y Burris, 1997; Clark-Ibáñez, 2004; Jenkins, Woodward y Winter, 2008; Meo, 2010; Allen, 2012; Pretto, 2015; Creighton et al., 2015). El objetivo de la técnica de fotovoz es utilizar las imágenes para documentar y reflexionar acerca de la realidad y acontecimientos que les rodean. Establecer un diálogo entre las personas de una comunidad, con el fin de generar narrativas y registrar los cambios en las formas de comportamiento e interacción (Strack et al., 2004). Con esta técnica, los participantes se involucran en la creación de datos y contenido. Son agentes activos de la investigación y no solo personas a las que se les extrae información.

Medidas de contención ante una pandemia

El 31 de diciembre de 2019, las autoridades de la República Popular China comunicaron a la Organización Mundial de la Salud (OMS) casos de neumonía de etiología desconocida. Los primeros casos se originaron en Wuhan, una ciudad ubicada en Hubei, provincia de China. Una semana más tarde, las autoridades confirmaron que se trataba de un nuevo coronavirus denominado SARS-CoV-2⁴ (Gobierno de España, Ministerio de Sanidad, 2020). En el inicio de la dispersión, las medidas de contención estaban prescritas para las personas infectadas o que presentaban síntomas del SARS-CoV-2, a medida que avanzaba el virus, las restricciones se generalizaron al resto de la población, en especial después de haber sido declarada una pandemia por la OMS.

Conforme los contagios aumentaban, tomaron medidas de contención como cuarentena, confinamiento, aislamiento y distanciamiento social, en un intento por disminuir la movilidad de las personas y el contacto entre los infectados. Una precisión conceptual en relación con las medidas de contención, ya que en este estudio no son tomados como sinónimos, como sí sucede en otros análisis. La definición de cuarentena es la restricción de movilidad, ya sea obligatoria o voluntaria, por parte de las autoridades. El aislamiento es la separación física de las personas contagiadas de las que no lo están. El confinamiento implica medidas a nivel comunitario, se da cuando el aislamiento y el distanciamiento no han dado resultados. Y, finalmente, el distanciamiento social consiste en el alejamiento físico de lugares concurridos para evitar el contacto directo. Estas son medidas de contención, e interesa destacar las que se tomaron como confinamiento, procedimiento que se debe entender como un plan de intervención comunitario que se concreta a través del aislamiento el mayor tiempo posible, considerando todas las restricciones propuestas por las autoridades (Sánchez y de la Fuente, 2020).

En México, se aplicó el distanciamiento social, el confinamiento, la separación física, el resguardo domiciliario y la interrupción de las actividades sociales. Como medida extrema, en algunas zonas se suprimieron temporalmente las garantías individuales para evitar el aumento de contagios. Se le sumaron las farmacológicas, como: el uso de tapabocas, la esterilización, limpieza general al entrar y salir de casa, el lavado de manos y cuidados específicos para quienes se enfermaban.

⁴Al igual que otros de la familia de los coronavirus, este virus causa diversas manifestaciones clínicas englobadas bajo el término COVID-19, que incluyen cuadros respiratorios que varían desde el resfriado común hasta cuadros de neumonía grave con síndrome de distrés respiratorio agudo, shock séptico y fallo multiorgánico (Gobierno de España, Ministerio de Sanidad, 2020)

A partir de la interrupción de actividades, como reuniones sociales, académicas, eventos masivos y actividades laborales no esenciales, se decretó en México el resguardo domiciliario del 28 de marzo hasta el 30 de abril de 2020. Esta medida estaba planeada para mantenerse 30 días, pero se extendió por más de 24 meses.

Las medidas restrictivas de contención son eventos que inciden en la interrupción de las actividades cotidianas y de interacción. Una revisión de 24 estudios sobre el impacto de las cuarentenas realizado por Brooks et al. (2020) identificó que los confinamientos deberían mantenerse lo más cortos posibles, sin prórrogas, ya que las restricciones de movilidad largas se asocian a impactos psicológicos negativos. Señaló que quienes están en cuarentena, una prolongación, por pequeña que sea, les agrava el sentimiento de frustración y desmoralización (Brooks et al., 2020). En México, los alumnos de todos los niveles académicos⁵ suspendieron actividades, con repercusiones negativas en el rendimiento escolar y el desarrollo educativo.⁶

Distintas investigaciones han identificado repercusiones psicológicas en individuos sometidos a medidas restrictivas, manifestándose en síntomas como: estrés postraumático, confusión y enojo. Los factores estresantes fueron: una mayor duración de la cuarentena, temores de infección, frustración, aburrimiento, suministros inadecuados, información inadecuada, pérdidas financieras y estigma contra posibles contagiados o hacia personas que trabajan en el sector salud (Bai et al., 2004; Baum et al., 2008; Wu et al., 2009; Barbisch et al., 2015; Rubin y Wessely, 2020).

Los estudios encontraron que hubo repercusiones en la salud mental, debido a las medidas de contención que restringían la movilidad e interrumpían las interacciones sociales y el curso de la vida cotidiana.

Metodología y procedimiento

Se diseñó una estrategia de investigación con enfoque cualitativo de alcance descriptivo. Participaron 15 personas entre 18 y 65 años, 13 mujeres y 2 hombres. De los 15 participantes, 11 son estudiantes universitarios y 4 son adultos trabajadores. Participaron personas del estado de Tamaulipas, Ciudad de México, Veracruz y

⁵ Los datos del INEGI (2021) indicaron que 33.6 millones de personas entre los 3 y 29 años estuvieron inscritas en el ciclo escolar 2019-2020 (62 % del total).

⁶ Los motivos asociados a la pandemia para no inscribirse en el ciclo escolar 2020-2021, fueron que el 26.6 % consideró que las clases a distancia eran poco funcionales para el aprendizaje; 25.3 % señalaron que alguno de sus padres o tutores se quedó sin trabajo, 21.9 % carecía de computadora, otros dispositivo o conexión de Internet (INEGI, 2021).

Chihuahua. Las instrucciones fueron que cada participante contribuyera con 5 imágenes y una narrativa de 200 palabras por cada imagen. Se recibieron un total de 81 imágenes con su narrativa. La recepción de participaciones comenzó en mayo de 2020 y finalizó en diciembre del mismo año.

Se hicieron entrevistas en ocho grupos focales virtuales, en los que participaron 48 estudiantes universitarios de la carrera de Psicología de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, campus Sur. La muestra fue por conveniencia. Los estudiantes manifestaron su consentimiento para participar en el estudio.

Se realizó un análisis de las etiquetas a través de memorándums y etiquetas, de las imágenes y las narrativas. Para el procedimiento, se realizó una codificación abierta de las narrativas escritas en cada una de las fotografías. Con ayuda del programa Atlas.ti se crearon 6 códigos: emociones, espacio, hábitos, interacción, objetos y uso del tiempo. Cada uno de estos códigos contenía etiquetas que se diseñaron durante el análisis del contenido narrativo y de las imágenes de cada participante.

Narrativas e imágenes en el confinamiento

Los participantes registraron cambios dentro y fuera de sus hogares debido al confinamiento social. En las narrativas, se encontró que los hábitos que presentaron mayor impacto fueron los relacionados con la salud.

Se identificó un reajuste en las actividades como el trabajo desde casa, el uso de plataformas para la comunicación entre las personas, el uso del tiempo libre para aprender nuevas habilidades o retomar oficios que ya no practicaban.

Una de las relaciones que se evidenciaron fue el uso del tiempo dentro del hogar. Se presentó como causa de alteración de otros hábitos asociados con el ejercicio y la alimentación. Algunos participantes indicaron que estaban preocupados por su salud, y que era mejor reajustar el tiempo para la actividad física, aumentando las horas de ejercicio en la semana, aunque no todo el tiempo lograban mantener la disciplina.

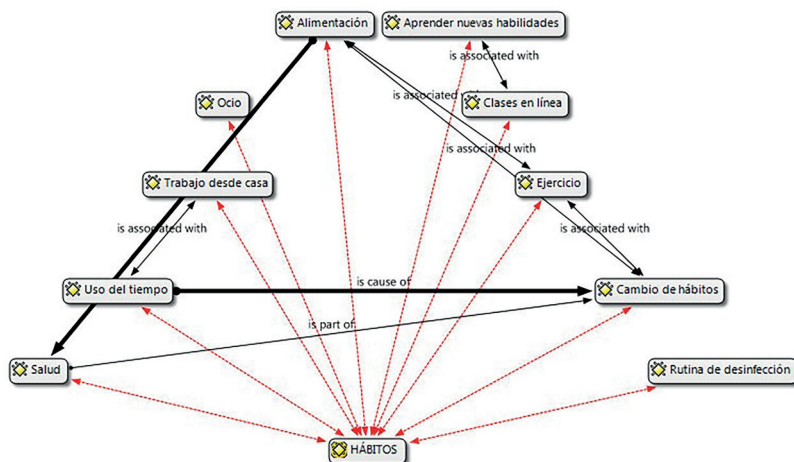


Figura 7. Regulación de códigos en el código “hábitos”

Fuente: elaboración propia.

En el análisis de las imágenes de la primera fase del confinamiento,⁷ se observó que los hábitos experimentaron cambios específicos. Los hábitos alimentarios reportaron mayores cambios, sobre todo, en la forma de preparar los alimentos para mejorar la salud. Ya se conocía que las personas con deficiencias nutricionales eran más propensas a contagiarse con el virus. Las narrativas que acompañaban las imágenes, evidenciaron cómo el aumento del tiempo en el hogar les brindaba mayor facilidad para modificar sus dietas, preparar alimentos y explorar hábitos más saludables. En otros casos, la alimentación estaba asociada con el bienestar y el manejo del tiempo al interior del hogar y la interacción con otros miembros de la familia. Esto concuerda con otras investigaciones que muestran cambios positivos en la alimentación durante el confinamiento (Pérez et al., 2020).

Por ejemplo, una participante comparte su experiencia con la preparación de alimentos mientras tiene clases en línea.

⁷Para este trabajo, se denominó “primera etapa del confinamiento” desde marzo, cuando la OMS declaró pandemia global, hasta diciembre de 2020 cuando inicia la vacunación contra el COVID-19 en México.



Figura 8. Codificación de fotovoz sobre la relación entre alimentación y clases en línea
Fuente: fotografía de participante en proyecto de investigación.

En la afectación de las emociones durante el confinamiento social, en el análisis de los textos que acompañaron a las imágenes se identificaron 15 emociones, tanto positivas como negativas. Según el reporte del programa Atlas.ti, en el rubro de emociones positivas, el bienestar es la emoción que tiene mayor densidad, la segunda emoción con mayor densidad es “temor”, seguida por “incertidumbre”. Una de las participantes mencionó que siente incertidumbre, pues uno de sus hijos está realizando una residencia médica en un hospital de la Ciudad de México:

En la familia existe un estudiante de Medicina, está en el Internado, cada vez que tiene que ir al hospital se siente un ambiente de incertidumbre, pues el temor a que se contagie es muy grande, el temor de él es que nos contagie a nosotros (P3M).

Las emociones están construidas por cada comunidad, y a través de ellas se establecen creencias, interacciones, comunicaciones y comportamientos a nivel individual, pero también en el plano colectivo (Cambell, 1997; Hoschchild, 2007).

La “incertidumbre” es una emoción que, en este caso, estuvo asociada al “temor” por los contagios del SARS-CoV-2. Cuando los participantes comentaron de la incertidumbre que perciben por no tener información de los contagios, aludían que este sentimiento provocaba temor, miedo y ansiedad. La información coincidió con estudios que demostraron que después de eventos traumáticos a nivel colectivo, las personas expresan emociones negativas. Otros estudios indagaron específicamente sobre el riesgo al contagio y las emociones que esto puede provocar (Ponce de León et al., 2010; Khalid et al., 2016).

Las emociones que tuvieron mayor presencia durante la pandemia están asociadas a la salud mental y a los trastornos del comportamiento (Esquivel et al., 2020). También se trasladan emociones y comportamientos de lo individual a lo colectivo, tales como ansiedad, soledad, vergüenza, culpa, etcétera (Choi et al., 2017; Egan et al., 2008; Zhu et al., 2020). La consecuencia en la alteración de las emociones es que incide en los cambios de comportamiento y en la interacción entre las personas.

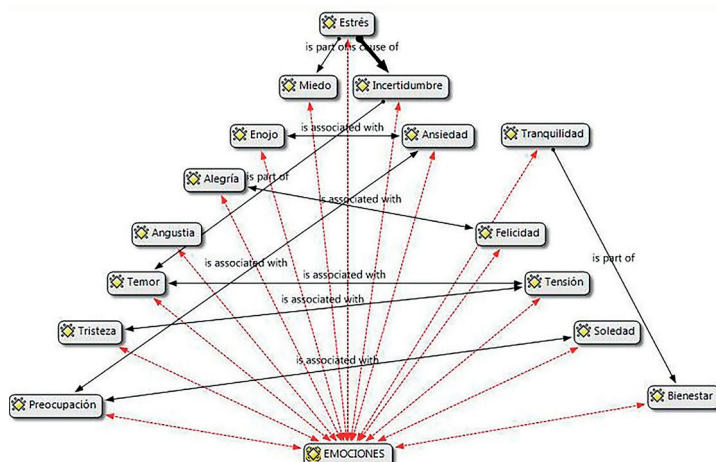


Figura 9. Relación de códigos en código “emociones”

Fuente: elaboración propia.

En el código de interacciones se clasificaron seis etiquetas. Las que más se repitieron fueron: el cambio de hábitos y las interacciones familiares y no familiares. La interacción de las personas durante la primera etapa de la pandemia fue un proceso de adaptación de las “costumbres”. No se sabía cuáles eran los procedimientos para no ser contagiados por el virus, estuvo dominada por la incertidumbre y el temor, al no tener acceso a información certera. Esto modificó la manera en que las personas convivían e interactuaban. Los participantes que cursaban algún nivel escolar refieren que las clases en línea fueron de las actividades que alteraron las interacciones, sobre todo en el interior del hogar. Las interacciones que cambiaron al exterior, denominadas “interacción no familiar”, estaban asociadas y repercutieron en las interacciones familiares. Por ejemplo, una de las participantes narró que “a pesar de estar viviendo con mi hermano casi no nos vemos o conversamos, pues yo tengo clases por las mañanas y él por las tardes, y a ninguno de los dos nos gusta que nos interrumpen” (P10M).

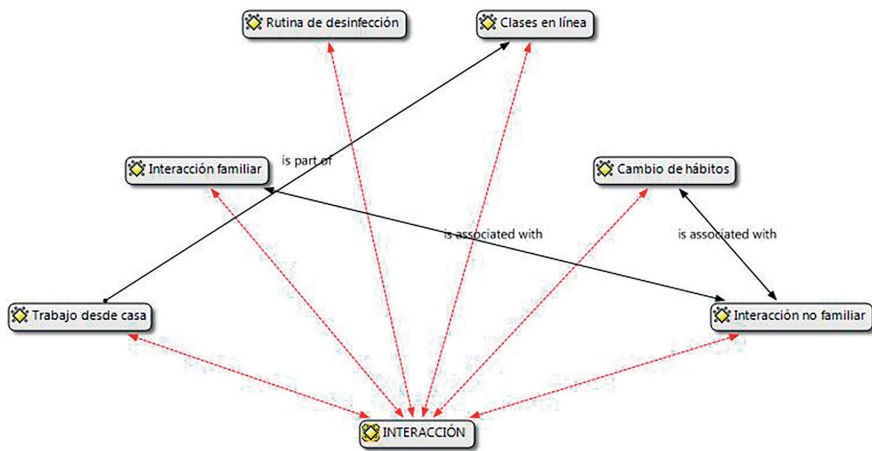


Figura 10. Relación de códigos en la categoría “interacción”

Fuente: elaboración propia.

Junto con los cambios dentro y fuera del hogar, las personas comenzaron a utilizar materiales como: líquidos sanitizantes y desinfectantes, cubrebocas y guantes de látex. Los cubrebocas fueron los más utilizados, convirtiéndose en una medida de prevención contra evitar los contagios. Los objetos que ya se utilizaban, pero que se volvieron imprescindibles fueron computadoras, tabletas electrónicas y teléfonos celulares, ya que permitieron la continuidad de las clases y el trabajo a distancia.

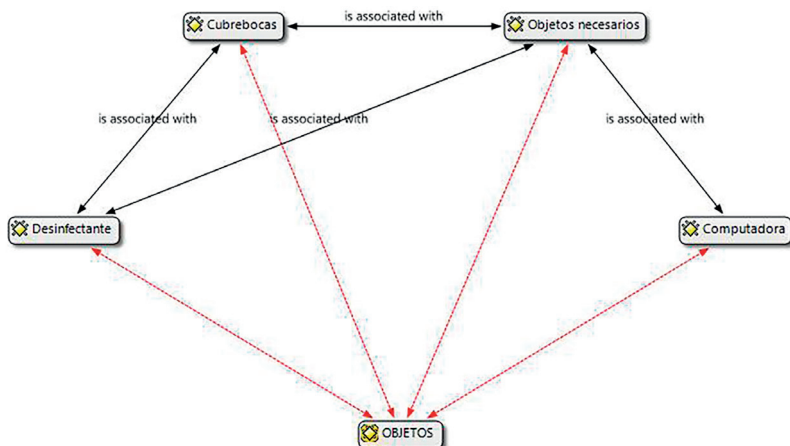


Figura 11. Relación de códigos en la categoría “objetos”

Fuente: elaboración propia.

El cubrebocas se convirtió en un elemento necesario para la nueva interacción fuera del hogar. Al inicio muchas personas se negaban a usarlo y lo interpretaban como una imposición. Conforme transcurría la pandemia se comprobaba su utilidad para evitar contagios, entonces fue “el objeto que no podía faltar al salir de casa” (P1M).



Figura 12. Codificación de fotovoz sobre el cubrebocas como un objeto imprescindible durante el confinamiento

Fuente: fotografía de participante en proyecto de investigación.

Una participante narraba lo siguiente: “mi casa al paso de los días de la contingencia comenzaba a lucir diferente, ya que había muchos cubrebocas, desinfectantes, etcétera”, su narrativa estaba acompañada de la siguiente imagen:



Figura 13. El cubrebocas como un objeto necesario durante el confinamiento

Fuente: fotografía de participante en proyecto de investigación.

El cubrebocas se convirtió en un requisito para la interacción al exterior del hogar. Se conocieron casos donde no se podían realizar compras en supermercados si no se utilizaban. A finales de 2020 e inicios de 2021, personas enfrentaron problemas por negarse a usar un objeto que ya era un requisito: no había opción, o se utilizaba o no se les permitía el acceso.

El espacio físico de las personas que mantenían un contacto directo en el interior del hogar se transformó. Las dinámicas cambiaron, los hábitos se readaptaron y los espacios sufrieron cambios. En algunos hogares había dos o tres personas que tomaban clases en línea, y otros realizaban trabajo virtual. El espacio tenía que ser “repartido” para las diversas actividades virtuales.

A continuación, se muestran los códigos de “espacio”. Se aprecia que el código “espacio exterior del hogar” está asociado y forma parte de “calle”. Algunas personas relacionaban el “salir a la calle” cuando las interacciones se tornaban tensas. También se consideró el interior del hogar, no solo como un espacio de interacción después de la jornada laboral, como sucedía antes del confinamiento; sino que el hogar se convirtió en espacios de: trabajo, oficina y salón de clases.

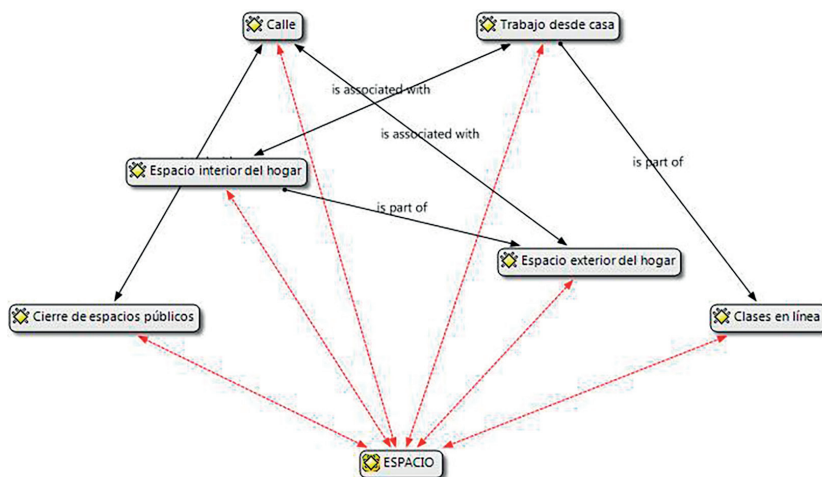


Figura 14. Relación de etiquetas en el código “espacio”

Fuente: elaboración propia.

Un universitario participante del estudio adaptó su recámara para tener actividades virtuales, como las clases en línea.

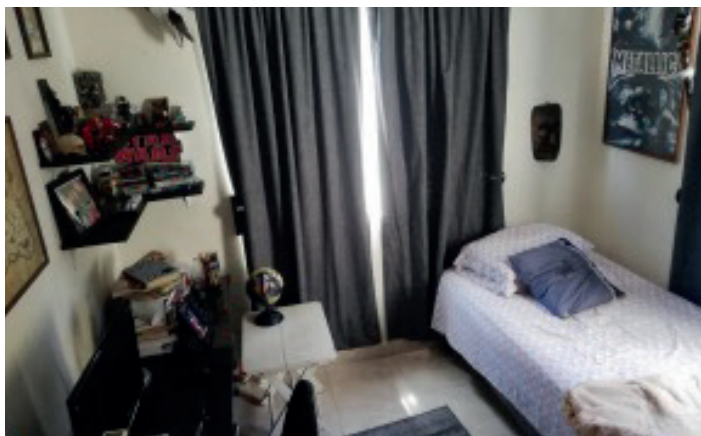


Figura 15. Readaptación de los espacios físicos en el hogar a partir del confinamiento
Fuente: fotografía de participante en proyecto de investigación.

En cada una de las categorías se encontraron narrativas de los participantes que adoptaron significaciones que no se encontraban en sus experiencias y discursos, esto por causa de las medidas restrictivas no farmacológicas para evitar contagios durante la primera etapa de la pandemia por SARS-CoV-2.

Consideraciones finales

Después de analizar la información, se concluyó que los cambios en la rutina de la vida de las personas acontecieron en cuatro áreas: emociones, interacción, uso de objetos y hábitos. Las imágenes, más allá de ser una representación visual de la realidad, transmiten sus experiencias a través de narrativas que complementan las fotografías. Se identificó que la experiencia cotidiana durante el confinamiento va de la mano con la adaptación de nuevos hábitos en el espacio físico del hogar.

El espacio tiene relación con las emociones y las interacciones. Está relacionado con el uso del tiempo y con las tareas que se llevaban a cabo en el hogar. Es factible extender una investigación posterior, donde se mida y analice la relación entre variables como: el impacto emocional y el espacio físico dentro del hogar. Es fundamental conocer las transformaciones en los hábitos de las personas a causa del confinamiento. Habría que reconocer la relevancia de los estudios y el análisis que se generan desde las ciencias sociales y el comportamiento en torno a las reacciones que provocó el confinamiento a nivel individual y colectivo, y atender la salud mental de las personas en diferentes contextos y circunstancias, ante fenómenos biológicos.

Referencias

- Allen, Q. (2012). Photographs and stories: ethics, benefits and dilemmas of using participant photography with black middle-class male youth. *Qualitative Research*, 12(4), 443-458. <https://doi.org/10.1177/1468794111433088>
- Bai, Y., Lin, C. C., Lin, C. Y., Chen, J. Y., Chue, C. M. y Chou, P. (2004). Survey of stress reactions among health care workers involved with the SARS outbreak. *Psychiatric Services*, 55(9), 1055-1057. DOI: 10.1176/appi.ps.55.9.1055
- Barbisch, D., Koenig, K. L. y Shih, F. Y. (2015). Is there a case for quarantine? perspectives from SARS to Ebola. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 9(5), 547-553. DOI: 10.1017/dmp.2015.38
- Baum, N. M., Jacobson, P. D. y Goold, S. D. (2009). "Listen to the people": public deliberation about social distancing measures in a pandemic. *The American Journal of Bioethics*, 9(11), 4-14. DOI: 10.1080/15265160903197531
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. et al. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Cambell, S. (1997). *Interpreting the personal: Expression and the formation of feelings*. Cornell University Press.
- Choi, H. J., Weston, R. y Temple, J. R. (2017). A tree-Step Latent Class Analysis to Identify How Different Patterns of Teen Dating Violence and Psychosocial Factors Influence Mental Health. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(4), 854-866. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0570-7>
- Clark-Ibáñez, M. (2004). Framing the social world with photo-elicitation interviews. *American Behavioral Scientist (ABS)*, 47(12), 1507-1527. <https://doi.org/10.1177/0002764204266236>
- Collier, J. y Collier, M. (1986). *Visual anthropology: Photography as a research method*. University of New Mexico Press.
- Creighton, G. M., Brussoni, M., Oliffe, J. L. y Han, C. (2015). Picturing masculinities: using photo-elicitation in men's health research. *American Journal of Mens Health*, 11(5), 1472-1485. <https://doi.org/10.1177/1557988315611217>
- Dávila, A. (2015). A la luz de la propia sombra. Incorporaciones de la fotografía a la sociología. Fotocinema. *Revista Científica de Cine y Fotografía*, 10(2015), 285-326. <https://doi.org/10.24310/Fotocinema.2015.v0i10.5988>
- Egan, M., Tannahill, C., Petticrew, M. y Thomas, S. (2008). Psychosocial risk factors in home and community settings and their associations with population health and health inequalities: A systematic metareview. *BMC Public Health*, 8, 1-13. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-8-239>

- Esquivel, J. A., Sánchez, O., Ochoa, R., Molina, D. y Muñoz, S. I. (2020). Estrés, respuestas emocionales, factores de riesgo, psicopatología y manejo del personal de salud durante la pandemia por covid-19. *Acta Pediátrica de México*, 41(S1), 127-136. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=94542>
- Gobierno De España, Ministerio De Sanidad. (2020, 19 de marzo). *Documento técnico Manejo clínico del COVID-19: atención hospitalaria*. https://fundacionio.com/wp-content/uploads/2020/03/Protocolo_manejo_clinico_ah_COVID-19.pdf
- Hochschild, A. (2007). The sociology of feeling and emotion. *Sociological Inquiry*, 45(2), 280-307. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.1975.tb00339.x>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *INEGI presenta resultados de la encuesta para la medición del impacto covid-19 en la educación (ecovid-ed)*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVIED-ED_2021_03.pdf
- Jenkings, K. N., Woodward, R. y Winter, T. (2008). The emergent production of analysis in photo elicitation: pictures of military identity. *FQS, Forum: Qualitative Social Research*, 9(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-9.3.1169>
- Khalid, I., Khalid, T.J., Qabajah, M. R., Barnard, A. G. y Qushmaq, I. A. (2016). Healthcare workers' emotions, perceived stressors and coping strategies during a MERS-CoV outbreak. *Clinical Medicine and Research*, 14(1), 7-14. <https://doi.org/10.3121/cmr.2016.1303>
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University Press.
- Meo, A. I. (2010). Picturing Students' Habitus: The Advantages and Limitations of Photo-Elicitation Interviewing in a Qualitative Study in the City of Buenos Aires. *International Journal of Qualitative Methods*, 149-171. <https://doi.org/10.1177/160940691000900203>
- Pérez, C., Citores, M. G., Hervás, G., Litago, F. R., Casis, L., Aranceta, J. et al. (2020). Cambios en los hábitos alimentarios durante el periodo de confinamiento por la pandemia COVID-19 en España. *Rev Esp Nutr Comunitaria*, 26(2), 101-111. DOI:10.14642/RENC.2020.26.2.5213
- Ponce, S., Arévalo, M., Santiago, Y., González, J. y Lara, M. (2010). Percepción del riesgo, impacto emocional, efecto de los medios de información y cumplimiento de las recomendaciones sanitarias en la contingencia por influenza A-H1N1. *Psiquiatría*, 26(2), 20-32
- Preto, A. (2015). A type of interview with photos: The bipolar photo elicitation. *L'Année sociologique*, 65(1), 169-190. <https://www.cairn.info/revue-l-annee-sociologique-2015-1-page-169.htm>
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y Narración*. Siglo XXI.
- Rubin, G. y Wessely, S. (2020). The psychological effects of quarantining a city. *Bmj*, 368. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmj.m313>

- Sabucedo, J., Alzate, M. y Hur, D. (2020). Covid 19 and the metaphor of war. *International Journal of Social Psychology*. <http://doi.org/10.1080/02134748.2020.1783840>
- Sánchez, A. y De La Fuente, V. (2020). COVID-19: cuarentena, aislamiento, distanciamiento social y confinamiento, ¿son lo mismo?. *Anales de Pediatría*, 93(1), 73-74. DOI: 10.1016/j.anpedi.2020.05.001
- Sood, S. (2020). Psychological effects of the Coronavirus disease-2019 pandemic. *Research & Humanities in Medical Education*, 23-26. <https://www.rhime.in/ojs/index.php/rhime/article/view/264>
- Strack, R., Magill, C. y McDonagh, K. (2004). Engaging youth through Photovoice. *Health Promotion Practice Journal*, 5(1), 49-58. DOI: 10.1177/1524839903258015
- Wang, C. y Burris, M. A. (1997). Photovoice: concept, methodology and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369-387. DOI: 10.1177/109019819702400309
- Wu, P., Fang, Y., Guan, Z., Fan, B., Kong, J., Yao, Z. et al. (2009). The psychological impact of the SARS epidemic on hospital employees in China: exposure, risk perception, and altruistic acceptance of risk. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 54(5), 302-311. DOI: 10.1177/070674370905400504
- Zhu, S., Wu, Y., Zhu, C., Hong, W., Yu, Z., Xi, Chen, Z. et al. (2020). *The immediate mental health impacts of the COVID-19 pandemic among people with or without quarantine managements*. Brain, Behavior, and Immunity. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.04.045>

¿Fue la crisis del COVID-19 una oportunidad económica perdida para México? Un análisis de la teoría monetaria moderna

Jesús Gonzalo Reséndiz Silva¹

Fadhel Kaboub²

Introducción

Se discute el problema principal detrás de la inadecuada respuesta económica del gobierno mexicano ante la crisis generada por el COVID-19, que es la adhesión al enfoque económico ortodoxo usado por las pasadas administraciones. Se exponen los dos elementos clave que revelan el problema de la política fiscal en México. Primero, el enfoque ortodoxo ignora la evidencia histórica sobre la participación estratégica, directa y dinámica del sector público en la economía. Un Estado emprendedor tiene la capacidad para movilizar recursos institucionales, económicos y financieros con el fin de lograr objetivos.

El segundo problema fue que las operaciones no correspondieron con el sistema monetario dominante en el momento de la pandemia. La razón por la que el gobierno argumentó que no tenía recursos para enfrentar la crisis del COVID-19, fue que asumió que sus finanzas eran como las de un hogar o una empresa privada.

Esta visión fiscal del gobierno mexicano era inaplicable al entorno macroeconómico vigente, que tiene la emisión monopólica de su moneda con niveles de soberanía monetaria. Las autoridades ignoraron que no pueden quedarse sin su dinero, lo que imposibilita que caigan en bancarrota involuntariamente o recurran a políticas de austeridad, tal como lo establece la Teoría Monetaria Moderna (TMM).

El capítulo basa su análisis en la Teoría Monetaria Moderna de Mitchell et al. (2019). La TMM es una perspectiva macroeconómica que permite entender el funcionamiento del sistema financiero monetario moderno, y la forma en que gasta un gobierno central. Además, repiensa la perspectiva económica del país, ofrece una salida a las trampas estructurales que aquejan a naciones como la mexicana mediante el fortalecimiento de la soberanía monetaria. La estrategia propuesta,

¹ Profesor de Economía de la División de Estudios de Posgrado e Investigación de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Investigador del Global Institute for Sustainable Prosperity (GISP).

² Profesor de Economía en Denison University y presidente del Global Institute for Sustainable Prosperity (GISP).

inspirada en la TMM, desarrolla una estructura productiva moderna, capaz de atender las necesidades de la población, crear empleo, contribuir a los problemas globales, y preparar a la nación de crisis sanitarias, económicas y financieras externas.

En este documento se discute el impacto de la crisis del COVID-19 y las decisiones que tomó el gobierno mexicano para enfrentarla, se explican los problemas de la política fiscal ortodoxa que impiden al gobierno alcanzar el propósito público y concluye planteando la estrategia para resolver las dificultades de la economía mexicana atendiendo las causas raíz.

La crisis del COVID-19 y la respuesta del gobierno mexicano

El COVID-19 sacudió al planeta. Además de causar una dramática pérdida de vidas humanas, la pandemia deterioró aún más la situación socioeconómica de la gente en el mundo. Agudizó las desigualdades, agravó la provisión de servicios públicos de los gobiernos estatales y municipales, afectó los sistemas alimentarios, y empeoró los sistemas de salud y educación.

El impacto fue muy grave en los sectores vulnerables. El COVID-19 fue la peor crisis para la infancia en los 75 años de existencia del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. De acuerdo con esta organización, la pandemia provocó que más de 100 millones de niños en el mundo vivan en pobreza multidimensional, más de 60 millones vivan en hogares pobres desde el punto de vista monetario, 160 millones están sometidos al trabajo infantil, y 50 millones sufren de emaciación, la forma más letal de malnutrición (UNICEF, 2021). La UNICEF advirtió que, de no tomar medidas como aumentar el gasto público para lograr una recuperación resiliente, se revertirán los avances obtenidos a favor de la infancia en los últimos 10 años.

En México, el impacto del COVID-19 ha sido alarmante. Aunado a las más de 650 mil personas que fallecieron hasta el 2022 durante la pandemia (Salud, 2022),³ la crisis tuvo un fuerte impacto en la economía. El mercado laboral fue severamente dañado, se agudizó la trampa de lento crecimiento que lleva padeciendo el país (Gutiérrez y Moreno-Brid, 2021), y generó una mayor contracción de recursos monetarios en la población de menor ingreso (Monroy-Gómez, 2021).

³ De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), el exceso de mortalidad es el indicador más preciso para medir el impacto de la pandemia en los países. Ver WHO (2021) para más información sobre este indicador.

En la pandemia hubo un aumento de 3.8 millones de personas en situación de pobreza respecto a 2018. La pobreza extrema pasó de 8.7 a 10.8 millones. Entre 2018 y 2020, la población total con carencia a los servicios de salud se elevó de 16.2 a 28.2 %, creciendo de 20.1 a 35.7 millones de personas (CONEVAL, 2021).

Los gobiernos tomaron medidas urgentes para mitigar los efectos de la crisis sanitaria y para enmendar el daño causado a sus economías. Las estrategias variaron de un país a otro.⁴ En Estados Unidos, el gobierno federal gastó dinero a una escala no vista desde la Segunda Guerra Mundial; se inyectó un enorme gasto público a la economía sin preocuparse demasiado de dónde saldrían los dólares para financiarlo.

La crisis demandó una fuerte reacción al gobierno de México, que tuvo una respuesta fiscal pobre al choque económico del COVID-19. En 2020, el gasto público adicional para apoyar al sector salud fue de solo 0.4 % del producto interno bruto (PIB), y de 0.2 % para ayudar a los hogares y empresas (Ahmed et al., 2022).

El gasto público de México fue menor al que otorgaron sus pares en Latinoamérica, y en economías emergentes y de ingreso mediano (IMF Database, 2021; Ahmed et al., 2022). Incluso, el nivel de gasto fue inferior al estímulo fiscal anunciado en 2009, que incluyó inversión pública y transferencias focalizadas (Ahmed et al., 2022).

Detrás de la respuesta del gobierno ante la crisis, está una supuesta falta de capacidad fiscal. Los exsecretarios de Hacienda de México argumentan que la dificultad que se padece es la carencia de dinero público. Carlos Urzúa indicó que: “el problema principal que enfrenta México en términos económicos es que no hay dinero público”.⁵ Urzúa mencionó que no había dinero porque la recaudación tributaria era baja. Advirtió que el país generó ingresos fiscales por debajo de la mayoría de los países latinoamericanos.⁶ Arturo Herrera declaró que: “ojalá hubiéramos hecho más (para apoyar la economía ante la crisis del COVID-19). Pero no se trata solo de voluntad; sino de espacio fiscal”.⁷

⁴ Por ejemplo, ver Cejudo et al. (2021) para una descripción detallada de los diferentes programas de al ingreso en América Latina y el Caribe frente al COVID-19.

⁵ Ver Lafuente (2020). Carlos Urzúa, secretario de Hacienda de diciembre 2018 a julio 2019.

⁶ De acuerdo con OCDE (2021), en 2019 México tuvo una recaudación tributaria de 16.5 % del PIB. Porcentaje debajo de otros países de América Latina y el Caribe (ALC), del promedio (22.9%) de ALC, y del promedio de la OCDE (33.8 %).

⁷ Declaraciones hechas en el *Emerging Frontier Forum 2020* organizado por Bloomberg. Arturo Herrera, secretario de Hacienda de julio 2019 a julio 2021.

La respuesta del gobierno mexicano se debió al objetivo principal de su política fiscal. Sus ejes rectores se basaron en mantener finanzas públicas sanas (balances primarios superavitarios) y una política de austeridad. Esta política se ha usado para “ahorrar”⁸ y obtener ingresos mediante la eliminación de plazas, remuneraciones y prestaciones, diversos programas sociales y económicos, fideicomisos, transferencias condicionadas, cierre de entidades paraestatales, y a partir de la reducción en la estructura del sector público federal.

Frente a la pandemia, estos ejes rectores no se modificaron. En abril de 2020, se implementaron las medidas más importantes contra la crisis. Se incluyó mantener la estabilidad presupuestal sin modificar las metas de superávit primario, se instituyó un programa de austeridad de contracción del gasto público en el que se impidió ejercer el 75 % del presupuesto destinado a la operatividad de todas las dependencias federales, entre otras acciones (Provencio, 2020).

De acuerdo con Moreno-Brid et al. (2021), México fue la única economía que tuvo un superávit primario durante 2019 y 2020, ya que se privilegió el equilibrio fiscal por arriba del económico. El gobierno tiene la idea de que poseer déficits públicos daña la economía, dado que no se puede gastar más dinero de lo que se tiene.

El enfoque fiscal del gobierno es el centro del problema

¿Qué impidió que el gobierno mexicano no reaccionara con una política fiscal agresiva contra la crisis por el COVID-19? El problema fue que el enfoque fiscal del gobierno se sustentó en el modelo macroeconómico ortodoxo.⁹ Modelo que se basa en la teoría de las fallas de mercado,¹⁰ que relega a los recursos e instituciones públicas a realizar actividades facilitadoras, administrativas y reguladoras (Kattel et al., 2018; Mazzucato, 2016).

Dos elementos clave explican el problema de la política fiscal mexicana: 1) el enfoque ignora la participación histórica de las instituciones públicas en la economía; y 2) el enfoque no corresponde con el funcionamiento del sistema financiero moderno.

⁸ Se tenía contemplado ahorrar para generar recursos. En 2018, Gerardo Esquivel (ex asesor económico del presidente Andrés Manuel López Obrador y subgobernador del Banco de México), declaró que el gobierno de AMLO buscaría ahorrar 500 mil millones de pesos. Ver Albarrán (2018) para más información.

⁹ Ortodoxa, es aquella perspectiva que domina el debate público sobre la política económica.

¹⁰ La teoría de las fallas de mercado ofrece una clara definición sobre cómo, cuándo y por qué el sector público debe participar en la economía, bajo el modelo ortodoxo.

El enfoque ignora la participación histórica del sector público

Al poseer una perspectiva de fallas de mercado, la política fiscal limita la participación del sector público en la economía. Esto desconoce su función histórica como Estado emprendedor (Mazzucato, 2018) y responsable del desarrollo productivo en el mundo, particularmente en naciones como Estados Unidos. Sin un Estado emprendedor, las grandes misiones de innovación industrial, como la misión a la luna o el triunfo de Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial (SGM), no se hubieran alcanzado.

En la SGM, la misión económica del gobierno estadounidense fue transformar el país en uno industrialmente preparado para el conflicto bélico (Nersisyan y Wray, 2019). Se logró con el uso masivo de dinero público para movilizar recursos reales a través del gran número de instituciones gubernamentales.

El triunfo en la SGM permitió una expansión del presupuesto a una escala necesaria para satisfacer los requerimientos de la guerra. Para 1943, el presupuesto generó un aumento en la estructura del sector público y en su déficit (Spross, 2016). El gobierno estadounidense entendió que el financiamiento no era un problema en la SGM (Levey, 2021). Reconoció que un gobierno con soberanía monetaria no necesita de los ingresos tributarios para gastar. Al comprender que no había restricciones financieras, la planeación de la estrategia se concentró en las limitaciones reales de la nación (trabajo, maquinaria, materiales y energía) y en desarrollar el aparato productivo sin provocar presiones inflacionarias.

La historia sería diferente si las decisiones se hubieran basado en el enfoque fiscal ortodoxo. Sin un Estado emprendedor que incluyera una ambiciosa política fiscal, evaluada por sus efectos en la economía y no por los impactos en el presupuesto, el gobierno norteamericano habría sido incapaz de ganar la SGM y de poseer importantes instituciones públicas en la actualidad (Aronoff, 2018). Además, no hubiera ocurrido la expansión posguerra denominada como la “Edad de Oro” del capitalismo.

El enfoque no corresponde con el funcionamiento del sistema financiero moderno

El segundo problema de la política fiscal es que su enfoque no corresponde con el funcionamiento del sistema financiero moderno. La estrategia fiscal del gobierno ignora las implicaciones macroeconómicas y de finanzas públicas cuando los gobiernos tienen grados de soberanía monetaria y ostentan el monopolio de la emisión de su moneda fiat (Kaboub, 2013).

El enfoque ortodoxo organiza las operaciones fiscales de un país como si fueran las finanzas de un hogar o empresa privada. El gobierno central: 1) recauda dinero de la economía a través de los impuestos; 2) define cuánto gastará y qué cantidad de dinero adicional pedirá prestado; y 3) gasta el dinero que recolectó. El objetivo de este enfoque es “encontrar primero el dinero”. Sin embargo, la secuencia de operaciones en donde la recaudación y los préstamos anteceden al gasto público es equivocada. Como emisor monopolista (Tcherneva, 2002) de su moneda y con un nivel de soberanía monetaria, el gobierno no es como una empresa u hogar. Esto significa que no tiene limitaciones financieras en su moneda. Los ingresos del gobierno no están sujetos a los impuestos. De hecho, este debe gastar antes de recaudar impuestos. Esto suena impactante porque se piensa que el gasto público depende de los ingresos generados por los impuestos. Aplica a los “usuarios” (Tcherneva, 2016) de la moneda como gobiernos estatales, municipales, economías dolarizadas y países de la Eurozona. Para el gobierno de México, que emite su propia moneda y que no está fija a un valor, como el oro u otra moneda extranjera, necesita pensar de una manera diferente sobre la inflación, deuda, presupuesto, impuestos y déficits públicos.

Si un gobierno con soberanía monetaria no necesita de los impuestos para gastar, ¿para qué sirven los impuestos? Desde la perspectiva de la TMM, los impuestos destruyen el dinero creado por el gasto del Estado. Los impuestos son la redención de la deuda del emisor del dinero (Wray, 1998), dando valor a ese dinero fiat sin valor intrínseco.

Otras funciones de los impuestos son: reducir la capacidad de compra del sector no gubernamental, influir en el comportamiento de las personas y modificar la distribución de la renta. A los ricos se les cobra impuestos, no porque se necesite su dinero; sino para abordar la desigualdad y disminuir su inmenso poder político y económico, tal como lo reconoció Beardsley Rumel (1946) en los años 40.

La actual política fiscal ignora la función real de los déficits públicos. El enfoque ortodoxo rechaza los déficits porque asume que elevan las tasas de interés, y ello desplaza la inversión privada. Esto es falso, ya que se basa en la teoría de los fondos prestables y en una idea equivocada sobre cómo los bancos crean liquidez (Kumhof y Jakab, 2016).

La realidad es que los déficits reducen los tipos de interés. En presencia de déficits, el sistema bancario recibe una infusión neta de reservas que empuja hacia abajo los tipos de interés interbancario debido a que buscan prestar el exceso de reservas a otros bancos para sacar un rendimiento. Sin la intervención del banco central, estas tasas llegarían a cero.

Los déficits importan, pero no como se comprende bajo el enfoque ortodoxo, que los convierte en objetivo de política económica. Esto es incorrecto. En la realidad, no existe un tamaño ideal de déficits-superávits debido a que el nivel depende de lo que sucede en la economía real.

Los déficits públicos dependen del contexto de la economía. Si el sector privado quiere gastar menos y ahorrar más, entonces el gobierno debe permitir que el déficit llegue a donde considere para lograr esa intención. Detrás de este argumento se halla el enfoque de los “balances financieros sectoriales”.¹¹ Esta perspectiva, la cual está en el núcleo central de la TMM, establece que a nivel país los ingresos igualan al gasto. Para que un sector económico ahorre, se requiere que otro sector se endeude. Por lo tanto, el gasto público es el ingreso del resto de los sectores económicos (Mitchell et al., 2019). Los déficits fiscales facilitan al sector privado su intención de ahorrar más, disminuyendo su carga financiera: los pasivos del gobierno son los activos del resto de la economía (McCulley, 2010).

Si la política fiscal fija el gasto público a un nivel necesario para alcanzar el pleno empleo, entonces se acepta el déficit que resulte de esta acción. Por ejemplo, mediante un plan público de trabajo garantizado (TG) que elimine el desempleo involuntario, el déficit aumenta o disminuye con el ciclo económico.¹² El TG, como estabilizador, se mueve hacia el tamaño ideal en respuesta a los cambios del comportamiento en el gasto no gubernamental.

Conclusiones: repensar el enfoque económico en México mediante la Teoría Monetaria Moderna

México transitó un momento difícil. La crisis del COVID-19 potenció el deterioro socioeconómico que por décadas ha afectado al país. Esto dejó al descubierto la incapacidad de la perspectiva ortodoxa, usada por administraciones anteriores y que sigue vigente hoy en día. Es una llamada de atención y una oportunidad para revisar el enfoque económico en México. Este replanteamiento implica reconocer que el gobierno central tiene el poder que le da el peso mexicano para financiar los déficits que realmente importan.

Déficits en educación, medio ambiente, salud y en situaciones complejas como la que aconteció con el COVID-19. El gobierno no tiene necesidad de ahorrar ni de instrumentar políticas de austeridad. Medidas que generan sufrimiento en la población, pobreza y desigualdades. Se puede comprar todo aquello que se venda en pesos en el país, especialmente el trabajo.

¹¹ Ver Godley (1996) para más información de los balances financieros sectoriales.

¹² Ver Tcherneva (2020) para una discusión más amplia sobre *el trabajo garantizado*.

Es fundamental fortalecer las actuales instituciones y crear las necesarias para lograr el propósito público. Se debe transformar el sector público en un Estado emprendedor, orientado a cubrir las necesidades de la sociedad, que ayude a prevenir las crisis y nos haga capaces de enfrentarlas y resolver los desafíos nacionales y globales como el cambio climático.

El replanteamiento debe enfocarse en atender las causas raíz de la problemática nacional. Economías como la mexicana sufren de tres problemas estructurales: la carencia de soberanía alimentaria, la falta de soberanía energética y el bajo contenido de valor agregado de las exportaciones en relación con las importaciones. Estos tres factores son los puntos de presión clave que provocan grandes déficits comerciales. Y que empujan a la baja los tipos de cambio en relación con las principales monedas como el dólar estadounidense y el euro.

Un tipo de cambio débil significa que las importaciones de artículos de primera necesidad serán más caras. Este tipo de inflación usualmente conduce a inestabilidad política y social. Para evitarlo, los gobiernos suelen subsidiar el precio de las necesidades básicas y mantener fuerte su tipo de cambio, a través de la acumulación de deuda en monedas extranjeras.

La acumulación de deuda externa es una trampa. A continuación, se mencionan algunos ejemplos. Las políticas que fomentan el turismo terminan aumentando las importaciones de alimentos y combustibles para alimentar, transportar, albergar y entretener a millones de turistas. Las políticas que fomentan las exportaciones terminan incrementando más importaciones de combustibles, bienes de capital, e insumos intermedios. Las políticas que impulsan la migración para aumentar las remesas de divisas terminan fomentando la fuga de cerebros. Las políticas que promueven la liberalización de servicios financieros terminan perjudicando a los inversionistas nacionales, e incentivando ataques especulativos desde el exterior.

Todas estas políticas son trampas estructurales. Se amplifican con una carrera global al abismo, que obliga a los países en desarrollo a adoptar bajos estándares laborales y ambientales. Así como a proveer concesiones fiscales y regulatorias a la inversión extranjera, haciéndolos depender más del Norte Global.

La forma de salir de estas trampas es fortaleciendo la soberanía monetaria. Además de establecer un Estado emprendedor con una participación estratégica, dinámica y directa en la economía, se requieren políticas radicales que atiendan estas causas raíz, con un impacto económico orientado a misiones específicas. Por ejemplo, una política industrial moderna basada en la innovación, centrada en la creación de alto valor agregado, que genere empleos con sueldos dignos, desarrolle altas expectativas de crecimiento a futuro que impulsen al sector privado a invertir,

desarrolle un sistema de cadenas de suministro resiliente y que fortalezca el sistema nacional de innovación.

De acuerdo con Mazzucato (2018), las políticas orientadas a misiones específicas son las que tienen la capacidad de crear mercados que generen empleos mejor pagados, e incrementar la productividad y competitividad de los países. El desarrollo histórico de la innovación demuestra que las políticas de innovación orientadas a misiones específicas son las que han logrado los cambios tecnológicos más radicales en la economía mundial.

Existe una diferencia entre las misiones orientadas a objetivos específicos del pasado con las actuales. Las misiones pasadas se centraron en desarrollar una tecnología en particular (Mazzucato, 2016). Hoy en día las misiones son más amplias, representan un mayor desafío y requieren de compromisos a largo plazo, tal como lo refleja *El Memorándum de Maastricht* (Soete y Aranduel, 1993).

La estrategia industrial debe acompañarse de políticas que generen resiliencia y protejan al país de amenazas económicas y financieras externas. A partir de la inversión en seguridad alimentaria, seguridad energética renovable, seguridad hídrica, educación y capacitación, a favor de la infancia, de la instrumentación de un plan de trabajo garantizado, y de la provisión de un generoso apoyo económico a las personas que no puedan trabajar. También invirtiendo en servicios públicos universales como salud, educación, capacitación, infraestructura verde, movilidad urbana sostenible y espacios públicos.

Para lograrlo, se requiere de un enfoque fiscal ambicioso. Una política fiscal que ancle los precios y que beneficie el equilibrio económico en vez del equilibrio presupuestal. Un diagnóstico de la economía que incluya la disponibilidad de recursos reales, esta política debe aplicar una inyección masiva de gasto público a las medidas descritas en los párrafos previos.

El aumento planeado y estratégico del gasto público contribuirá a atacar las raíces de la inflación. Combatir la corrupción, detener el abusivo poder de mercado y de fijación de precios en la economía, robustecer las instituciones, leyes y políticas de regulación y competencia económica, gravar y regular el desmedido poder de mercado, poseer un adecuado sistema tributario que drene el dinero de la economía, y establecer un Consejo Fiscal en el Congreso inspirado en la TMM que monitoree las presiones inflacionarias, son algunas acciones necesarias para controlar la inflación. Solo fortaleciendo la soberanía monetaria es posible aspirar a un mejor país.

Referencias

- Ahmed, A., Honjo, K. y Raissi, M. (2022). Mexico Needs a Fiscal Twist: Response to Covid-19 and beyond. *International Economics*, 169, 175-190.
- Albarrán, E. (2018, 9 de julio). Hay Margen para Ahorrar 500 000 Millones de pesos del Gasto: Gerardo Esquivel. *El Economista*. <https://www.economista.com.mx/economia/Hay-margen-para-ahorrar-500000-millones-de-pesos-del-gasto-Gerardo-Esquivel-20180709-0080.html>
- Aronoff, K. (2018, 1 de abril). A Guaranteed Jobs for All Program is Gaining Traction Among 2020 Democratic Hopefuls. *The Intercept*. <https://theintercept.com/2018/04/01/federal-job-guaranteed-jobs-program/>
- Cejudo, G., De Los Cobos, P., Michel, C. y Ramírez, D. (2021). *Inventario y Caracterización de los Programas de Apoyo al Ingreso en América Latina y el Caribe Frente a COVID-19*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- CONEVAL. (2021, 5 de agosto). *Estimaciones de Pobreza Multidimensional 2018 y 2020*. https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/MMP_2018_2020/Pobreza_multidimensional_2018_2020_CONEVAL.pdf
- Godley, W. (1996). Money, Finance and National Income Determination: An Integrated Approach. *The Jerome Levy Economics Institute*, 167, 1-32.
- Gómez, F. (2021, abril). *Los Impactos Distributivos del COVID-19 en México. Un Balance Preliminar*. Centro de Estudios Espinosa Yglesias. <https://ceey.org.mx/wp-content/uploads/2021/04/01-Monroy-G%C3%B3mez-Franco-2021.pdf>
- Gutiérrez, F., Moreno, J. y Sánchez, J. (2021). Inversión Pública en México: ¿Motores Complementarios del Crecimiento Económico? *El Trimestre Económico*, 88(352), 1043-1071.
- IMF Database. (2021). *Fiscal Monitor Database of Country Fiscal Measures in Response to the COVID-19 Pandemic*. <https://www.imf.org/en/Topics/imf-and-covid19/Fiscal-Policies-Database-in-Response-to-COVID-19>
- Kaboub, F. (2013). The Fiscal Cliff Mythology and the Full Employment Alternative: An Affordable and Productive Plan. *Review of Radical Political Economics*, 43(3), 305-314.
- Kattel, R., Mazzucato, M., Ryan-Collins, J. y Sharpe, S. (2018). *The Economics of Change: Policy and Appraisal for Missions, Market Shaping and Public Purpose*. Institute for Innovation and Public Purpose. <https://www.ucl.ac.uk/bartlett/public-purpose/wp2018-06>
- Kumhof, M. y Jakab, Z. (2016). The Truth about Banks. *International Monetary Fund (IMF), Finance & Development*, 53(1), 50-53.
- Lafuente, J. (2020, 2 de julio). El principal problema que enfrenta México en términos económicos es que no hay dinero público. *El País*. <https://elpais.com/mexico/2020-07-02/el-principal-problema-que-enfrenta-mexico-en-terminos-economicos-es-que-no-hay-dinero-publico.html>

- Levey, S. (2021). Modern Money and the War Treasury. *Journal of Economic Issues*, 55(4), 1034-1065.
- Mazzucato, M. (2018). *The Entrepreneurial State: Debunking Public vs. Private Sector Myths*. Penguin.
- _____. (2016). From Market Fixing to Market-Creating: A New Framework for Innovation Policy. *Industry and Innovation*, 23(2), 140-156.
- Mitchell, W., Wray, R. y Wats, M. (2019). *Macroeconomics*. Red Globe Press.
- Moreno-Brid, J., Sánchez, J. y Gutiérrez, F. (2021). *La Pandemia del Covid-19 y la Reconstrucción del Futuro de la Economía en México. La Estrategia Económica Social en México e la Tercera Década del Siglo XXI*. Instituto para el Desarrollo Industrial y el Crecimiento Económico, A.C.
- Nersisyan, Y. y Wray, R. (2019). *How to Pay for the Green New Deal*. Levy Economics Institute.
- OCDE. (2021). *Estadísticas Tributarias en América Latina y el Caribe 2021 – México*. <https://www.oecd.org/tax/tax-policy/estadisticas-tributarias-america-latina-caribe-mexico.pdf>
- WHO. (2021). *Global Excess Deaths Associated with COVID-19 Pandemic*. <https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/global-excess-deaths-associated-with-the-COVID-19-pandemic>
- Provencio, E. (2020). Política Económica y COVID-19 en México en 2020. *Economía UNAM*, 17(51), 1-19.
- Ruml, B. (1946). Taxes for Revenue are Obsolete. *American Affairs – A Quarterly Journal of Free Opinion*, 8(1), 1-8.
- Secretaría de Salud. (2022). *Exceso de Mortalidad por todas las Causas, Durante la Emergencia por COVID-19, México, 2020-2021*. Sistema de Vigilancia Epidemiológica de Enfermedad Respiratoria Viral (SISVER). <https://coronavirus.gob.mx/exceso-de-mortalidad-en-mexico/>
- Soete, L. y Arundel, A. (1993). *An Integrated Approach to European Innovation and Technology Diffusion Policy: A Maastricht Memorandum*. Luxemburg: Commission of the European Communities.
- Spross, J. (2016). *How World War II Reveals the Actual Limits of Deficit Spending*. The Week.
- Tcherneva, P. (2020). *The Case for a Job Guarantee*. Polity Press.
- _____. (2016, marzo). *Money, Power, and Monetary Regimes*. Levy Economics Institute. <https://www.levyinstitute.org/publications/money-power-and-monetary-regimes>
- _____. (2002). Monopoly Money: The State as a Price Setter. *Oeconomicus*, 5, 1-20, https://modernmoneynetwork.org/sites/default/files/biblio/Pavlina_2007.pdf
- UNICEF. (2021). *Preventing a Lost Decade*. <https://www.unicef.org/reports/unicef-75-preventing-a-lost-decade>
- Wray, R. (1998, enero). *Money and Taxes: The Chartalist*. Levy Economics Institute. <https://www.levyinstitute.org/publications/money-and-taxes>

El COVID-19 y la respuesta de la Universidad Autónoma de Tamaulipas en el ámbito de la docencia, ¿racional y suficiente?

José Miguel Cabrales Lucio¹

Pamela Yareth Juárez Medina²

Introducción

Tamaulipas, al igual que otras entidades federativas, tuvo que responder a la emergencia sanitaria por la pandemia generada por el virus del COVID-19.³ En esta investigación se revisan las acciones que en la UAT se desarrollaron frente a la pandemia. Se revisará si la UAT, en su actuar (acciones jurídicas, políticas, administrativas, e institucionales), respondió a las demandas y necesidades de la comunidad universitaria para adaptarse a la nueva realidad de la educación remota de emergencia (ERE), tal como lo hizo la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (Sánchez y Martínez, 2020).

Contexto de Tamaulipas en el marco de la pandemia y su original impacto en la educación superior

El estado de Tamaulipas se encuentra ubicado en el noreste de México, cuenta con 43 municipios y una población aproximada de 3 441 698 habitantes (INEGI, 2020), teniendo una posición estratégica en México. El Instituto de Diagnóstico y Referencia Epidemiológicos (INDRE) registró el primer caso de COVID-19 el 16 de marzo de 2020. El paciente fue un hombre del municipio de Altamira (sur de Tamaulipas), originario de Malasia, que por razones de trabajo se encontraba en el puerto de Tampico (La Razón, 2022). El impacto de este acontecimiento incrementó la alarma social e institucional, que se reflejó en el cierre inmediato de la playa Miramar situada en Ciudad Madero, atractivo turístico considerado uno de los más concurridos del noreste de México. Después del primer caso de contagio, las acciones gubernamentales se iniciaron en la entidad, con la instrucción de la

¹ Dr. José Miguel Cabrales Lucio, Doctor en Derechos Fundamentales por la Universidad de Castilla la Mancha, España. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel I. Profesor de tiempo completo por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Coordinador de la Clínica de Derechos Humanos de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (FADYCS) de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

² Alumna de la Licenciatura en Derecho, integrante de la Clínica de Derechos Humanos de la FADYCS, participante en el Encuentro de Jóvenes Investigadores del 2017.

³ Tamaulipas. Portal de información sobre el coronavirus. Situación actual. <https://coronavirus.tamaulipas.gob.mx/tamaulipas-situacion-actual-2020/>. Consulta: 01/04/2021.

Secretaría de Educación Estatal (SET) de suspender las clases a partir del martes 17 de marzo. Incluyendo a la UAT el 20 de marzo. Se vieron afectadas 138 IES registradas y reconocidas por el gobierno federal en Tamaulipas (SIC, 2021). Esta primera instrucción sería temporal, la fecha estimada de reanudación sería el lunes 20 de abril de 2020, pero esa situación no aconteció. A partir del primer deceso, reportado y confirmado por la Secretaría de Salud el 18 de marzo de 2020, se iniciaron las recomendaciones jurídicas, políticas y sociales de confinamiento y reducción de movilidad, así como el uso del cubrebocas y el distanciamiento, medidas que causaron rechazo entre la población. El 11 de mayo de 2020, el gobierno de Tamaulipas decretó que todos los niveles educativos, incluyendo el universitario, no regresarían a las aulas hasta el próximo ciclo escolar, lo que generó incertidumbre en las IES y la UAT.

La respuesta detallada y concreta de la Universidad Autónoma de Tamaulipas ante el COVID-19

La UAT acató las recomendaciones de la Secretaría de Salud Estatal, así como de la Secretaría de Salud Federal y de la Presidencia de la República. Una de las acciones fue la creación del portal de comunicación oficial de la institución (<https://www.uat.edu.mx/Covid-19>). El primer comunicado fue emitido el 14 de marzo de 2020 (UAT, 2020), en donde se informaba de la coordinación con autoridades locales y nacionales para evitar un impacto negativo en la comunidad académica, administrativa y laboral de la institución educativa.

Se suspendieron todo tipo de actividades académicas, culturales y deportivas, tratando de evitar la concentración de personas dentro de las instalaciones universitarias. Se informó sobre la reunión con representantes de las universidades de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) para homologar disposiciones aplicables a las instituciones de educación superior. La universidad exhortó a mantener la calma y estar al pendiente de la información a través de los medios oficiales universitarios.⁴

Mediante el comunicado oficial número 02 del 16 de marzo de 2020, se suspendieron las actividades presenciales del 17 de marzo al 17 de abril de 2020 en todas las escuelas, preparatorias, facultades y unidades académicas adheridas a la UAT. Se indicó a la comunidad que a partir del 23 de marzo de 2020 se reanudarían las clases de manera virtual, por medio de plataformas digitales, sin establecer cuáles serían (UAT, 2021). Respecto a la actividad laboral de la universidad,

⁴ Portal Universitario www.uat.edu.mx Redes Sociales UAT Facebook: @uatmx Twitter: @UAT_mx Instagram: @uatmx Radio Universidad 102.5 MHz FM Repetidoras: Matamoros (xhmao-fm 90.9) Reynosa (xhryn-fm 90.5) Tampico (xhtio-fm 105.5).

hasta esa fecha, continuaría. El 18 de marzo de 2020, la UAT efectuó una sesión informativa institucional donde comunicaba el Plan Académico Tecnológico para atender la contingencia por COVID-19 (PAT-COVID-19, UAT, 2020). La sección académica contenía los lineamientos para el personal docente, por medio de herramientas tecnológicas para impartir clases virtuales en todos sus niveles (media superior, superior y posgrado). Además, el personal docente tendría que mantener una comunicación fluida con la comunidad estudiantil, por medio de herramientas institucionales como Microsoft Teams o Blackboard, y externas como Zoom o Google Meets. Se pidió a los docentes que se adaptasen a las Unidades de Enseñanza Aprendizaje (UEA). Las modificaciones se comunicaron a la comunidad estudiantil por medio del correo electrónico institucional (@alumnos.uat.edu.mx). En el PAT-COVID-19 también se compartió la programación didáctica en las UEA bajo las siguientes consideraciones:

- Calendarizar actividades académicas a desarrollar durante la contingencia, considerando tiempos de entrega y retroalimentación.
- Adaptación de recursos didácticos de la impartición de cátedra para garantizar el proceso de aprendizaje.
- Adaptación de instrumentos de evaluación considerando las herramientas tecnológicas a su alcance.

Para llevar un control de actividades, se solicitó que al final del periodo 2020-1 se entregaran evidencias a las coordinaciones académicas de los programas y que comunicaran omisiones en el cumplimiento de las actividades por parte de los estudiantes, con la finalidad de diseñar mecanismos de atención “diferenciada” (UAT, 2020). Otras actividades docentes, como el trabajo colegiado (academias), tutorías y las de carácter sustancial docente, se adaptarían a las instrucciones de las facultades o Unidades de Educación Superior (UAT, 2020).

El PAT-COVID-19, en su apartado tecnológico para la comunidad docente, estableció que, durante la contingencia, la impartición de clases y actividades académicas se realizarían mediante los medios digitales a distancia, con una serie de recomendaciones, como priorizar la plataforma Teams (UAT, 2020). Las centrales académicas de la universidad integraron al personal docente a los Teams, con la finalidad de disminuir las tareas logísticas y así se dedicaran a la impartición de la asignatura (UAT, 2020). La emergencia sanitaria hizo necesaria la capacitación de los docentes en el uso de las herramientas tecnológicas. La UAT se comprometió y cumplió con un programa de capacitación consistente en cursos sincrónicos, talleres y videotutoriales en el periodo rectoral de 2021:



Figura 16. Programa de capacitación

Fuente: PAT-COVID-19 (2021).

Este programa, por medio del PAT-COVID-19, fomentó que la comunidad docente se involucrara y desarrollara todas sus actividades (publicación de contenidos, recursos didácticos para complementar la docencia, actividades, tareas, evaluaciones, reuniones con los estudiantes, etcétera). Para la comunidad estudiantil, se estableció la obligación de comunicar a sus docentes la posibilidad y capacidad de utilizar las herramientas tecnológicas y tener una comunicación efectiva y permanente con ellos.



Figura 17. Recursos tecnológicos

Fuente: PAT-COVID-19.

En la transición a la era digital por contingencia, la UAT creó más de 8 000 equipos de clase, de acuerdo con los grupos del periodo 2020-1, conforme al Sistema Integral de Informática Académica Administrativa (SIIAA). Para garantizar el control y la administración de Microsoft Teams, se nombró al docente como “propietario”, mientras que los estudiantes serían miembros, otorgándoles beneficios para su uso.

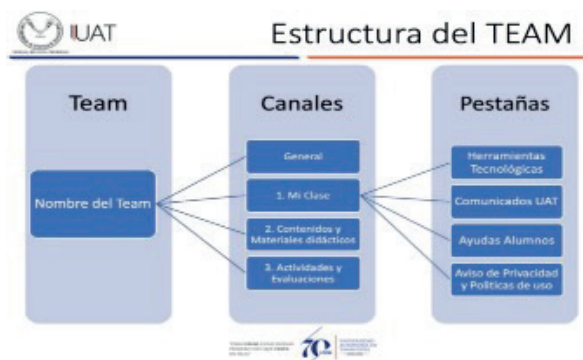


Figura 18. Estructura del TEAM

Fuente: PAT-COVID-19 (2021).

En las medidas de protección y prevención establecidas por la UAT a partir del comunicado del 18 de marzo de 2020 (UAT, 2020), se informó sobre algunas modificaciones laborales como: personal administrativo y operativo de la tercera edad, conforme a la fracción VIII de la Ley de los Derechos de las Personas Adultas Mayores no deberán acudir a los puestos de trabajo, cada dependencia determinaría las medidas para el trabajo desde casa. Se desarrollaron las actividades laborales *online* y bajo el esquema de guardias, que implicó la asistencia de personal no vulnerable a los espacios de trabajo intermitente. Dado que las guarderías estaban cerradas (y que los hijos e hijas del personal de la UAT no debían estar en los espacios de trabajo para evitar riesgos), las dependencias y facultades apoyaron a las personas para resolver estas situaciones (UAT, 2020).

Efectos concretos del COVID-19 en las actividades de la UAT

Uno de los efectos de la suspensión de labores fue el aplazamiento del examen previsto para el 27 de marzo de 2020 y reasignado al 8 de mayo del mismo año (UAT, 2020). Otras actividades, como el servicio social, fueron suspendidas a partir del 19 de marzo de 2020 por instrucciones del rector José Andrés Suárez Fernández. La suspensión consistió en no acudir físicamente a los centros e instituciones donde se prestaba el servicio social, aunque sí se debería cumplir con las demás obligaciones del Sistema Integral del Servicio Social (SISS), y con los tiempos programados ordinariamente (UAT, 2020). La instrucción exceptuaba a las personas prestatarias del servicio social en áreas de enfermería y medicina, lo que supone un análisis aparte.

Se pospuso el segundo informe de actividades del rector, programado para el 26 de marzo de 2020, por causa de la pandemia (UAT, 2020). El 25 de marzo de 2020, la UAT avanzaba con la fase 2 del COVID-19, lo que implicó que el personal que estuviera acudiendo periódicamente a los espacios de trabajo, ahora deberían desempeñar sus actividades laborales desde casa, lo que ya estaba previsto en la Ley Federal del Trabajo como teletrabajo (Diario Oficial de la Federación -DOF-, 2021).

Otra de las acciones que la UAT realizó fue el retiro temporal de los médicos internos de pregrado que se encontraban realizando el internado en hospitales públicos o privados, del 8 al 31 de abril, periodo en el que se evaluaría la “medida precautoria” (UAT, 2020).

La UAT instruyó que los estudiantes que realizaban servicio social “deberían tener asegurada la dotación de equipo de protección personal según el área asignada” (UAT, 2020). Continuarían prestando el servicio social, pero en áreas sin riesgo de contagio, con jornadas reducidas y procurando el bienestar integral. Los estudiantes con embarazo, periodo de lactancia, obesidad mórbida, enfermedades crónico-degenerativas, o algún padecimiento fármaco-biológico que suprimiese el sistema inmunológico, fueron retirados a partir del 17 de abril (UAT, 2020).

Los Acuerdos gubernamentales posteriores al 15 de enero de 2022 siguieron las mismas previsiones, respetando los publicados por el gobierno federal el 31 de marzo y 21 de abril de 2020. Se dictó la orden de resguardo domiciliario en Tamaulipas, en coordinación con el Acuerdo del gobierno federal.

Conclusiones

En su marco jurídico local, Tamaulipas no contaba con los instrumentos para atender la emergencia sanitaria provocada por el COVID-19. La respuesta consistió en la actuación del Estado a través de sus tres poderes, conforme al marco jurídico vigente y a sus competencias. Se concluye que la UAT no contaba con un marco regulatorio interno para la pandemia, e hicieron los ajustes necesarios para hacerle frente. Algunos cambios identificados durante el desarrollo de este trabajo de investigación fueron: la observación de los lineamientos generales establecidos por la Federación y los organismos dependientes, como la Secretaría de Salud, y el seguimiento a todos los acuerdos generales, comunicados, protocolos, programas, oficios y circulares emitidos para dar respuesta a la pandemia, y los efectos producidos en las funciones sustantivas de la universidad.

Después de la revisión de las acciones institucionales, la UAT dio respuesta satisfactoria a la transformación de la realidad universitaria mundial. Quedan muchos aspectos por conocer y analizar en la pospandemia, pero eso sé ira escribiendo poco a poco en la historia de las IES.

Referencias

- Diario Oficial de la Federación -DOF-. (2021). DECRETO por el que se reforma el artículo 311 y se adiciona el capítulo XII Bis de la Ley Federal del Trabajo, en materia de Teletrabajo. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5609683&fecha=11/01/2021
- Gobierno de México. (s.f.). *Sistema de Información Cultural SIC MÉXICO*. https://sic.cultura.gob.mx/lista.php?table=universidad&estado_id=28&municipio_id=-1
- Gobierno de Tamaulipas. (2020). *Portal de información sobre el coronavirus. Situación actual*. <https://coronavirus.tamaulipas.gob.mx/tamaulipas-situacion-actual-2020/>.
- _____. (2020). *Situación geográfica del coronavirus*. <https://coronavirus.tamaulipas.gob.mx/situacion-geografica-del-coronavirus/>
- INEGI. (2020). *Censo de Población y Vivienda*. Cuéntame de México. <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/tam/poblacion/default.aspx?tema>
- La Razón de México. (2020, 16 de marzo). *Detectan primer caso de coronavirus en Tamaulipas*. <https://www.razon.com.mx/estados/covid-19-tamaulipas/>
- Sánchez, M. y Martínez, A. (Ed.). (2020). *Transición de los profesores de la UNAM a la educación remota de emergencia durante la pandemia*. Coordinación de Universidad Abierta. Innovación Educativa y Educación a Distancia. https://cuaieed.unam.mx/descargas/Informe_Ejecutivo_Encuesta_Docentes_UNAM_CUAIEED.pdf
- Universidad Autónoma de Tamaulipas. (2020). *PAT-COVID-19*. https://www.uat.edu.mx/Covid19/Documents/Reunio%cc%81n%2018%20de%20marzo_Presentacio%cc%81n.pdf
- _____. (2020). *Portal COVID-19*. <https://www.uat.edu.mx/Covid-19>

COVID-19: retos para las madres-docentes en la educación superior. Análisis panorámico de las acciones urgentes en la Universidad Autónoma de Tamaulipas

Alma Delia Gámez Huerta¹

Introducción

Las mujeres, de manera paulatina, han tenido más oportunidades laborales en las universidades de México como personal administrativo, y en especial, como catedráticas universitarias (profesoras de tiempo completo, horario parcial o por contrato). La división tradicional de los roles de género encasilla a la mujer como la cuidadora del hogar y los hijos. Esas responsabilidades difícilmente se compaginan con la vida laboral, en especial, en el ámbito universitario.

Lagarde (1990) hace un análisis desde la etnografía, e indaga en la vida de un amplio número de mujeres de diversas clases: sociales, económicas y académicas. El estudio muestra una categorización teórica que analiza la antropología de la mujer mexicana y los roles que desarrolla en la sociedad. La autora define los cautiverios patriarcales, en los que solo se analizarán los de la *madresposa* y las *locas*.

La *madresposa*, desde la visión tradicional, es una figura que está a cargo del cuidado de los suyos (esposo, hijos, hermanos, padres y otros, ya sea por parentesco, consanguinidad o afinidad). Es considerado un rol normalizado, independientemente de que las mujeres realicen actividades laborales, siendo esto una doble jornada laboral (Lagarde, 1990, pp. 43, 687). De acuerdo con Lagarde, en la figura de las *locas*, podemos identificar y categorizar aquellas mujeres profesionistas que adoptan roles de género que desafían los estereotipos comunes (Lagarde, 1990, pp. 703-704). Aquí se ubican las mujeres trabajadoras, en específico, las madres que juegan el rol de docente universitaria, que tradicionalmente era un terreno laboral de hombres.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, en su informe *Principales cifras del sistema educativo nacional del 2019-2020*, el nivel de educación superior tenía un registro de 5 716 escuelas en modalidad escolarizada. Las escuelas estaban divididas entre instituciones de posgrado, licenciatura y normal, con un total de 349 189

¹ Doctora en Ciencias Sociales por el Colegio de Tamaulipas, maestra en Derecho con Énfasis en Constitucional por la UAT, profesora de grado y posgrado en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Tampico de la UAT. Coordinadora de la Unidad de Estudios de Género de la Clínica de Derechos Humanos de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Tampico UAT.

docentes (SEP, 2021). El informe no indica cuántas mujeres laboran como docentes, y además, no revela cuántas son madres. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en el comunicado de prensa núm. 452/20 del 2 de octubre de 2020, detalló que del total de docentes universitarios el 53 % son hombres y el 47 % son mujeres (INEGI, 2021).

Ante este panorama, y la contingencia sanitaria que ocasionó el COVID-19, fue preciso analizar las acciones planteadas por la UAT para el caso de las mujeres que cumplen el rol de madres-docentes, a través de la información oficial comunicada en su portal electrónico <https://www.uat.edu.mx/Covid-19>. Se intentó determinar si la UAT tomó acciones en pro de las mujeres docentes que cumplen el rol de madres, y que están a cargo del cuidado de niños pequeños, en la etapa de guardería o educación básica.

Metodología

La recolección de información comenzó con una revisión bibliográfica sistemática, con el objetivo de realizar un análisis crítico y reflexivo del contenido de documentos. La búsqueda incluyó las bases de datos de las plataformas de Elsevier, Dialnet, y otras páginas oficiales como: la OMS, la UAT, el INEGI, la Secretaría de Educación Pública (SEP), entre otras. Tras la identificación de los estudios y comunicados preseleccionados, se leyeron los títulos, resúmenes y palabras clave, comprobando su importancia para el análisis.

Breves antecedentes de la pandemia por COVID-19 y los retos para las madres-docentes en la Universidad Autónoma de Tamaulipas

Es importante abordar el contexto general que dio lugar a la pandemia del COVID-19, de acuerdo con la información proporcionada por la OMS. Para una mejor comprensión, se muestra una línea de tiempo con la cronología de la pandemia por COVID-19, del 31 de diciembre de 2019 al 18 de marzo de 2020. Se destaca la evolución de la pandemia desde sus primeros brotes. Mojica y Morales (2020) explican que “esta enfermedad tenía en sus inicios la presentación clínica parecida a la de una neumonía de tipo viral, con fiebre y tos seca”, lo que indica un caso típico y controlable, pero, según describen los autores, el aumento del número de contagios trajo consigo una sospecha que fue confirmada por las autoridades chinas y la OMS.

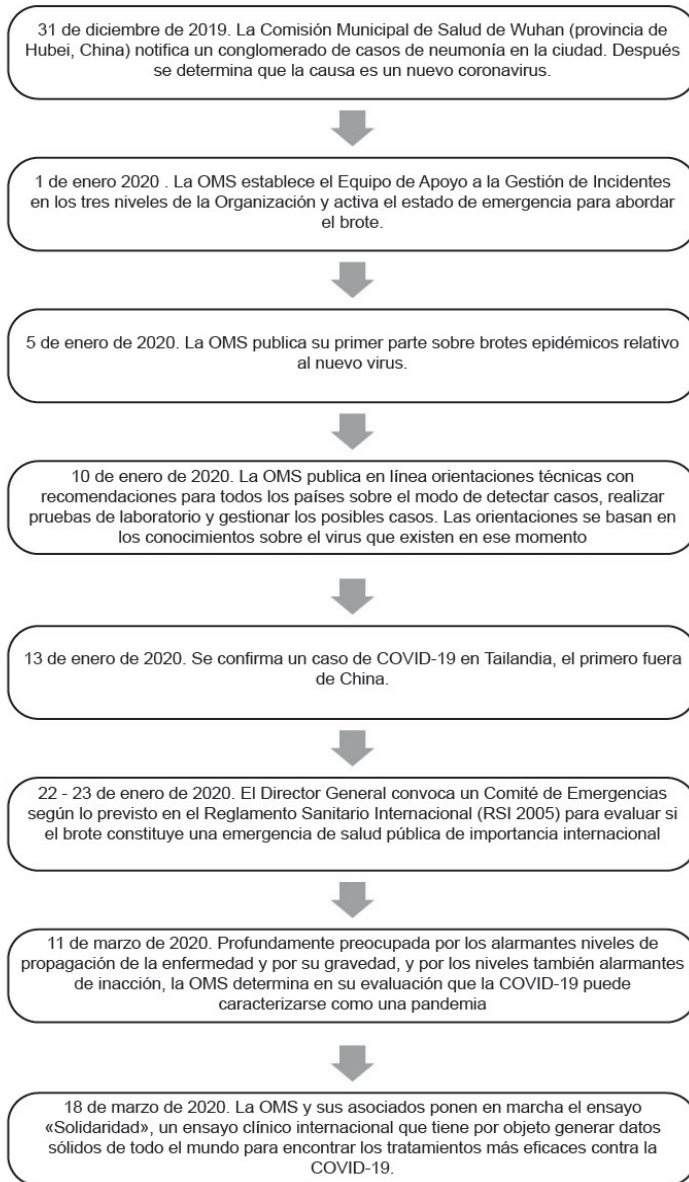


Figura 19. Cronología de declaratoria de la pandemia por COVID-19 emitida por la OMS desde el 31 de diciembre de 2019 al 18 de marzo de 2020

Fuente: elaboración propia con información de la OMS (2020).

Serrano et al. (2020) invitan a reflexionar sobre todo lo sucedido, lo cual explican de manera textual de la siguiente manera:

La pandemia por COVID-19 ha provocado un desajuste en todos los sistemas de salud. La mayoría de los países habían olvidado cómo comportarse ante una epidemia de estas características sin disponer de los recursos adecuados. Es preciso realizar un balance de todo lo sucedido, instruir a la población y generar un nuevo conocimiento que nos permita afrontar nuevas epidemias (p. 55).

Al igual que en el sistema de salud, en el ámbito académico, y en específico el nivel superior, la docencia ha pasado de un sistema educativo tradicional a uno virtual con plataformas digitales como: Microsoft Teams, Moodle, Zoom Meeting, Skype, Google Hangouts, Google Meeting, Google Classroom, Blackboard y WhatsApp (Ruiz, 2020, pp. 109-110).

Ante la pandemia por COVID-19, Díaz (2020) explica la necesidad de dar un nuevo significado a la forma de enseñar y aprender de docentes y alumnos, desde nuevos enfoques. El espacio escolar y del aula se trasladaron al ámbito digital, modificando las formas de aprender de los alumnos y la forma de enseñar de los docentes.

En la sesión número 13 del XIV Curso Interinstitucional: La Educación Superior Hoy. De las Certezas a la Incertidumbre, bajo la temática de la pandemia y la precariedad del trabajo docente, se expuso la inestabilidad e inseguridad del personal docente de la UNAM bajo las condiciones de trabajo al 2019, previo a la pandemia, y cómo las figuras de los profesores de asignatura y carrera se han visto afectados (PUEES - UNAM, *La educación superior hoy desde las certezas de la incertidumbre*, 2021).

De acuerdo con la CEPAL-UNESCO, “la inestabilidad o la sobrecarga laboral limitan las posibilidades de las y los docentes de seguir dando continuidad al aprendizaje y aumentan los problemas de desempleo y precarización de sus condiciones, incluida la remuneración” (UNESCO, 2020).

Para hacer frente a la contingencia, las universidades públicas continuaron con el trabajo docente de manera virtual; por ejemplo, en la UNAM se trabajó bajo la consigna “La UNAM no se detiene” (Díaz, 2020 p. 19). En el caso de la UAT durante el periodo 2020-1, 2020-3 y el periodo académico de 2021-1 y 2021-3, las clases se impartieron a través de medios digitales que se pusieron a disposición de docentes y alumnos, como parte del Plan Académico Tecnológico para atender la contingencia COVID-19-UAT a partir del 18 marzo de 2020. En el documento se indicaron las acciones académicas y de docencia ante la pandemia.

Tabla 13. Principales acciones de la UAT de la docencia ante la contingencia de COVID-19

Principales acciones de la UAT en el ámbito ante la contingencia por la COVID-19
1. El personal docente deberá dar acompañamiento y mantener la comunicación con los estudiantes (sean institucionales o no)
2. El docente generará el plan contingente para adaptar la programación de sus clases
3. El personal docente entregará al final del periodo escolar 2020-1 la evidencia de cómo realizó la programación didáctica durante el periodo de contingencia
4. El personal docente deberá identificar a los estudiantes que por cualquier circunstancia no atiendan la estrategia implementada
5. La universidad generará los salones virtuales (Teams de clase) de cada una de tus asignaturas en la herramienta de Microsoft Teams, en ellos estarán integrados todos tus estudiantes
6. Se impartirán programas de capacitación sobre la herramienta de Microsoft Teams para docentes y alumnos

Fuente: elaboración propia con información del Plan Académico Tecnológico para atender la Contingencia COVID-19 (2020).

A pesar de las medidas señaladas, hasta agosto de 2021 no se había tenido dominio total de la plataforma institucional Microsoft Teams por parte de docentes y alumnos. No se consideró la brecha de desigualdades a los servicios digitales de docentes universitarios y alumnos de escasos recursos. El plan académico tecnológico, en su contenido textual, no contempló acciones especiales de las docentes universitarias (profesoras de tiempo completo, horario parcial o por asignatura) que; además de cumplir con su rol de profesora, se desenvuelven como madres, esposas y cuidadoras.

La contingencia incrementó las actividades en el ámbito laboral, social y familiar. No solo envió el trabajo docente a casa, también invadió la vida familiar de las madres-docentes. Es imprescindible que exista una categoría de las madres-docentes que enfrentaron dificultades en su desarrollo laboral desde el inicio de la pandemia.

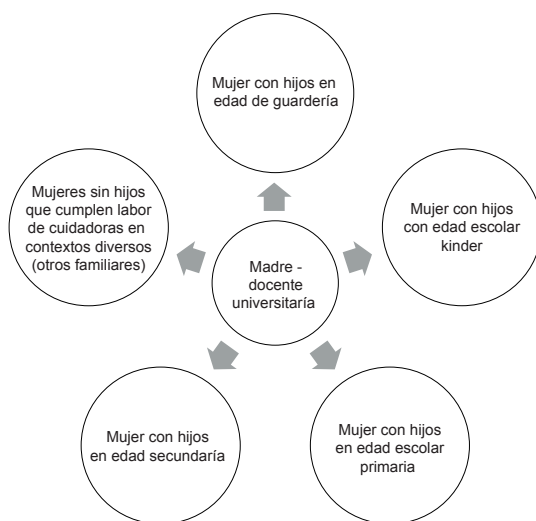


Figura 20. Propuesta de categorías de madres-docentes ante la pandemia de COVID-19, ante parte de las actividades tradicionales

Fuente: elaboración propia.

En la clasificación anterior, destaca una subclasificación de acuerdo con su estatus social como: casadas o en unión libre y las madres solteras o divorciadas. Cada una de las subclasificaciones pueden presentar problemáticas en torno al desempeño de sus actividades docentes y familiares, entre las cuales se pueden mencionar:

- *Madres con hijos en edad de guardería.* Por miedo a contagios no llevan a sus hijos, que previo a la pandemia, los cuidaban durante los horarios de trabajo.
- *Madres con hijos en edad escolar.* Los niveles de educación (kínder, primaria, etcétera) pasaron a ser virtual. Esto trajo consigo un reto para las madres docentes; además de cumplir con sus horarios de trabajo, debían encargarse del acompañamiento escolar de sus hijos menores de 12 años.
- *Madres con hijos en edad de guardería e hijos menores que cursan educación básica* (en el caso de familia con 2 o más hijos). Se multiplican las problemáticas por cumplir con los horarios docentes, así como el cuidado y el acompañamiento escolar de sus hijos, sin considerar la existencia de suficientes recursos electrónicos (celular, computadora, tableta, etcétera) en el núcleo familiar.
- *Madres que no tienen hijos o teniendo hijos se hacen cargo de otros familiares* (adultos mayores, personas con alguna discapacidad física o mental, sobrinos, etcétera). Algunas casas de cuidado para adultos mayores o personas con alguna discapacidad dejaron de ofrecer sus servicios o lo limitaron por los contagios.

Las problemáticas planteadas pueden existir en un sinnúmero de combinaciones y variables. La UAT no implementó estrategias y políticas con enfoque de género.

La UAT estimó que el trabajo docente es una labor con visión masculinizada, pues consideró que las clases se deberían impartir de manera sincrónica, considerando el aula virtual como el aula física. Este enfoque de la docencia universitaria no muestra empatía con las docentes; por lo tanto, es el efecto directo de la división binaria y sexual de los trabajos a la mujer (Bejarano y Chaparro, 2021). A la mujer se le han atribuido las labores de cuidado, como roles feminizados. La vida pública se conforma de espacios masculinizados, destacando el impacto de las construcciones sociales en torno a estos modelos de feminidad y masculinidad, relacionados también con los modelos de comunicación y tradiciones culturales que no son ajenas a la construcción social de los roles de género actuales; ideas relacionadas con la propuesta de los cautiverios (Lagarde, 1990).

La pandemia llevó a las madres docentes a presentar estrés, ansiedad, cansancio y otras características del síndrome de *burnout*. Gómez y Rodríguez (2020) agregan que, a raíz de la emergencia sanitaria mundial, y en concordancia con el informe de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), se reconoció que el estrés y el aislamiento están ligados con los docentes, pues el uso de herramientas digitales para la educación ha afectado a la salud mental de la comunidad educativa. Esto a causa del cambio radical en las enseñanzas y estrategias de aprendizaje a través de las nuevas tecnologías.

Como resultado de la revisión en los portales electrónicos de la UAT, y en particular, en su página de transparencia, se intentó conseguir datos estadísticos sobre el número de mujeres (madres-docentes) que laboran en la universidad, pero no se encontró información de interés. Este tipo de indicadores podrían servir para la construcción de una base de datos para futuros trabajos de la Unidad de Estudios de Género de la Clínica de Derechos Humanos de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Tampico,² con el objetivo de que las actividades y políticas de la UAT cuenten con perspectiva de género.

² La Unidad de Estudios de Género de la Clínica de Derechos Humanos es un proyecto que nace durante la pandemia por COVID-19, en noviembre del 2020. Es la primera y única unidad de estudios de género de la UAT. El primer evento fue un conjunto de conferencias en torno a la violencia contra la mujer en tiempos de pandemia para conmemorar el 25 de noviembre como día internacional. Esta unidad desarrolla investigación científica y vinculación con las y los representantes de la sociedad civil y grupos de investigación, así como trabajos multidisciplinares en vías de mejorar la vida de las mujeres.

Conclusiones

Es necesario un espacio para la reflexión y el análisis personal acerca de las y los docentes, sin importar si son de tiempo completo, tiempo parcial o por asignatura. Es necesario ampliar los conocimientos y aprender de las diferencias y similitudes de otras instituciones universitarias ante la emergencia sanitaria, así como analizar los retos de la vida académica desde los estudios de género. Se constataron las desigualdades en la conciliación de la vida académica, laboral y familiar ante la invasión y pérdida de los espacios de trabajo. Lo anterior constituye una importante justificación para analizar las acciones académicas futuras de la UAT.

Se puede entender que las acciones fueron diseñadas con premura ante los nuevos retos de la educación y la pandemia, pero no es justificación para no mejorar las políticas académicas en apoyo a las docentes que cumplen con otros roles de trabajo socialmente invisibilizados (dobles o triples jornadas de trabajo de las madres docentes) y que la pandemia evidenció.

Es necesario actualizar y reestructurar las políticas institucionales de la cátedra docente. Incluir la perspectiva de los derechos humanos y de género para el desarrollo de la labor docente. Entre las recomendaciones se pueden mencionar:

- Incluir la perspectiva de género en las políticas institucionales.
- Llevar un registro estadístico de las y los docentes categorizados por sexo, edad, estado civil, tipo de contratación, grado de estudio, discapacidad, etcétera.
- Dar prioridad en la selección de horario a las mujeres docentes que tienen hijos menores de doce años durante el tiempo que dure el confinamiento con el objetivo de procurar evitar situaciones de estrés.
- Brindar apoyo terapéutico en caso de que las y los docentes presenten episodios de estrés.

Con las sugerencias anteriores se puede empatizar con las madres docentes de la universidad y fortalecer el rol de la mujer en el ámbito de la docencia universitaria, y en consecuencia, mejorar el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

Referencias

- Díaz, Á. (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.ipmp.gob.mx/2020/Documentos/educacion_pandemia.pdf
- Gómez, N. y Rodríguez, P. (2020, junio). *Estrés en docentes en el contexto de la pandemia de COVID 19 y la educación, FENOB UNA - filial Coronel Oviedo*. Academic Disclosure Una Fenob. <https://revistascientificas.una.py/index.php/rfenob/article/view/89/89>
- INEGI. (2020). *Estadística a propósito del día mundial de los docentes (enseñanza superior)*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/DOCSUP_Nal20.pdf

- Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. UNAM México. <https://desarmandolacultura.files.wordpress.com/2018/04/lagarde-marcela-los-cautiverios-de-las-mujeres-scan.pdf>
- Morales, M. y Mojica, R. (2020). Pandemia COVID-19, la nueva emergencia sanitaria de preocupación internacional: una revisión. *Medicina de Familia. SEMERGEN*, 46(S1), 65-77. DOI: 10.1016/j.semereg.2020.05.010
- National Library of Medicine. (2020, 16 de mayo). *Pandemia COVID-19, la nueva emergencia sanitaria de preocupación internacional: una revisión*. Centro Nacional para la Información Biotecnológico. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7229959/>.
- Ruiz, E. (2020). La práctica docente universitaria en ambientes de educación a distancia. Tensiones y experiencias de cambio Educación y pandemia. En *Educación y pandemia. Una visión académica*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México. https://www.ipmp.gob.mx/2020/Documentos/educacion_pandemia.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2021). *Principales cifras del sistema educativo nacional del 2019 - 2020*. Edit. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa.
- Serrano, A., Eguía, P., Ruiz, A., Olmo, V., Segura, A., Barquilla, A. et al. (2020). La historia se repite y seguimos tropezando con la misma piedra. *Medicina de Familia. SEMERGEN*, 46(1), 48-54.
- UNESCO. (2020, 15 de enero). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL-UNESCO. <https://www.who.int/es/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19>.
- UAT. (2020). *Plan académico-tecnológico para atender la contingencia COVID-19*. https://www.uat.edu.mx/Covid-19/Documents/Reunion%CC%81n%2018%20de%20marzo_Presentacio%CC%81n.pdf.
- UNAM. (2021, 8 de enero). *La educación superior hoy de las certezas a la incertidumbre. Curso interinstitucional* [Video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=l21ixDMtAHQ&t=1184s>.
- _____. (2021, 15 de enero). *La educación superior hoy desde las certezas de la incertidumbre. Sesión 14: las universitarias frente a la pandemia* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=OBB2J8sGy2Q&t=110s>.

El impacto del COVID-19 desde el enfoque de las ciencias sociales
de Helen Contreras Hernández y Miguel Ángel Reyna Castillo, coordinadores,
se publicó de manera digital por la Universidad Autónoma de Tamaulipas y
Fontamara en octubre 2024 bajo el cuidado de Ediciones Coyoacán, S.A. de
C.V. Av. Hidalgo No. 47-B, Colonia Del Carmen, Alcaldía de Coyoacán, 04100,
Ciudad de México. La revisión y diseño editorial correspondieron al Consejo de
Publicaciones UAT.

Este libro colectivo aborda los cambios y desafíos que la pandemia de COVID-19 trajo consigo en el ámbito educativo y social. A través de estudios críticos y empíricos, los autores exploran cómo los actores clave respondieron a las complejidades de la crisis sanitaria. Desde una perspectiva multifacética, se examinan temas como el derecho humano a la educación superior y el impacto de la educación híbrida en México, donde la enseñanza remota emergió como una necesidad urgente.

El uso de redes sociales digitales, como WhatsApp, también es analizado, destacando sus efectos en la sobrecarga de información en grupos laborales. Además, se exploran las consecuencias socioemocionales del confinamiento en adolescentes, las experiencias narrativas a través de la fotovoz y las implicaciones del síndrome de *burnout* en docentes, quienes enfrentaron un panorama desafiante.

A nivel económico, se analiza si la crisis fue una oportunidad perdida para México, empleando la teoría monetaria moderna para determinar si la respuesta gubernamental fue satisfactoria. Por último, se revisan las acciones emprendidas por la UAT para adaptar su docencia en tiempos de crisis, así como los retos específicos que enfrentaron las madres-docentes.

Este libro contribuye a la comprensión de los efectos duraderos de la pandemia en la educación, el trabajo y la vida cotidiana, proporcionando reflexiones y lecciones aprendidas para el futuro.

ISBN UAT: 978-607-8888-46-7

ISBN Editorial Fontamara: 978-607-736-914-1

ISBN: 978-607-736-914-1



9 786077 369141