

Teledocencia en México: evidencias empíricas y brechas institucionales para su profesionalización

Teleteaching in Mexico: Empirical Evidence and Institutional Gaps in Its Professionalization

Ángel Ernesto Jiménez Bernardino  <https://orcid.org/0000-0003-4537-2070>.
Universidad de Guadalajara, (UDG), (México)
E-mail: angel.jimenez@cucea.udg.mx

Editor responsable

Juan Ignacio Mereles  <https://orcid.org/0000-0001-7727-8500>. Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Departamento de Educación a Distancia, San Lorenzo, Paraguay. E-mail: jimereles@facen.una.py

Como citar este artículo

Jiménez, Á. (2026). Teledocencia en México: evidencias empíricas y brechas institucionales para su profesionalización. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia (REPED)*, 7(2), e26072305. <https://doi.org/10.56152/e26072305>

Resumen

La expansión de la educación a distancia y de los modelos híbridos después de la pandemia de COVID-19 transformó de manera duradera el trabajo docente y evidenció la necesidad de reconocer la teledocencia como una modalidad con características propias. Aunque el teletrabajo cuenta con un marco regulatorio general, persisten vacíos para atender las particularidades pedagógicas, organizativas y laborales del trabajo docente mediado por tecnologías. El objetivo de este estudio fue analizar las competencias desarrolladas por el profesorado para desempeñar actividades de teledocencia, así como las condiciones laborales, los apoyos institucionales y las percepciones asociadas con esta modalidad en el contexto mexicano. Se empleó un diseño no experimental, descriptivo-comparativo y exploratorio, con enfoque mixto. La muestra no probabilística estuvo integrada por 312 docentes de distintos niveles educativos del occidente de México. Se aplicó un cuestionario en línea con reactivos cerrados y abiertos, cuya consistencia interna alcanzó valores altos en las subescalas de competencias digitales y pedagógicas ($\alpha = 0,85$) y transformaciones de la práctica docente ($\alpha = 0,91$). El análisis combinó estadística descriptiva y análisis de contenido de las respuestas abiertas. Los resultados muestran niveles favorables de autopercepción en competencias pedagógicas y digitales, particularmente en el uso de tecnologías, pedagogías para la educación a distancia y elaboración de materiales educativos. También identifican necesidades relacionadas con la gestión del tiempo, el conocimiento de riesgos laborales y el soporte técnico, junto con diferencias importantes en los apoyos institucionales, el reconocimiento formal de la modalidad y las condiciones para su desarrollo. El estudio aporta evidencia empírica para delimitar la teledocencia como un perfil profesional diferenciado, distinto tanto de la docencia presencial como del teletrabajo genérico, y ofrece elementos para fortalecer los procesos de

Recibido: 27/11/2025

Aceptado: 21/07/2026



Este es un artículo de acceso abierto bajo la licencia CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>).

formación, organización y reconocimiento institucional en modalidades educativas mediadas por tecnologías.

Palabras clave: teledocencia, educación a distancia, teletrabajo docente, desarrollo profesional docente, educación digital.

Abstract

The expansion of distance education and hybrid learning models following the COVID-19 pandemic has brought lasting changes to academic work and highlighted the need to recognize teleteaching as a distinct mode of professional practice. Although telework is supported by a general regulatory framework, important gaps remain in addressing the pedagogical, organizational, and labor-related specificities of technology-mediated teaching. The objective of this study was to analyze the competencies developed by teachers for teleteaching, as well as the working conditions, institutional support, and perceptions associated with this modality in the Mexican context. A non-experimental, descriptive-comparative, and exploratory design with a mixed-methods approach was employed. The non-probabilistic sample consisted of 312 teachers from different educational levels in western Mexico. Data were collected through an online questionnaire combining closed- and open-ended items. Internal consistency was high for the digital and pedagogical competencies subscale (Cronbach's $\alpha = .85$) and the teaching practice transformation subscale (Cronbach's $\alpha = .91$). Data analysis combined descriptive statistics with thematic content analysis of the qualitative responses. The findings reveal favorable self-perceptions regarding pedagogical and digital competencies, particularly in the use of educational technologies, distance education pedagogies, and the development of digital learning materials. At the same time, they identify challenges related to time management, occupational risk awareness, technical support, and uneven institutional recognition and support for this teaching modality. The study provides empirical evidence that supports conceptualizing teleteaching as a differentiated professional profile, distinct from both conventional face-to-face teaching and generic telework, and offers evidence that may inform teacher professional development, institutional organization, and policies aimed at strengthening technology-mediated education.

Keywords: teleteaching, distance education, teacher telework, teacher professional development, digital education.

La pandemia de COVID-19 alteró la organización del trabajo académico y precipitó la migración hacia entornos digitales. Lo que comenzó como enseñanza remota de emergencia dio paso a prácticas de educación a distancia que han permanecido en formatos en línea e híbridos. En este escenario, la teledocencia puede entenderse como una modalidad de enseñanza no presencial mediada por tecnologías digitales y plataformas de gestión del aprendizaje.

En México, su permanencia ocurre entre recursos tecnológicos desiguales, apoyos formativos heterogéneos y lineamientos generales que no reconocen plenamente las particularidades del trabajo docente a distancia. El profesorado sostuvo la continuidad educativa mediante el desarrollo de habilidades digitales, la reorganización de su práctica y nuevas formas de interacción con el estudiantado. Al mismo tiempo, persisten la transferencia de costos, la sobrecarga asociada con las plataformas, los riesgos derivados de la conexión permanente y las carencias en ergonomía y seguridad de la información.

La reforma laboral, la NOM-035 y la NOM-037 ampliaron la regulación del teletrabajo, pero la teledocencia continúa sin un tratamiento diferenciado en muchas instituciones. Las disposiciones generales no resuelven asuntos propios de la enseñanza, como los tiempos de preparación, la atención asincrónica, la evaluación digital o el acompañamiento del estudiantado. Este trabajo se concentra en los resultados empíricos y documentales que muestran esa distancia entre las capacidades desarrolladas por el profesorado y las condiciones ofrecidas para ejercer la modalidad.

Por lo anterior, es posible plantear la hipótesis de que la permanencia de la teledocencia ocurre en un escenario de apoyos institucionales limitados y reconocimiento normativo insuficiente, asociado con sobrecarga laboral, transferencia de costos y riesgos psicosociales, aun cuando el profesorado ha desarrollado competencias digitales, pedagógicas y organizativas para sostenerla.

El objetivo del estudio es analizar las competencias desarrolladas por docentes de distintos niveles educativos para ejercer la teledocencia, así como las condiciones laborales, los apoyos institucionales y las disposiciones normativas bajo las cuales se ha mantenido. El análisis empírico se concentra en docentes del Área Metropolitana de Guadalajara y municipios aledaños; la revisión documental permite situar sus experiencias dentro del marco nacional y contrastarlas con referentes de otros países. Se busca identificar las capacidades que configuran este perfil profesional y las condiciones que todavía dificultan su reconocimiento.

Los términos “teledocencia” y “teledocente” tienen una presencia limitada en la literatura académica, donde son más frecuentes expresiones como “teletrabajo en educación”, “docencia en línea” o “educación virtual”. Esta dispersión terminológica revela que el trabajo docente mediado por tecnologías aún suele incluirse dentro de categorías generales que no distinguen sus exigencias pedagógicas, organizativas y laborales. Los pocos antecedentes explícitos abordan principalmente las competencias docentes o las implicaciones jurídicas y organizacionales del teletrabajo universitario (Brito-Cruz et al., 2021). El estudio contribuye a delimitar la teledocencia como una forma particular de ejercicio profesional dentro de la educación a distancia, distinta de la docencia presencial y del teletrabajo genérico.

ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO

En México, la teledocencia se ha desarrollado bajo los marcos generales de teletrabajo establecidos en la Ley Federal del Trabajo y la NOM-037-STPS-2023 (LFT, 2021; NOM-037-STPS-2023). Estas disposiciones no atienden de forma específica las particularidades del trabajo docente mediado por tecnologías, lo que deja vacíos en materia de desconexión, ergonomía y formación para la educación a distancia. El resultado ha sido una combinación de sobrecarga, reconocimiento profesional limitado y aplicación desigual de las obligaciones institucionales.

La teledocencia como campo emergente dentro del teletrabajo

Diversos estudios consideran la teledocencia una forma particular de teletrabajo, distinta de la docencia presencial y del trabajo remoto genérico. Durante la emergencia sanitaria, el profesorado en España y América Latina asumió esta modalidad sin perfiles definidos ni capacitación suficiente, con efectos de malestar, autoexplotación y ampliación de desigualdades en la práctica pedagógica (Molina-Pérez & Pulido-Montes, 2021; Yustos Masa, 2021; Gómez Hernández, 2022).

En la literatura hispana, el “teledocente universitario” ha sido planteado como una categoría laboral con implicaciones jurídicas y organizacionales propias (Brito-Cruz et al.,

2021). En la tradición anglosajona, el término *teleteaching* se utiliza para nombrar la enseñanza en línea apoyada en recursos tecnológicos orientados al aprendizaje (Rani & Surana, 2015).

La teledocencia puede definirse como una modalidad de enseñanza ejercida en condiciones de teletrabajo que exige competencias digitales, pedagógicas, comunicativas y socioemocionales, además de criterios de ergonomía y salud laboral. La integración tecnológica sin conectividad ni formación suficientes incrementa el estrés docente y limita el desempeño. Por ello, la formación diferenciada y el respaldo institucional resultan tan importantes como la provisión de equipos (UNESCO, 2024, pp. 70, 99).

Competencias digitales, pedagógicas y socioemocionales del teledocente

La calidad de la teledocencia depende de la infraestructura, pero también de las competencias profesionales y de la disposición del profesorado hacia las TIC, factores asociados con su aceptación y apropiación (Tapasco & Giraldo, 2016).

Las diferencias entre la presencialidad y los entornos virtuales se concentran en los medios de comunicación y en las formas de mediación pedagógica. El docente-tutor requiere competencias específicas para diseñar, desarrollar y evaluar procesos formativos que pueden demandar más tiempo que la enseñanza presencial, sobre todo cuando no existe experiencia previa en la modalidad (Amaro de Chacín, 2009).

El profesorado también ha debido combinar la mediación tecnológica con la comunicación digital y la atención socioemocional del estudiantado, con frecuencia sin formación previa suficiente (Díaz Cánepa et al., 2022). Esto exige habilidades en diseño instruccional, manejo de plataformas, prevención de riesgos y gestión emocional.

García Aretio (2020) señala que la educación a distancia se sostiene en un diálogo didáctico mediado que integra planificación, interacción y acompañamiento institucional. La teledocencia requiere, por tanto, competencias que exceden las propias del teletrabajo convencional y la sitúan como una práctica específica dentro de la educación a distancia.

Riesgos psicosociales y laborales en la teledocencia

La docencia remota intensificó riesgos psicosociales y ergonómicos: estrés laboral, jornadas prolongadas, dolor lumbar y trabajo en espacios improvisados (Naranjo Andrade, 2020; Castilla et al., 2023). La ausencia de límites entre la vida laboral y personal también profundizó el desgaste y la sensación de disponibilidad permanente (Arbeláez Velásquez, 2020).

La NOM-035-STPS-2018 regula los riesgos psicosociales, mientras que la NOM-037-STPS-2023 establece obligaciones sobre ergonomía, provisión de equipos y derecho a la desconexión. En España, la Ley Orgánica 3/2018 reconoce de manera expresa la desconexión digital en su artículo 88. Estos marcos coinciden en que el teletrabajo requiere protección de la salud, condiciones ergonómicas y límites claros de disponibilidad.

Continuidades y cambios pedagógicos en la enseñanza remota

La enseñanza remota mostró inercias e innovaciones. En Galicia persistieron prácticas transmisivas pese al discurso institucional sobre evaluación continua y metodologías activas (Fernández-Regueira et al., 2020). En Costa Rica y Guatemala, la transición estuvo marcada por improvisación, problemas logísticos, brechas tecnológicas y tensiones socioafectivas (Arias Corrales & Chao Chao, 2021; Gómez Hernández, 2022).

También existen experiencias en las que la virtualidad se ha sostenido mediante modelos pedagógicos definidos, acompañamiento docente y una organización institucional

coherente con la educación en línea (Puerta Gil, 2023). La teledocencia no es precarizante por sí misma; sus efectos dependen de las condiciones pedagógicas, laborales y tecnológicas que la sostienen.

Marcos normativos internacionales y vacíos en México

Mientras algunos países e instituciones han desarrollado regulaciones específicas para el teletrabajo docente y la educación a distancia, en México predominan disposiciones generales. El Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales publicó el estándar EC1568, orientado a la facilitación, mediación y tutoría del aprendizaje en educación abierta y a distancia. Sin embargo, su alcance no cubre por completo las dimensiones pedagógicas, laborales y organizativas del perfil del teledocente (González García, 2021; Díaz Cánepa et al., 2022).

La Tabla 1 sintetiza los principales marcos vinculados con el teletrabajo y la educación a distancia, con el fin de comparar su alcance, las poblaciones atendidas y los vacíos que permanecen en su aplicación.

Tabla 1. Normativas sobre teletrabajo y teledocencia en Iberoamérica

País / Institución	Alcance normativo	Población atendida	Principales disposiciones	Limitaciones
México Reforma LFT, art. 311 y Cap. XII-Bis (2021); NOM-035-STPS-2018; NOM-037-STPS-2023	Marco general en Ley Federal del Trabajo y Normas Oficiales Mexicanas	Teletrabajadores en general (incluye educación; sin mención específica a teledocencia)	Define teletrabajo como >40% de jornada remota; contratos escritos, reversibilidad y provisión de equipos. NOM-035: riesgos psicosociales. NOM-037: seguridad, ergonomía, derecho a la desconexión y verificación de espacios.	Sin mención explícita a teledocencia; baja aplicación universitaria; vacíos en cargas académicas, tutorías y certificación docente.
Argentina Resolución 2599/2023	Marco nacional general de teletrabajo	Teletrabajadores en general, incluido sector educativo	Teletrabajo voluntario y reversible; contratos y provisión básica de equipos; reconocimiento del derecho a la desconexión.	Sin referencia específica a teledocencia; implementación desigual en universidades.
Costa Rica UNED – Reglamento de Teletrabajo (2024); Estatuto de Personal (2024); Sistema de Asignación de Tiempos Académicos (2008)	Marco institucional universitario	Personal administrativo y académico de la UNED	Teletrabajo voluntario hasta 60% de la jornada; capacitación obligatoria en TIC, riesgos y seguridad de datos; provisión de recursos y compensaciones; reconocimiento de tutorías virtuales y producción de materiales.	Aplica solo a la UNED (no a todo el sistema nacional).
Colombia UNAD – Res. 14449 (2019); UNAL – Res. 749 (2023); ITM – Res. 0150 (2023)	Marcos institucionales universitarios	Docentes y PAS en universidades públicas	Teletrabajo como “trabajo inteligente”; requisitos técnicos (equipo, conectividad, ergonomía); modalidades híbridas y reversibilidad; comités institucionales;	Enfoque fragmentado por institución; normativa desigual entre universidades.

flexibilidad en jornadas mixtas.				
España Univ. Zaragoza – Res. 20/05/2021; Univ. Murcia – Res. R-196/2023; Univ. Las Palmas G.C. – reglamentos recientes (Ley 10/2021 y LO 3/2018)	Marcos institucionales universitarios	Principalmente PAS, con impacto en académicos	Teletrabajo voluntario, reversible y compatible con presencialidad; hasta 80% remoto (100% en casos excepcionales); recursos tecnológicos garantizados; formación obligatoria en seguridad informática y riesgos laborales; comisiones de teletrabajo y derecho a la desconexión.	En varias universidades el foco principal es el PAS y no siempre se incluye explícitamente a los docentes.

Fuente: elaboración propia

Las diferencias sintetizadas en la Tabla 1 muestran que la formalización de la modalidad no depende únicamente de los marcos nacionales, sino también de la capacidad de las universidades para transformar esos lineamientos en reglamentos específicos que atiendan las particularidades del trabajo docente en educación a distancia: cargas académicas, tutorías virtuales, tiempos de preparación y certificación de competencias.

Tabla 2. Cuadro sinóptico comparado (Ibero-Latinoamérica)

Dimensión / País	España	Colombia	Costa Rica	Argentina	México
Regulación específica para teletrabajo docente	Alta (reglamentos internos robustos)	Alta (definiciones claras; modalidades híbridas; reversibilidad)	Alta (UNED con normativa propia consolidada)	Media (resolución nacional general)	Baja (solo marcos generales: LFT, NOM-035, NOM-037)
Desconexión / límites de jornada	Alta (derecho reconocido y verificado)	Media–Alta (pausas, reversibilidad, lineamientos)	Media (límites proporcionales a la jornada)	Media (reconoce la desconexión)	Media (desconexión mencionada en NOM-037)
Ergonomía y seguridad	Alta (evaluación del puesto y pausas)	Alta (criterios ergonómicos detallados)	Media–Alta (evaluación de riesgos y ergonomía)	Baja (sin protocolos claros)	Baja (pocas verificaciones ergonómicas)
Provisión de equipos / apoyo económico	Media (TIC y VPN garantizados; equipo según casos)	Media (mínimos de conectividad; apoyo variable)	Alta (recursos y compensaciones garantizadas)	Media (contratos y provisión básica)	Baja (costos transferidos a docentes, pese a la norma)
Formación y certificación (competencias)	Alta (formación obligatoria en seguridad y competencias digitales)	Media (formación progresiva en TIC y ergonomía)	Alta (capacitación obligatoria en TIC, riesgos y datos)	Baja (sin formación obligatoria en competencias digitales)	Baja (sin certificación específica del teledocente)
Gobernanza y seguimiento	Alta (comisiones y registro horario)	Alta (comités de seguimiento y flexibilidad)	Media (aplica solo a la UNED)	Baja (poca institucionalización universitaria)	Baja (sin mecanismos claros de seguimiento)

Fuente: elaboración propia

La comparación de la Tabla 2 muestra que España, Colombia y Costa Rica han desarrollado mayores niveles de institucionalización del teletrabajo y, en algunos casos, de la teledocencia, mediante disposiciones sobre ergonomía, desconexión, formación y seguimiento. En México predominan las reglas generales del teletrabajo, con poca diferenciación de las tareas docentes y reconocimiento limitado de las competencias que exige esta modalidad. Persisten, además, apoyos institucionales desiguales y dificultades para reconocerla como una forma específica de trabajo, especialmente en la educación superior.

MÉTODO

Diseño

El estudio adoptó un diseño no experimental, descriptivo-comparativo y exploratorio, con enfoque mixto, para analizar las competencias docentes y las condiciones laborales, institucionales y normativas asociadas con la teledocencia después de la pandemia. El componente empírico se concentró en docentes del Área Metropolitana de Guadalajara y municipios aledaños; la revisión documental permitió situar los resultados dentro del marco nacional.

Población y muestra

La población de referencia estuvo integrada por docentes de distintos niveles educativos con experiencia en teledocencia. Ante la ausencia de un marco muestral que permitiera identificar a quienes continuaban trabajando en modalidades no presenciales o híbridas, se recurrió a un muestreo no probabilístico por bola de nieve.

El cuestionario, elaborado en Google Forms, se aplicó en octubre de 2025. Correspondió a la tercera aplicación del instrumento, después de ajustes orientados a mejorar la claridad y pertinencia de los reactivos. Tras la depuración, se analizaron 312 casos válidos.

Instrumento y variables

Se utilizó un cuestionario autoadministrado con preguntas cerradas y abiertas e ítems de control. Su diseño se organizó en cuatro categorías: a) competencias digitales y pedagógicas; b) condiciones laborales, institucionales y normativas; c) transformaciones de la práctica docente; y d) percepciones y propuestas.

Criterios de inclusión y exclusión

Se incluyeron docentes con al menos un año de experiencia en teledocencia, incluso cuando solo una parte de su jornada se realizaba a distancia. Se excluyeron cuestionarios incompletos, respuestas contradictorias y casos sin experiencia en docencia en línea o con menos de un año en la modalidad.

Procedimiento de recolección y gestión de datos

El enlace se difundió mediante redes docentes e institucionales del Área Metropolitana de Guadalajara y municipios aledaños. La participación fue voluntaria y anónima, previa aceptación del consentimiento informado. Los datos se consolidaron y depuraron en Microsoft Excel, donde se realizaron verificaciones de consistencia antes del análisis.

Validez y confiabilidad del instrumento

La validez de contenido se examinó mediante juicio de expertos, quienes valoraron la claridad, pertinencia y coherencia de los ítems. La consistencia interna fue alta en los bloques de competencias digitales y pedagógicas ($\alpha = 0,85$) y transformaciones de la práctica docente ($\alpha = 0,91$).

Estrategia analítica

En la vertiente cuantitativa se aplicó estadística descriptiva mediante frecuencias, porcentajes, medias y cruces simples. Los porcentajes se calcularon con base en los casos válidos de cada reactivo y se verificó la consistencia de las categorías de respuesta.

En la vertiente cualitativa se realizó un análisis temático de las respuestas abiertas para contextualizar los patrones cuantitativos y recuperar la experiencia del profesorado. Dado el tipo de muestreo, no se realizaron inferencias poblacionales ni comparaciones estadísticas entre niveles educativos.

Consideraciones éticas y limitaciones

Se garantizó la participación voluntaria, el consentimiento informado, la confidencialidad y el anonimato de las personas e instituciones participantes. El muestreo no probabilístico y la concentración geográfica impiden considerar los resultados representativos del profesorado del país o de un nivel educativo particular. El diseño transversal tampoco permite observar cambios en el tiempo, y el cuestionario digital puede introducir sesgos de autoselección y autopercepción. Los resultados deben interpretarse como evidencia situada y como referencia para estudios posteriores con mayor cobertura, muestreo probabilístico o diseños longitudinales.

RESULTADOS

Perfil sociodemográfico de los docentes

La muestra reúne docentes de distintos niveles educativos y trayectorias profesionales, con predominio de mujeres (56%) y una distribución etaria que combina profesorado joven y de mayor experiencia. Participan docentes de preescolar, primaria, secundaria, bachillerato, licenciatura, posgrado y otros ámbitos de enseñanza, lo que permite examinar la teledocencia en contextos diversos. La mayoría cuenta con estudios de licenciatura (61,3%) y poco más de una tercera parte posee estudios de posgrado (34,1%) (Tabla 3).

Tabla 3. Perfil sociodemográfico de los docentes encuestados (n en porcentajes)

Variable	Categoría	%
Género	Mujer	56,0
	Hombre	42,8
	Prefiero no decirlo	1,2
Edad	18–20 años	4,6
	21–25 años	15,0
	26–30 años	19,0
	31–35 años	12,0
	36–40 años	8,5
	41–45 años	17,5
	46–50 años	10,5
	51–55 años	8,0
	56–60 años	4,0
	61 o más años	0,9
Nivel educativo en el que imparte clases	Preescolar	4,2
	Primaria	12,0
	Secundaria	24,0
	Bachillerato	25,0
	Licenciatura	16,0
	Posgrado	9,0
	Otros: idiomas y otras disciplinas	9,8
Grado máximo de estudios	Licenciatura	61,3
	Posgrado	34,1
	Carrera técnica	1,6
	Bachillerato	3,0

Fuente: elaboración propia

Competencias para la teledocencia

La autopercepción del profesorado muestra un dominio alto de las competencias pedagógicas y digitales vinculadas con la teledocencia. El manejo de TIC aplicadas a la enseñanza alcanza la valoración más favorable, seguido por el dominio de pedagogías para la educación a distancia, la organización general y la elaboración de materiales educativos digitales. El autoaprendizaje tecnológico también aparece como una capacidad extendida, lo que indica que buena parte del profesorado ha adquirido recursos para responder a las exigencias de la modalidad.

Las valoraciones disminuyen en la creación de recursos digitales de mayor complejidad, el conocimiento de riesgos laborales y la gestión del tiempo. Esta última presenta una diferencia importante frente a la organización general: aunque los participantes se consideran capaces de ordenar sus tareas, una proporción mayor reconoce dificultades para administrar los tiempos y los límites de la jornada. La reparación de equipos registra la valoración más baja, pero no constituye por sí misma una competencia pedagógica; señala, más bien, la dependencia de apoyos técnicos que no siempre se encuentran disponibles.

Los resultados describen un perfil con capacidades pedagógicas, digitales y de autoaprendizaje consolidadas, acompañado por necesidades de formación preventiva, organización temporal y soporte técnico. La profesionalización de la teledocencia no exige solamente ampliar el dominio de herramientas, sino reconocer qué responsabilidades corresponden al profesorado y cuáles requieren respaldo institucional.

Tabla 4. Autopercepción de competencias docentes para la teledocencia (%)

Dimensión y competencia	Alta	Media	Baja
Competencias pedagógicas y digitales			
Dominio de TIC para la docencia a distancia	91,0	7,0	2,0
Dominio de pedagogías para la educación a distancia	84,0	12,4	3,6
Elaboración de materiales educativos digitales	79,2	19,0	1,8
Creación de recursos digitales	65,0	26,0	9,0
Organización y aprendizaje profesional			
Organización general	83,0	12,5	4,5
Autoaprendizaje en TIC	79,2	11,0	9,8
Organización y gestión del tiempo	67,5	15,0	17,5
Bienestar, prevención y soporte técnico			
Salud mental y manejo del aislamiento	85,0	13,0	2,0
Conocimiento de los riesgos laborales	58,9	34,5	6,6
Reparación básica de equipos y dispositivos	44,5	28,0	27,5

Fuente: elaboración propia.

Nota. La valoración alta reúne las respuestas excelentes y buenas; la valoración media corresponde a regular; la valoración baja reúne insuficientes y nulas.

Condiciones laborales y normativas

La jornada laboral presenta una amplitud considerable, con una mediana de 19 horas semanales y un promedio de 23, aunque se registran casos que alcanzan hasta 56 horas de trabajo por semana. La proporción de actividades desarrolladas mediante teledocencia también muestra una distribución heterogénea. El 28 % realiza más del 60 % de su jornada a distancia, mientras que el 48 % se concentra en rangos intermedios de entre 21 % y 60 %. El 19 % desarrolla menos de una quinta parte de su jornada mediante esta modalidad. Estos datos muestran que la teledocencia continúa coexistiendo con formas presenciales y esquemas híbridos de trabajo (Tabla 5).

Tabla 5. Jornada laboral y proporción de teletrabajo

Variable	Resultado
Horas semanales de trabajo total, mediana	19
Horas semanales de trabajo total, media	23
Rango mínimo-máximo	8-56
Porcentaje de la jornada en teletrabajo	
Más del 80 %	16,0 %
Entre 61 % y 80 %	12,0 %
Entre 41 % y 60 %	24,0 %
Entre 21 % y 40 %	29,0 %
Menos del 20 %	19,0 %

Fuente: elaboración propia

En cuanto a las condiciones para desarrollar la teledocencia, los resultados muestran un predominio del uso de recursos propios. La mayoría del profesorado utiliza equipo de cómputo, conexión a internet, energía eléctrica, mobiliario y otros insumos financiados personalmente, mientras que el apoyo institucional para cubrirlos continúa siendo limitado.

Los apoyos presentan un comportamiento desigual. Aunque una parte de los participantes reporta haber recibido capacitación específica o asesoría técnica, el reconocimiento formal de la teledocencia en reglamentos institucionales y la provisión de equipo o apoyos para la conectividad siguen siendo poco frecuentes. Una proporción relevante señala, además, no haber recibido ningún tipo de respaldo para desarrollar esta modalidad.

En conjunto, los datos muestran que la continuidad de la teledocencia ha descansado principalmente en la capacidad de adaptación del profesorado, mientras que las condiciones ofrecidas por las instituciones presentan diferencias importantes (Tabla 6).

Tabla 6. Apoyos y reconocimiento institucional para la teledocencia

Dimensión	Condición institucional	%
Apoyos materiales	La institución proporcionó equipo de cómputo	23
Apoyos materiales	La institución cubrió total o parcialmente los costos de internet	15
Apoyos para el desempeño docente	La institución ofreció capacitación específica en teledocencia	42
Apoyos para el desempeño docente	La institución brindó asesoría técnica continua	48
Reconocimiento institucional	La modalidad fue reconocida formalmente en reglamentos institucionales	22
Ausencia de apoyo	No recibió ningún apoyo institucional	28

Fuente: elaboración propia

Percepciones sobre la teledocencia

Las percepciones del profesorado muestran una valoración ambivalente de la modalidad. Por una parte, se reconocen ventajas relacionadas con la flexibilidad horaria, la reducción de los tiempos de traslado y la incorporación de recursos digitales a la enseñanza. Por otra, el 89,9 % considera que el teletrabajo resulta cansado para la mente y el 75,8 % señala que se cansa más trabajando a distancia que asistiendo a la institución.

La preparación institucional aparece como uno de los aspectos peor valorados. El 84,5 % considera que su institución no estaba preparada para implementar el teletrabajo, percepción que coincide con la insuficiencia de apoyos materiales y de reconocimiento formal observada en la sección anterior. El respaldo entre compañeros aparece con una valoración favorable, aunque no sustituye la necesidad de condiciones institucionales más estables.

La capacitación específica alcanza el mayor nivel de acuerdo: el 99,2 % considera que es necesaria para trabajar bajo esta modalidad. En el plano económico, el 72,9 % señala que los gastos adicionales pueden compensarse con los ahorros obtenidos, aunque este dato debe leerse junto con el bajo porcentaje de instituciones que proporcionaron equipo o cubrieron parte de la conectividad. La valoración económica no elimina, por tanto, la transferencia de una parte de los costos hacia el profesorado.

Las ventajas y dificultades señaladas muestran que la aceptación de la teledocencia no depende solamente de su utilidad pedagógica. También intervienen la carga administrativa asociada con las plataformas, la disponibilidad de recursos tecnológicos, la participación del estudiantado, el aislamiento y la posibilidad de separar el tiempo laboral de la vida personal.

Tabla 7. Percepciones del profesorado sobre la teledocencia

Dimensión	Percepción	De acuerdo (%)
Exigencia del trabajo	El teletrabajo resulta cansado para la mente	89,9
Exigencia del trabajo	Me canso más teletrabajando que asistiendo a la institución	75,8
Formación	Para teletrabajar se requiere capacitación específica	99,2
Preparación institucional	La institución no estaba preparada para implementar el teletrabajo	84,5
Clima laboral	Mis compañeros están de acuerdo con el teletrabajo	76,0
Balance económico	Los gastos se compensan con los ahorros	72,9

Fuente: elaboración propia.

Nota. Los porcentajes corresponden a la suma de las respuestas “totalmente de acuerdo” y “parcialmente de acuerdo”.

Resultados cualitativos

Rasgos personales

Las respuestas abiertas muestran que la teledocencia exige un conjunto de disposiciones personales que trascienden el dominio tecnológico. Entre las respuestas con mayor recurrencia aparecen la autorregulación, la responsabilidad, la organización del tiempo, la empatía, la paciencia, la creatividad y la disposición para el aprendizaje continuo. Estos rasgos fueron descritos como condiciones necesarias para sostener el trabajo cotidiano en entornos no presenciales.

Competencias profesionales

En cuanto a las competencias profesionales, el énfasis recae en el manejo de plataformas digitales, herramientas colaborativas y recursos para videoconferencia, junto con capacidades pedagógicas propias de la educación a distancia, como el diseño instruccional, la evaluación formativa, la comunicación con el estudiantado y la elaboración de materiales digitales. También aparecen referencias al dominio disciplinar, la accesibilidad, la protección de datos y la resolución de incidencias técnicas, aunque estas últimas con menor frecuencia.

Condiciones para desarrollar la modalidad

Las respuestas muestran que la capacitación constituye una condición necesaria, pero insuficiente. Los participantes consideran que la transición desde la docencia presencial depende también de la experiencia práctica, la disposición para adaptar las estrategias de enseñanza y la existencia de condiciones institucionales que respalden el trabajo docente, también coinciden que los resultados de ambas modalidades dependen más del diseño pedagógico, la infraestructura disponible y el acompañamiento institucional que de la modalidad por sí sola.

Demandas hacia las instituciones

Las principales ventajas atribuidas a la teledocencia son la flexibilidad horaria, la reducción de tiempos de traslado y el acceso a una mayor diversidad de recursos digitales. Las dificultades se concentran en la conectividad, el seguimiento del estudiantado, la sobrecarga derivada del uso intensivo de plataformas y la difuminación de los límites entre el trabajo y la vida personal. Así, las respuestas coinciden en solicitar capacitación continua, apoyo tecnológico, lineamientos operativos claros, acompañamiento ergonómico y mejores condiciones para el desarrollo docente.

De los 312 participantes, 24 impartían docencia en licenciatura o posgrado. Aunque el tamaño del subgrupo no permite realizar inferencias estadísticas, su revisión descriptiva muestra tendencias cercanas a las observadas en la muestra general. El 87,5% valoró como buenas o excelentes sus competencias en el dominio de tecnologías para la docencia a distancia, el 83,3% hizo la misma valoración de su capacidad de organización y el 75% de su dominio de pedagogías para esta modalidad. Las proporciones fueron menores en la reparación de problemas tecnológicos y el conocimiento de riesgos profesionales, ambas con 62,5%, así como en la generación de recursos educativos, con 58,3%. Además, solo el 16,7% señaló haber recibido información institucional completa sobre la regulación del teletrabajo, mientras que el 66,7% no recibió información. Estos datos muestran que, también en la educación superior, las

capacidades desarrolladas por el profesorado superan el reconocimiento y los apoyos institucionales disponibles.

DISCUSIÓN

La teledocencia como un perfil profesional diferenciado

Los resultados muestran que la teledocencia no consiste en trasladar la enseñanza presencial a un entorno digital. Requiere articular competencias pedagógicas, tecnológicas, organizativas y socioemocionales para planear, producir materiales, evaluar, comunicarse con el estudiantado y administrar el trabajo cotidiano. El manejo de plataformas constituye solo una parte de este proceso.

Las valoraciones favorables en dominio de TIC, pedagogías para la educación a distancia, organización y elaboración de materiales muestran capacidades desarrolladas para responder a la modalidad. Las respuestas abiertas agregan autorregulación, empatía, responsabilidad, paciencia y aprendizaje continuo. El perfil del teledocente no se define únicamente por el conocimiento técnico, sino por su capacidad para reorganizar la práctica educativa en condiciones no presenciales. Esto coincide con García Aretio (2020), quien entiende la educación a distancia como un diálogo didáctico mediado, y con Díaz Cánepa et al. (2022), que documentan procesos de adaptación y autorregulación docente.

La experiencia y la capacitación específica son necesarias, aunque una formación breve no sustituye la práctica ni el acompañamiento. Diseñar, desarrollar y evaluar la enseñanza virtual exige articular saberes pedagógicos, mediación tecnológica, organización del tiempo y seguimiento del estudiantado, con demandas que pueden superar las de la presencialidad (Amaro de Chacín, 2009).

La teledocencia comparte con el teletrabajo la actividad fuera de las instalaciones y el uso intensivo de tecnologías, pero incorpora responsabilidades educativas propias. La planeación didáctica, la evaluación y el acompañamiento del aprendizaje requieren condiciones que no cubren plenamente las disposiciones generales. Su especificidad no depende solo del lugar de trabajo, sino de las competencias pedagógicas y organizativas necesarias para sostener la enseñanza mediada por tecnologías (Brito-Cruz et al., 2021).

El subgrupo de licenciatura y posgrado reprodujo la tendencia general: las capacidades desarrolladas por el profesorado fueron mayores que el reconocimiento y los apoyos institucionales recibidos.

Capacidades desarrolladas y reconocimiento institucional

Uno de los principales hallazgos es la distancia entre las competencias del profesorado y el respaldo institucional. Mientras las capacidades pedagógicas y digitales alcanzan valoraciones altas, la provisión de equipo, el apoyo para la conectividad y el reconocimiento formal aparecen con menor frecuencia. La adaptación ha descansado principalmente en la experiencia, el autoaprendizaje y los recursos personales.

Esta diferencia explica la valoración ambivalente de la teledocencia. La flexibilidad, el ahorro de traslados y el acceso a recursos digitales conviven con cansancio mental, jornadas poco delimitadas, dependencia del soporte técnico y uso de insumos propios. Las ventajas pedagógicas u organizativas no implican necesariamente mejores condiciones laborales. Estudios previos también han documentado intensificación del trabajo, carga mental y límites difusos entre la vida laboral y personal (Arbeláez Velásquez, 2020; Godínez-Tovar et al., 2023; Molina-Pérez & Pulido-Montes, 2021).

Las valoraciones menos favorables en gestión del tiempo, riesgos laborales y reparación de equipos muestran que no todas las exigencias corresponden al profesorado. Organizar una clase y elaborar materiales forman parte de la docencia; prevenir riesgos, atender fallas técnicas y proveer infraestructura requieren una respuesta institucional. De otro modo, la profesionalización puede convertirse en una ampliación de obligaciones sin los apoyos necesarios.

La Ley Federal del Trabajo y la NOM-037-STPS-2023 regulan equipo, seguridad, salud laboral y desconexión, pero no desarrollan asuntos propios de la enseñanza, como los tiempos de preparación, la atención asincrónica, la evaluación digital o el seguimiento del estudiantado. El bajo reconocimiento reglamentario encontrado muestra una aplicación institucional desigual, problema que UNESCO (2024) relaciona con la necesidad de fortalecer los apoyos y condiciones laborales durante la transformación digital educativa.

La profesionalización de la teledocencia exige articular capacidades, condiciones de trabajo y reconocimiento institucional. La capacitación individual no resuelve la falta de recursos, la transferencia de costos ni la ausencia de reglas; las normas internas tampoco bastan sin formación, soporte técnico y seguimiento.

Implicaciones para la educación superior

Aunque la muestra incluye distintos niveles, los resultados tienen implicaciones para la educación superior. Los programas virtuales e híbridos incorporan producción de materiales, atención en plataformas, comunicación asincrónica, evaluación digital y acompañamiento, tareas que requieren tiempos y capacidades propios y no pueden tratarse como extensiones automáticas de la clase presencial.

Reconocer un perfil diferenciado no implica crear una categoría docente aislada, sino identificar las competencias y condiciones de la modalidad. Las instituciones deben revisar la formación, la evaluación del desempeño, la distribución de tiempos, el soporte tecnológico y las reglas de comunicación con el estudiantado, evitando que la innovación dependa solo de la iniciativa personal. Puerta Gil (2023) muestra que la educación en línea alcanza mayor estabilidad cuando la formación, la organización y el acompañamiento técnico forman parte de una estrategia común.

Los resultados no establecen que la teledocencia sea superior o inferior a la presencial. Su calidad depende del diseño pedagógico, la infraestructura, el acompañamiento y las condiciones laborales. La cuestión es bajo qué condiciones puede sostenerse sin deteriorar el trabajo ni trasladar al profesorado responsabilidades institucionales.

El aporte interpretativo consiste en separar la capacidad profesional para ejercer la teledocencia de las condiciones que la hacen sostenible. La primera se ha fortalecido mediante experiencia, capacitación y aprendizaje autónomo; las segundas presentan avances más irregulares. Por ello, el reconocimiento del teledocente no puede limitarse a enumerar competencias, sino que debe incorporar las condiciones materiales, organizativas y normativas necesarias para ejercerlas.

CONCLUSIONES

La teledocencia ha dejado de ser únicamente una respuesta ante la emergencia sanitaria y permanece en modalidades virtuales e híbridas. Los resultados identifican un perfil que combina competencias pedagógicas, digitales, organizativas y socioemocionales para reorganizar la enseñanza, la interacción, los materiales, la evaluación y la gestión del trabajo.

El profesorado valora favorablemente su dominio de tecnologías, pedagogías para la educación a distancia, organización y producción de materiales. Las mayores dificultades

aparecen en la administración del tiempo, el conocimiento de riesgos y la resolución de fallas técnicas. La adaptación ha dependido ampliamente de la experiencia, el autoaprendizaje y los recursos personales.

También existe una distancia entre las capacidades desarrolladas y el apoyo institucional. La provisión de equipo, la conectividad, el reconocimiento reglamentario y la organización de la jornada son desiguales. El perfil del teledocente no puede definirse solo por lo que debe aprender, sino también por las responsabilidades institucionales en materia de infraestructura, soporte, prevención de riesgos y reconocimiento laboral.

El estudio muestra que la teledocencia constituye una forma particular de ejercicio profesional, no una variante técnica de la enseñanza presencial. Esta distinción explica que la flexibilidad conviva con cansancio, límites difusos de la jornada y uso de recursos propios. Para la educación superior, ofrece elementos para revisar la formación, las cargas académicas y las condiciones de los programas virtuales e híbridos.

Los resultados deben interpretarse considerando el muestreo no probabilístico, la concentración territorial, el cuestionario de autopercepción y el diseño transversal. Estudios posteriores podrán comparar instituciones y niveles, incorporar entrevistas y registros de actividad, examinar diferencias por género y trayectoria, y observar la evolución de las competencias y condiciones de trabajo.

REFERENCIAS

- Amaro de Chacín, R. E. (2009). La docencia telemática: ¿Una nueva docencia? En *CIIT 2009 conference proceedings*. International Institute of Informatics and Systemics. <https://www.iiis.org/CDs2008/CD2009CSC/CIIT2009/PapersPdf/N786TS.pdf>
- Arbeláez Velásquez, C. A. (2020). *Análisis de los patrones de adopción de una tecnología de teletrabajo en una unidad de una institución de educación superior* [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio Institucional de la Universidad Pontificia Bolivariana. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/6076/An%C3%A1lisis%20patrones%20adopci%C3%B3n%20tecnolog%C3%ADa%20teletrabajo.pdf>
- Arias Corrales, I., & Chao Chao, K.-W. (2021). Las percepciones de docentes costarricenses de francés sobre la enseñanza remota de emergencia en el año 2020 en la Universidad de Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 242–274. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46457>
- Boletín Oficial del Estado. (2018, 6 de diciembre). *Ley Orgánica 3/2018, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales*. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2018-16673>
- Boletín Oficial del Estado. (2021, 10 de julio). *Ley 10/2021, de trabajo a distancia*. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-11472>
- Brito-Cruz, T., Lara-Gamboa, C. C., Morales-Diego, A. M., Sánchez-May, M., Pérez-Jaimes, A. K., & Torres-Zapata, A. E. (2021). Aproximación del teletrabajo en el ámbito universitario. *INVURNUS*, 16(1), 1–8. <https://doi.org/10.46588/invurnus.v16i1.43>
- Castilla Acosta, K. M., Castilla Acosta, L., & Betanzos Martínez, O. E. (2023). Relación con el ambiente improvisado por teletrabajo y la lumbalgia mecánico-postural en docentes universitarios. *AvaCient*, 1(1), 22–30. <http://avacient.chetumal.tecnm.mx/index.php/revista/article/view/17>
- Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales. (2023). *Estándar de competencia EC1568: Facilitación, mediación, tutoría del aprendizaje en la educación abierta y a distancia por medio del uso de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC)*.

- https://www.conocer.gob.mx/contenido/publicaciones_dof/2023/EC1568.pdf
- Diario Oficial de la Federación. (2018, 23 de octubre). *NOM-035-STPS-2018, factores de riesgo psicosocial en el trabajo—Identificación, análisis y prevención*. Secretaría del Trabajo y Previsión Social. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5541828&fecha=23/10/2018
- Diario Oficial de la Federación. (2023, 8 de junio). *NOM-037-STPS-2023, teletrabajo—Condiciones de seguridad y salud en el trabajo*. Secretaría del Trabajo y Previsión Social. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5691540&fecha=08/06/2023
- Díaz Cánepa, C. I., Alcapán Regla, A., Figueroa Zapata, E., Mella Araya, C., Morales Olivares, Í., Palma Trujillo, A., & Toro Vidal, L. (2022). Estrategias adaptativas y de autorregulación docente en la pandemia de COVID-19. *Perspectiva Educacional*, 61(2), 142–166. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.2-art.1283>
- Donaire, R. (2020). Quarentena escolar e automatização do trabalho docente. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, 8(2), 147–157. <https://doi.org/10.34024/olhares.2020.v8.10809>
- Fernández-Regueira, U., Gewerc, A., & Llamas-Nistal, M. (2020). El profesorado universitario de Galicia y la enseñanza remota de emergencia: Condiciones y contradicciones. *Campus Virtuales*, 9(2), 9–24.
- García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿Educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 9–28. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>
- García Montes, A. A., & Girón Fernández, J. S. (2025). *Propuesta de gestión de riesgos laborales en teledocencia de la UNICAH, campus Juticalpa* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica Centroamericana]. Repositorio Institucional de la Universidad Tecnológica Centroamericana. <https://repositorio.unitec.edu/items/a972ce12-0c0c-4070-aed8-8193cf656e07>
- Gobierno de México. (2021, 11 de enero). *Entra en vigor reforma que regula el teletrabajo en México*. Secretaría del Trabajo y Previsión Social. <https://www.gob.mx/stps/prensa/entra-en-vigor-reforma-que-regula-el-teletrabajo-en-mexico>
- Godínez-Tovar, A., Pozos-Radillo, B. E., & Preciado-Serrano, M. L. (2023). Carga mental en docentes mexicanos con teletrabajo durante la pandemia por COVID-19. *Acta Universitaria*, 33, e3734. <https://doi.org/10.15174/au.2023.3734>
- Gómez Hernández, O. A. (2022). *Teletrabajo docente en la Universidad de San Carlos de Guatemala durante la pandemia de COVID-19* [Tesis de maestría, Universidad de San Carlos de Guatemala]. Repositorio Institucional de la Universidad de San Carlos de Guatemala. <http://www.repositorio.usac.edu.gt/19665/1/13%20TMGHO%28040%29.pdf>
- González García, M. C. (2021). *El teletrabajo docente en tiempos de pandemia: Retos y transformaciones en la educación superior colombiana* [Tesis de maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Institucional UNIMINUTO. <https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/825fb323-5490-4b4a-8446-aedf7e72083c/content>
- Instituto Tecnológico Metropolitano. (2023). *Resolución No. 0150 de 2023: Teletrabajo. Política de flexibilidad laboral del ITM*.
- Ley Federal del Trabajo. (2021). *Artículo 311 reformado y adición del Capítulo XII Bis, relativo al teletrabajo*. Diario Oficial de la Federación.
- Molina-Pérez, J., & Pulido-Montes, C. (2021). COVID-19 y digitalización “improvisada” en educación secundaria: Tensiones emocionales e identidad profesional cuestionada.

- Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 181–196.
<https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.011>
- Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. (2023). *Resolución 2599/2023: Régimen legal del contrato de teletrabajo*. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Naranjo Andrade, A. (2020). *Nivel de estrés laboral en los profesores de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación ante la modalidad de teletrabajo durante la emergencia sanitaria debido a la pandemia de COVID-19* [Tesis de pregrado, Universidad del Azuay]. Repositorio Institucional de la Universidad del Azuay.
<https://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/10180/1/15810.pdf>
- Puerta Gil, C. A. (Comp.). (2023). *25 años de educación virtual: Experiencias, prácticas y aprendizajes en la Fundación Universitaria Católica del Norte*. Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Ramírez Velásquez, J. C., Quinde Quizhpi, L. E., Alarcón Vélez, R. A., & Vega Abad, C. R. (2021). Teletrabajo en tiempos de pandemia: Un reto laboral en la educación superior. *Revista Científica*, 6(20), 130–151. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.20.7.130-151>
- Rani, S., & Surana, A. (2015). The future of teleteaching in teacher education. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(1), 39–45.
- Secretaría del Trabajo y Previsión Social. (2023). *Norma Oficial Mexicana NOM-037-STPS-2023, teletrabajo—Condiciones de seguridad y salud en el trabajo*. Gobierno de México.
- Tapasco Alzate, O., & Giraldo García, J. (2016). Factores asociados a la disposición por el teletrabajo entre docentes universitarios. *Ciencia & Trabajo*, 18(56), 87–93.
<https://doi.org/10.4067/S0718-24492016000200003>
- UNESCO. (2024). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*.
- Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. (s. f.). *Normativa y procedimientos sobre teletrabajo del personal de administración y servicios*.
- Universidad de Murcia. (2023). *Reglamento sobre prestación de servicios en modalidad no presencial mediante teletrabajo por el personal de administración y servicios (Resolución R-196/2023)*. Boletín Oficial de la Región de Murcia, (37), 4066–4088.
- Universidad de Zaragoza. (2021). *Resolución de 20 de mayo de 2021, modificada por la Resolución de 25 de junio de 2021: Teletrabajo del personal de administración y servicios de la Universidad de Zaragoza*.
- Universidad Estatal a Distancia. (1983). *Estatuto de personal* (Aprobado por el Consejo Universitario en la sesión No. 464, artículo VI, acuerdo No. 549, del 29 de noviembre de 1983; actualización del 13 de junio de 2024).
https://www.uned.ac.cr/docencia/images/Normativa/Estatuto_de_Personal_16_abril_2024.pdf
- Universidad Estatal a Distancia. (2008). *Sistema de asignación de tiempos para la actividad académica*.
https://www.uned.ac.cr/docencia/images/cidreb/normas_y_procedimientos/docencia/sistema_asignacion_tiempos_actividad_academica.pdf
- Universidad Estatal a Distancia. (2020). *Reglamento de teletrabajo*.
https://www.uned.ac.cr/ejecutiva/recursoshumanos/images/teletrabajo/Textos/Reglamento_Teletrabajo_ULTIMA_VERSION.pdf
- Universidad Estatal a Distancia. (2024). *Condiciones generales para teletrabajo*.
<https://www.uned.ac.cr/docencia/images/Normativa/CondicionesGeneralesparaTeletrabajo.pdf>
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (2019). *Resolución No. 14449 del 12 de noviembre*

de 2019: Implementación del teletrabajo como forma de trabajo inteligente en la UNAD.

https://sgeneral.unad.edu.co/images/documentos/capsulas/2021/RESO_CAPS_INFO_14449_12112019.pdf

Universidad Nacional de Colombia. (2023). *Resolución 749 de 27 de julio de 2023: Política interna de teletrabajo en la Universidad Nacional de Colombia.*

https://personal.manizales.unal.edu.co/fileadmin/user_upload/resolucion-749-2023.pdf

Yustos Masa, B. (2021). *El teletrabajo como nueva realidad en el ámbito de la enseñanza* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC.

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/51772/TFG-L2936.pdf?sequence=1&isAllowed=y>