

Bienestar socioemocional y uso tecnológico en enseñanza remota de docentes de secundarias de Sonora

DOI: 10.25009/cpue.v0i39.2883

Recibido: 18 de mayo de 2023

Aceptado: 13 de marzo de 2024

José Luis Montoya Aguilar

Universidad de Sonora, México

joseluismontoya025@gmail.com

ORCID: orcid.org/0000-0002-1691-5999

José Ángel Vera Noriega

Universidad de Sonora, México

jose.vera@unison.mx

ORCID: 0000-0003-2764-4431

Jesús Tánori Quintana

Instituto Tecnológico de Sonora, México

jesus.tanori138326@potros.itson.edu.mx

ORCID: 0000-0002-6485-2267

Resumen

El objetivo del estudio es determinar las relaciones entre el bienestar socioemocional y el uso de la tecnología con la práctica pedagógica de docentes de escuelas públicas de secundaria en el Noroeste de México. Participaron 788 docentes, de los cuales 34.1 % son hombres, 65.6% son mujeres y 0.3% sin especificar. El diseño es de corte transversal con alcance explicativo y un muestreo por conveniencia no probabilístico. Se utilizó un cuestionario autoadministrable que indaga sobre el bienestar socioemocional, uso de tecnología y práctica pedagógica. Se llevaron a cabo análisis descriptivos, correlaciones y un modelo de regresión logística para conocer cuánto las variables predictoras, bienestar socioemocional y el uso tecnológico, explican la variable práctica docente. Los resultados indican asociaciones significativas en todas las dimensiones del bienestar socioemocional y uso de tecnología con la práctica pedagógica, incluida la regulación emocional y resiliencia, las cuales se asocian en un nivel medio-alto.

Palabras claves: docentes; enseñanza remota; enseñanza secundaria; bienestar socioemocional; práctica pedagógica.

Socio-emotional well-being and technological use in remote teaching in high school teachers in Sonora

Abstract

The aim of this study was to test the relationship between socio-emotional well-being and the use of technology with the pedagogical practice of secondary school teachers in northwest Mexico. A total of 788 teachers participated, out of which 266 (34.1%) were males, 512 (65.6%) females, and 10 (.3%) unspecified. The design of this study is cross-sectional, with an explanatory scope, and used a non-probabilistic convenience sample. Self-administered questionnaires about socioemotional well-being, technology use, and pedagogical practice were used. Descriptive analyzes, correlations, and a logistic regression model were performed to test whether socioemotional well-being and technological use predicted teaching practice. The results indicate significant associations in all the dimensions of socioemotional well-being and the use of technology with pedagogical practice, including emotional regulation and resilience, which are associated at a medium-high level.

Keywords: teachers; remote teaching; secondary education; socio-emotional well-being; pedagogical practice.

Bienestar socioemocional y uso tecnológico en enseñanza remota de docentes de secundarias de Sonora

Las consecuencias provocadas por la contingencia sanitaria ocasionada por la pandemia de COVID-19 cambiaron por completo la experiencia académica y obligaron tanto a docentes como a estudiantes a adaptarse a una nueva realidad (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020; Daniel, 2020; Tejedor et al., 2020). La naturaleza de lo acontecido obligó a trasladar la enseñanza a un entorno remoto. Tal como lo mencionan De Agüero et al. (2020), la enseñanza remota se caracteriza por brindar una respuesta rápida y adecuada para apoyar en la continuación de la formación escolar ante una crisis sanitaria. Esta estrategia difiere de la educación a distancia, debido a que esta última presenta objetivos claramente definidos en cuanto a su diseño curricular e instruccional, los recursos a emplear y a las actividades producidas para la enseñanza y el aprendizaje en línea. Por lo tanto, los cambios que se generaron ante tal acontecimiento se pueden denominar como emergentes (Gastélum-Escalante & Santiesteban, 2022; Hodges et al., 2020).

La enseñanza remota y la educación en línea son dos términos relacionados que se refieren a diferentes enfoques de la enseñanza y el aprendizaje utilizando tecnologías de comunicación y herramientas digitales. Aunque a menudo se usan indistintamente, existen algunas diferencias clave entre ambos conceptos. La enseñanza remota implica la entrega de contenido educativo fuera del entorno tradicional de un aula física; suele ser un enfoque más adaptable en situaciones de crisis, ya que puede implementarse rápidamente en respuesta a eventos que impidan la enseñanza presencial (Compañ, 2023; Dellepiane & Ruiz-Díaz, 2023).

La educación en línea es un modelo educativo que se desarrolla principalmente en un entorno digital, donde los cursos están diseñados para ser completados de manera

virtual y los estudiantes pueden acceder a los materiales de estudio, las lecciones y las tareas a través de plataformas en línea. A diferencia de la educación remota, que puede ser temporal y reactiva a circunstancias imprevistas, la educación en línea es un enfoque más planificado y estructurado, con cursos diseñados previamente para ser entregados de manera virtual (López-Morocho, 2020). Ambos enfoques aprovechan la tecnología para facilitar el aprendizaje, pero se aplican en diferentes contextos y con diferentes grados de planificación y estructura.

La transición de lo presencial al entorno remoto afectó a todos los niveles educativos, principalmente la educación básica, donde se reportó un gran número de problemáticas derivadas de esta condición, particularmente en el nivel de secundaria, donde se presentó un grave impacto en las dinámicas académicas del personal docente y en la desigualdad tecnológica y las consecuencias emocionales derivadas (Ramírez-Noriega et al., 2022).

De manera reciente se han reportado estudios donde se muestran algunas de las problemáticas a las que se enfrentaron los y las docentes de secundaria, tal como el acceso tecnológico —uno de los principales conflictos experimentados—, aunado a la falta de capacitación para el uso de herramientas tecnológicas —por ejemplo, las plataformas digitales—, así como a la constante incertidumbre acerca de la forma de adaptar los contenidos didácticos al entorno remoto (Anaya et al., 2021; Díaz-Arce & Loyola-Illescas, 2021; Torres-Inga et al., 2022).

Estas condiciones fueron poco favorables para el buen desempeño pedagógico, pues el quehacer docente se vio limitado y provocó afectaciones a nivel socioemocional, y motivaron a los gobiernos de todos los países a establecer estrategias para hacer frente a la situación y promover la implementación de nuevos métodos de innovación. Con ello se evidenciaron algunos retos que no se contemplaban con anterioridad, tales como las debilidades en las competencias digitales en el personal docente, la accesibilidad a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y una desigualdad social presente en docentes y demás actores educativos (Quispe-Victoria & García, 2020). De esta manera, se hizo manifiesta la necesidad de hacer frente y adecuar estrategias de innovación a las demandas que requiere el panorama educativo actual y futuro.

La pandemia presentó desafíos significativos para los docentes en todo el mundo. La transición y adaptación a un entorno educativo remoto requirió la implementación de estrategias docentes efectivas para sobrellevar este proceso. Según Coloma et al. (2023), algunas de las actividades que los docentes debieron implementar para sobrellevar adecuadamente el periodo de pandemia fue mantenerse actualizados en el uso de herramien-

tas tecnológicas y materiales digitales. Por ejemplo, adaptar los materiales de enseñanza para el entorno remoto utilizando plataformas educativas y herramientas de gestión del aprendizaje (como Moodle, Canvas, Google Classroom, entre otras) para organizar el contenido del curso; establecer canales de comunicación claros con sus estudiantes por medio de correos electrónicos, foros de discusión o herramientas de mensajería instantánea; proporcionar retroalimentación constructiva y rápida a los estudiantes para ayudar a mejorar su desempeño, y finalmente, reconocer las diferentes situaciones y necesidades de los estudiantes que pudieran truncar su ejecución escolar.

1. Revisión de la literatura

La transición abrupta a la educación remota, las brechas de acceso a la tecnología, la pérdida de interacción social y del bienestar socioemocional tanto de docentes como de estudiantes, son sólo algunos de los retos que surgieron durante el periodo de contingencia. Sin embargo, este panorama también brindó la oportunidad de repensar y mejorar la educación en el nivel de secundaria, puesto que la transición a la educación remota destacó desigualdades existentes, como las disparidades en el acceso a oportunidades educativas en el ámbito tecnológico y la necesidad de contar con docentes capacitados para afrontar este tipo de catástrofes. Lo acontecido por la pandemia por COVID-19 requiere una especial atención, y este estudio es un precedente que puede abonar a la literatura para futuras investigaciones centradas en el contexto de la educación básica.

1.1 Uso de la tecnología en la educación remota

En el transcurso de la última década la tecnología ha ido adquiriendo un papel cada vez más influyente en diversos aspectos de nuestras vidas. Sin embargo, uno de los campos donde su efecto ha sido más evidente y transformador es la educación. La llegada de la pandemia global de COVID-19 en 2020, con su impacto disruptivo en la educación tradicional, aceleró de manera significativa la adopción y adaptación de tecnologías en las aulas virtuales y entornos de aprendizaje remotos (Alva, 2022).

La educación remota ha experimentado un crecimiento exponencial en los últimos años, y el surgimiento de la pandemia fue un detonante clave para dicho crecimiento; estas condiciones de cambio llevaron a profesores de todo el mundo a adaptarse rápidamente a nuevas metodologías y herramientas tecnológicas para brindar una educación efectiva (Bozkurt & Sharma, 2020; Cabrera, 2020).

El uso de la tecnología en la enseñanza remota ofrece a los profesores la posibilidad de ampliar su alcance y llegar a un número mayor de estudiantes. La utilización de los recursos en línea, como videoconferencias, plataformas de aprendizaje virtual y herramientas de colaboración, rompen las barreras geográficas y proporcionan acceso a la educación a aquellos que antes tenían dificultades para recibirla (Pérez-López & Alzás, 2023).

De igual manera, la tecnología permite a los profesores personalizar el aprendizaje para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante (Alva, 2022). Las plataformas de aprendizaje en línea ofrecen la posibilidad de adaptar los materiales didácticos, brindar retroalimentación individualizada y realizar un seguimiento más cercano del progreso académico de los estudiantes (Ricardo-Barreto & Vieira-Mejía, 2023). Esto fomenta un aprendizaje más autónomo y un enfoque centrado en el estudiante.

La enseñanza remota durante la contingencia sanitaria dio a los profesores la oportunidad de utilizar recursos multimedia y herramientas interactivas para enriquecer el proceso educativo. El primer desafío que enfrentaron los profesores al implementar la educación remota fue asegurarse de que todos los estudiantes tuvieran acceso a la tecnología necesaria (Carreira et al., 2023; Romero et al., 2023). La brecha digital se convirtió en una barrera significativa, ya que muchos estudiantes carecían de dispositivos o conectividad a Internet adecuada (Carvalho, 2023). Esto llevó a desigualdades en el acceso a la educación, exacerbó las disparidades existentes y afectó especialmente a estudiantes de comunidades desfavorecidas; condición que resaltó la importancia de abordar la disparidad tecnológica para garantizar que todos los estudiantes tuvieran igualdad de oportunidades (Carro-Olvera & Lima-Gutiérrez, 2022; Santos et al., 2020).

En este contexto, el éxito de la educación remota también dependió en buena medida de las competencias digitales de los profesores, cuyo conocimiento y uso de herramientas tecnológicas y plataformas de aprendizaje en línea podrían haber llevado a una adaptación más rápida a las nuevas condiciones y a ofrecer experiencias de enseñanza más efectivas (Baptista et al., 2023; Bond, 2020; Ramos, 2023); sin embargo, muchos profesores enfrentaron dificultades para dominar estas nuevas herramientas, lo que afectó la calidad y la interacción en el aula virtual. La capacitación y el apoyo adecuado resultaron fundamentales para mejorar las habilidades digitales del profesorado.

La transición a la educación remota también requirió de una adaptación del currículo existente, los profesores tuvieron que repensar las estrategias de enseñanza y aprender a diseñar materiales didácticos digitales (Pérez-López & Alzás, 2023; Popyk, 2021). Además, debieron considerar cómo evaluar a los estudiantes de manera efectiva y justa en un

entorno virtual. La implementación exitosa de estas adaptaciones pudo mantener altos estándares académicos y promover el aprendizaje significativo.

Otro de los desafíos de mayor relevancia durante la educación remota fue mantener la interacción y la motivación entre profesores y estudiantes. La falta de contacto físico y la comunicación limitada dificultaron el establecimiento de relaciones sólidas y la participación de los estudiantes (Romero & Groult, 2022). Los profesores debieron emplear estrategias creativas para fomentar la participación, el trabajo en equipo y el intercambio de ideas en un entorno virtual. La retroalimentación constante y el apoyo individualizado también resultaron esenciales para mantener la motivación de los estudiantes.

La educación remota requirió de un nivel significativo de autorregulación y disciplina por parte de docentes y estudiantes; la falta de interacción social presencial y el aumento de las distracciones en el entorno doméstico afectaron la motivación y el compromiso durante este periodo de confinamiento; esto detonó problemas de deserción escolar y desvinculación tanto social como educativa (Glória & Alecrim, 2023; Jorge et al., 2023; Zamora et al., 2023).

La tecnología hizo posible una mayor personalización del aprendizaje. Con la ayuda de algoritmos y análisis de datos los educadores pudieron identificar las necesidades de los estudiantes y adaptar sus enfoques pedagógicos en consecuencia, para establecer estrategias de interacción y participación (Uuh & Aguilar, 2022). Las plataformas de aprendizaje en línea ofrecieron contenido personalizado, evaluaciones automatizadas y retroalimentación inmediata, lo que contribuyó a un ritmo de aprendizaje más autodirigido y eficiente.

1.2 Bienestar socioemocional de profesores ante la pandemia

El aprendizaje socioemocional es una dimensión central del proceso educativo que debe desarrollarse en todas las actividades escolares. Los docentes y los estudiantes necesitan apoyo y capacitación para el aprendizaje socioemocional, y así lograr un aprendizaje permanente, el cual se entiende como aquel que se ha efectuado dentro del proceso de confinamiento en el aprendizaje remoto, así como en el plan de regreso a la escuela (Aguilar et al., 2023).

Las estrategias necesarias para salvaguardar el bienestar socioemocional del profesorado incluyeron la entrega de recursos y guías para el autocuidado y el aprendizaje socioemocional, así como la formación y el apoyo continuo en esta área (Vera-Noriega et al., 2023). El profesorado y el personal educativo en su conjunto tuvieron un papel fundamental que desempeñar en la respuesta a la pandemia, ya que debieron responder a un conjunto de nuevas demandas de diversa naturaleza durante la crisis social y sanitaria.

Diversos estudios (Dos Santos et al., 2020; Rueda-Gómez, 2020; Ruiz-Sánchez, 2020; Sánchez, 2021) subrayan las secuelas de la crisis pandémica en el estado socioemocional de los docentes, donde se han identificado problemas de desgaste profesional, los cuales derivaron de las demandas educativas al trasladarse al entorno remoto, así como problemas de ansiedad y de estrés por el periodo de confinamiento.

La adaptación a la modalidad remota fue un factor detonante del estrés, puesto que afectó la salud física y mental de los docentes y representó una limitante en su calidad de vida (Gómez-Nashiki & Quijada-Lovatón, 2021). El estrés se puede definir como una respuesta fisiológica y psicológica de la persona ante las exigencias de un contexto que rebasan la capacidad de hacerles frente, creando un desequilibrio en su comportamiento (Lazarus & Folkman, 1984).

Asimismo, el estrés ocasiona una desvinculación de tipo psicosocial, siendo una respuesta derivada de las exigencias del entorno laboral y de la falta de recursos materiales para sobrellevar las presiones de sus actividades académicas (López-Orellana et al., 2021). Ante esta situación, el acceso a los medios tecnológicos y digitales también fue causa de episodios de estrés y de ansiedad, debido a que se convirtió en un factor determinante en la práctica pedagógica de los docentes.

Los docentes enfrentaron diversas dificultades socioemocionales durante la pandemia, como estrés, miedo, angustia, desesperación, inseguridad económica, temor a enfermarse ellos o sus familiares y amigos, duelo, aislamiento y trastornos mentales como insomnio y ansiedad (Chávez & Henríquez, 2023).

Al igual que otros actores de la comunidad educativa, los docentes no se encontraban ni social ni emocionalmente preparados para el trabajo virtual desde casa, lo cual significó una condición extenuante que desencadenó problemáticas sobre su salud emocional, viéndose afectada por la constante manipulación de dispositivos tecnológicos y el poco o nulo conocimiento de su uso y aprovechamiento. Además, la jornada laboral se extendió, debido a las demandas de autoridades educativas, de padres y madres de familia, representantes y de los propios estudiantes, produciendo un desgaste emocional, mental y físico (Dos Santos et al., 2020).

Algunas estrategias que se implementaron para ayudar a los docentes a adaptarse a las nuevas condiciones de enseñanza-aprendizaje durante la pandemia, incluyeron la promoción de la unión familia-escuela, el autocontrol, la comunicación efectiva, la empatía y el comportamiento prosocial. Además, la política educativa buscó orientarse hacia el desarrollo de habilidades socioemocionales para poder enfrentar de manera adecuada una pandemia de las características y dimensiones de lo acontecido como

consecuencia del COVID-19, y lograr un ambiente armónico y de provecho tanto académico como emocional.

El desarrollo de las habilidades socioemocionales de los docentes contribuye positivamente a la salud y el bienestar de los jóvenes, permitiéndoles responder positivamente a la presión de sus compañeros y al estrés, y desarrollar decisiones emocionales que fortalezcan el campo general en el que trabajan o en el que se encuentran inmersos.

El bienestar socioemocional consiste en conocimientos, habilidades y valores encaminados a gestionar y resolver conflictos, construir alianzas, trabajar de forma colaborativa y comunicarse de forma proactiva y empática, y es el que permitirá afrontar diversas situaciones de la vida diaria, en conciencia ambiental, actitud positiva y transformadora (Ricardo-Gato et al., 2023; Sandoval et al., 2023).

1.3 La práctica pedagógica en el contexto del confinamiento

Los docentes se vieron en la necesidad de buscar soluciones creativas, como la entrega de material impreso o el uso de redes sociales y aplicaciones de mensajería para comunicarse con los estudiantes, entre otras. De esta manera, la transición a la enseñanza remota implicó una curva de aprendizaje tanto para docentes como para estudiantes, siendo el profesor quien tuvo que familiarizarse con nuevas estrategias y herramientas tecnológicas, resultando abrumador en un corto periodo de tiempo (Almonacid-Fierro et al., 2021).

Las TIC han sido motivo de atención para los docentes, incluso antes de la contingencia, pues implican una problemática que involucra a los gobiernos de todas las naciones del mundo, sobre todo de Latinoamérica, ya que se mostró el efecto de la brecha digital (Armendáriz et al., 2021). Esto fue un obstáculo en la estrategia de uso de las herramientas tecnológicas como parte de la solución para enfrentar la crisis y el confinamiento en casa, trasladando los recursos pedagógicos al entorno remoto.

El uso de tecnología se entiende como la utilización de recursos, herramientas y habilidades digitales que faciliten la labor docente, los cuales son parte de un capital cultural con el cual los docentes han logrado desenvolverse en la cuestión remota, utilizando diversos recursos para desarrollar sus actividades diarias y sus métodos de evaluación por medio de lo digital (Thomas-Fuller, 2020; Torres-Aguilar, 2018; Trust, 2018).

Estudios realizados en este contexto indican que las mejoras en la práctica pedagógica con el empleo de nuevas estrategias didácticas y tecnológicas ante la situación de contingencia ayudaron a los docentes a sobrellevar la carga emocional y laboral a la que se vieron sometidos (Angamarca-Angamarca & Erazo-Álvarez, 2021; Elisondo, 2021; Lei & Medwell,

2021). A su vez, se encontró que el empleo de buenas prácticas pedagógicas promovió un mayor bienestar socioemocional; por el contrario, cuando no se llevaron a cabo se suscitaron episodios de ansiedad y estrés ante el confinamiento (García, 2021).

Por otro lado, se han reportado estudios realizados durante el periodo de pandemia (González, 2022; Monterroso-Vargas et al., 2023) donde se menciona que los profesores que recibieron algún tipo de acompañamiento en su práctica pedagógica presentaron niveles altos de desempeño, lo que representó también un beneficio al momento de establecer estrategias para hacer frente a estos acontecimientos y salvaguardar su bienestar socioemocional. Asimismo, se evidenció la función del docente como un factor predominante para la motivación del estudiante.

Las oportunidades que ofrecieron los acontecimientos recientes relacionadas con la inclusión y adaptación de herramientas tecnológicas en la educación y la llegada de un proceso de enseñanza-aprendizaje remoto, han puesto sobre el docente una nueva exigencia, para la cual se requiere capacitación y atención prioritaria, puesto que excluirse de la implementación de herramientas digitales significa estancarse en el pasado y dar un paso al costado ante las innovaciones.

Los nuevos esfuerzos por establecer una educación de calidad han sido diversos, y no todo cambio puede ser considerado innovador. Según Zabalza (2004), esto incluye que el cambio conlleve a mejoras y se dirija a consolidar una nueva cultura en el aprendizaje. La innovación en educación cuenta con múltiples perspectivas, las cuales se complementan entre sí, dentro del contexto de la enseñanza y aprendizaje, los métodos, técnicas educativas y la tecnología (Escavy et al., 2021; García-Peñalvo, 2015). Dimensiones que forman parte de la tendencia educativa innovadora y el cómo se llevan a cabo en las instituciones educativas por parte del profesorado, las cuales son comúnmente el factor de cambio.

La pandemia por COVID-19 planteó importantes desafíos para los sistemas educativos y sociales de los países de la región, pero también brindó la oportunidad de repensar el propósito de la educación y su papel en la preservación de la vida y la dignidad humanas. Esta crisis presentó una oportunidad sin precedentes para fortalecer la resiliencia de los sistemas educativos nacionales, y transformarlos en sistemas justos e inclusivos que contribuyan al cumplimiento de los compromisos colectivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2018).

En el contexto de estos acontecimientos, se encuentra presente la necesidad de preparación para este tipo de catástrofes, puesto que existen resistencias de la comunidad para someterse a cambios, así como poblaciones carentes de recursos educativos y pedagógicos para hacer frente a estas estrategias. A lo que se suma la falta de acceso a la tecnología y las

diferentes necesidades que esta situación acarrea, como el tener acceso a redes de internet, materiales de estudio, entre otras.

El presente estudio surge de la necesidad de explorar las diferentes afecciones que trajo la pandemia a los docentes de educación básica, específicamente de nivel secundaria. Los diferentes estudios realizados acerca del tema visibilizaron los múltiples desafíos enfrentados en la tarea de hacer factible y seguro el acceso a los materiales digitales y tecnológicos, para facilitar que el proceso de enseñanza estuviera más arraigado en la educación secundaria, dada la brecha digital existente, lo que dificultó la virtualización de cursos y su contenido, siendo detonantes de estragos emocionales en los docentes que obstaculizaron la labor pedagógica (García-Leal et al., 2021; López-Altamirano et al., 2021; Sierra et al., 2016). Ante esto, se puede afirmar que las diferencias entre la práctica docente están asociadas al bienestar socioemocional y el uso tecnológico de los docentes de secundaria; este planteamiento es la hipótesis del trabajo, y su objetivo general es determinar las relaciones entre el bienestar socioemocional y el uso de la tecnología con la práctica pedagógica de los docentes de escuelas públicas de nivel secundaria en el Noroeste de México.

2. Método

El estudio es de corte cuantitativo con un diseño transversal y alcance explicativo, por medio de un muestreo por conveniencia no probabilístico. Se utilizó una base de datos creada por la Universidad Iberoamericana como parte del proyecto “Educar en contingencia”, diseñado y llevado a cabo por Medina y Garduño (2021), y coordinado por la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora (SEC).

2.1 Participantes

La base de datos se constituyó por 788 docentes de secundarias públicas de Sonora, México, de los cuales 34.1% (n= 266) pertenece al género masculino, 65.6% (n= 512) pertenece al género femenino, mientras que 0.3% (n= 10) no especificó su género. En cuanto a la edad, 19.9 % (n= 142) tiene entre 21 y 28 años, 29.2% (n= 208) tiene entre 29 y 36 años, 21.9% (n= 156) tiene entre 37 y 44 años, 18% (n= 128) tiene entre 45 y 52 años, 9.7% (n= 69) tiene entre 53 y 60 años, y finalmente 1.3 % (n= 9) cuenta con 61 años o más. Referente a su nivel de estudios, 66.1% (n= 521) presenta estudios de licenciatura, 23.9% (n= 188) tiene estudios de maestría, 5.9% (n= 47) cuenta con estudios de doctorado y 4.1% (n= 32) tiene estudios de especialidad.

2.2 Instrumento

Se utilizó un instrumento en formato de cuestionario autoadministrable distribuido de manera electrónica por medio de la aplicación de formularios de *Google*, con el propósito de indagar sobre las estrategias de bienestar socioemocional (regulación emocional, resiliencia y afrontamiento) y el uso de la tecnología (capital cultural, recursos utilizados y evaluación con TIC) con la práctica pedagógica (Medina & Garduño, 2021). El cuestionario originalmente estuvo constituido por 121 ítems de tipo dicotómico (*Sí y No*) y 52 de tipo Likert con seis opciones de respuesta, considerando 0 = *Totalmente en desacuerdo*, 1 = *En desacuerdo*, 2 = *Ligeramente en desacuerdo*, 3 = *Ligeramente de acuerdo*, 4 = *De acuerdo* y 5 = *Totalmente de acuerdo*. Para este estudio solamente se consideraron las variables correspondientes al bienestar socioemocional, las variables asociadas al uso de la tecnología y la práctica pedagógica, las cuales están constituidas por los conceptos y definiciones que se describen enseguida.

Bienestar socioemocional: se compone de tres dimensiones; (a) regulación emocional, se define como la capacidad de un individuo para controlar un estado emocional adverso subyacente (Gross & John, 1998), presenta un alfa de Cronbach de .74 y está constituida por cuatro ítems dicotómicos (por ejemplo, “intento tener pensamientos positivos a pesar de mis preocupaciones”); (b) resiliencia, hace referencia a la capacidad de una persona para enfrentar, recuperarse y superar situaciones adversas (Forés & Grané, 2008), cuenta con un alfa de Cronbach de .76, se compone por 12 ítems en total, de los cuales cuatro son de tipo politómico (por ejemplo, “logré adaptarme de forma exitosa a mi trabajo”) y ocho de tipo dicotómico (por ejemplo, “mejoraron mis relaciones interpersonales”); y (c) afrontamiento, se refiere a la aceptación y el rechazo asociados a los estilos de confrontación emocional, evitativo y directo (Lazarus & Folkman, 1984), contando un alfa de Cronbach de .78, con nueve ítems dicotómicos (por ejemplo, “hablé con amigos o familiares para que me dieran ánimos o tranquilizaran”).

Uso de la tecnología: se compone de tres dimensiones; (a) capital tecnológico, se refiere a los aspectos sociales, éticos y legales del conocimiento relacionados con el uso de las TIC en la enseñanza (Aguilar, 2012), cuenta con un alfa de Cronbach de .70 y está constituida por tres ítems de tipo Likert (por ejemplo, “uso bien la computadora y los dispositivos tecnológicos más usuales”) y seis de tipo dicotómico (por ejemplo, “acceso a internet es a través de un celular propio”); (b) recursos utilizados, son los materiales, instrumentos, estrategias y elementos que facilitaron al docente su labor pedagógica (Trust, 2018), la cual presenta un alfa de Cronbach de .73 y cuenta con 12 ítems dicotómicos (por ejemplo, “elaboré videos para enviar a mis alumnos y dar continuidad al curso”); y (c) evaluación con TIC, se refiere

a las tecnologías de la información y comunicación empleadas para facilitar, comunicar, medir y retroalimentar las evaluaciones del docente (Thomas-Fuller, 2020), presenta un alfa de Cronbach de .83 y consiste en cinco ítems dicotómicos (por ejemplo, “usé herramientas tecnológicas para comunicarles las calificaciones a mis estudiantes”).

Práctica pedagógica: se refiere a conductas propias de la actividad docente, que incluye actividades de planificación, enseñanza, evaluación y el uso de recursos tecnológicos (Pérez et al., 2016), presenta un alfa de Cronbach de .82 y está constituida por 11 ítems de tipo Likert (por ejemplo, “en mi planeación consideraré que las personas que estaban en casa podían apoyar a los estudiantes”) y 49 dicotómicos (por ejemplo, “abordé los temas previstos en tiempo y forma”). Es importante recordar que se trata de indagar los ajustes en la práctica docente que se llevaron a cabo durante el periodo de educación remota de emergencia para el logro de los objetivos de los aprendizajes de cada una de las materias en la educación secundaria pública; cómo se ajustaron contenidos, tiempos, estrategias didácticas, planeaciones, materiales educativos y, en general, el currículo para lograr por la vía virtual continuar con los procesos educativos.

Evidencias de validez: para evaluar la efectividad del instrumento en la población del Noroeste de México, se llevó a cabo un análisis bifactorial con el fin de replicar el análisis reportado por los creadores (Medina & Garduño, 2021), el cual presenta diferencias con un análisis exploratorio clásico, ya que esta herramienta muestra consistencia con la propuesta de McDonald (Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017) y señala la existencia de factores que se unifican en un factor común, originando así una propuesta de tipo exploratoria para asumir dimensionalidad (Green & Yang, 2015). Para realizar el análisis se utilizó una rotación oblicua que permite relaciones entre los componentes con cargas factoriales mayores a .30, siendo similares al argumento del análisis exploratorio clásico, resultando un coeficiente Omega de .75, que sugiere la existencia de un constructo o factor general y se agrupan las tres dimensiones (Tabla 1).

Tabla 1. Coeficientes de precisión de las dimensiones del instrumento

Dimensión	Alfa de Cronbach	Omega Jerárquico	Omega Asintótico	Omega Total
Bienestar socioemocional	.75	.76	.74	.76
Uso tecnológico	.71	.77	.73	.79
Práctica pedagógica	.82	.86	.87	.85
Factor general	.72	.71	.73	.75

2.3 Procedimiento

Se utilizó el instrumento diseñado por investigadores expertos pertenecientes a la Universidad Iberoamericana, el cual fue adaptado por la SEC del estado de Sonora, operacionalizando una estrategia desde la estructura educativa, para lo cual se diseñó y se envió una infografía con los objetivos del estudio, asegurando una participación voluntaria y confidencial para invitar a los docentes a formar parte del estudio. Posteriormente, se elaboró un convenio con la SEC, y con apoyo y coordinación de la Subsecretaría de Educación Básica se hizo llegar la liga del formulario a los planteles educativos de educación secundaria para que las autoridades de cada plantel lo distribuyeran a su personal docente.

Para la recolección de datos, la SEC, utilizando el instrumento diseñado por la Universidad Iberoamericana, llevó a cabo la digitalización de la medida con la intención de conocer las problemáticas tecnológicas, pedagógicas y emocionales que impactaron de manera significativa en la educación remota de emergencia.

Posteriormente, por medio de una infografía, la SEC, a través de la Subsecretaría de Educación Básica y siguiendo la estructura educativa, envió a los directivos, jefes de sector y supervisores la infografía para que ellos la enviaran a los docentes y logaran responder el instrumento “La educación: Un Análisis de lo Pedagógico, Psicoactivo y Tecnológico”. La información se recogió entre noviembre de 2020 y febrero de 2021 de forma digital por medio de la estructura educativa.

Para lograr acceder al formulario primeramente se solicitaba la aceptación del consentimiento informado y posteriormente se podía continuar con las preguntas.

2.4 Análisis de datos

Se ejecutó una serie de análisis estadísticos de tipo descriptivo para calcular medias y desviaciones estándar de cada una de las variables involucradas en el estudio. Posteriormente, se realizó un análisis bifactorial con la finalidad de mostrar evidencias de validez y fiabilidad del instrumento. Asimismo, se realizó una regresión logística con el propósito de conocer cuánto predicen las dimensiones del bienestar socioemocional y de uso tecnológico en la práctica pedagógica de los docentes. Este procedimiento consiste en asociar el comportamiento de una variable categórica a partir de una o más variables o factores (Pando-Fernández & San Martín-Fernández, 2004). En este caso, la variable de práctica pedagógica se transformó en una variable ficticia, dividiéndose en dos grupos: aquellos docentes que presentan un nivel alto de práctica pedagógica, los cuales se determinaron

a partir del noveno decil recodificándose con valor de 1, y los docentes cuya práctica pedagógica presenta un nivel bajo se determinaron a partir del tercer decil recodificándose con un valor de 0. La regresión logística es una técnica estadística utilizada para modelar la probabilidad de que una variable dependiente binaria tome un valor particular (por ejemplo, 0 o 1). En este caso, el interés es modelar la probabilidad de que las diferencias en la práctica docente estén asociadas con el bienestar socioemocional y el uso tecnológico de los docentes de secundaria. Finalmente, los análisis fueron llevados a cabo en los programas estadísticos RStudio y SPSS versión 27.

3. Resultados

Se realizó un análisis descriptivo de cada una de las variables involucradas obteniendo medias, desviaciones estándar, asimetría y curtosis. Primeramente, se analizaron las medias de las variables involucradas indicando que dentro del bienestar socioemocional la regulación muestra la media más alta, junto con la variable evaluación con TIC, perteneciente al uso tecnológico. Asimismo, se puede observar que la práctica pedagógica también muestra una media alta, indicando la relación entre las mismas (Tabla 2).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las variables involucradas

Variable	M	DS	Asimetría	Curtosis
Resiliencia	.48	.15	.06	.02
Regulación emocional	.62	.19	-.78	-.28
Afrontamiento	.38	.13	-.22	.29
Capital tecnológico	.54	.11	.00	.23
Recursos utilizados	.41	.17	-.18	-.43
Evaluación con TIC	.62	.30	-.58	-.43
Práctica pedagógica	.68	.17	-.25	-1.44

Se realizaron correlaciones Rho de Spearman entre las dimensiones del bienestar socioemocional, el uso de la tecnología y la práctica pedagógica, esto con el objetivo de determinar asociaciones entre las variables y dar paso al proceso de regresión logística. Se encontraron relaciones significativas en todas las dimensiones del bienestar socioemocional y uso de tecnología con la práctica pedagógica, siendo las variables de regulación emocional y resiliencia aquellas que se asocian en un nivel medio-alto con la práctica pedagógica (Tabla 3).

Tabla 3. Correlación de Rho de Spearman entre el bienestar socioemocional, uso de la tecnología y la práctica pedagógica

	1	2	3	4	5	6	7
1. Resiliencia	-						
2. Regulación emocional	.52**	-					
3. Afrontamiento	.32**	.13**	-				
4. Capital tecnológico	.36**	.33**	.08*	-			
5. Recursos utilizados	.16**	.11**	.17**	.19**	-		
6. Evaluación con TIC	.16**	.10**	.10**	.12**	.32**	-	
7. Práctica pedagógica	.48**	.51**	.19**	.35**	.16**	.07*	-

Nota: * $p < .05$. ** $p < .01$.

Posteriormente, se realizó el análisis de regresión logística para estimar cuánto predicen los factores de riesgo y protección las dimensiones del bienestar socioemocional y las dimensiones del uso de tecnología en el ajuste en la práctica pedagógica durante la educación remota. El ajuste fue dividido en dos grupos: nivel alto de ajuste de la práctica a las condiciones de excepción de la educación remota, considerado como 1, y otro grupo de docentes cuya puntuación de ajuste fue mucho menor, denominado grupo 0. El modelo que integran las dimensiones de bienestar socioemocional y uso de tecnología explica un R^2 de .31. Donde el test de Hosmer-Lemeshow ($X^2 = 41.25$; $gl = 8$; $p = .001$) indica que el modelo propuesto se ajusta a los datos empíricos de la variable (Tabla 4). El test de Hosmer-Lemeshow es una prueba estadística utilizada para evaluar la bondad de ajuste de un modelo de regresión logística en comparación con los datos empíricos. Los indicadores clave proporcionados en el resultado del test de Hosmer-Lemeshow incluyen:

- X^2 (Chi-cuadrado): el valor del estadístico Chi-cuadrado es una medida de la discrepancia entre las frecuencias observadas y las frecuencias predichas por el modelo. En este caso, el valor es 41.25, el cual es un valor pequeño, que es lo que se espera; entre menor sea ese valor mayor ajuste se tendrá del modelo que se propone con sustento teórico al empírico (Cea, 2004).
- Grados de libertad (gl): los grados de libertad representan la diferencia entre el número de grupos o categorías y el número de parámetros estimados en el modelo. En este caso, hay ocho grados de libertad (de La Cruz-Oré, 2013).
- Valor p (p -value): el valor p es una medida de la significancia estadística del estadístico Chi-cuadrado. En otras palabras, indica la probabilidad de obtener un

valor de Chi-cuadrado tan extremo o más extremo que el observado, asumiendo que el modelo es correcto y que no hay diferencia entre las frecuencias observadas y las predichas por el modelo. En este caso, el valor p es igual a .001 (Berlanga-Silvente & Vilà, 2014).

Interpretación de los indicadores del modelo obtenido. Entonces, si el valor p es mayor que el nivel de significancia (alfa) elegido (comúnmente .05), no se rechaza la hipótesis nula, lo que indica que el modelo se ajusta bien a los datos observados. En este caso, el valor p (.001) es mucho menor que .05, lo que sugiere que el modelo propuesto se ajusta de manera significativa a los datos empíricos. Un valor de Chi-cuadrado más alto ($X^2= 41.25$) indica una mayor discrepancia entre las frecuencias observadas y las predichas por el modelo. Sin embargo, para determinar si esta discrepancia es significativa, se compara con los grados de libertad y se utiliza el valor p . Por lo tanto, el modelo que se obtuvo es adecuado para este tipo de estudios poblacionales, y tiene un buen porcentaje de explicación (R^2 de .31).

En resumen, con base en los indicadores proporcionados se concluye que el modelo propuesto se ajusta de manera significativa a los datos empíricos, ya que el valor p es muy bajo, lo que sugiere que no hay evidencia estadística para rechazar la hipótesis de que el modelo es adecuado para describir la relación entre las variables en cuestión. Y las variables de mayor aporte a la explicación del modelo son *regulación emocional* y *resiliencia*. Con base en el valor de OR (*Odds Ratio*), siendo el poder explicativo y de mayor probabilidad (Cerda et al., 2013) que suceda una estrategia pedagógica adecuada al momento de enfrentar la necesidad de utilizarla (ver Tabla 4).

Tabla 4. Regresión logística entre las dimensiones del bienestar socioemocional y del uso de tecnología

Variable	B	SE	OR	95% CI	Estadístico de Wald	p
Resiliencia	2.70	.78	14.95	[3.23-69.22]	11.971	<.001
Regulación emocional	5.72	.66	306.21	[82.61-1134.91]	73.345	<.001
Afrontamiento	2.08	.70	8.03	[2.01-31.99]	8.723	.003
Capital tecnológico	2.27	.83	9.74	[1.88-50.48]	7.359	.002
Recursos utilizados	1.20	.52	3.34	[1.20-9.29]	5.365	<.001

El grupo de variables pertenecientes a las dimensiones de bienestar socioemocional y del uso de tecnología permite clasificar correctamente a 84% de los docentes con mayor prác-

tica pedagógica, lo cual indica un porcentaje aceptable al momento de establecer grupos ficticios (Tabla 5). El valor mínimo promedio de clasificación de manera correcta es de 70%; en nuestro caso sobrepasa ese valor, por lo tanto, la clasificación de los grupos es correcta (Cea, 2004).

Tabla 5. *Clasificación en los grupos de docentes con mayor práctica pedagógica y menor práctica*

Grupo de pertenencia actual	Grupo de pertenencia pronosticado			%
		Docentes con mayor práctica pedagógica	Docentes con menor práctica pedagógica	
	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	
Docentes con mayor práctica pedagógica	394	268	126	84
Docentes con menor práctica pedagógica	394	63	331	68

Nota: de manera global clasifica correctamente 84 % de los docentes con mayor práctica pedagógica.

4. Discusión

La medida desde la pedagogía trata de focalizar cómo el docente ajustó los procesos de enseñanza y aprendizaje a las condiciones de excepción y confinamiento, tratando de atender y entender las capacidades de la comunidad escolar para un trabajo remoto (UNESCO, 2020). Por lo anterior, se entiende como mayor y menor ajuste del docente a las condiciones que le planteaba la educación remota de emergencia. La resiliencia, como capacidad de sobreponerse a la adversidad, superar situaciones estresantes y salir fortalecido de ellas. La regulación emocional: capacidad de manejar las propias emociones modulando los sentimientos negativos e intensificando los positivos, y las estrategias de afrontamiento como los recursos personales y sociales que utilizamos para manejar situaciones adversas, componen el bienestar socioemocional (Reimers, 2022; Allen et al., 2020). Los resultados de la regresión logística indican que los docentes con mayor ajuste pedagógico mostraron empatía, flexibilidad y comprensión ante la situación, ayudaron a reducir el estrés y la ansiedad en los estudiantes, desarrollando estrategias de enseñanza positiva, enfocadas en

las fortalezas de los alumnos, promovieron su resiliencia, autoeficacia y motivación para aprender, brindando espacios para que los estudiantes pudieran expresar sus emociones, desarrollar estrategias de afrontamiento saludables y sentirse cómodos. Los resultados se incorporan a la evidencia proporcionada por Imhof et al. (2024) quienes muestran la relevancia de la capacitación en resiliencia y la autorregulación como preparación para situaciones de emergencia.

Al hablar específicamente de emociones negativas en los docentes nos estamos refiriendo a todo aquel sentir o pensar que experimentaron durante el trabajo remoto, donde se han detonado las siguientes emociones: soledad al trabajar frente a una computadora, incertidumbre e imposibilidad de verificar si es el mismo estudiante quien realiza todo el trabajo, ausencia de algunos estudiantes durante el proceso, pérdida de buenos estudiantes que enriquecen el proceso de enseñanza y la desilusión que se percibe como un fraude al no haber logrado los propósitos de aprendizaje (Herrero et al., 2020). Los hallazgos obtenidos nos indican que la regulación emocional en el docente es un comportamiento indispensable en situaciones de crisis, si lo que se pretende es ajustar la práctica pedagógica a la enseñanza remota en un contexto de emergencia.

El capital tecnológico de los docentes se relaciona con las características individuales de personalidad de los docentes, como la autoeficacia en la enseñanza en línea y la vulnerabilidad percibida al COVID-19 (Westphal et al., 2022). Por lo anterior, se propone para la promoción del bienestar emocional de los docentes en educación remota de emergencia la capacitación para el manejo del estrés, en combinación con capacitación en el uso de la tecnología para la enseñanza.

Esta situación de desequilibrio en la relación esfuerzo-recompensa es un componente asociado a la motivación laboral del docente, que afectó y permeó su vulnerabilidad en el contexto pandémico para la percepción de eficacia en el cumplimiento de todos los elementos curriculares y extracurriculares (Vera-Noriega, Cayetano-Hernández et al., 2022; Vera-Noriega, Montaña-Biurquez et al., 2022).

Desde el punto de vista pedagógico, esta dimensión mide las estrategias de los profesores de secundaria durante el confinamiento para ir más allá de simplemente enseñar conocimientos estandarizados para promover el aprendizaje y desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes para mejorar el desarrollo holístico de los grupos de jóvenes, adaptando constantemente estrategias para un desarrollo positivo (León, 2011). A su vez, informar y entender la situación de los alumnos y sus familias en el contexto de una educación remota, ajustando contenidos, procesos didácticos, sistemas de evaluación y comunicación con los estudiantes. En este contexto de excepción, las y los docentes

identificaron condiciones personales, familiares y sociales que promovieron el desarrollo de habilidades de ajuste a las condiciones del confinamiento y a la educación remota de emergencia. Esto se logró a través del control de emociones, lo cual fue útil para la mejora continua de la labor pedagógica, dato que sobresale en nuestro modelo de regresión logística. Sin embargo, existieron condiciones escolares que el equipo docente debe atender, como el número de alumnos y grupos, así como condiciones de tipo curricular, como la transición en la planeación, didáctica, evaluación de contenidos remotos, de tenencia y uso de tecnologías, problemas de comunicación con las familias, ausencia de infraestructura de computo e internet y la falta de competencias digitales. En este entorno, la autoridad educativa desarrolló un sistema de monitoreo y capacitación a través de Microsoft Teams para el control de la asistencia, permanencia en el trabajo y desarrollo de habilidades; dicha herramienta fue de utilidad para enfrentar los diferentes obstáculos de trabajo bajo la crisis.

Aun cuando los resultados indican que la variable regulación emocional es indispensable para el ajuste pedagógico del docente a la educación remota, las habilidades de afrontamiento y resiliencia constituyen comportamientos que se requieren para lograr la gestión de emociones (Vera-Noriega, Alemán-Reyes et al., 2022). Los resultados encontrados en este estudio indican que la percepción de bienestar socioemocional del docente, particularmente las habilidades de resiliencia, la regulación emocional y las competencias para el uso de capital tecnológico, se asocian con el ajuste de la práctica pedagógica. Por otro lado, otros factores que obtienen valores menores de asociación son la tenencia de recursos digitales y los sistemas de comunicación en la evaluación formativa en el proceso educativo.

Específicamente, la pandemia generó una condición hostil para los docentes de secundaria, que provocó que se sintieran exhaustos emocionalmente, lo cual fue asumido de manera diferencial dependiendo de sus características psicológicas y de las variables de contexto asociadas a los recursos y competencias digitales (Fives et al., 2007). Sin embargo, es importante considerar que previo a la pandemia ya se habían documentado condiciones laborales relacionadas con el tipo de contratos, salarios, vigilancia y monitoreo excesivo por parte de las autoridades, y otras como número de alumnos por grupo, número de grupos atendidos, falta de material educativo, inseguridad en las escuelas y en las aulas (Vera-Noriega et al., 2021). Las condiciones precurrentes a la educación remota ya habían sido analizadas, y en México se documentaba (García et al., 2020; Saltijeral & Ramos, 2015) una condición laboral con factores de riesgo psicosocial asociados a la inseguridad laboral, el trabajo fragmentado por horas, la cantidad de grupos y desplazamientos a diferentes escuelas para cumplir una jornada laboral. En la pandemia las condiciones labo-

rales permanecieron idénticas, pero las condiciones pedagógicas se transformaron y se revelaron como un factor importante de generación de estrés, por la falta de competencias para enfrentar una problemática de planeación, didáctica y de evaluación inesperada, que sería vigilada y monitoreada por las autoridades escolares, estableciendo una condición de poco dominio sobre la tarea y un exagerado control y supervisión del sistema educativo (Feito, 2020).

Conclusiones

Aun cuando a través del estudio y sus resultados no es posible inocular la varianza asociada a la situación precurrente a la pandemia y a la crisis educativa que generó la educación remota de emergencia, es posible considerar que los niveles de percepción sobre el dominio y control de las competencias pedagógicas estuvieron más cercanos a las características personales de los y las docentes y sus habilidades para la gestión emocional en el entorno familiar, social y escolar, que a la utilización de equipos digitales. Los resultados coinciden con otros estudios de educación básica en los cuales se analizan las variables o factores que incidieron en el ajuste de la práctica pedagógica durante el confinamiento, y en los cuales aparecen la resiliencia, afrontamiento y gestión emocional, y otros factores protectores de ajuste psicológico, como primordiales para enfrentar el tránsito hacia la educación remota en las y los docentes de secundaria (Vera-Noriega, Montaña-Biurquez et al., 2022).

Durante la pandemia, el ajuste de las prácticas pedagógicas a la educación remota de emergencia fue un desafío complejo que involucró múltiples estrategias por parte de los docentes, las cuales se muestran con un coeficiente positivo y aumentan la probabilidad de un mayor enfoque en el aspecto pedagógico. Ante esto se destacan: a) la tecnología y el acceso a internet (dimensión de recursos utilizados), considerando la disponibilidad de dispositivos tecnológicos adecuados y una conexión a internet confiable como factores críticos; b) competencia tecnológica (capital tecnológico), la cual es entendida como la capacidad de los docentes para utilizar eficazmente las herramientas tecnológicas y las plataformas de aprendizaje en línea, que fueron parte de las estrategias que el docente empleó dentro de su quehacer pedagógico, y c) estrategias relacionadas con el apoyo familiar para el desarrollo de las tareas educativas y el apoyo institucional, incluyendo la infraestructura tecnológica y el respaldo administrativo, las cuales influyeron en la capacidad de los docentes para adaptarse a la educación remota y contemplarla como parte de su planeación.

Estos resultados también muestran una relación con el bienestar socioemocional de los docentes, particularmente los factores de regulación emocional y la resiliencia; componentes esenciales para el manejo de estilos de afrontamiento adaptables a un contexto de crisis. El componente socioemocional, la tecnología y la aplicación de nuevas prácticas pedagógicas representan retos significativos, ya que ofrecen oportunidades para mejorar la enseñanza y el bienestar. El equilibrio entre estos factores depende en gran medida del contexto, del apoyo institucional y de la capacidad de los docentes para adaptarse y utilizar las herramientas a su disposición de manera efectiva.

A partir de la evidencia recolectada, se puede afirmar que el impacto de la educación remota de emergencia y el ajuste de los docentes que tuvieron una percepción de utilidad muy positiva del programa “Aprende en Casa”, presentaron un afrontamiento activo, con diferentes recursos y estrategias emocionales y, por lo tanto, con un menor riesgo psicosocial que los que no aceptan la realidad y sus retos (Burgess et al., 2000). Los diferentes contextos tienen distintos efectos en el bienestar emocional de los docentes, coincidiendo con McCubbin et al. (1982), quienes descubrieron que el proceso de afrontamiento tiene una doble función; en primer lugar, aparece individualmente y, en segundo lugar, actúa como mediador en el ámbito social.

En resumen, el ajuste de las prácticas pedagógicas a la educación remota de emergencia durante la pandemia es un proceso complejo que involucra una variedad de variables interconectadas. Los docentes, las instituciones educativas y los responsables de la toma de decisiones deben abordar estas variables de manera integral para brindar una educación de calidad en entornos en línea.

Algunas de las limitaciones del estudio son las restricciones de validez interna que imponen un diseño transversal y un muestreo no aleatorizado, así como la falta de comparaciones entre fases e intra-sujeto. En lo referente a las limitaciones de validez externa, éstas se relacionan con el envío de cuestionarios de manera digital, que genera errores de medida por la falta de control contextual y de las condiciones personales bajo las cuales se responde.

Sobre las perspectivas de investigación a futuro, se requiere investigación bajo condiciones de control, pero incluyendo un estudio de seguimiento secuencial en grupos aleatorizados, con el objetivo de estudiar la relación entre la gestión emocional y la gestión pedagógica, que en este estudio muestra la existencia de un vínculo explicativo como factor protector de un ajuste a la transición a la educación remota.

Otra limitación es la focalización de la muestra únicamente en escuelas públicas. En la investigación educativa durante la pandemia se han estudiado las diferencias que exis-

ten entre escuelas de financiamiento público y privado, encontrando contrastes estadísticamente significativos asociados a la tenencia y entrega de equipos digitales y al diseño de plataformas educativas que, aunado a los niveles de acceso económico que posibilitan una conectividad de alta velocidad y tener varios equipos en casa, permitieron la continuidad de los aprendizajes y requirieron menos controles y supervisión, comparados con los de financiamiento público (Vera-Noriega, Acuña et al., 2022).

Finalmente, es necesario agregar que en esta transición fueron las mujeres docentes amas de casa y madres de hijos escolarizados quienes se encontraron en riesgo y vulnerabilidad por el cumplimiento de las responsabilidades de género que les fueron impuestas culturalmente, provocando fatiga y riesgo psicoafectivo (Inga-Paida et al., 2020) en mayor proporción que en los docentes hombres. En posteriores estudios se requiere llevar a cabo análisis de regresión logística para reconocer factores de riesgo y protección en las y los docentes.

La pandemia ha acelerado la adopción de tecnología en la educación y ha subrayado la importancia de la adaptabilidad y la resiliencia en el sistema educativo. A medida que se avanza hacia un futuro pospandémico, se debe aprender de los desafíos enfrentados durante esta crisis y utilizar esas lecciones para la construcción de un sistema educativo más fuerte y adaptable, que brinde oportunidades de aprendizaje equitativas y efectivas para todos los estudiantes, independientemente de las circunstancias externas.

Agradecimientos

Agradecemos a la Universidad Iberoamericana por permitirnos utilizar la base de datos que contiene los resultados de la encuesta a docentes de secundaria de Sonora, y a la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora por facilitar el acopio de la información. Finalmente, agradecemos al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías por apoyar el proyecto 312825 designado 2020-1, cuyo líder técnico es el Dr. Luis Medina Gual de la Universidad Iberoamericana.

Lista de referencias

Aguilar, C., Farías, B., Fuentes, M., Miranda, P., & Pérez, M. (2023). Bienestar socioemocional en contexto de pandemia y virtualidad: una aproximación a padres, madres, profesorado y estudiantado de educación primaria en Chile. *Revista Educación*, 47(1), 1-19. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v47i1.52029>

- Aguilar, M. (2012). Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 801-811. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2012000200002&script=sci_abstract&tlng=pt
- Allen, J., Rowan, L., & Singh, P. (2020). Teaching and teacher education in the time of COVID-19. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3), 233-236. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1752051>
- Almonacid-Fierro, A., Vargas, R., Mondaca, J., & Sepúlveda-Vallejos, S. (2021). Prácticas profesionales en tiempos de pandemia Covid-19: Desafíos para la formación inicial en profesorado de Educación Física. *Retos*, 42, 162-171. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87353>
- Alva, A. (2022). *Impacto de las TIC sobre la educación remota basada en Taxonomía de Bloom y aula invertida en tiempos del COVID-19* [Tesis de licenciatura, Universidad Privada del Norte]. Repositorio institucional de la Universidad Privada del Norte. <https://hdl.handle.net/11537/32777>
- Anaya, T., Montalvo, J., Calderón, A., & Arispe, C. (2021). Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID-19) y recomendaciones para reducirlas. *Educación*, 30(58), 11-33. <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.001>
- Angamarca-Angamarca, L., & Erazo-Álvarez, J. C. (2021). Práctica docente en tiempos de pandemia: Retos y Propuestas. *EPISTEME KOINONIA*, 4(8), 85-108. <https://doi.org/10.35381/e.k.v4i8.1346>
- Armendáriz, C., Yumisa, D., & Buñay, G. (2021). Impacto de las tics y la enseñanza remota de emergencia en la educación técnica y tecnológica. *Minerva Revista Multidisciplinaria de Investigación Científica*, 2(6), 90-97. <https://doi.org/10.47460/minerva.v2i6.46>
- Baptista, M., González, M., Medina, L., & Covarrubias, C. (2023). Desafíos y aprendizajes con tecnologías en la educación superior en México. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 36, 83-99. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi36.2879>
- Berlanga-Silvente, V., & Vilà, R. (2014). Cómo obtener un Modelo de Regresión Logística Binaria con SPSS. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7(2), 105-118. <https://doi.org/10.1344/reire2014.7.2727>
- Bond, M. (2020). Schools and emergency remote education during the COVID-19 pandemic: A living rapid systematic review. *Asian Journal of Distance Education*, 15(2), 191-247. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4425683>

- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Burgess, A., Carretero, M., Elkington, A., Pasqual-Marsetin, C., Lobaccaro, C., & Catalán, J. (2000). The role of personality, coping style and social support in health-related quality of life in HIV infection. *Quality of Life Research*, 9, 423-437. <https://doi.org/10.1023/A:1008918719749>
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 114-139. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>
- Carreira, F. C., Barretto, R., Santiago, I. C., & Brunstein, J. (2023). Educación remota en tiempos pandémicos: Oportunidades para el aprendizaje transformativo. *Revista de Administração de Empresas*, 63(1), 1-21. <https://doi.org/10.1590/S0034-759020230106>
- Carro-Olvera, A., & Lima-Gutiérrez, J. A. (2022). Aprende en Casa. Experiencias de los actores educativos durante la pandemia en Tlaxcala, México. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 34, 3-29. <https://doi.org/10.25009/cpue.voi34.2787>
- Carvalho, R. A. (2023). Reflexões sobre o uso das TIC no ensino remoto de língua espanhola durante o COVID 19 para a formação docente. *Discursividades*, 12(1), 1-26. <https://doi.org/10.29327/256399.12.1-10>
- Cea, M. A. (2004). *Análisis multivariable. Teoría y práctica en la investigación social* (2ª ed.). Síntesis.
- Cerda, J., Vera, C., & Rada, G. (2013). Odds ratio: aspectos teóricos y prácticos. *Revista Médica de Chile*, 141(10), 1329-1335. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872013001000014>
- Chávez, T., & Henríquez, M. (2023). Habilidades socioemocionales de los docentes de la Unidad Educativa 3 de mayo durante la pandemia de COVID-19. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 11(3), 35-48. <https://revistas.uh.cu/revflacso/article/view/7401>
- Coloma, A., Roberti, E., & Lemus, M. (2023). Docentes en pandemia: Entre la intimidad, la desinstitucionalización y la digitalización. En L. Muñiz (Coord.), *¿Encrucijadas o bifurcaciones biográficas?: Transiciones laborales en contexto de pandemia en Argentina* (pp. 199-223). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; Agencia de I+d+i; Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/248287>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *La educación en tiempos*

- de la pandemia de COVID-19. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Compañ, J. R. (2023). Los procesos de evaluación en condiciones de educación remota en una escuela secundaria del Estado de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(2), 289-314. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.2.552>
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 Pandemic. *Prospects*, 49, 91-96. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- De Agüero, M., Benavides, M., Rendón, V., & Pompa, M. (2020). *Transición de los profesores de la UNAM a la educación remota de emergencia durante la pandemia* (Informe ejecutivo). Universidad Nacional Autónoma de México. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.10475.77609>
- De La Cruz-Oré, J. L. (2013). ¿Qué significan los grados de libertad? *Revista Peruana de Epidemiología*, 17(2), 1-6. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203129458002>
- Dellepiane, P., & Ruiz-Díaz, F. (2023). Presencialidad plena, educación remota de emergencia, hibridación, y ahora ¿qué está sucediendo en las aulas del Nivel Superior? *Boletín SIED*, 7, 93-109. <https://revista.mdp.edu.ar/boletin/article/view/113/122>
- Díaz-Arce, D., & Loyola-Illescas, E. (2021). Competencias digitales en el contexto COVID 19: una mirada desde la educación. *Revista Innova Educación*, 3(1), 120-150. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.01.006>
- Dos Santos, B. M., Scorsolini-Comin, F., & Barcellos, R. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3), 137-141. <http://ciberindex.com/index.php/ie/article/view/e12983>
- Elisondo, R. C. (2021). Transformaciones en las prácticas educativas en contextos de COVID-19. Percepciones de un grupo de docentes argentinos. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-31. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.48180>
- Escavy, J. I., Sanz-Pérez, E., Menéndez-Pidal, I., Galindo-Aires, R., Fernández-González, E., Herrero, M. J., Escudero, D., Trigos, L., Martínez-López, A., & Sanz, J. (2021). Combinación de estrategias de innovación docente para la enseñanza de asignaturas de Ciencias de la Tierra: aprendizaje colaborativo y basado en proyectos como fuente de material para el aula invertida. En M. Sein, Á. Fidalgo & F. García (Eds.), *Innovaciones docentes en tiempos de pandemia. Actas del VI Congreso Internacional sobre aprendizaje, innovación y cooperación. CINAIC 2021* (pp. 222-226). Universidad de Zaragoza. <http://cinaic.net/innovaciones-docentes-en-tiempo-de-pandemia-actas-del-vi-congreso-internacional-sobre-aprendizaje-innovacion-y-cooperacion-cinaic-2021/>

- Feito, R. (2020). Este es el fin de la escuela tal y como la conocemos. Unas reflexiones en tiempo de confinamiento. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 156-163. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17130>
- Fives, H., Hamman, D., & Olivares, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 916-934. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.03.013>
- Forés, A., & Grané, J. (2008). *La resiliencia: Crecer desde la adversidad*. Plataforma.
- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-25. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- García, L., Fulquez, S., Vázquez, J., Alguacil, M., & Hirales, M. (2020). Condiciones laborales y realización profesional en docentes de educación secundaria del sistema público Mexicano. *Revista Espacios*, 41(16), 7-15. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n16/20411607.html>
- García-Leal, M., Medrano-Rodríguez, H., Vázquez-Acevedo, J. A., Romero-Rojas, J. C., & Berrún-Castañón, L. N. (2021). Experiencias docentes del uso de la tecnología educativa en el marco de la pandemia por COVID-19. *Revista Información Científica*, 100(2), 1-15. <http://www.revinfoinformatica.sld.cu/index.php/ric/article/view/3436>
- García-Peñalvo, F. (2015). Mapa de tendencias en Innovación Educativa. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(4), 6-23. <https://doi.org/10.14201/eks2015164623>
- Gastélum-Escalante, J. A., & Santiesteban, M. L. (2022). Enseñanza remota o educación virtual. Disyuntiva de las instituciones mexicanas de educación superior. *Apertura*, 14(2), 24-39. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v14n2.2223>
- Glória, J. S., & Alecrim, G. S. (2023). Formação on-line de alfabetizadores para uso de tecnologias digitais em plena pandemia de COVID-19. *Revista Eletrônica de Educação*, 17, 1-18. <https://doi.org/10.14244/198271994986>
- Gómez-Nashiki, A., & Quijada-Lovatón, K. (2021). Buenas prácticas de docentes de educación básica durante la pandemia COVID-19. *Revista Innova Educación*, 3(4), 7-27. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.04.001>
- González, P. L. (2022). Estrategia de capacitación profesoral activa y formación profesional pedagógica. *Mendive. Revista de Educación*, 20(4), 1109-1122. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962022000401109
- Green, S., & Yang, Y. (2015). Evaluation of dimensionality in the assessment of internal consistency reliability: Coefficient alpha and omega coefficients. *Educational Mea-*

- surement: Issues and Practice*, 34(4), 14-20. <https://doi.org/10.1111/emip.12100>
- Gross, J. J., & John, O. P. (1998). Mapping the domain of expressivity: Multimethod evidence for a hierarchical model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 170-191. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.1.170>
- Herrero, A., Flórez, A., Stanton, S., & Fiszbein, A. (2020, 8 de octubre). Cambios e innovación en la práctica docente durante la crisis del COVID-19. *El Diálogo*, 1-5. <https://www.thedialogue.org/analysis/practica-docente-durante-covid-19/>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. En P. Neira, C. Rodríguez & J. Villanueva (Eds.), *Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión* (pp. 12-22). The Learning Factor. <http://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/2020/04/Ensen%CC%83anza-Remota-de-Emergencia-Textos-para-la-discu-sio%CC%81n.pdf>
- Inga-Paida, M., García-Herrera, D., Castro-Salazar, A., & Erazo-Álvarez, J. (2020). Educación y Covid-19: Percepciones docentes para enfrentar la pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 310-331. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i1.785>
- Imhof, M., Worthington, D., Burger, J., & Bellhäuser, H. (2024). Resilience and self-regulated learning as predictors of student competence gain in times of the COVID 19 pandemic – evidence from a binational sample. *Frontiers in Education*, 9, 1-11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1293736>
- Jorge, G., Organista, J., & López-Ornelas, M. (2023). Capital cultural digital de docentes universitarios: un estudio de caso en tiempos de pandemia por Covid-19. *Lumina*, 17(1), 43-62. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/lumina/article/view/40288>
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer.
- Lei, M., & Medwell, J. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on student teachers: how the shift to online collaborative learning affects student teachers' learning and future teaching in a Chinese context. *Asia Pacific Education Review*, 22, 169-179. <https://doi.org/10.1007/s12564-021-09686-w>
- León, G. (2011). Los profesionales de secundaria, como factores de riesgo en el síndrome de Burnout. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 177-191. <https://doi.org/10.15359/ree.15-1.14>
- López-Altamirano, D. A., Paredes-Zhirzhan, Z. M., Reinoso-Ramírez, J. S., Analuiza-Lara, C. A., Chipantiza-Urquizo, J. R., Tacoamán-Acurio, B. J., & Campos-Morales, J. R. (2021). Desarrollo de las competencias tecnológicas en los docentes de educación secundaria y superior en tiempos de pandemia. *Dominio de las Ciencias*, 7(4), 694-706. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/2119>

- López-Morocho, L. (2020). Educación remota de emergencia, virtualidad y desigualdades: pedagogía en tiempos de pandemia. *593 Digital Publisher CEIT*, 5(5-2), 98-107. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.5-2.347>
- López-Orellana, C. T., Varela-Torres, J. J., Guzmán-Martínez, P. Á., Piedra-Martínez, E., Freire-Pesántez, A., Baculima, J. B., & Cordero-Cobos, L. (2021). Bienestar docente durante la Pandemia COVID-19: La Comparación entre Ecuador y Chile. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(3), 325-347. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.3.21472>
- McCubbin, H., Cauble, E., & Patterson, J. (Eds.). (1982). *Family stress, coping, and social support*. Charles C Thomas.
- Medina, L., & Garduño, E. (2021). Educar en contingencia: factores y vivencias desde lo pedagógico, psicoafectivo y tecnológico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(Especial), 181-213. <https://doi.org/https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.475>
- Monterroso-Vargas, M. M., Huayta-Franco, Y. J., & Guzman-Meza, M. E. (2023). El desempeño docente durante la pandemia y sus efectos en la educación. *Mendive. Revista de Educación*, 21(2), 1-14. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3281>
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- Pando, V., & San Martín, R. (2004). Regresión logística multinomial. *Cuadernos de la Sociedad Española de Ciencias Forestales*, 18, 323-327. http://secforestales.org/publicaciones/index.php/cuadernos_secf/article/view/9478
- Pérez, C., Vaccarezza, G., Aguilar, C., Coloma, K., Salgado, H., Baquedano, M., Chavarría, C., & Bastías, N. (2016). Cuestionario de prácticas pedagógicas: análisis de su estructura factorial y consistencia interna en docentes de carreras de la salud. *Revista Médica de Chile*, 144(6), 795-805. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872016000600015>
- Pérez-López, E., & Alzás, T. (2023). Marco analítico para la educación remota de emergencia en las universidades en tiempos de confinamiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, 1-15. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e12.4965>
- Popyk, A. (2021). The impact of distance learning on the social practices of schoolchildren during the COVID-19 pandemic: reconstructing values of migrant children in Poland. *European Societies*, 23(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1831038>
- Quispe-Victoria, F., & García, G. (2020). Impacto psicológico del covid-19 en la docencia de la Educación Básica Regular. *Alpha Centauri*, 1(2), 30-41. <https://doi.org/10.47422/ac.v1i2.10>

- Ramírez-Noriega, A., Jiménez, S., Martínez-Ramírez, Y., Juárez-Ramírez, R., & Solís-Pollorrena, J. C. (2022). El impacto de la pandemia en estudiantes de nivel secundaria en Sinaloa, México. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24), 1-34. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1166>
- Ramos, G. M. (2023). Enseñanza remota de emergencia en el proceso de aprendizaje percibida por padres de educación especial. *Revista Científica Searching de Ciencias Humanas y Sociales*, 4(1), 15-26. <https://doi.org/10.46363/searching.v4i1.1%20>
- Reimers, F. M. (2022). Learning from a Pandemic. The Impact of COVID-19 on Education Around the World. En F. Reimers (Ed.), *Primary and Secondary Education During Covid-19* (pp. 1-37). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_1
- Ricardo-Barreto, C., & Vieira-Mejía, C. (2023). Creencias y concepciones docentes de educación superior en enseñanza remota en el contexto de COVID-19. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), 17-37. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/244898>
- Ricardo-Gato, A., Medina-Carballosa, E., & Ramírez-Pérez, A. M. (2023). La formación socioemocional de profesionales de la educación. Reto y necesidad para la sociedad post-COVID. *Novedades en Población*, 19(37), 189-220. <https://revistas.uh.cu/novpob/article/view/6814>
- Romero, B., & Groult, N. (2022). Representaciones sociales de la educación a distancia durante la pandemia por COVID-19. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 34, 82-108. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2790>
- Romero, R., Carreño, E., & Lorca, P. (2023). Estrategias educativas y factores para la adopción de la enseñanza remota en Infantil y Primaria durante la pandemia de Covid-19. Una revisión sistemática. *Revista Realidad Educativa*, 3(2), 7-46. <https://doi.org/10.38123/rre.v3i2.303>
- Rueda-Gómez, K. (2020). Estrategia educativa remota en tiempos de pandemia. *Magister*, 32(1), 93-96. <https://doi.org/10.17811/msg.32.1.2020.93-96>
- Ruiz-Sánchez, S. (2020). Las habilidades socioemocionales docentes en tiempos de pandemia. En L. G. Juárez-Hernández (Coord.), *Memorias del Quinto Congreso de Investigación en Habilidades Socioemocionales, Coaching y Talento (CIGETH-2020)* (pp. 1-6). Centro Universitario CIFE. https://www.researchgate.net/publication/346476388_Las_habilidades_socioemocionales_docentes_en_tiempos_de_pandemia
- Saltijeral, M. T., & Ramos, L. (2015). Identificación de estresores laborales y *burnout* en docentes de una secundaria para trabajadores del Distrito Federal. *Salud Mental*, 38(5), 361-369. <https://doi.org/10.17711/SM.0185-3325.2015.049>

- Sánchez, I. M. (2021). Impacto psicológico de la COVID-19 en niños y adolescentes. *Medi-San*, 25(1), 123-141. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumenI.cgi?IDARTICULO=100161>
- Sandoval, A., Polanco y Polanco, A., García, Z., & Cal, J. (2023). Desarrollo de habilidades socioemocionales en docentes de educación del nivel medio de Jutiapa, Guatemala. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 2744-2759. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.451>
- Santos, V., Villanueva, I., Rivera, E., & Vega, E. (2020). Percepción docente sobre la educación a distancia en tiempos de COVID-19. *CienciaAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 9(3), 126-141. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/367/3671816010/html/>
- Sierra, J., Bueno, I., & Monroy, S. (2016). Análisis del uso de las tecnologías TIC por parte de los docentes de las Instituciones educativas de la ciudad de Riohacha. *Omnia*, 22(2), 50-64. <https://www.redalyc.org/journal/737/73749821005/html/>
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F., & Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 1-21. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>
- Thomas-Fuller, M. (2020). ISTE Standards for students, digital learners, and online learning. En M. Montebello (Ed.), *Handbook of Research on Digital Learning* (pp. 284-290). IGI Global.
- Torres-Aguilar, M. (2018). El e-learning en la Educación Superior en América Latina. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 278-282. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/8748/7450
- Torres-Inga, L. A., Huamán-Ramos, L., Amancio-Anzuhuelo, A. M., & Sánchez-Díaz, S. (2022). Habilidades digitales y desempeño docente en el área de comunicación de educación secundaria, en tiempos de pandemia. *Apuntes Universitarios*, 12(1), 190-206. <https://doi.org/10.17162/au.v11i1.928>
- Trust, T. (2018). 2017 ISTE standards for educators: From teaching with technology to using technology to empower learners. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 34(1), 1-3. <https://doi.org/10.1080/21532974.2017.1398980>
- Uuh, A. G., & Aguilar, Á. M. (2022). Educación remota emergente en primarias urbanas y rurales. Revisión sistemática de 2019-2021. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 35, 53-89. <https://doi.org/10.25009/cpue.voi35.2820>
- Ventura-León, J. L., & Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: un méto-

- do alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627. <https://www.redalyc.org/journal/773/77349627039/html/>
- Vera-Noriega, J. Á., Acuña, K., del Rincón, E. B., Meza, C. B., & Murillo, Z. V. (2022). Bienestar socioemocional y riesgo psicosocial del profesorado de primaria en el confinamiento causado por el COVID-19. *Congreso Internacional de Investigación e Innovación. Multidisciplinario*, 4(1), 547-562. https://www.researchgate.net/publication/362343167_Bienestar_socioemocional_y_riesgo_psicosocial_del_profesorado_de_primaria_en_el_confinamiento_causado_por_el_COVID-19_Socio-emotional_well-being_and_psychosocial_risk_in_confinement_caused_by_COVID-19
- Vera-Noriega, J. Á., Alemán-Reyes, A., Peiro-Duarte, A., & Acuña-Duran, K. (2022). Bienestar y riesgo psicosocial en docentes de primaria alta y su relación con la percepción del programa “Aprende en Casa”. *Congreso Internacional de Investigación e Innovación. Multidisciplinario*, 4(1) 563-579. https://www.researchgate.net/publication/362343087_Bienestar_y_riesgo_psicosocial_en_docentes_de_primaria_alta_y_su_relacion_con_la_percepcion_del_programa_Aprende_en_Casa
- Vera-Noriega, J. Á., Armenta-Romero, F., Dominguez-Guerrero, Y., & Ruiz-Palafox, J. (2023). Bienestar y riesgo psicosocial de profesores de secundaria en contexto de pandemia. *Educación y Humanismo*, 25(44), 1-16. <https://doi.org/10.17081/educum.25.44.5458>
- Vera-Noriega, J. Á., Cayetano-Hernández, S. B., Rivera-Peinado, B., & Ortega-Escobar, P. F. (2022). Respuestas emocionales negativas y perturbadoras en docentes mexicanos de Educación Básica en un contexto pandémico. *RECIE, Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(1), 129-141. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i1.pp129-141>
- Vera-Noriega, J. Á., Montaña-Biurquez, N. I., & Sanabria-Acosta, K. L. (2022). Perfiles de estrés laboral y salud psicológica en docentes de educación básica. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 13(1), 33-49. <https://doi.org/10.18175/VyS12.2.2021.9>
- Vera-Noriega, J. Á., Valdez-Tam, J., Contreras-Grijalva, E. S., & Castillo-Velasco, S. S. (2021). Esfuerzo-recompensa, demanda-control y satisfacción con la vida: un estudio con docentes de educación primaria. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23), 1-24. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1012>
- Westphal, A., Kalinowski, E., Hoferichter, C. J., & Vock, M. (2022). K-12 teachers' stress and burnout during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-29. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.920326>

- Zabalza, M. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos*, 6-7, 113-136. <https://doi.org/10.18172/con.531>
- Zamora, J. C., Garay, J. R., Jiménez, V. G., Santos, M. I., & Beltrán, M. C. (2023). Vivencias en el uso de las tecnologías de la información y comunicación como apoyo al aprendizaje en estudiantes de medicina en tiempos de pandemia COVID-19. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2, 1-13. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v2i10.3504>