



UNIVERSIDAD DE SONORA

Facultad Interdisciplinaria de Ciencias Sociales

Doctorado en Innovación Educativa

Título tesis

Bienestar socioemocional y uso de tecnología: relaciones con la práctica
pedagógica durante la educación remota en secundarias de Sonora

Tesis

Que para obtener el grado de:

Doctor en Innovación Educativa

Presenta:

José Luis Montoya Aguilar

Director de Tesis

José Ángel Vera Noriega

Codirector

Jesús Tánori Quintana

Lectores

Emilia Castillo Ochoa

Claudia Cecilia Norzagaray Benítez

Daniel Fregoso Borrego

Hermosillo, Sonora. 9 de diciembre 2024

Hermosillo Sonora a 09 de diciembre de 2024

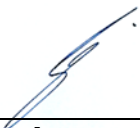
Dra. María de los Ángeles Maytorena Noriega

Universidad de Sonora

Coordinadora del Doctorado en Innovación Educativa

Presente.

Por este medio se le informa que el trabajo titulado “*Bienestar socioemocional y uso de tecnología: relaciones con la práctica pedagógica durante la educación remota en secundarias de Sonora*” presentado por el pasante de doctorado *José Luis Montoya Aguilar*, con número de expediente 221230117, cumple con los requisitos teóricos-metodológicos para ser sustentos en el examen de grado, para lo cual se aprueba su publicación.



Dr. José Angel Vera Noriega

Director de Tesis



Dr. Jesus Tanori Quintana

Codirector de Tesis



Dra. Emilia Castillo Ochoa

Asesora interna



Dra. Claudia Cecilia Norzaragay
Benitez

Asesora interna



Dr. Daniel Fregoso Borrego

Asesor externo

Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), por el apoyo económico brindado durante los seis semestres del doctorado.

A mi director de tesis, el **Dr. José Ángel Vera Noriega** por su guía, sus conocimientos compartidos y, sobre todo por su paciencia en la espera de que esta tesis se culminara.

A mi codirector **Dr. Jesús Tánori Quintana** por su gran apoyo desde la maestría, que sin duda alguna ha sido pieza fundamental en mi formación académica.

A todo mi comité tutorial: **Dra. Emilia Castillo Ochoa, Dra. Claudia Cecilia Norzagaray Benítez, y al Dr. Daniel Fragoso Borrego**, por el asesoramiento, el tiempo brindado a la revisión y por sus valiosas contribuciones para la mejora de este trabajo.

A los profesores del programa del doctorado, por sus enseñanzas y sugerencias durante esta etapa de formación.

A mis compañeros de generación por su valiosa amistad y compañerismo.

A mi familia por su apoyo y por motivarme a continuar con mis objetivos.

Y sobre todo a Dios por permitirme culminar una meta más.

Resumen

El objetivo del estudio es examinar las relaciones entre el bienestar socioemocional y el uso de tecnología con la práctica pedagógica de docentes de secundarias de Sonora durante la educación remota. Para la determinación del tamaño de muestra, se contó con una población de 9876 docentes activos durante el ciclo escolar 2020-2021 pertenecientes a escuelas secundarias públicas del estado de Sonora. Participaron 1214 docentes de secundarias públicas de Sonora, México. (n=434), el 63.4% del género femenino (n=758), mientras que 0.9% decidió no especificar su género. Se utilizó un cuestionario autoadministrable que indaga sobre el bienestar socioemocional, uso de tecnología y práctica pedagógica. Se ejecutaron una serie de análisis estadísticos para calcular frecuencias, medias y desviaciones estándar de las variables involucradas en el estudio y se realizarán las validaciones para obtener la validez y fiabilidad por medio del análisis bifactorial a través del programa R Studio y un análisis exploratorio para verificar si cumplen con los criterios de ajuste interno y externo, para establecer relaciones entre los factores asociados. Se llevaron a cabo análisis de 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. Los resultados muestran que la regulación emocional y la resiliencia fueron factores clave para que los docentes se adaptaran exitosamente a la enseñanza en línea. El estudio proporciona evidencia para informar políticas educativas que fortalezcan la preparación de los docentes ante futuros desafíos.

Índice de contenido

Capítulo I. Introducción. Panorama educativo en Educación Secundaria; innovación en la práctica docente en el entorno remoto ante la pandemia.....	1
1.1 Educación en pandemia: perspectivas de análisis y problematización.....	3
1.2 De la presencialidad al entorno remoto. Perspectivas del modelo de enseñanza remota.....	6
1.3 Contextualización: Educación secundaria y problemas de su población en México	7
1.3.1 Secundarias contexto de docentes y alumnos.....	9
1.3.2 Innovación docente durante la educación remota	13
1.3.3 Impacto psicológico y socioemocional de la pandemia en la educación	16
1.3.4 Impacto en la práctica pedagógica y continuidad de los aprendizajes	19
1.3.5 Impacto del uso tecnológico, recursos y medios de docentes y estudiantes.....	23
1.4 Delimitación del problema	27
1.5 Pregunta de investigación	30
1.6 Preguntas específicas	30
1.7 Objetivo general	30
1.7.1 Objetivos específicos	30
1.8 Justificación	31
2 Capítulo II. Marco teórico. Perspectivas de análisis de la práctica pedagógica en secundarias ante la pandemia.	34
2.1 Cambio e innovación a partir de las estrategias docentes en educación remota.....	36
2.1.1 Innovación ante una situación de crisis.....	38
2.2 Estrategias en la práctica pedagógica de los docentes	41
2.2.1 Panorama teórico del modelo constructivista en la educación remota.....	42
2.3 Uso de tecnología en la práctica docente	45
2.3.1 Conocimientos tecnológicos y uso de tecnologías digitales en la enseñanza remota.	47
2.4 Práctica pedagógica y repercusiones en el bienestar socioemocional.	51
2.4.1 Bienestar socioemocional y afrontamiento durante la contingencia.	53
2.5 Modelo de integración teórica y de las variables de estudio	56
3 Capítulo III. Diseño metodológico.....	62
3.1 Descripción y justificación del paradigma y el enfoque.	62
3.2 Diseño de la investigación	62
3.3 Participantes.....	63

3.4	Criterios de inclusión.	63
3.5	Instrumentos de recolección de datos	64
3.6	Elementos de validez y confiabilidad del instrumento.....	65
3.6.1	Análisis bifactorial exploratorio.....	66
3.7	Procedimiento.	68
3.8	Limitaciones metodológicas	68
3.9	Preparación y análisis de datos	69
4	Capítulo IV. Resultados y discusión.....	70
4.1	Análisis descriptivo del bienestar socioemocional, el uso de la tecnología y la práctica pedagógica.	71
4.2	Relaciones entre el bienestar socioemocional y la práctica pedagógica	73
4.3	Relaciones entre el uso de la tecnología y la práctica pedagógica	74
4.4	Docentes en su práctica pedagógica: predicciones en su bienestar socioemocional y el uso de tecnología	75
4.5	Uso de la tecnología en la práctica pedagógica.	79
4.6	Docentes de secundaria y su bienestar socioemocional.....	81
5	Capítulo V. Conclusiones	84
5.1	Principales conclusiones y limitaciones de estudio.....	84
5.2	Analizando la interacción: Bienestar socioemocional y práctica pedagógica en la educación secundaria	91
5.3	Conexiones educativas en la enseñanza remota: Impacto del uso de la tecnología en la práctica pedagógica de docentes de secundaria	93
5.4	La innovación educativa como estrategia para la continuidad de los aprendizajes.	94
5.5	Reflexiones finales y recomendaciones.....	97
5.6	Consideraciones del estudio y agendas de nuevas preguntas de investigación	100
6	REFERENCIAS.....	104
	Anexo 1. Cuestionario Educar en Contingencia.....	132

Índice de figuras

Figura 1. Innovación en la educación remota.....	15
Figura 2. Esquema analítico desde la innovación de la enseñanza en educación remota....	36
Figura 3. Perspectivas constructivistas de la educación.....	41
Figura 4. Áreas docentes desde el modelo constructivista.....	42
Figura 5. Modelo TPACK (Conocimientos técnicos pedagógicos del docente en contexto de pandemia)	47
Figura 6. Modelo de bienestar socioemocional de Ryff.....	51
Figura 7. Modelo transeccional de afrontamiento.....	52
Figura 8. Modelo de integración teórica para el estudio de la práctica del docente de secundaria en la educación remota.....	54
Figura 9. Modelo de dimensiones de educar en contingencia.....	55
Figura 10. Modelo de relaciones entre el bienestar socioemocional con el uso de la tecnología y la práctica pedagógicas de los docentes de secundarias de Sonora.....	58
Figura 11. Análisis bifactorial de la escala educar en contingencia (docentes).....	63

Capítulo I. Introducción. Panorama educativo en Educación Secundaria; innovación en la práctica docente en el entorno remoto ante la pandemia.

La presente investigación surge de la necesidad de explorar los efectos y las consecuencias ocasionadas por la pandemia por Covid-19 dentro de aspectos pedagógicos, tecnológicos y socioemocionales en docentes de secundaria del estado de Sonora, México, siendo tales efectos los que han provocado una crisis sin igual, en lo social, económico, ambiental, pero sobre todo en el ámbito escolar; trayendo consigo un cambio en cómo se ha concebido la educación en general.

Esta situación produjo un ciclo de confinamiento ocasionando el cierre de las escuelas, siendo un duro golpe a miles de docentes y alumnos, donde estos últimos han sido la población más afectada por no poder seguir el ritmo escolar en casa por muchas razones, incluidas las académicas, financieras y psicológicas (Sanz-Ponce y López-Luján, 2021).

La necesidad de trasladarse de una educación presencial a una remota implicó un descontrol del escenario educativo, surgiendo la necesidad de integrar distintas estrategias pedagógicas, además de formas de enseñanza y de aprendizaje para adecuarse al contexto remoto, siendo el distanciamiento social y el confinamiento en casa, situaciones que crearon vulnerabilidad en los actores educativos, también exponiendo riesgos conductuales y socioemocionales (Maramattom y Bhattacharjee, 2020).

Las condiciones presentes ante este escenario llevaron a los países a implementar estrategias de seguimiento a la educación para generar una regulación docente y construir una nueva forma de educar, estrategias de adaptación de contenidos y de implementación de mecanismos tecnológicos para sobrellevar nuevas condiciones de vida y de escolarización, y mantener un estado adecuado de bienestar socioemocional (Broche-Pérez et al., 2021).

La pandemia evidenció las necesidades de interacción y atención socioemocional en la población escolar (Morales y Hernández, 2021), así como la manifestación de una carente situación de desigualdad social y educativa, incluso antes de la pandemia. Esta situación permitió rescatar la aplicación de estrategias y la significación de la educación e innovación dentro de la educación remota por parte del profesorado para impulsar a los estudiantes hacia

el uso de estos aprendizajes que les permitiera enfrentar retos de forma proactiva y productiva.

Ante esto, se ha evidenciado la necesidad de preparación para estas condiciones puesto que existen estudios (Moreno et al., 2022; Portillo-Peñuelas et al., 2020; Vera, Armenta & Domínguez et al., 2023) sobre las resistencias de profesores para someterse a cambios e innovaciones, así como carencias de recursos socioemocionales y pedagógicos para hacerle frente, sumándole la falta de acceso a la tecnología, Internet y otros materiales de estudio.

La pandemia tuvo un efecto profundo en todos los aspectos de la educación, en particular la educación básica, experimentado consecuencias profundas que han cambiado la forma en cómo los profesores desempeñan la enseñanza y los estudiantes logran aprender, además de los desafíos que enfrentan.

Para dar continuidad a lo descrito anteriormente, esta investigación se desarrolla en cinco capítulos. El primero, hace referencia al análisis y descripción del contexto, explorando cuáles son las condiciones que acontecen al cambio abrupto de una educación que había sido de manera presencial a una educación que se desempeña de manera remota, así como cuáles han sido aquellas estrategias que ha llevado a cabo los países, lo cual se delimita al contexto nacional y regional. También se explora desde la perspectiva de tres dimensiones; la socioemocional, uso de tecnología y de la práctica pedagógica, así como cada uno de los hallazgos empíricos acerca de las estrategias empleadas, la importancia que tienen estos para la formación del alumno de secundaria asociado a la condición del docente, a los materiales, currículo y equipos con los que cuenta para desarrollar su trabajo.

En un segundo capítulo se implementa aquellas perspectivas teóricas y conceptuales para la exploración del objeto de estudio, dando inicio con ideas de corte conceptual de la educación remota, así como la labor docente y las estrategias realizadas de los docentes, vistos desde del contexto presencial y realizando un contraste con aquellas que se llevan a cabo en el entorno remoto. Posteriormente, se presenta una propuesta de modelo teórico donde se analizan cada una de las dimensiones que intervienen en esta modalidad.

Finalmente, se presentan referentes teóricos de innovación educativa y otras teorías que explican de manera detallada el procedimiento llevado a cabo por el profesor en la educación remota.

1.1 Educación en pandemia: perspectivas de análisis y problematización

La situación causada por la pandemia COVID-19 manifestó varios problemas que se enfrentó el sistema educativo, incluso antes de lo acontecido por la contingencia. La crisis obligó a trasladarse a la modalidad virtual de manera inmediata y abrupta, lo que dio lugar a una enseñanza remota (Reimers y Schleicher, 2020). Este acontecimiento trajo consigo consecuencias tanto para docentes y estudiantes, señaladas en tres principales dimensiones; pedagógica, tecnológica y socioemocional.

La educación en pandemia ha sido una situación compleja, puesto que evidenció en algunos países de América latina ciertas limitaciones en las condiciones para llevar a cabo adecuaciones de presencialidad a una educación remota. Algunas de estas evidencias se mostraron en las condiciones de vulnerabilidad de profesores, además del difícil acceso a Internet, las necesidades socioemocionales de estos y los retos que supone para los docentes (Comisión Nacional para la Mejora Continua en la Educación, 2020).

Las consecuencias generadas fueron proyectando la necesidad de adecuar la educación a un nuevo contexto, con el propósito de mantener la persistencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Gazzo, 2020). Estos cambios han sido parte de estrategias de innovación que los países fueron abordando mediante diferentes alternativas con propósitos de adaptación, priorización y ajuste de contenidos pedagógicos.

En este ámbito, las medidas dieron origen a algunos campos de acción: el despliegue del aprendizaje virtual-remoto, el uso de medios digitales y plataformas; el apoyo de la comunidad escolar para la capacitación del profesorado, además de la atención al bienestar socioemocional y la salud de los educandos (Cabrera, 2020; Vera-Noriega, Cayetano-Hernández, Rivera-Peinado et al., 2022; Vera-Noriega, Acuña-Duran, Del Rincón et al., 2022). Esto ha representado un desafío sin precedentes, debido a que cada país cuenta con

vulnerabilidades en sus poblaciones de estudiantes y docentes los cuales hacen necesario estos ajustes.

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO, 2020] de 33 países de América Latina que llevaron a cabo los protocolos de suspensión de clases durante el confinamiento, 29 establecieron formas de continuidad en modalidad remota, mientras que 26 implementaron formas de aprendizaje por Internet, 24 establecieron estrategias de aprendizaje a distancia fuera de línea y 22 países tanto en línea como fuera de línea.

A pesar de estas medidas implementadas, dado que los países optaron por la educación de manera remota y el uso de medios digitales, el problema real fue el acceso estas alternativas de educación, puesto que la oportunidad de contar con Internet, computadora, televisión, radio u otros medios, fueron consideradas como un lujo para estudiantes y docentes pertenecientes a entornos vulnerables. En consecuencia, la tarea de los gobiernos se enfocó en la inversión de infraestructura digital y políticas educativas con la finalidad de dignificar los resultados de enseñanza y priorizar el acceso de estudiantes a medios digitales, la cual ha prestado especial atención a los sectores de menor nivel socioeconómico como estrategia de nivelación y búsqueda de justicia (Peniche et al., 2023; Trucco y Palma, 2020).

El uso de estrategias de educación de manera remota fueron factores clave para fortalecer aprendizajes; algunos estudios (Pulido-Montes y Ancheta-Arrabal, 2021; UNESCO, 2020b) muestran que en países de Europa y Asia fue efectivo el uso de medios digitales, abordando iniciativas como la “Agenda de Educación para Todos”, la cual se encuentra en vigor desde inicios de la década, sin embargo, por la situación de emergencia tomó mayor relevancia puesto que orientó a los países en desarrollo para dar continuidad a los objetivos e indicadores educativos en este contexto.

Elementalmente, con el propósito de aportar a la preservación de la salud en la comunidad educativa de México, las Secretarías de Educación Pública y de Salud llevaron a cabo una serie de acciones de prevención y atención prioritarias para dar continuidad a los aprendizajes (Segura y San, 2022). Sin embargo, ninguna de estas políticas venía incluyendo

de manera directa el quehacer docente y la manera de cómo salvaguardar su integridad emocional. Si bien, la consigna fue utilizar los conocimientos básicos en tecnología educativa, no se apostó a la capacitación para un mejor desempeño del docente en escenarios digitales.

El nivel educativo básico se colocó, como un sector de mayor atención en particular, puesto que, a pesar de la necesidad de contar con profesores de mayor preparación en el ámbito digital (García-Gil et al., 2023). la política del país decidió enfocarse en la integridad y calidad del estudiante.

El proceso de enseñanza ha evolucionado con el transcurso de los años, la adaptación de los contenidos pedagógicos a la era digital ha sido la labor de los gobiernos como parte de las estrategias de innovación en la educación, sin embargo, sigue siendo un reto para las naciones establecer estrategias y trasladar la educación a estos escenarios, puesto que las instituciones educativas eran carentes de estrategias tanto pedagógicas como tecnológicas para hacer frente a esta situación.

Según Fernández-Escárzaga et al. (2020), a pesar de la acción gubernamental enfocada en trasladar los contenidos a medios digitales de comunicación (televisión y radio) los profesores se encontraron en la necesidad de implementar otras estrategias como el uso de diferentes plataformas, medios electrónicos como celulares, tabletas y computadoras y uso de aplicaciones móviles: *WhatsApp*, *Messenger* entre otras, buscando resolver las disyuntivas ante la situación de pandemia. También se fundamentó que los medios tecnológicos han sido el catalizador para adecuar de mejor manera los contenidos y así, sopesar las problemáticas que se derivan de lo socioemocional como el estrés y ansiedad ocasionadas durante la contingencia.

Algunas de las competencias básicas y necesarias para que el docente pueda brindar una educación integral, han sido el desarrollo de materiales y actividades adaptadas al entorno remoto y a las necesidades del estudiantado (Becerril et al., 2015). Sin embargo, derivado de no tener contemplada esta situación, se carecía de la necesidad de formación en estos ámbitos y por ello se generó un nuevo obstáculo que ocasionó conflictos en ámbito

socioemocional del docente, al percatarse de las condiciones en las que se pretendía llevar a cabo estas estrategias (Balluerka et al., 2020; Vera-Noriega & Armenta et al., 2023).

Uno de los elementos de mayor preocupación para el docente ante esta problemática fue el quehacer y la práctica docente (Dussel y Trujillo, 2020; Martínez et al., 2023), puesto que no existía una preparación previa para enfrentar las exigencias de la pandemia. Este tipo de inquietudes permite cuestionar a los líderes gubernamentales sobre el acceso a la tecnología, puesto que estos sucesos dejan claro la necesidad de adecuar lo que hoy en día es “educación remota” como una estrategia inmersa dentro del currículo.

La educación remota planteó varios desafíos en lo tecnológico y socioemocional, vinculado con diversos aspectos pedagógicos. Siendo uno de estos los problemas en la creación de relaciones significativas entre profesores y educandos, derivado de la falta de interacción física, el aprendizaje colaborativo y la participación, las cuales fueron comprometidas y fueron afectando el crecimiento de destrezas sociales y la capacidad de colaborar en equipo (Almagro & Herrada, 2023). Asimismo, la adecuación de planes de escolares y la metodología educativa para adecuarse al entorno digital se volvió necesario. Esto ha orientado a expertos a indagar acerca de las consecuencias que esta problemática ha traído, donde se han analizado tres componentes en conjunto y se ha encontrado relaciones, siendo un área de interés para la investigación (Medina-Gual et al., 2021; Medina-Gual & Garduño-Teliz, 2021; Vera-Noriega., Acuña-Duran et al, 2022).

Este tema, debido a la relevancia emergente, ha sido explotado en diferentes aspectos educativos a nivel internacional, los datos que se han recolectado desde inicios de la pandemia han sido de apoyo a la comunidad científica para debatir distintos ámbitos de afectación, sin embargo, en desde una perspectiva nacionales han sido escasas las investigaciones sobre el impacto de la pandemia y más aún a nivel regional.

1.2 De la presencialidad al entorno remoto. Perspectivas del modelo de enseñanza remota

La transición repentina de lo presencial al entorno remoto afectó tanto a docentes como a estudiantes y a toda la comunidad educativa y puso a prueba la flexibilidad de los sistemas

gubernamentales, siendo estas condiciones las cuales revelaron limitaciones estructurales como nuevas oportunidades en el uso de la tecnología en el ámbito educativo.

La educación remota de emergencia se diferencia de la educación en línea planificada en varios aspectos clave, puesto que esta no fue un cambio planificado a largo plazo, sino una respuesta inmediata a una crisis global, lo que llevó a una implementación apresurada de herramientas tecnológicas y enfoques pedagógicos que no estaban necesariamente diseñados para ese propósito. Ante esto se crearon una serie de desafíos, debido a que la mayoría de las instituciones no estaban preparadas para la enseñanza a distancia en términos de infraestructura, formación docente o acceso equitativo a la tecnología para los estudiantes (Garza, 2024).

En la enseñanza en línea convencional, existe una planificación detallada que incluye el diseño de actividades, evaluaciones y estrategias de interacción digital (Gargantilla, 2020). En cambio, la enseñanza remota de emergencia (ERE) surgió de una necesidad urgente de continuar con los procesos de enseñanza-aprendizaje, a menudo sin los recursos adecuados ni la experiencia para garantizar la calidad educativa.

1.3 Contextualización: Educación secundaria y problemas de su población en México

El sistema educativo en México se caracteriza por ser uno de los de mayor sistematización y más grandes de Latinoamérica, teniendo una estrecha relación con el elevado crecimiento de la población. A finales del 2010, según datos de la Secretaría de Educación y Cultura (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2021; Secretaría de Educación Pública, 2022) existía una población educativa alrededor de 3.5 millones, mientras que para finales de 2020 la cifra había aumentado casi en 7 millones. Este crecimiento ha llevado a aumentar la contratación de docentes y de personal educativo en las instituciones, también ha incrementado la tasa de docentes de nivel secundaria (Ver Tabla 1).

Tabla 1.*Cifras nacionales de educación secundaria ciclo escolar 2021-2022*

Nivel (modo escolarizado)	Alumnos	Docentes	Escuelas
Total (educación secundaria)	6 536 261	410 189	39 689
General	3,310,523	229,434	12,461
Técnica	1,764,616	100,015	4,721
Pública	6,120,702	346,635	34,102
Privado	590,143	62,637	5,163

Fuente: Elaboración propia sobre los datos de la SEP (2022).

La secundaria en México se denomina a los tres periodos finales de la educación básica que se contempla en el periodo de los 12 a los 15 años; se ofrece de manera escolarizada o no escolarizada, y dentro del nivel escolarizado se subdivide de tipo general, la cual se especializa en brindar una formación centrada en aspectos tecnológicos, artísticos y científico, por otro lado la técnica incorpora la formación para el trabajo con especialidad en oficios que integren al estudiante a la labor en sociedad, finalmente la telesecundaria, sin embargo, al estar lejos de la urbanización, no fue parte la población afectada por las condiciones de pandemia, esto debido a la modalidad tecnológica ya presente, y sus métodos que no fueron modificados directamente, por otro lado, también se subdividen en públicas y privadas, es así que en conjunto con la educación preescolar y primaria son de carácter obligatorio (Ducoing, 2018).

En Sonora los datos de crecimiento poblacional en educación secundaria han sido moderados puesto que para principios del 2010 se reportaba que el 42.3% de los estudiantes de educación secundaria asistían alguna institución educativa esto según datos de INEGI (2010), sin embargo, para el 2019 el nivel aumentó a un 63.2% de estudiantes inscritos estos datos obtenidos de la SEP (2020) y La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021). (Ver Tabla 2).

Tabla 2.*Cifras estatales de educación secundaria ciclo escolar 2021-2022*

Nivel (modalidad escolarizada)	Alumnos	Docentes	Escuelas
Total (Educación secundaria)	152,003	8,756	748
General	80,864	5,256	327
Técnica	55,031	2,667	136
Pública	134,652	6,905	593
Privado	17,351	1,851	155

Fuente: Elaboración propia sobre los datos de La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021) y la SEP (2022).

El panorama educativo en el en el país y principalmente en el estado no pinta buenos resultados, sin embargo, un estudio realizado en Sonora durante los primeros meses de la pandemia reportan que los estudiantes prefieren seguir los contenidos escolares por medio de plataformas digitales y uso de aplicaciones, llamadas telefónicas y demás herramientas, que continuar a través del programa televisivo Aprende en casa, todo esto a pesar de las carencias que se reportan en los accesos a los medios tecnológicos y digitales de los estudiantes en el estado (Campa-Álvarez, 2021).

1.3.1 Secundarias contexto de docentes y alumnos.

En esta sección se abordarán temas que permitan contextualizar la educación secundaria en aspectos generales y particulares. En primer lugar, se explora el funcionamiento interno de la educación secundaria, cuáles son sus objetivos a nivel curricular, los perfiles de egreso y la dinámica escolar dentro de la cadena de mando, posteriormente la manera en la que esta se organiza, el perfil de egreso de los estudiantes y formas de contratación de profesores.

La educación secundaria es la última etapa de la educación básica, está compuesta de tres años y se espera que los estudiantes de 12 a 15 años logren adquirir herramientas para su desarrollo de vida. Desde 1993, la educación secundaria ha formado parte de la educación obligatoria del país y con el crecimiento de la sociedad, cada vez más se ha buscado adecuar los contenidos a las necesidades del mundo (Blanco, 2021).

En México, la educación secundaria durante la década de los cuarenta fue denominada “educación media básica”. Esta distinción se realizaba para diferenciarla de la preparatoria o bachillerato, denominada como “educación media superior” (Tedesco, 2001). A diferencia de otros países, la educación secundaria es parte del núcleo básico de educación, siendo fundamental para el desarrollo educativo de niños y adolescentes, puesto que es de carácter obligatorio.

La oferta educativa de secundaria se divide en tres modalidades; general, técnica y telesecundaria; cada una busca preparar al adolescente en distintos ámbitos donde se pueden ejercer herramientas específicas del área en la que el estudiante se desenvuelva. Según Sacristán (2006), la educación secundaria ha destacado en el país debido a las constantes reformas que desde sus inicios ha incorporado. Algunos de los componentes destacables son las modificaciones a los planes de estudios, cambios en el desarrollo de enseñanza, nuevos enfoques orientados a la formación de alumnos y profesores todo con la finalidad de garantizar un nivel educativo adecuado a las demandas.

La tipicidad de la secundaria en México surge de la necesidad de la existencia de un rango educativo entre la primaria y la preparatoria (Zorrilla, 2004). Una de sus características que configura a la educación básica de México, es su carácter mayormente público, siendo variables los porcentajes de participación de la población en los servicios educativos. De esta manera y dentro del conjunto del estudio educativo básico, las escuelas privadas atienden al 8.7% de la matrícula, 11.8% en nivel preescolar, 9.6% en nivel primaria y 9.9% en la secundaria (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2021). Esto refiere a la responsabilidad del gobierno de México hacia la población, puesto que se concentra en la oferta pública siendo un nivel bajo correspondiente a la iniciativa privada.

La evolución de la matrícula interesa, puesto que ayuda a discernir las necesidades que se requieren tanto para la población docente y estudiantil; en el caso de estudiantes, las diferencias de operación dentro de las distintas modalidades de la educación secundaria complementan la toma de decisiones y acciones realizadas por el docente.

Dos de las categorías de la educación secundaria, las cuales son áreas fundamentalmente de interés, son; la modalidad general y técnica, esto derivado a las características que presentan cada una de ellas y facilitan o en su defecto, obstaculizan los lineamientos establecidos a nivel institucional para sobrellevar los aprendizajes en educación remota. Según Zorrilla (2002) la educación secundaria general se desarrolla en zonas urbanas y rurales y se caracteriza por talleres y laboratorios en los que cada materia es impartida por profesores especializados en ese campo. Las escuelas secundarias técnicas son similares, pero con énfasis en la formación técnica. Existen en comunidades rurales y urbanas con el propósito de incentivar a los estudiantes a participar en actividades productivas, dependiendo de la actividad económica de cada región.

Está claro que, a nivel educativo, ambas modalidades presentan los lineamientos bases para desarrollar un buen desempeño en el ámbito remoto, tales como el uso de medios tecnológicos y las actividades adaptadas al entorno digital. Mencionando las condiciones de los docentes ante estas modalidades en el entorno de educación básica. Si bien en primaria el contrato es de jornada completa, en el nivel secundaria los docentes presentan una evidente desventaja derivada de la condición de contratación por asignatura, y la existencia de pocas plazas base y una alta cantidad de docentes con horas sueltas, siendo esto un factor determinante de afectación de los estados anímicos y de estrategias pedagógicas complementarias ante la situación creada por la contingencia sanitaria (Arellano, 2020). Los problemas en su contratación y la incertidumbre en sus salarios repercuten en la salud física y emocional del docente, presentando evidencias de decaimiento laboral y sobre exponiendo una situación poco atendida.

La dependencia encargada de la regulación e impartición de la educación pública en México es la Secretaría de Educación Pública (SEP), lo cual se encuentra descrito en la Ley General de Educación donde se establece la normatividad del nivel básico educativo, y se describen los estatutos, planes y programas que posteriormente serán ejecutados por las autoridades locales, con base a los tiempos plasmados en el calendario escolar. Aunado a esto, se establecen los lineamientos de los contenidos de los libros de texto gratuitos y el seguimiento de la programación y valoración nacional (Lujambio et al., 2011).

Para la selección y contratación de profesores la SEP, en acuerdo con las reformas al Artículo 3º y al Artículo 73º constitucionales los cuales indican el derecho a la educación y la facultad del estado para la creación de obras o estados que ejecuten una regulación monetaria para la nación, se creó y se puso en marcha el Servicio Profesional Docente (SPD) con la finalidad otorgar autonomía y atribuciones al INEE para regular, diseñar y operacionalizar el SPD y centralizarlo en el Sistema Nacional de Evaluación (INEE, 2015).

La forma de contratación de docentes de nivel secundaria es una de las condiciones que requiere atención, no solo por lo acontecido ante la pandemia, si no por las necesidades de implementar una reforma que focalice los requerimientos para un desarrollo pedagógico y socioemocional de mejor calidad, remunerando la labor docente. Las condiciones laborales de los docentes no han sido óptimas e incluso, con anterioridad a la pandemia se ha reportado tanto en otros países como en México, carencias principalmente en el aspecto económico y afectaciones sobre el tipo de contratación, lo cual ha generado inestabilidad e inseguridad presentado daños colaterales como agotamiento y la somatización de malestares, logrando perjudicar su carga laboral el bienestar emocional y la salud (Bautista Díaz, 2022; Charria Ortiz et al., 2022).

Los docentes de secundaria registran una ligera proporción mayoritaria de profesores varones que, de mujeres, con mayor participación en la modalidad telesecundaria. También se reporta que existe un alto porcentaje de profesores jóvenes oscilando sus edades de los 21 a los 45 años, con estudios de posgrado, pero predominando quienes presentan solo estudios de licenciatura. En cuanto a su estado civil, existe mayor concentración de docentes solteros (Medrano Camacho & Ramos Ibarra, 2020; SEP, 2022; Rodríguez-Pech et al., 2022).

Así mismo, las competencias pedagógicas y tecnológicas de docentes que se han reportado del 2021 al 2022 dentro de la educación secundaria, son la capacidad de diseñar planes de estudio y secuencias didácticas que se ajustaran a necesidades de estudiantes, así como el uso de metodologías donde se utilizan estrategias de enseñanza activas y participativas, fomentando la colaboración y el aprendizaje, capacidad de realizar una evaluación continua y formativa, retroalimentación constante, actividades que debían estar reforzadas con el uso de herramientas tecnológicas como procesadores de texto, navegadores

web, correo electrónico, entre otros (Ojeda-Lalangui, 2022; Mejoredu, 2022). Esto derivado de la adaptación provocada por la pandemia.

Ser docente secundaria presenta algunas condiciones que requieren mayor atención para ser considerada ante las más recientes reformas educativas y dentro de lo destacable es las difíciles condiciones de trabajo, siendo el incremento de la matrícula, la falta de materiales educativos, las malas condiciones físicas de los planteles, el alto número de alumnos, las diferencias entre las condiciones laborales, la contratación y la carrera magisterial, también los egresados de escuelas normales presentan ventajas sobre los que estudiaron en universidades no especializadas en la docencia, y las grandes diferencias entre los sueldos que presentan derivados de estas circunstancias.

1.3.2 Innovación docente durante la educación remota

La expansión del COVID-19 ha resultado en la adopción global de la enseñanza a distancia, provocando una transformación considerable en la manera en que los educadores se relacionan con sus alumnos. En este contexto, la innovación pedagógica ha surgido como un elemento crucial para asegurar un aprendizaje eficaz y preservar la motivación de los estudiantes en las clases virtuales. (Bower et al., 2015; Lugo & Garganté, 2020). En este sentido, uno de los objetivos de este estudio es analizar las diversas estrategias innovadoras utilizadas por los docentes durante la pandemia, así como las herramientas tecnológicas y los enfoques creativos que han demostrado ser efectivos en este nuevo entorno educativo.

Durante las clases remotas, los docentes han recurrido a estrategias de innovación para involucrar a los educandos en el desarrollo de enseñanza. Según Lorenzo e Iturralde (2020) el uso del aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje colaborativo de manera remoto y metodologías efectivas, las cuales han demostrado ser efectivas para fomentar la participación y el pensamiento crítico de los educandos. Además, la implementación de evaluaciones formativas y retroalimentación oportuna ha sido fundamental para adaptar el proceso de enseñanza y garantizar un seguimiento individualizado.

Ante esta situación los docentes tuvieron que adaptarse rápidamente a la educación remota para garantizar el continuo del aprendizaje. Esta situación llevó a muchos profesores

a implementar innovaciones en su enseñanza para mejorar la disposición de la educación virtual remota.

En México los estudios que se han reportado acerca de las estrategias de innovación implementadas por los docentes han sido más allá del uso de tecnología y de recursos digitales, si bien la alternativa principal fue establecer como vía de comunicación el teléfono y las plataformas como WhatsApp y correo electrónico, el aspecto innovador recae en la integración de estos medios en la elaboración de proyectos integradores así como la regulación socioemocional a través de las mismas plataformas educativas.

Se ha reportado a nivel nacional que las innovaciones han sido enfocadas en sobrellevar la brecha ya existente en lo tecnológico, así como cambios en la labor docente al relacionarse con los educandos, buscar mejoras en la capacitación y el nivel de apoyo recibido por parte de las autoridades educativas (Alvarado et al., 2021; Arévalo et al., 2020).

A nivel regional, en Sonora se han realizado algunos estudios donde se exploran las condiciones socioemocionales, pedagógicas de los docentes ante este contexto y la manera en la que ingeniaron estrategias para innovar sus clases. Según datos de Vera-Noriega, et al. (2021) Las docentes mujeres son predominantemente impactadas en su bienestar psicosocial; Sin embargo, demuestra una mayor capacidad de regulación emocional y se perciben más resilientes que sus colegas varones. Esta resiliencia ha llevado a las profesoras a organizar de manera más eficiente sus actividades docentes e incorporar nuevos métodos tecnológicos y pedagógicos para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

Referente a lo pedagógico, se ha demostrado que, a pesar de poseer habilidades y conocimientos para manejar herramientas de comunicación, gestión y planificación, los docentes aún enfrentan dificultades debido a las condiciones impuestas por la pandemia. Esto tomó por sorpresa a la población educativa, y se argumenta sobre la necesidad de llevar a cabo estrategias de uso de tecnología para alcanzar los objetivos planteados, siendo estas el uso de las plataformas digitales, nuevos métodos de evaluación e implementando participaciones activas a través de la virtualidad (Moreno-Ruiz et al., 2022).

La figura 3 muestra la manera en la que la innovación educativa forma parte de la dinámica educativa empleada por el docente en la educación remota donde la tecnología ha desempeñado un papel fundamental en esta adaptación, ya que permitió a los docentes utilizar herramientas como plataformas en línea, software de videoconferencia y aplicaciones educativas para mantener la comunicación y el compromiso con los estudiantes. Estos recursos permitieron que los docentes pudieran continuar con las lecciones y asignaciones en línea, brindando una experiencia de aprendizaje dinámico y accesible (Bates, 2020).

Además de los recursos tecnológicos, los docentes también se han adaptado a la educación remota mediante la implementación de nuevos enfoques pedagógicos. Por ejemplo, muchos profesores comenzaron a enfatizar más en el aprendizaje colaborativo y la creación de actividades y proyectos grupales, lo que mejoró el compromiso y participación de educandos dentro de la dinámica de aprendizaje.

Otros profesores optaron por un enfoque más personalizado, utilizando las plataformas en línea para interactuar de manera individual con los estudiantes, brindándoles retroalimentación y apoyo personalizado. Esto permitió a los docentes tener un mejor conocimiento de las necesidades y habilidades individuales de cada estudiante, mejorando así la calidad del aprendizaje (Esteban et al., 2020).

Los docentes también se adaptaron a la educación remota mediante la creación de nuevas formas de evaluación que podrían ser administradas en línea (Navas et al., 2023). Algunos ejemplos incluyen exámenes en línea, proyectos y asignaciones individuales o en grupo, así como la implementación de herramientas de autoevaluación.

De esta manera la pandemia ha orientado a los docentes a adaptarse rápidamente a la educación remota, lo que llevó a la implementación de nuevas innovaciones pedagógicas. Desde el uso de tecnologías avanzadas hasta la creación de enfoques pedagógicos personalizados, los docentes demostraron una gran creatividad e innovación en su enseñanza en línea. (Ver Figura 1).

Figura 1.

Innovación en la educación remota



Fuente: Elaboración propia

La educación remota se ha proyectado en una realidad imperante en la actualidad, marcado por la pandemia de COVID-19. Esta situación ha impulsado a educadores, a adaptarse rápidamente a un entorno educativo en línea. A pesar de los desafíos iniciales, esta transición forzada ha llevado a la innovación en la educación de maneras sorprendentes.

1.3.3 Impacto psicológico y socioemocional de la pandemia en la educación

En el ámbito psicológico y socioemocional en el confinamiento; trajo consigo implicaciones para la salud psicológica la población en general, sobre todo la población docente, puesto que el vivir en reclusión y con escaso contacto social por tiempo indeterminado contribuye en la exposición a situaciones de ansiedad y estrés que detonan en diversas problemáticas cognitivas, y psicosociales tales como episodios de abusos y violencia en sus mismos hogares, ocasionado por los mismos miembros de la familia (Quezada-Berumen y González-Ramírez, 2021).

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2020) mencionan que alrededor de 80 millones de niños, niñas y adolescentes viven en hogares precarios, sin contar con un lugar propio para realizar sus actividades escolares, siendo esto un factor propicio de condiciones de abuso y violencia, así como repercusiones en su desarrollo cognitivo y su trayectoria escolar, a su vez menciona que dificultó al profesor el intervenir de una manera directa ante estas situaciones puesto que las condiciones derivaron en problemáticas similares para el docente, siendo evidente el frágil manejo de la situación por parte de los gobiernos tanto internacionales como nacionales.

Los primeros reportes del impacto en la población docente fueron realizados en China, donde los principales hallazgos han sido episodios de estrés postraumático y de ansiedad, y los esfuerzos de la comunidad científica han sido identificar los factores de riesgo y factores protectores para afrontar esta situación (Liu et al., 2020). Estos factores se asocian a vulnerabilidades conductuales y socioemocionales específicas de esta población puesto que influyen factores culturales sociales y económicos.

Otros de los efectos reportados por Sánchez-Boris (2021) indican que la población en general ha manifestado sentimientos de frustración y decaimiento al no poder cubrir con las necesidades básicas, no contar con protocolos de para actuar ante esta situación y la presencia de problemáticas de salud mental, siendo estas situaciones de vulnerabilidad, aspectos que evidencian establecer estrategias de actuación por autoridades educativas.

No obstante, dentro de la población docente se ha reportado estragos psicológicos de la crisis sanitaria según datos de Quispe-Victoria y García-Curo (2020) la adaptación de las actividades docentes al contexto remoto ha sido una odisea, la incertidumbre de no tener claro como adecuar los objetivos educativos, detono en episodios de estrés y ansiedad, así como la distribución de los tiempos entre el hogar y las labores educativas puesto que todo se tras lado al hogar derivado del confinamiento.

Esto derivo en cambios estructurales y adaptativos de los docentes en sus rutinas, implicando una adaptación obligada a una nueva forma de enseñanza, denominada enseñanza

remota. Siendo esta situación un nuevo reto para el profesor el cual trajo consigo algunas dificultades relacionadas con lo curricular y pedagógico.

Estudios internacionales relacionados con la labor docente en este contexto, implica seguir un protocolo metodológico dimensionado donde se cuente con herramientas de dominio de las TIC y el uso de plataformas digitales, así como la cuestión disciplinar y didáctico, por lo cual son estos otros factores que determinan rasgos de inestabilidad emocional en el docente (García-García, 2020; Ramos-Huenteo et al., 2020).

En México, investigaciones que se han centrado en la población escolar (docentes, estudiantes, padres de familia, entre otros) describen factores de riesgo y protección relacionados con miedo, ansiedad, depresión y estrés, siendo las mujeres las que presentan una mayor vulnerabilidad. En concreto con lo referente al miedo se indica temor a ser contagiado o morir, así como la incertidumbre de estar expuestos al señalamiento social y ansiedad por que se afecten sus rutinas de vida en lo social, personal y escolar (Gómez-Becerra et al., 2020).

En Sonora se han realizado algunos estudios donde se exploran las condiciones socioemocionales de los docentes ante este contexto y la manera en la que ingeniaran estrategias para innovar sus clases. Según datos de Vera., Armenta, et al. (2023) las docentes mujeres experimentan un mayor impacto en su bienestar psicosocial; no obstante, exhiben una mayor capacidad de regulación emocional y se consideran más resilientes en comparación con los docentes hombres. Ante esto, el rol del profesor implica una serie de actividades y tareas que forman parte de los estresores activos originando dificultades en la regulación emocional, afectando principalmente a la población más joven del magisterio, esto también ha orientado a que desarrollen un mejor nivel de resiliencia y afrontamiento.

Asimismo, se ha encontrado que los docentes que comienzan su labor en una escuela tienden a experimentar emociones negativas más intensas, como pereza, fastidio y aburrimiento, mientras que aquellos con mayor antigüedad en la misma institución muestran una incidencia menor de dichas emociones negativas (Vera-Noriega., Cayetano-Hernández

et al., 2022) esto indica que existen relaciones entre la experiencia docente la manera de afrontar estos acontecimientos en su práctica.

El bienestar socioemocional hace referencia al estado de equilibrio y satisfacción en las dimensiones social y emocional de una persona, en el cual se experimenta una sensación de bienestar y armonía en sus relaciones interpersonales y en la gestión de sus propias emociones. Este bienestar implica la habilidad para reconocer, comprender y gestionar emociones de manera saludable y constructiva, incluyendo el desarrollo de la resiliencia, el afrontamiento y la regulación emocional (Bisquerra, 2009; García, 2011; Raleigh et al., 2019).

El bienestar socioemocional está ampliamente relacionado con la experiencia de la educación remota en los docentes de secundaria, ya que esta modalidad presentó desafíos únicos que afectaron tanto su salud emocional como sus relaciones sociales en el ámbito laboral. Por ejemplo: los docentes enfrentaron menos interacciones directas con colegas y estudiantes, lo que llevó a una sensación de aislamiento y a su vez exigió que los docentes manejaran nuevas tecnologías, cambios en metodologías de enseñanza y un aumento en la carga laboral para preparar clases de manera remota (Acevedo-Duque et al., 2020).

Es por tanto, que algunas de las principales estrategias para combatir esta situación implican conductas de autocuidado, las cuales deben abordarse desde una perspectiva psicológica, ya que requieren la modificación o implementación de conductas de aquellas personas que aparentan no tener un reforzador inmediato, impidiendo su ejecución, en el caso específico de secundaria, existen factores como la edad, la etapa de la adolescencia y las vulnerabilidades sociales de esta población que hace que la labor docente sean una tarea compleja en las condiciones de contingencia, puesto que en tiempos de normalidad el entorno escolar suele ser un refugio para escolares, puesto que el profesor forma parte de su desarrollo personal y socioemocional (Ribeiro et al., 2020).

1.3.4 Impacto en la práctica pedagógica y continuidad de los aprendizajes

Las adecuaciones a este nuevo contexto incluyeron dar continuidad a los aprendizajes, las medidas que cada nación adopta, ha tenido como finalidad rescatar los procesos educativos y las trayectorias escolares de la población estudiantil, este suceso trajo el desafío de

transportar la educación a un entorno virtual remoto, trayendo consigo consecuencias en las dinámicas de docentes y estudiantes, siendo perjudicial en el ámbito pedagógico.

Uno de los desafíos planteados por la contingencia es la existencia de contextos desfavorecidos que dificultan el acceso de los estudiantes a la educación remota y agravan la desigualdad en las oportunidades para adquirir dispositivos electrónicos necesarios para comunicarse con sus profesores. Además, esta situación contribuye al rezago educativo, exacerbado por la falta de competencias digitales necesarias para implementar eficazmente esta modalidad de enseñanza a distancia (Flores-Flores y Trujillo-Pérez, 2021).

Recursos como el acceso a internet, plataformas digitales y medios electrónicos son las estrategias empleadas por la mayoría de las naciones para proyectar la enseñanza en modalidad remota, sin embargo, la carencia que realmente presentan la implementación de políticas públicas en caminadas a desarrollar modelos educativos en esta modalidad, siendo este uno de los grandes retos.

Diversos países han dado seguimiento a una serie de acciones para dar frente a la situación, no obstante, estas estrategias no han sido del todo efectivas, puesto que cada país contaba con necesidades particulares; que obstaculizan su desempeño (Sianes-Bautista y Sánchez-Lissen, 2020). Ante este contexto, ha salido a relucir algunos modelos educativos de emergencia para dar persistencia a los aprendizajes; como el caso del programa “Aprende en casa” el cual fue puesto en marcha en México, siendo este uno de los modelos que ha dado partida a los demás países de Latinoamérica para implementar medidas inspiradas en esta estrategia (Chen y Zhao, 2021).

El programa “Aprende en casa I” surge como iniciativa derivada de las estrategia de confinamiento donde se dio un cierre de instituciones educativas trasladando la educación presencial a un entorno remoto a distancia donde los contenidos pedagógicos y curriculares serán transmitidos por los medios masivos de comunicación como la televisión y la radio, De este modo, constituye el principal medio de enseñanza para los estudiantes de preescolar, primaria y secundaria, complementado por plataformas de Internet, estaciones de radio y el

uso de manuales de aprendizaje como herramientas auxiliares (Amador-Bautista, 2020; Hernández et al., 2021).

A pesar de que la estrategia ha sido implementada con éxito en el país, según datos de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu, 2020) reporta que solo el 40.8 % de la población de estudiantes de educación básica del país ha seguido las transmisiones televisivas, seguidas de un 65.5% que se ha decidido continuar a través de plataformas digitales, como Google Suits, Microsoft Teams, entre otras.

En Sonora se ha reportado que el impacto del programa Aprende en Casa ha sido desfavorable puesto que a pesar de que según los profesores que realizaron la encuesta mostraron que llevaron a cabo las estrategias que establece el programa, no ha sido de gran utilidad para rescatar los contenidos pedagógicos a nivel remoto, puesto que los estudiantes se les dificulta el acceso tecnológico y uso de herramientas digitales (Vera, Armenta., Domínguez et al., 2022).

Es por tanto que estas problemáticas de acceso tecnológico no son algo nuevo, puesto que la brecha ha estado presente desde tiempo atrás en el mundo, sin embargo, la pandemia dejó al descubierto una carencia que hoy es difícil de enfrentar. Según Sanz-Ponce & López-Lujan (2020) la desigualdad del aprendizaje se debe a las condiciones educativas propias de cada país, siendo necesario establecer estrategias nacionales e internacionales por medios digitales que implementen nuevos modelos donde se haga un uso de las tecnologías.

Durante la pandemia, la educación ha enfrentado desafíos significativos debido a las restricciones y medidas de distanciamiento social. Sin embargo, esta situación ha sido la excusa perfecta para la implementación de diversas estrategias pedagógicas para adaptarse a esta nueva realidad. Algunas estrategias que reporta Gómez & Chaparro (2021) son referente a la manera de convivir puesto que estas condiciones llevaron al docente desarrollar mayor empatía, así como solidaridad y mejorar los métodos de evaluación, siendo más flexibles en las entregas de trabajos y actividades y ampliando la entrega, siendo los recursos tecnológicos los principales medios, pero con oportunidades de entregas presenciales.

Asimismo, se ha reportado que estas estrategias pedagógicas han permanecido incluso al culmine de la pandemia, derivado de la adaptación de los estudiantes a estos medios, siendo el uso de herramientas digitales como plataformas, redes sociales, dispositivos tecnológicos, entre otros. Los cuales son necesarios para integrar la práctica educativa y esta sea atractiva para las nuevas generaciones que adoptaron estas modalidades como parte del currículo educativo, siendo parte de las perspectivas necesarias para la continuidad de los aprendizajes (Herrera, Osorio et al., 2023).

Este acontecimiento ha dado pie a transformar la didáctica y la adecuación del currículo, así como el establecimiento de recursos educativos y competencias, llevando al personal docente a estar en constante innovación, dando prioridad a los ajustes curriculares necesarios para garantizar la relevancia de los contenidos en el contexto de la emergencia actual, calculando en el consenso de todos los actores involucrados.

Derivado de los resultados poco favorables de la primera fase del programa se pone en marcha Aprende en casa II, el cual busca involucrar un modelo híbrido, donde no solo los contenidos sean trasladados a medios de comunicación como televisión y radio, sino complementar el uso de herramientas digitales y plataformas de internet con instrucciones semipresenciales. Según Amador-Bautista (2020) esta segunda fase busca tener objetivos más específicos y no solo cumplir con el carácter emergente de la pandemia, puesto que se espera que sea un precedente para que pueda ser equivalente a la educación tradicional.

Estas deficiencias en las estrategias evidencian las problemáticas de adaptabilidad de los docentes al modo remoto, puesto se hace presente la falta de herramientas diagnósticas para valorar los avances y pertinencias de los aprendizajes, dando ese libertinaje de que cada docente implemente a manera individualizada, criterios de evaluación, de planeación y adaptación de contenidos, siendo un factor para que no se tomen en cuenta criterios como habilidades que surgen en este contexto; como el uso de las herramientas digitales, el manejo emocional entre otras.

Dentro de la rutina que implementa el docente de educación secundaria, se han tenido que ajustar estrategias de innovación para complementar el alcance los aprendizajes,

comúnmente el profesor ante la presencialidad su seguimiento básico consistía en la elaboración de planeación de clases con los recursos que disponían y vagamente utilizaba nuevas estrategias, salvó la administración escolar lo determinara, sin embargo, la contingencia por pandemia y la necesidad de adecuar los contenidos, orillo al maestro a utilizar nuevas herramientas de corte tecnológico principalmente.

1.3.5 Impacto del uso tecnológico, recursos y medios de docentes y estudiantes

El aspecto tecnológico ha tomado relevancia en estos tiempos, puesto que ha sido el medio para dar continuidad a los procesos de enseñanza. Sin embargo, se ha evidenciado, incluso antes de la pandemia, que existe una brecha digital tanto de docentes y estudiantes, lo cual ha repercutido en enfrentar lo que la pandemia exige en la cuestión educativa.

El Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la OCDE en su última aplicación en 2018 indica que gran parte de los planes educativos presentan carencias en las competencias tecnológicas, indicando que el 9% de estudiantes no cuenta con un lugar tranquilo para estudiar, en países desarrollados los estudiantes de 15 años cuentan con al menos una computadora en casa, mientras que países de América Latina, sólo tres de cada seis estudiantes cuentan con una en sus hogares (Iisue, 2020).

Según un estudio realizado por Gyampoh et al. (2020) los educadores de educación básica manifestaron tener dificultades al momento de hacer uso de herramientas digitales en educación remota un 66.7% de los profesores encuestados refiere no contar con la debida preparación en recursos tecnológicos, además el 42.3 % argumenta no haber recibido la preparación adecuada para llevar a cabo las clases bajo esta modalidad.

Según datos del Consejo Nacional de Población en México (Conapo, 2019) a principios del 2019 el país evidenciaba una carencia bastante amplia en su población sobre el uso de recursos tecnológicos, las condiciones pandémicas orillaron al país a dar un salto de años al implementar el uso de herramientas digitales como medios de alcance de la educación, se estimaba que solo el 48% de la población contaba con los recursos de acceso a tecnologías tales, como internet, acceso a una computadora u otros medios digitales. Sin

embargo, el salto que la contingencia obligó a dar la población nacional a demostrar la brecha digital presente en el país.

La comunidad educativa ha sido el sector más vulnerable en el aspecto tecnológico, puesto que anterior a la crisis sanitaria no existía mayor exigencia por adecuaciones tecnológicas en las instituciones, a pesar de que siempre ha sido una de los principales objetivos de las políticas educativas desde 1968 cuando se empleó la estrategia de la telesecundaria (Martínez, 2014), el avance en este fracción fue un cambio abrupto que puso en tela de juicio las carencias y vulnerabilidades presentes en el país en estos recursos.

La disparidad en el acceso a internet y medios de comunicación, evidenciada al inicio de la pandemia en el país, persiste de manera significativa. Solamente el 45% de los mexicanos posee una computadora y el 53% tiene acceso a internet en sus hogares, mientras que el 75% cuenta con al menos un televisor. En las áreas urbanas, el 73% de la población utiliza internet, en contraste con el 40% en las zonas rurales. No obstante, lo más alarmante es que únicamente el 4% de los residentes rurales dispone de internet en su hogar, según datos de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (INEGI, 2018).

A manera de aprovechar el recurso tecnológico, se adoptaron diferentes estrategias para cada nivel educativo en la modalidad educativa básica se estableció el programa Aprende en casa, el proyecto se basa en la utilización de programas televisivos y de radio, cuadernillos de trabajo y el acceso a diversos recursos a través del micrositio oficial del programa en internet (González et al., 2021). A pesar de ello, esta estrategia, no ha sido del todo favorable, puesto a las desigualdades que se viven en el país.

Romero-Escalante (2020) en su estudio realizado en México menciona que entre el 50% y el 75% de los profesores tienen las posibilidades de dar continuidad por medios digitales y de acceder a la clase remota y por otro lado siendo 25% de maestros que reportan acceso a estas estrategias y 10% decidió continuar con los protocolos establecidos por el programa Aprende en casa con el acceso a recibir una educación remota. Esta posición de la educación tiene consecuencias nocivas, la brecha digital ataña a educandos desde preescolar

hasta la universidad, siendo afectado también a la población docente que en algunos casos muestra resistencias a las condiciones tecnológicas y otras cuestiones para poder acceder a la educación en remota.

La equidad educativa en la educación remota fue uno de los grandes desafíos durante la pandemia, especialmente en el nivel de secundaria, puesto que la pandemia reveló y, en muchos casos, profundizó las desigualdades ya existentes en el sistema educativo. Los problemas de conectividad, falta de dispositivos y la limitada preparación de los docentes para manejar plataformas digitales fueron algunos de los principales obstáculos. Destapo la brecha digital presente evidenciando que los estudiantes no contaban con acceso a internet y dispositivos adecuado siendo muchas zonas rurales o en comunidades de bajos recursos, la conexión era limitada o inexistente, afectando directamente el aprendizaje de los estudiantes (Gutiérrez-Moreno, 2020). Así mismo La transición abrupta al formato remoto desbordó a muchos docentes que no tenían formación suficiente en el uso de plataformas de enseñanza en línea. Esto afectó la calidad de la educación y dificultó la implementación de prácticas inclusivas y equitativas (Mamani & Larrañaga, 2023).

Las competencias de uso tecnológico en el país por parte de los docentes se encuentran un por bajo nivel, en particular el sector de educación básica donde la estructura de los planes educativos no contemplaba el acceso de tecnología como algo totalmente necesario para el seguimiento educativo, sin embargo, las condiciones de pandemia orientaron tanto a las autoridades como al mismo docente a capacitarse e implementar nuevas formas de llevar los contenidos (Altamirano et al., 2021).

En Sonora han sido pocos los estudios que se han realizado en referencia al uso tecnológico en el ámbito de educación básica, sobre todo en nivel secundaria, se han encontrado investigaciones relacionadas al nivel medio y superior donde se evidencia que los medios tecnológicos mayormente utilizados han sido el teléfono celular y las computadoras de tipo lap top, asimismo, se encontró que la comunicación vía remota ha sido uno de los mayores retos tanto para el docente como el estudiantado, puesto que las diferentes vías que se utilizaron no todas fueron del todo efectivas, siendo el uso de plataformas con WhatsApp o correo electrónico los que mayormente resaltaron (Portillo-Peñuelas et al., 2020).

Ante esta situación, urge encontrar soluciones de innovación para dar frente a la brecha tecnológica en el país. Algunas iniciativas han sido la donación de computadoras y aparatos con acceso a internet (celulares, televisores, entre otras) (Aguirre-Herrera, 2020). Sin embargo, estas iniciativas no resuelven el gran problema que sigue presente, puesto que, para el caso de los docentes, se requiere un mayor énfasis en la práctica educativa por medio de los recursos tecnológicos.

La educación remota ha emergido como la estrategia predominante en esta coyuntura, ya que anteriormente se limitaba a experiencias aisladas que ofrecían métodos innovadores de enseñanza y aprendizaje complementarios a la educación presencial. No obstante, desde hace varias décadas se ha promovido la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramientas educativas, lo cual implica una revisión de los procesos tradicionales de enseñanza y aprendizaje, así como un desafío para el rol del docente (Almirón y Porro, 2014).

La educación remota se entiende como la entrega de instrucción a un modo alternativo debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente a distancia para la instrucción o la educación que de otro modo se impartiría presencialmente o como cursos combinados o híbridos” (Romero-Escalante, 2020, p7).

Para que la modalidad de educación remota pueda contribuir a la calidad educativa, es fundamental cumplir con ciertos requisitos. Estos incluyen disponer de los recursos tecnológicos idóneos y los servicios necesarios para acceder al plan educativo, asegurar que la estructura y el contenido del curso remoto proporcionen un aspecto formativo, garantizar la realización de enseñanza efectiva y crear un ambiente agradable tanto para los educandos como para los educadores (Gazzo, 2020; Gutiérrez-Moreno, 2020).

La disparidad en el acceso a oportunidades educativas digitales ha ampliado las brechas en el acceso a la información y el conocimiento. Esto no solo afecta el proceso de aprendizaje promovido por la educación a distancia, sino que también complica la socialización y la inclusión en términos generales.

1.4 Delimitación del problema

El cierre inminente de las instituciones educativas, el cambio abrupto de las clases de tipo presencial a la modus virtual remoto, el uso obligatorio de los medios electrónicos y tecnológicos como única alternativa para dar continuidad a los aprendizajes son solo algunos de los acontecimientos que se enfrentaron cada uno de los afiliados al entorno educativo, evidenciando los problemas de la brecha digital, la poca preparación para este tipo de siniestros y sobre todo la vulnerabilidad emocional que presentan cada uno de los actores educativos, principalmente los y las docentes.

Si bien, la educación es un derecho básico de niños, niñas y adolescentes, el cual permite adquirir las herramientas necesarias para la vida, desarrollando habilidades y conocimientos que les permitan desenvolverse en el mundo que nos rodea, para el docente ha sido un desafío dar continuidad y hacer valer ese derecho, esto derivado de los retos que ha implicado afrontar cada uno de estos acontecimientos y poder llevar a cabo diversas estrategias con el fin de contribuir a su labor docente. Aun ante esto, siempre ha existido la deserción escolar y los riesgos de abandono, de esta manera es preocupante este suceso; puesto que contribuye de manera directa a la estadística. Según datos del INEE-UNICEF (2019) en México alrededor de 9 millones de niños, niñas y adolescentes no están asistiendo a clases y aproximadamente cerca de 600 mil se encuentran en factor de riesgo de desertar de la educación básica por diferentes factores, como la economía de sus hogares, la falta de recursos y los lejanos accesos de estudiantes que viven en las comunidades rurales e indígenas.

La condición de pandemia ha afectado las trayectorias de escolares y ha puesto en evidencia la vulnerabilidad de acceso tecnológico tanto de alumnos como profesores, poniendo sobre la mesa la realidad de la brecha digital atañe problemáticas en el área social y económica del país, esta situación aunada a los problemas de deserción y de acceso de las comunidades vulnerables a la educación formal, ponen el riesgo el sistema educativo y el futuro de la población del país.

Derivado de esto, la modalidad educativa en México ha enfrentado varias etapas, a medida que la pandemia se ha ido avanzado, desde trasladar la enseñanza a un entorno

remoto, hasta el desarrollo de estrategias educativas que innoven en la enseñanza para la continuidad de los aprendizajes. Según Feixas et al. (2016) la innovación se ha proyectado como parte la estrategia de los gobiernos y las instituciones para promover un cambio en la cultura educativa, esta situación ha sido el precedente para permutar las formas de trabajo y la manera de actuar y afrontar las funciones de la enseñanza, esta revolución educativa forma parte de un antes y un después de la nueva era digital, puesto que, de ser opcional, paso a ser una de las pocas maneras hacerle frente.

Esta situación pone de manifiesto los desafíos sociales, económicos, políticos y tecnológicos a los que se enfrenta el actuar docente actualmente, surgiendo la necesidad de establecer cambios innovadores en las estrategias para darles frente. La innovación en este ámbito requiere analizar la compleja realidad para comprender qué aspectos se deben considerar para la implementación de los cambios estratégicos (Pila et al., 2020).

Para el docente la tarea de afrontar esta nueva dinámica educativa refiere a un tipo de cambio intencional y premeditado en un conjunto de procesos dedicados a la implementación de mejoras, las cuales involucran a todos los actores, puesto que son pieza clave en su formación (Pizzolito y Macchiarola, 2015). El éxito de esto depende de la aceptación de estos cambios.

El uso de la tecnología es sin duda, una herramienta para facilitar el quehacer pedagógico es por ello, que los dispositivos y medios electrónicos tengan mayor presencia en el desarrollo de lo educativo. Este suceso solo mostró la necesidad de adecuar los medios tecnológicos a la enseñanza formal, por la imposición en la comunidad del conocimiento y la información mostrando la necesidad de adecuar estrategias desde nivel internacional, estatal e institucional que detonen el implemento tecnológico como parte del currículo.

La concepción de la educación de lo presencial a una modalidad remota ha venido a trasladar los procesos de enseñanza a un plano innovador, cambios que de una u otra manera implican una revolución en el aprendizaje, coincidiendo con lo mencionado por Macanchí, Orozco y Campoverde (2019) los cuales mencionan que la innovación es un proceso complicado que al final es necesario para la generación de una cultura reflexiva de cambio.

La pandemia ha requerido una reconstrucción completa en el diseño y la manera de llevar a cabo las actividades de enseñanza. Los profesores de secundaria han demostrado una notable capacidad para adaptar sus planos de estudio y encontrar nuevas formas de enseñar. Han recurrido a instrumentos tecnológicos, como plataformas de enseñanza en línea y videoconferencias, para garantizar la continuidad del proceso educativo. Además, han elaborado estrategias para sostener el interés y la participación de los educandos a través de actividades interactivas, proyectos colaborativos y tareas creativas que ajustan sen a las limitaciones impuestas por la pandemia.

El proceso de evaluación es esencial del desarrollo de la enseñanza, y los profesores han tenido que encontrar nuevas formas de evaluar a sus estudiantes a distancia. Han desarrollado métodos innovadores, como exámenes en línea, presentaciones virtuales, trabajos prácticos individuales y proyectos grupales a distancia (Aguillón-Lombana & López-Hernández, 2023). Además, han adaptado sus criterios de evaluación para tener en cuenta las circunstancias particulares en las que se encuentran los estudiantes, brindando flexibilidad y apoyo adicional cuando sea necesario.

Por otro lado, la organización es indispensable para asegurar el logro de la enseñanza remota. Los profesores de secundaria han tenido que organizarse de manera eficiente para planificar y entregar lecciones en línea, establecer horarios de reuniones virtuales con los estudiantes y sus padres, y coordinar el acceso a recursos educativos digitales (Escobar-Cáceres et al., 2023). Han demostrado aptitudes para gestionar el tiempo y la habilidad para desarrollar múltiples actividades a la vez. Además, han mantenido una comunicación constante con sus colegas y directivos para compartir experiencias, intercambiar ideas y colaborar en la resolución de desafíos comunes (Errobidart, 2023).

Los profesores han sido verdaderos líderes en tiempos de crisis. Han sido una fuente constante de apoyo emocional para los estudiantes, brindando orientación y contención en un momento de estrés y ansiedad generalizada. Han implementado prácticas de regulación emocional en sus clases y han fomentado espacios de diálogo para que los estudiantes compartan sus preocupaciones y experiencias. También, han trabajado en estrecha colaboración con los padres y tutores, manteniéndolos informados sobre el progreso

académico de los estudiantes (Merodo & Arroyo, 2023). Siendo estos aspectos, los que han llevado al docente a episodios de estrés, ansiedad, donde también es importante su situación psicológica y socioemocional.

Este estudio se centra en explorar las acciones empleadas por profesores en su planeación educativa, de evaluación, organización y enfrentamiento del contexto actual, afrontando las demandas que permitan profundizar en aspectos de innovación que faciliten y de qué manera estas estrategias se relacionan con el empleo de las tecnologías y el bienestar socioemocional del docente.

1.5 Pregunta de investigación

Este estudio tiene como pregunta central:

¿Cuáles son las relaciones entre el bienestar socioemocional y el uso de tecnología con la práctica pedagógica de docentes de secundarias en Sonora durante la educación remota?

1.6 Preguntas específicas

¿De qué manera se relaciona el bienestar socioemocional con la práctica pedagógica de docentes de secundaria?

¿De qué manera se relaciona el uso de la tecnología con la práctica pedagógica de docentes de secundaria?

1.7 Objetivo general

Examinar las relaciones entre el bienestar socioemocional y el uso de tecnología con la práctica pedagógica de docentes de secundarias en Sonora durante la educación remota.

1.7.1 Objetivos específicos

Del objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos, orientados al análisis del desarrollo de la práctica pedagógica en el contexto de la educación remota.

Describir el bienestar socioemocional, el uso de la tecnología y la práctica pedagógica en secundarias durante la educación remota.

Analizar las relaciones entre el bienestar socioemocional con la práctica pedagógica de los docentes de secundaria.

Analizar las relaciones del uso de la tecnología con la práctica pedagógica de los docentes de secundaria.

1.8 Justificación

Las condiciones y retos que ha ocasionado la pandemia han llevado a la sociedad a modificar la manera en la que se ha abordado la salud física y emocional, así como en aspectos sociológicos y educativos, esta situación ha mostrado un efecto en la vida cotidiana de alumnos, alumnas y docentes, forzando a la implementación de estrategias adecuadas por parte de los docentes a las nuevas modalidades que se han implementado ante la problemática.

Las consecuencias han sido innumerables, los casos mortandad han aumentado considerablemente desde inicios de la pandemia, sin embargo, lo que este acontecimiento pone en evidencia, son los efectos irreversibles en la sociedad, ya que esto ha conducido a diversos conflictos económicos, sociales y sobre todo educativos. Portillo et al. (2020) menciona que la crisis ha puesto de manifiesto consecuencias de desigualdad social, así como la generación de rupturas entre sectores de la sociedad, y una afectación entre las relaciones entre pares.

La situación social y educativa se ha estado deteriorando desde antes de la pandemia, debido a que mundialmente los índices de pobreza y desigualdad han sido alarmantes, no obstante, esta creciente situación ocasionó un descontento social y solo ha empeorado las problemáticas ya presentes, desarrollando efectos negativos en los distintos sectores sociales (CEPAL, 2020; UNESCO, 2020).

Esta situación pone de manifiesto los desafíos sociales, económicos, políticos y tecnológicos a los que hace frente la humanidad actualmente, surgiendo como menester de establecer cambios innovadores en las estrategias llevadas a cabo por los docentes para darles frente. La innovación en este ámbito requiere analizar la compleja realidad para comprender

qué aspectos se deben considerar para la implementación de los cambios estratégicos (Aguillón-Lombana & López-Hernández, 2023; Pila et al., 2020,).

En el caso particular de la población estudiantil esta situación ha evidenciado algunas brechas educativas presentes, estas debidas a la segmentación educativa y las trayectorias escolares, a la marginación social de su lugar de pertenencia, el territorio en el que viven y su nivel socioeconómico (Castro et al., 2021; Sánchez et al, 2023). En este sentido, la permanencia y la culminación de sus estudios en tiempo determinado ha sido todo un reto puesto que no solo ha originado un retraso educacional para el estudiante, si no que ha complicado la labor docente debido a que pone en evidencia el rezago educativo al que se enfrentan los niños, niñas y adolescentes, por ende, surge una nueva necesidad de atención especializada, llevando a experimentar episodios de estrés y conflictos emocionales en el docente (Ramírez-Noriega et al., 2022; Sánchez et al, 2023).

Este acontecimiento ha colocado en tensión las estrategias llevadas a cabo por los profesores en el aula en la modalidad remota, esto referente a la calidad de los contenidos, así como su pertinencia en la manera de comunicarse y hacer frente a los menesteres de los educandos, siendo la adaptación de los contenidos a nuevas modalidades una de las primeras estrategias a considerar para emplear la perspectiva de cambio (Baleriola y Contreras-Villalobos, 2021).

Si bien las consecuencias han sido innumerables, para el docente la labor educativa se tornó en una odisea, esto derivado de una serie de problemas que surgen durante este periodo entre ellos, se cuentan dificultades de conexión a internet, la necesidad de contar con computadores idóneos, afecciones socioemocionales, incremento de horas de trabajo, gastos adicionales y las pérdidas de algún familiar o ser querido (Castañeda, 2023; Li et al., 2020). La necesidad de hacer frente a estos acontecimientos y dar continuidad a los aprendizajes ha orientado a la implementación de estrategias innovadoras que no sólo resuelvan la condición de aprendizaje remota si no que coadyuven a mejorar el estado anímico, del docente y demás actores.

El aprendizaje y el estado socioemocional exige corresponsabilidad de todos los actores educativos, la naturaleza del estudio advierte la falta de políticas educativas que atañen las problemáticas que la contingencia ha conducido para hacer frente a las condiciones psicológicas, educativas y digitales y de desigualdad social, el desafío de la actualidad es la contribución al aprendizaje, puesto que las actividades realizadas por los escolares, no reflejan los logros esperados del aprendizaje (Ávila-García, 2021; Castañeda, 202; Ruiz, 2020).

La educación remota como respuesta ante la crisis expuso nuevas estrategias para mejorar la calidad educativa y una entrega efectiva, transformando la realidad de los docentes cuya labor es contribuir en el seguimiento de la enseñanza y del aprendizaje de los educandos, esto deja sobre la mesa, la situación emocional, física y mental del docente ante este acontecimiento.

Se manifiesta la necesidad de la elaboración de acciones políticas conjuntas y colaborativas, donde se exploren iniciativas que orienten a la comunidad escolar especialmente al docente a la atención de las necesidades educativas ante estos acontecimientos, y la falta estatutos y lineamientos que orienten a todos los actores a interactuar desde las estrategias que estos mismos poseen, y lo que se debe modificar conjuntamente, la experiencia de pasar de lo presencial a lo digital y demás estrategias virtuales, pone en evidencia las consecuencias negativas del recluimiento social el cual graves consecuencias en diferentes ámbitos.

Indagar acerca de lo que ha sido efectivo por parte del docente para rescatar los aprendizajes de los estudiantes de secundaria puede contribuir socialmente de manera significativa, siendo la introducción de manera mayoritaria de la educación remota a distancia. Esto al estudiar las estrategias utilizadas por los profesores para facilitar el aprendizaje en este contexto, se pueden identificar prácticas efectivas que mejoren la calidad de la educación remota. Esto ayudará a asegurar que los escolares continúen aprendiendo y desarrollando habilidades académicas.

Asimismo, la crisis sanitaria ha tenido un impacto revelador en el bienestar socioemocional tanto de los estudiantes como del mismo profesor, ya que cumplen una función esencial en el apoyo y la promoción de la salud emocional y psicológica de los alumnos. Estudiar las estrategias socioemocionales utilizadas por los profesores durante la pandemia puede proporcionar información valiosa sobre cómo apoyar a los estudiantes y promover su bienestar en situaciones difíciles.

A su vez, al investigar las estrategias que pueden usarse por los profesores, se identificarán los desafíos y las barreras que han enfrentado durante la pandemia. Esta información puede ayudar a informar políticas y programas educativos que aborden estas dificultades y faciliten un aprendizaje más efectivo en situaciones de crisis. También se pueden identificar prácticas innovadoras y efectivas que pueden ser implementadas incluso posterior a la pandemia.

Este estudio surge de la necesidad y de las limitantes acerca de estudios enfocados en la práctica docente ante la contingencia, busca contribuir en hallazgos empíricos sobre las consecuencias en lo pedagógico y la manera en que las actividades, los mecanismos o instrumentos tecnológicos con los que el docente disponía se relacionan con las estrategias implementadas para dar curso a los contenidos del currículo, así como de estas estrategias que se relacionan con el ámbito socioemocional es decir cómo sobrellevar el estrés, la ansiedad, y la resiliencia ante esta situación de vulnerabilidad.

2 Capítulo II. Marco teórico. Perspectivas de análisis de la práctica pedagógica en secundarias ante la pandemia.

El propósito de esta sección es delinear los marcos teóricos y conceptuales necesarios para analizar la práctica pedagógica, el uso de la tecnología y el bienestar socioemocional de los docentes de educación secundaria en el contexto de la pandemia. Se examinan los desafíos que presenta la educación en esta época y el papel del docente en la implementación de estrategias de cambio e innovación para asegurar la continuidad del aprendizaje.

El sector educativo se encuentra ante un panorama de crisis, la educación tradicional se ha visto truncada, y la estrategia emergente que se ha adoptado a nivel internacional ha

sido la educación remota, esta transición ha detonado un proceso de cambio, donde cada país ha establecido algunas medidas políticas y sociales para dar continuidad de los aprendizajes.

Los profesores de secundaria tienen una gran labor para mantener la continuidad del trabajo pedagógico y, además, ser contención emocional para los estudiantes en el confinamiento. El rol del profesor no solo se ha limitado a cuestiones pedagógicas, sino también, se ha vuelto en una figura de apoyo emocional tanto para estudiantes e incluso padres de familia (Arévalo et al., 2020). Nadie ha sido preparado para enfrentar este suceso, sin embargo, el docente tenido que lidiar con este escenario, intentando llevar a la práctica estrategias autodidactas inicialmente, es decir realizar actividades independientes sin apoyo y ayuda, puesto que los gobiernos y las instituciones demoraron en establecer estrategias o programas de políticas públicas para combatir la situación.

El cambio es un proceso complejo y generalmente el proceso de innovar atiende a la necesidad de establecer nuevos elementos que contribuyan a la mejora. Diaz- Barriga (2010) menciona que el cambio por solo ser cambio no supone una innovación, más bien es el aporte de mejora que se añade a la estrategia y este se mide por el valor de utilidad que se le da a la estrategia, tomando a consideración que inicialmente todos los ajustes que se implementaron surgieron a nivel aula dentro del entorno remoto lo cuales dieron pie a la creación de políticas educativas emergentes, tales como el programa aprenden en casa en México.

Las innovaciones que surgen de las políticas educativas no siempre significan que gestionan un cambio, en ocasiones lo que realmente marca la mejora son aquellos ajustes que se establecen a nivel aula, los cuales son llevadas a cabo por el profesor y casi siempre pasan desapercibidas como innovaciones silenciosas, Según González y Cruzat (2019) son aquellas prácticas que realiza el docente como parte de sus adecuaciones escolares y que no son reportadas como aspectos innovadores dentro de su planeación escolar.

La innovación en educación cuenta con múltiples perspectivas, tales como la perspectiva tecnológica, política cultural entre otras, las cuales se complementan entre sí, dentro del contexto de la enseñanza, los métodos, técnicas educativas, y la tecnología (García-Peñalvo, 2015); son dimensiones que forman parte de la tendencia educativa

innovadora y el cómo lo llevan a cabo en las instituciones educativas y por parte del profesorado son comúnmente el factor de cambio.

2.1 Cambio e innovación a partir de las estrategias docentes en educación remota.

La situación que se vive por la pandemia ha cambiado por completo la experiencia académica y ha orillado, a docentes y a educandos a adaptarse a una nueva realidad. Esta serie de cambios afecta a todos los niveles educativos, enfatizando la educación secundaria puesto que es la población de interés de este estudio y han conllevado a promover la implementación de nuevas estrategias de innovación, pero también advierte otros retos que no se contemplaban con anterioridad.

Algunos de los retos que se evidenciaron, son las debilidades en las competencias digitales, el acceso a las tecnologías en el ámbito educativo, la adaptación de nuevas pedagogías, entre otros (IISUE, 2020). Esta situación ha manifestado el neceser de afrontar adecuaciones e innovaciones a las demandas que requiere el panorama educativo en el paso de la enseñanza de manera presencial a una enseñanza remota.

El profesor es pieza medular en los procesos de cambio en innovación en el quehacer pedagógico, puesto que son los encargados de diseñar y aplicar las estrategias idóneas para promover los aprendizajes del alumno. De la Torre y Fernández (2000) señalan la necesidad de emplear procedimientos que tomen a consideración competencias de creatividad, calidad, competencia y colaboración, puesto que la tarea del docente no se limita a la formación e instrucción, si no a la adaptación de los cambios que ha traído consigo la sociedad. De esta manera los autores señalan que formar, investigar e innovar son tres de los momentos necesarios del cambio educativo en un escenario de mejora de la enseñanza.

Por otra parte, la pandemia ha perturbado a todos las secciones del entorno social y ha revelado sus fallas, especialmente en el sistema educativo, esto ha puesto en evidencia la necesidad de contar con estrategias educativas que hagan posible hacer frente a estas condiciones. Fullan et al., (2020) mencionan tres fases para dar continuidad a los aprendizajes en el contexto de la pandemia; etapa de disrupción, de transición y de reimaginación.

La primera fase se caracteriza por la identificación de las condiciones con las que cuenta el establecimiento educativo para el uso de estrategias, tecnológicas, pedagógicas y socioemocionales para afrontar la contingencia, considerando que cada país tiene infraestructuras tecnológicas y de colaboración únicas que les ha podido ayudar o a dar una respuesta más rápida, mientras que otros luchaban por encontrar el camino más adecuado haciendo uso de sus capacidades (Ver figura 1). La innovación implica una serie de sucesos, y estrategias caracterizadas por relaciones dinámicas. Por lo tanto, es esencial enfocarse en el desarrollo, que inicia con la percepción de la necesidad de cambio y continúa hasta la respuesta a esa necesidad, seguida por su satisfacción y verificación (Tejada, 1998).

La segunda fase denominada como de transición, consiste en analizar las características para el establecimiento del cambio y la factibilidad de este, tomando a consideración factores como las condiciones físicas y estructurales para la reapertura de las escuelas, el bienestar socioemocional de los educadores y estudiantes y los instrumentos digitales y tecnológicas que cuenta la institución. Esta fase empata con la etapa de implementación propuesta por Fullan (2002) el cual señala que el cambio no es más que un proceso de seguimiento donde es necesario llevar a cabo ciertas estrategias para tomen en cuenta un seguimiento de adaptación de los cambios.

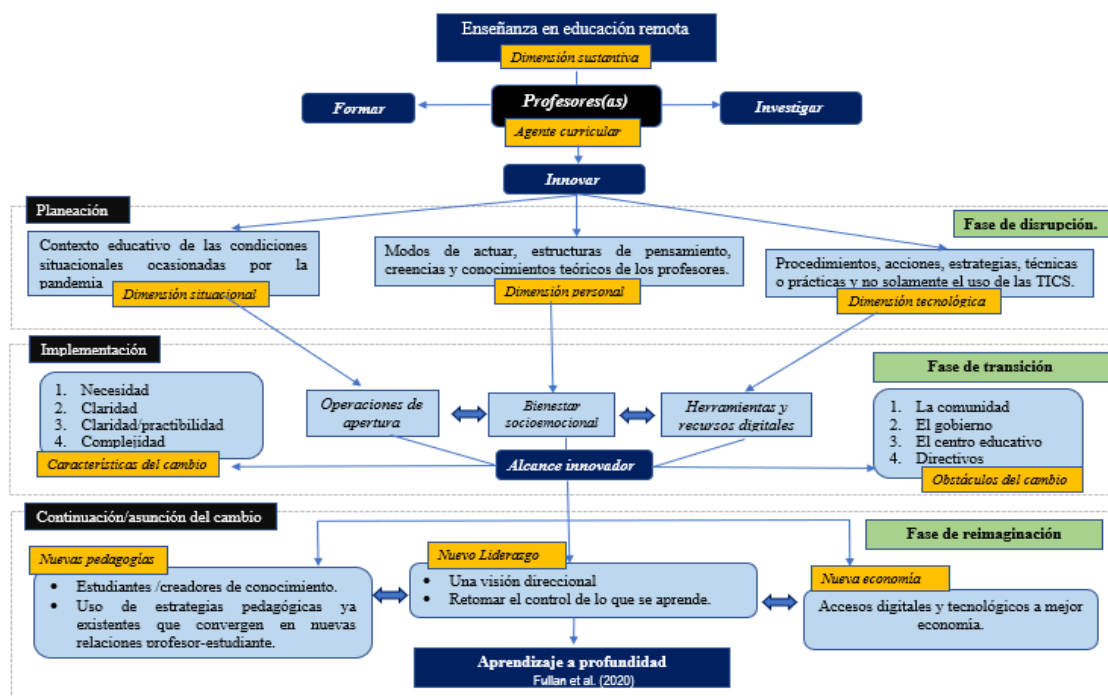
La tercera fase llamada reimaginación hace alusión al periodo posterior a la pandemia, donde se visualiza la necesidad de establecer el uso de nuevas pedagogías para el aprendizaje, las cuales según Fullan y Langworthy (2014) no son, más que emplear métodos de enseñanza ya establecidos (Montessori, Vygotsky, Piaget, entre otros) pero con la peculiaridad de profundizar en nuevas asociaciones entre el profesor y el estudiante, el perfeccionamiento de los objetivos de los aprendizajes y el uso de instrumentos digitales y tecnológicas parte de favorecimiento del aprendizaje a profundidad.

La concepción de la educación de lo presencial al ambiente remoto ha venido a trasladar los procesos de enseñanza a un plano innovador, cambios que de una u otra manera implican una revolución en el aprendizaje, a esto Macanchí et al. (2019) mencionan que la innovación es un proceso complicado que al final es necesario para la generación de una cultura reflexiva de cambio.

Finalmente es necesario centrar acciones en las mejoras de planeación educativa, la organización y enfrentamiento del contexto actual, haciendo frente a las demandas que permitan profundizar en aspectos de innovación que faciliten el alcance de metas educativas de docentes y alumnos con el fin de contribuir a un aprendizaje profundo.

Figura 2.

Esquema analítico desde la innovación de la enseñanza en educación remota.



Fuente. Elaboración propia.

2.1.1 Innovación ante una situación de crisis.

La preeminencia de la modalidad educativa a distancia remota ha generado nuevas exigencias para la provisión eficaz y de excelencia del proceso educativo, lo que ha suscitado una reconfiguración en el desempeño de los docentes, quienes ostentan una función crucial en el aseguramiento de la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de los educandos. En este sentido, resulta imperioso indagar sobre la metamorfosis experimentada en el rol del profesor en el contexto de la pandemia, así como también comprender las estrategias adoptadas para adecuarse al entorno educativo remoto.

Ante esta situación, Acevedo-Duque et al. (2020) mencionan que esta coyuntura ha representado una ocasión propicia para enfrentar los desafíos inherentes al cambio e innovación en el ámbito educativo, particularmente para abordar de manera colaborativa las disparidades preexistentes, las cuales tienden a acentuarse en situaciones de crisis. Las modificaciones observadas en las prácticas pedagógicas subrayan la importancia primordial que los educadores deben ocupar en el diseño estratégico para la reapertura y en la definición de modelos futuros de educación híbrida.

Por otro lado, los docentes se han encontrado en la situación de distribuir el tiempo que antes estaba en el aula física, a un entorno remoto sin un horario fijo, lo cual ha ocasionado problemas de encuadre y organización. Según un estudio realizado en Latinoamérica, el 72% de los profesionales de la educación coinciden en que durante la crisis han aumentado la cantidad de tiempo dedicada a realizar tareas fundamentales como la implementación de clases, mientras que el 67% reporta una mayor inversión temporal en la revisión de trabajos y tareas. Además, señalan que destinan más tiempo a la preparación de clases a distancia en comparación con las clases presenciales, así como a la búsqueda de recursos digitales innovadores y atractivos. Asimismo, dedican esfuerzos adicionales al diseño de materiales de autoaprendizaje para estudiantes sin acceso a conectividad, y a familiarizarse con plataformas en línea necesarias para la impartición de clases interactivas y efectivas (Brítez, 2020).

Este panorama muestra que estas condiciones han llevado al docente a establecer estrategias de corte innovador, por un lado, para incrementar la relevancia y la usabilidad de estrategias tecnológicas, es necesario de redes de colaboración entre los diferentes actores educativos en especial directivos y profesores, asimismo diseñar herramientas y condiciones adecuadas al quehacer docente a través de retroalimentación, diseño y creación de contenidos claves que contribuyan al cambio educativo.

Para diseñar una propuesta efectiva de mejora, es esencial que cada institución educativa fortalezca su capacidad de desarrollo, como señalan Iglesias (2012) y Pascual (2019). Esta perspectiva no implica simplemente otorgar autonomía y dejar que los centros se desenvuelvan de manera independiente, sino que conlleva el reconocimiento de que un

cuerpo docente bien preparado constituye el elemento crítico para mejorar la calidad de la educación. Esto implica, entre otros aspectos, la formación de profesionales competentes en el área, lo que a su vez contribuye a generar enfoques sólidos sobre la enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, implica la reorganización de las instituciones escolares de manera que promuevan la equidad en un contexto de diversidad.

Por otro lado, la estrategia de la educación remota (ER) se implementó como una respuesta rápida y temporal para evitar la interrupción de los procesos educativos. Diferenciándose de la de la educación a distancia planificada, que implica una estructura definida, planificación y recursos tecnológicos diseñados específicamente para ese fin, la ERE se caracteriza por su implementación improvisada y reactiva ante situaciones de crisis. (Hodges et al., 2020). En el caso de las escuelas secundarias, la transición abrupta a un modelo remoto ha representado desafíos y oportunidades particulares, destacando tanto la capacidad de adaptación de docentes y estudiantes como las limitaciones tecnológicas y emocionales impuestas por las circunstancias.

Los docentes de secundaria tuvieron que enfrentarse a desafíos tecnológicos importantes, ya que se carecía de la formación y las herramientas necesarias para enseñar de manera efectiva en un entorno remoto, lo que dio lugar a un aprendizaje improvisado de plataformas de videoconferencia y herramientas de gestión de aulas virtuales (Gutiérrez-Moreno, 2020). En este sentido, la falta de infraestructura tecnológica y de capacitación fue un obstáculo crucial para el éxito de la ER en escuelas secundarias.

Las teorías sobre la ER se enfocan en cómo adaptar la enseñanza de forma reactiva y en condiciones adversas, ante esto se pueden destacar la “*Teoría del diseño para la resiliencia educativa*” cuyo fundamento sostiene que la ERE necesita centrarse en la resiliencia, tanto de docentes como de estudiantes, para adaptarse rápidamente a circunstancias adversas sin el soporte típico de un sistema educativo (Gómez-Portuguez & Ureña-Salazar, 2024). La Teoría de la minimización de barreras tecnológicas la cual argumenta que la ER debe reducir al mínimo las barreras tecnológicas y requerimientos de infraestructura debido a las limitaciones de recursos que suelen enfrentar los estudiantes y docentes en situaciones de emergencia.

2.2 Estrategias en la práctica pedagógica de los docentes

La profesión docente es una labor compleja que requiere de vocación, el poder contribuir a la educación de personas que serán parte de un futuro que cada vez exige mayor calidad y preparación, es por tanto que uno de los factores primordiales del quehacer de un buen profesor es la formación, por lo que un docente debería de contar con características que contribuyan a la calidad de los aprendizajes. Pila et al. (2020) señalan que un profesor innovador debe ser creativo, con conocimiento amplio sobre metodologías de enseñanza aprendizaje, uso de materiales didácticos, habilidades de planeación y evaluación y con una clara vocación de su labor dentro del aula, de ahí radica la importancia de la formación docente.

Las condiciones presentes han exacerbado la necesidad de llevar a cabo nuevas actividades, formas y herramientas para dar continuidad al aprendizaje, como ya se ha mencionado la comunicación de educadores y educandos durante la contingencia ha sido necesaria para no perder el estímulo educativo del aprendizaje, algunas de estas estrategias incluyen la comunicación por medio telefónico 86% de educadores coinciden que el WhatsApp fue una de sus principales maneras de comunicarse con los escolares, sin embargo, un 70% de profesores menciona el uso de aplicaciones de videoconferencias como Google Meet, Zoom o Microsoft Teams). (Paredes-Chacín et al., 2020).

El empleo de estas herramientas de comunicación, particularmente fuera del horario escolar, ha experimentado un aumento significativo y es probable que estas herramientas han llegado para quedarse puesto que han facilitado la comunicación y la entrega de tareas y ejercicios escolares, esta condición en el uso de los medios presenta situación mayormente estable y probablemente quede establecido como modalidad en un futuro.

En Latinoamérica y países como México se hace necesario introducir nuevas reformas educativas que generen cambios en el sistema y que den prioridad a los aprendizajes, prevaleciendo la gestión, la participación y formación continua de los estudiantes, (Vialart, 2020). Estos sucesos de pandemia son catalizadores para que las autoridades educativas, directivos y docentes establezcan estrategias educativas a nivel

nacional, puesto que las que se han reportado han sido dentro de las instituciones educativas como parte del quehacer docente.

Según Alarcón (2020) incorporar las TIC en el desarrollo de enseñanza y la innovación tecnológica, implicarán un cambio en el sistema educacional y en los mecanismos de comunicación, siendo una herramienta con un nivel alto de flujo informativo que permita un desarrollo integral del estudiante además de fomentar el aprendizaje autónomo y responsable.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se han vuelto parte fundamental de la educación remota y son el eje transversal para la enseñanza en periodo de pandemia por Covid-19, por lo tanto, se hace necesario proveer a los planteles educativos de recursos técnicos necesarios para su manejo, siendo necesarios la capacitación docente ya que esta garantiza una mejora en la planeación y la organización de las clases así como mejores métodos de evaluación que aseguren la calidad los aprendizajes significativos en los estudiantes.

2.2.1 Panorama teórico del modelo constructivista en la educación remota.

La incertidumbre educativa que se vive en la actualidad ha llevado a replantearse las dinámicas pedagógicas, la educación se trasladó a un entorno remoto donde se ha hecho necesario el uso de las tecnologías como principal recurso para optimizar los procesos de enseñanza. Sin embargo, el mayor desafío ha sido sobrellevar los procesos formativos, así como las estrategias de evaluación y seguimiento de los estudiantes en esta modalidad.

De esta manera los cambios en el currículo han sido inminentes, puesto que el enfoque por competencias se ha tenido que adaptar, para adecuarse al uso total de la tecnología, herramientas digitales y la flexibilidad en los objetivos (Cabuto et al., 2018). Esto hace necesario la integración de nuevas metodologías que se complementen con el enfoque constructivista que abone a la nueva modalidad presente.

El constructivismo ha sido el modelo teórico preponderante en la educación, esto debido a que intervienen teorías cognitivas y psicosociales, las cuales su enfoque dentro del entorno educativo se centra en la integración del estudiante y de los diferentes actores

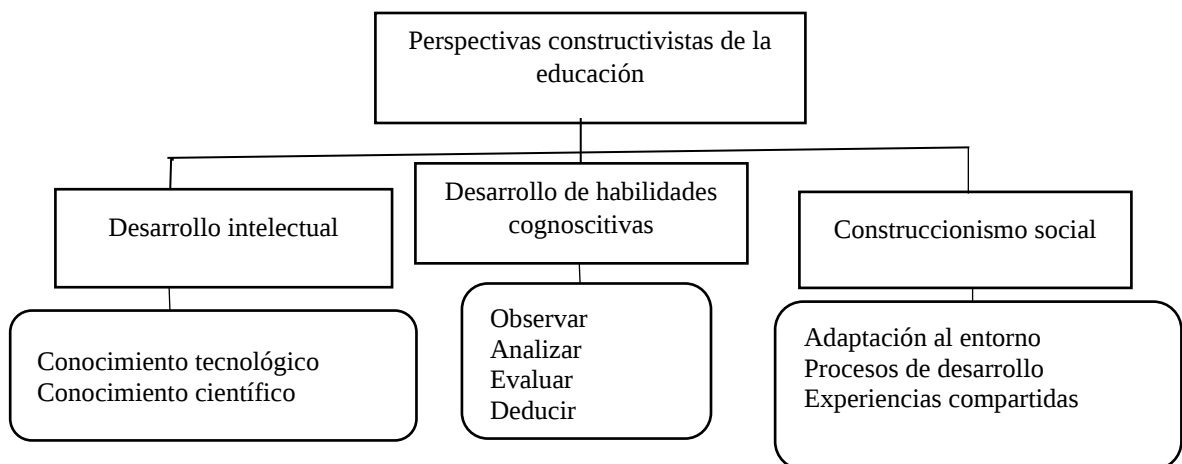
educativos, esta integración permite el desarrollo de actitudes, habilidades, valores que le permiten desenvolverse en el entorno educativo, social y personal (García, 2020).

Al retomar al constructivismo, se habla de analizar un conjunto de teorías, concepciones, interpretaciones las cuales derivan en una serie de perspectivas practicas acerca del seguimiento educativo. Según Araya et al. (2007) existen diferentes posturas dentro del constructivismo educativo: desarrollo intelectual, desarrollo de habilidades cognoscitivas y construccionismo social; el primer enfoque hace énfasis en los contenidos intelectuales y científicos puesto que es el medio para el desempeño de aptitudes que permitan la inclusión de aspectos tecnológicos y científicos, aquí entran en juego el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje significativo.

Para el enfoque de habilidades cognoscitivas se aborda la importancia del desarrollo de capacidades de análisis, de observación, de deducción y evaluación, contar con estas habilidades facilitara la manifestación futura de adaptación a los contenidos educativos o cualquier tópico referente, finalmente el construccionismo social hace referencia al desarrollo de las capacidades impulsadas por el mismo entorno social, orientado por el contexto, entorno y las demandas presentes, en este caso la condición pandémica ha propiciado el abordaje de estrategias que lleven a retomar los aprendizajes.

Figura 3.

Perspectivas constructivistas de la educación.



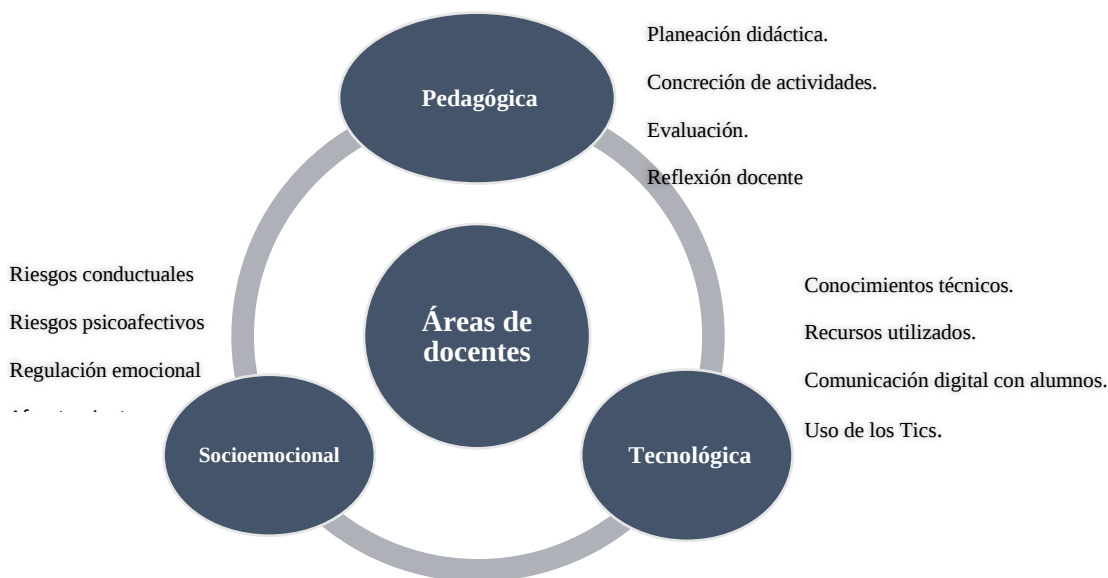
Fuente: Elaboración propia con base a la propuesta de Araya et al. (2007)

Esta postura en conjunto con el abordaje de nuevas metodologías educativas es punto clave en el proceso de construcción de los aprendizajes, puesto que estos dependerán de las estrategias que el docente lleve a cabo, de los conocimientos previos y de las actividades que se realicen al respecto. A esto, Hinostroza y Quiñones (2021) mencionan que las herramientas utilizadas por el profesor son de las estrategias que llevan al estudiante a desarrollar un aprendizaje significativo; las condiciones presentes han resaltado la importancia del profesor frente al grupo, por lo cual indirectamente se le ha asignado gran responsabilidad.

Ante esta situación, el proceso de adaptación escolar ha sido una gran labor, es por eso, que las condiciones en las que los profesores han dado frente a la problemática han derivado en analizar la profesión docente y replantearse la función del maestro en el desarrollo de la enseñanza. De esta manera Abril-Lancheros (2021) argumenta la importancia de retomar distintas áreas donde interviene el docente con el estudiantado, pudiéndose plantear tres fundamentales para el análisis estratégico de la labor del profesor: en la práctica pedagógica, socioemocional y tecnológica. (Ver figura 3).

Figura 4.

Áreas docentes desde el modelo constructivista



Fuente: Elaboración propia con base a lo propuesto por Abril-Lancheros (2021).

2.3 Uso de tecnología en la práctica docente

El paso del tiempo ha permitido a la educación irse renovando con estrategias que se adecuen a las necesidades apremiantes de la época, puesto que el objetivo siempre ha sido contribuir a los procesos de formación del ser humano cuya finalidad es implementar mejoras que coadyuven a la calidad de la educación, así como en la sociedad. Las tecnologías de la información y comunicación TIC se han ido incorporando como parte de la necesidad de trascender los procesos de enseñanza y aprendizaje a una apertura tecnológica que ha permitido un mejor funcionamiento de la economía, la comunicación, la sociedad y sobre todo la educación.

Desde comienzos del siglo XXI el uso de la tecnología ha variado puesto que se ha ido incorporando en el sistema educativo iniciando desde las instituciones tales como la UNESCO y La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) las cuales han incorporado las tecnologías como parte de la formación, la comunicación, la socialización del ser humano (Cabero, 1999). Estos organismos la han ido incorporando dentro de los procesos educativos con objetivos de mejora.

La tecnología educativa se ha presentado a lo largo de la historia como una herramienta que busca integrar y transformar la educación, esto desde una perspectiva progresista, debido a que se ha ido adecuando dentro del sistema para adaptarse en el desarrollo de la enseñanza. Diversos autores atribuyen los inicios de la tecnología como un aspecto instruccional desde la aplicación del método científico y el establecimiento de nuevas metodologías para resolver problemáticas en la enseñanza y sobre todo en explorar nuevas estrategias para el aprendizaje (Cabero, 2001; Garcia-Valcarcel, 2003).

EL uso de la tecnología ha trasladado a la educación a una nueva era donde el acceso a las redes digitales ha facilitado los procesos de aprendizaje, asimismo ha orientado a una realidad de acceso a una nueva cultura digital que exige la comunidad educativa adecuarse al uso de estos recursos como parte de una necesidad práctica de formación y capacitación. (Cebrián de la Serna et al., 2005). Con la llegada del internet el uso de las redes se catapultó como una estrategia educativa innovadora a principios de los años noventa (Dussel, 2014) logrando emplear nuevas metodologías para la aplicación de estrategias de enseñanza.

La incorporación de la tecnología y los medios digitales en las instituciones educativas ha sido un acierto en la sociedad, puesto que la inclusión de esta misma ha beneficiado la integración del desarrollo de enseñanza, mostrando un aumento de motivación tanto de docentes y estudiantes, así como el mejoramiento de sus capacidades creativas y de autonomía en su aprendizaje (Gorospe et al., 2015).

Khan y Kellner (2007) mencionan que la inserción tecnológica no ha sido una tarea fácil, puesto en un inicio existieron ciertas resistencias por parte de los docentes y estudiantes para adecuarse a una nueva cultura tecnológica, sin embargo, la acción gubernamental e institucional ha sido clave para que se vayan adaptando e incluir estos procesos en la educación. A esto Lozoya et al. (2013) señalan que la incorporación de medios tecnológicos y digitales ha beneficiado la adquisición de mejores competencias de los docentes, así como el desempeño de aptitudes para la enseñanza que incluyen recursos tecnológicos como parte de su planeación curricular.

Para establecer un adecuado empleo de las tecnologías en la enseñanza se han instaurado estrategias como dotar a las instituciones educativas sobre todo de educación básica de material tecnológico como el uso de computadoras, pizarrones electrónicos, acceso a programas educativos a través de internet para esto se ha establecido adecuaciones curriculares como la integración de asignaturas relacionadas con los medios y redes digitales todo esto por medio del establecimiento de políticas públicas desarrolladas por los gobiernos (Huertas y Pantoja, 2016).

Para principios de los 2000 se logra visualizar una mayor cultura digital puesto que existe un mejor acceso a los medios digitales y redes de internet, así como el uso de dispositivos electrónicos, siendo el medio digital aparte de la educación convencional, una alternativa para dar continuidad a los procesos de enseñanza (Lozoya et al., 2013) popularizando como medio alternativo, la educación virtual.

Con la creciente dinámica de uso de internet y de medios digitales, según datos de la CEPAL (2021b) para el año 2010 un 34% de la población general del mundo presentaba acceso a internet y a los medios digitales y 24.3% de la población tenía como medio

alternativo la educación virtual, para finales del año 2019 un 66.7% de la población mundial ya cuenta con acceso digital y un 48.6% uso alternativo de la educación virtual.

En el arribo de la pandemia por COVID 19, las autoridades educacionales tuvieron que adecuar estrategias para hacer frente a esta situación, aprovechando los recursos digitales estableciendo como uso principal los medios tecnológicos y las redes de comunicación como internet, radio y televisión para dar seguimiento al desarrollo de la enseñanza. (CEPAL, 2021a). Estableciendo como medio predilecto la educación remota, como se le denominó a raíz del uso de las plataformas digitales por medio de la red virtual.

En México en educación básica (primaria y secundaria) la estrategia a seguir fue el establecimiento del programa Aprende en Casa I y II, dando seguimiento por medio de plataformas digitales alternativas como el uso de Microsoft teams, Zoom, Google meet, entre otras (cita). El contacto entre profesor- estudiante se llevó a cabo por medio de aplicaciones digitales como WhatsApp, Telegram, entre otras).

El uso de instrumentos facilita los procesos de enseñanza en nivel secundaria debido a que existe un mayor acercamiento al medio digital de niños y jóvenes puesto que son nativos de una era digital, donde los aspectos tecnológicos forman parte de su desarrollo diario (Centro de Investigaciones Educativas Paradigma [CIEP] (2010).

2.3.1 Conocimientos tecnológicos y uso de tecnologías digitales en la enseñanza remota.

El uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han incursionado en los sectores del hogar, el trabajo y la educación. Últimamente, se ha tomado relevancia dentro de la investigación, debido a la importancia de su integración en las aulas y los planes de estudios, siendo esta incursión un aspecto importante dentro de la política educativa.

Las habilidades tecnológicas son un factor importante en las primeras etapas de la formación docente (Cabero et al., 2017). Estás, en conjunto con las habilidades pedagógicas de los docentes son probadas para la labor educativa, puesto que, el uso primordial ha sido para la planificación curricular. En general, existen evidencias de limitaciones para un entorno de aprendizaje en el que las TIC están plenamente presentes.

Para integrar las TIC en los procesos de enseñanza, los docentes no solo deben tener habilidades tecnológicas sino también contar con habilidades pedagógicas, y la combinación de las dos contribuirá a una experiencia de aprendizaje exitosa. Esta combinación es difícil de lograr, en parte porque muchos cursos de formación docente son demasiado técnicos y especializados.

El entorno digital que está desarrollando la sociedad ha cambiado los objetivos del aprendizaje moderno, ahora ya no es suficiente dotar al estudiante de conocimientos específicos, es necesario que adquieran habilidades que les permitan operar en un nuevo esquema social digitalizado que sigue cambiando con el paso del tiempo (Agustín et al., 2019). De esta manera es cómo ha cambiado la función docente, donde no ha confinado a transmitir los contenidos, sino que ahora es llamado a educar en conocimientos intelectuales y científicos.

La tecnología ha permeado todas las esferas de la vida cotidiana, especialmente a raíz de las circunstancias derivadas de la pandemia, generando una transformación en nuestros métodos de comunicación, trabajo y aprendizaje. En el ámbito educativo, la integración efectiva de la tecnología se ha vuelto esencial para preparar a los estudiantes ante los desafíos de una sociedad cada vez más digitalizada. En este contexto, el Modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) emerge como un enfoque comprensivo que aborda la intersección crítica entre el conocimiento tecnológico, pedagógico y del contenido, destacando su relevancia particular en la enseñanza secundaria.

Ante esto, Mishra y Koehler (2006) emplearon una estrategia teórica donde se integran tres tipos de conocimiento, estos son los pedagógicos, los curriculares y aquellos con los que deben contar los profesores, este modelo ha sido desarrollado a partir de la idea de Shulman (1986) el cual argumenta que lo que se imparte y cómo se desarrolla, no debe estar tan lejano del contexto pedagógico, siendo el factor clave que condiciona los aprendizajes, la premisa de este modelo es que el docente cuente con un conjunto de conocimientos de distintas áreas disciplinarias que lleve a cabo el uso de la tecnología en aspectos concretos de la enseñanza (Ver Figura 4).

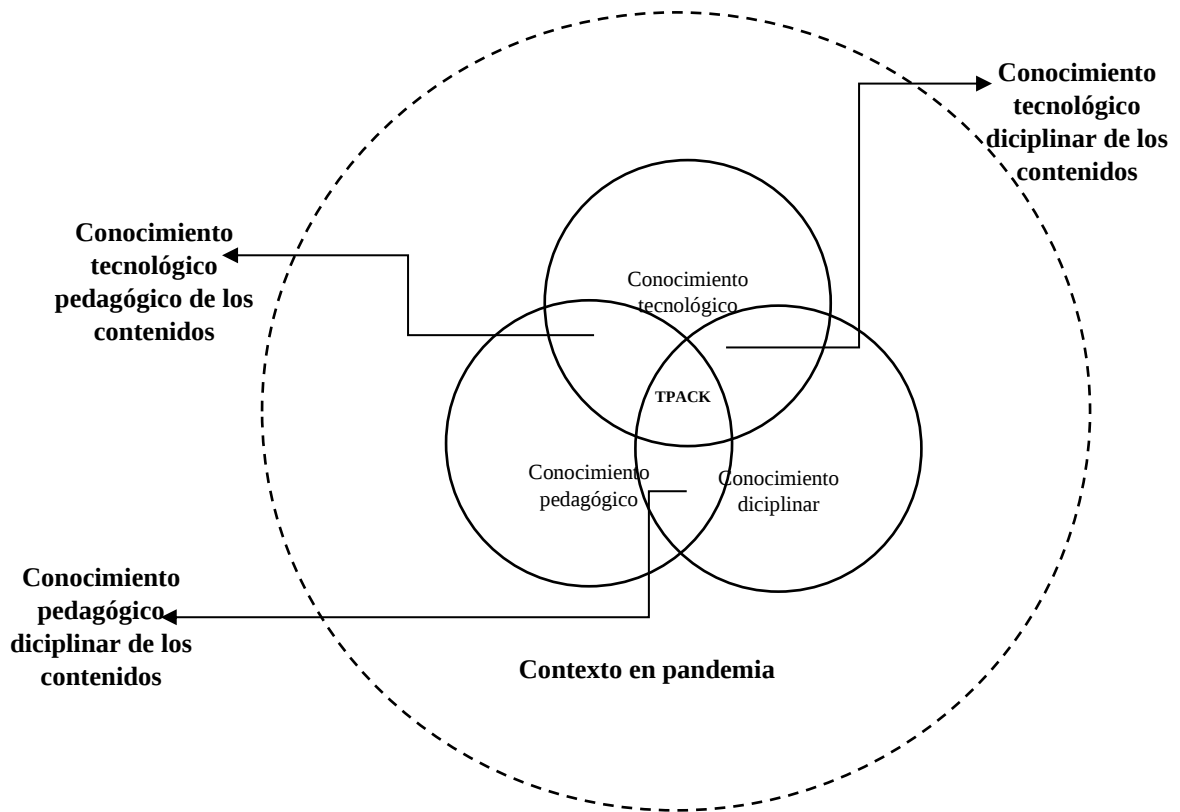
El modelo de conocimientos técnicos pedagógicos (TPACK) involucra la tecnología como herramienta fundamental con la que debe contar un profesor, esto derivado de las exigencias de hoy en día, donde la enseñanza requiere el uso de estrategias digitales, a su vez involucra el uso de la creatividad para el diseño y la resolución de situaciones donde se emplee la tecnología. De esta manera estas habilidades que debe poseer el docente tendrán que interaccionar entre sí, para determinar que el docente cuenta con la pertinencia de desarrollar, crear y diseñar un plan instruccional adecuado en el uso de la tecnología como medio de enseñanza.

El modelo TPACK (Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y del Contenido) se puede aplicar de manera efectiva en el contexto de la educación remota de emergencia adaptando sus componentes para responder a los desafíos que enfrentan los docentes y estudiantes en esta modalidad. En este contexto, TPACK ayuda a guiar a los docentes para integrar tecnologías de manera efectiva, a pesar de limitaciones y situaciones inesperadas.

Durante situaciones de emergencia, es esencial priorizar los temas fundamentales o los objetivos de aprendizaje esenciales que los estudiantes necesitan alcanzar. Esto implica reestructurar el plan de estudios y centrados en los conocimientos clave que se pueden abordar de manera efectiva en un entorno en línea. Así mismo, en un entorno de aprendizaje remoto, es importante adaptar las estrategias pedagógicas para mantener la atención de los estudiantes y promover la participación incluyendo uso de aprendizaje activo, aprendizaje basado en proyectos, y estrategias que fomenten la autonomía del estudiante, como el autoaprendizaje guiado. Finalmente, los docentes deben familiarizarse con plataformas de videoconferencia, sistemas de gestión de aprendizaje (LMS), herramientas de colaboración en línea y otros recursos digitales, ya que es fundamental seleccionar tecnologías accesibles que los estudiantes puedan usar fácilmente en casa, incluso con conexiones de internet limitadas o compartidas.

Figura 5.

Modelo TPACK (Conocimientos técnicos pedagógicos del docente en contexto de pandemia).



Fuente. Elaboración propia con base a Mishra y Koehler (2006)

Al realizar un análisis del modelo, se observa que cada una de las interacciones el docente cuenta un tipo diferente conocimiento, estos elementos al interactuar dan como resultado un nuevo componente que mezcla dos o más de los elementos de conocimiento planteado, de esta manera surge la intersección de conocimientos tecnológico y pedagógico, la cual abarca el uso de las TICS en el desarrollo de la enseñanza, donde se emplea la pregunta; ¿Qué y cómo se debe de enseñar al momento de usar aspectos tecnológicos en el aula?. Para la intersección de conocimiento pedagógico disciplinar, se abarca el saber de las didácticas educativas, así como de la materia que se imparte, para establecer de qué manera se debe enseñar, es por tal que surge la pregunta; ¿Cómo se enseña y que se requiere para impartir? La tercera intersección se retoma el conocimiento tecnológico disciplinar este

aborda que uso tecnológico es el más adecuado al momento de impartir el conocimiento de una materia en particular, surge la pregunta; ¿Cuáles son las herramientas, programas, o plataformas tecnológicas que faciliten el quehacer pedagógico?

La integración exitosa de estos tres componentes en el Modelo TPACK requiere un enfoque holístico y colaborativo. Los educadores deben colaborar entre sí, compartir prácticas efectivas y desarrollar recursos que integren la tecnología de manera coherente en el currículo. Además, la formación continua es esencial, ya que la tecnología evoluciona rápidamente y los educadores deben mantenerse actualizados para aprovechar plenamente sus beneficios en el aula.

El Modelo TPACK ofrece un marco valioso para guiar efectivamente la tecnología en el sector secundaria. Al reconocer la intersección crítica entre el conocimiento tecnológico, pedagógico y del contenido, este enfoque proporciona una base sólida para preparar a los educandos para una era digital. En la educación secundaria, donde se sientan las bases para el aprendizaje continuo, el Modelo TPACK se presenta como una herramienta indispensable para empoderar a educadores y estudiantes en la era digital.

2.4 Práctica pedagógica y repercusiones en el bienestar socioemocional.

Las consecuencias derivadas de la problemática de la pandemia han sido incalculables sobre todo en el ámbito psicológico, derivando en grandes retos para docentes y estudiantes para continuar con la educación en una modalidad remota. Uno de los grandes desafíos en este contexto ha sido el afrontar las consecuencias del confinamiento, las actitudes socioemocionales derivadas del mismo, como los episodios de estrés, depresión, ansiedad en estudiantes, docentes y padres de familia (Gómez-Nashiki y Quijada-Lovatón, 2021). Cada uno de estos factores obstaculizan los aprendizajes y detonan en efectos negativos en la salud.

Según la Comisión Nacional para la mejora continua de la educación [MEJOREDU] (2021) los profesores han desempeñado un rol importante en la estrategia nacional para la implementación de la educación remota, puesto que han sido el vínculo para establecer el contacto con los estudiantes utilizando los medios digitales, aunado a la estrategia del programa Aprende en Casa, esto una vez más demuestra la labor exhaustiva y de importancia

que tiene el docente, siendo esto agotador puesto que ha tenido que redoblar esfuerzos ya que también les ha afectado en el ámbito personal.

Los cambios adaptativos que ha exigido la pandemia a los profesores, al momento de adecuar y modificar los contenidos de las clases, así como el espacio de trabajo y el desarrollo de las diferentes tareas educativas que incluye la labor docente, como la revisión de trabajos, evaluaciones, adecuaciones curriculares, uso de herramientas digitales entre otras, han detonado una serie de problemáticas emocionales en los docentes, siendo necesario desarrollar estrategias que ayuden a sobrellevar estas situaciones (Ruiz Sánchez, 2020).

De acuerdo con un estudio realizado por (MEJOREDU, 2021b) donde participaron profesores de nivel básico (preescolar, primaria y secundaria) un 75% han desarrollado distintas estrategias y actividades para dar continuidad a los aprendizajes, dentro de estas estrategias han reportado dar soporte emocional a los estudiantes, como tener sesiones de videollamada, mensajes por medio de WhatsApp, llamadas telefónicas entre otras. Referente a las estrategias realizadas para sobrellevar el estrés y la ansiedad, han sido la práctica actividades de respiración y manejo emocional, así como hablar con otros profesores, incluso terapia psicológica.

La enseñanza remota ha sido otro de los desafíos que el docente ha tenido que enfrentar, esto debido a que los docentes han tenido que capacitarse en el uso de herramientas digitales y de virtualización, probando nuevamente sus capacidades emocionales, puesto que el adaptarse al medio tecnológico ha sido uno de los grandes cambios, ya que la práctica docente pasó de estar en un escenario física que es el aula a un escenario virtual, donde se tuvo que reorganizar su plan de clase, sus estrategias didácticas y sobre todo mantener un ambiente positivo que favorece un buen aprendizaje (Rueda-Gómez, 2020).

El docente se ha visto obligado a emprender y desarrollar nuevas habilidades socioemocionales, donde no solo se ha buscado sobrellevar el desarrollo de la enseñanza, sino también cuidar la salud psicológica tanto de los estudiantes como de el mismo, esto lo ha llevado a desarrollar nuevas estrategias de regulación emocional, de afrontamiento de estrés de resiliencia y bienestar emocional. (Vázquez-Antonio, 2020). Estas actividades

empleadas por los profesores logran reconocer que la profesión docente ante las condiciones presentes por la contingencia ha sido un trabajo complicado lo cual, aunado a las situaciones de desigualdad tecnológica y social y la carencia de recursos digitales, han sido una labor exhaustiva por el profesor.

2.4.1 Bienestar socioemocional y afrontamiento durante la contingencia.

La crisis sanitaria desencadenada por la pandemia del coronavirus ha representado un desafío significativo, no solo debido a las medidas de emergencia implementadas a nivel global, sino también por el impacto psicológico que estas han generado. La acelerada propagación de la enfermedad aconteció numerosos cambios e imprevistos dentro de la sociedad, los cuales han afectado la salud mental de las personas. Diversos estudios reportan reacciones psicológicas y emocionales como el miedo e incertidumbre, el estrés y ansiedad, así como episodios depresivos y disminución de bienestar mental y satisfacción con la vida. (Fernández-Morales, 2020; Rubin y Wessely, 2020).

El cambio abrupto de la presencialidad a la modalidad remota, así como el proceso de confinamiento, han sido catalizadores de episodios emocionales negativos, ante la incertidumbre de profesores, alumnos y padres de familia sobre cómo se retomarán los aprendizajes, esto generó angustia detonando una serie de respuestas preocupantes ante el sector educativo. Narváez et al. (2021) mencionan que estas situaciones han afectado la percepción de calidad de vida deteriorando el estado de bienestar psicológico.

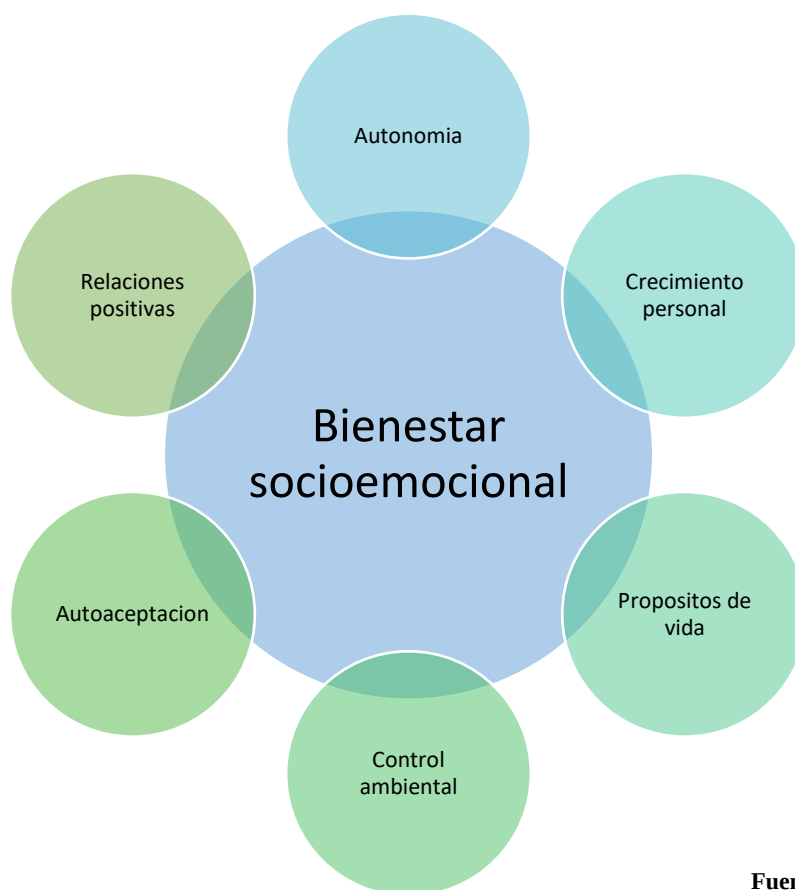
La percepción personal que tiene un individuo de sí mismo y que construye a través de sus experiencias y vivencias positivas y/o negativas se le denomina estado de bienestar socioemocional, y este puede estar determinado por varios factores entre ellos las relaciones interpersonales, las redes de apoyo y el mismo contexto en el que se desarrollan (Ryff, 1995). Para explicarlo se proponen seis áreas o dimensiones las cuales según la escala que desarrolló la autora; son factores clave para categorizar el estado de bienestar. (Ver figura 6).

La dimensión autonomía, hace referencia a la capacidad de mostrar independencia ante los acontecimientos que surgen dentro del contexto de desarrollo y a su vez dar cabida a la resistencia a las presiones del contexto. El control ambiental, se relaciona a el manejo

efectivo de las condiciones contextuales y la facultad de crear o elegir escenarios que favorezcan sus objetivos y metas, la autoaceptación alude a la percepción de asimilar las limitantes pero también las habilidades que impulsan el desarrollo positivo, la dimensión de relaciones positivas, refiere a vincularse con personas que ofrezcan apoyo y empatía ante la vida, el crecimiento personal indica el desarrollo de las potencialidades y habilidades y finalmente la dimensión de propósitos en la vida hace referencia al sentido personal del individuo.

Figura 6.

Modelo de bienestar socioemocional de Ryff



Fuente: Ryff (1995)

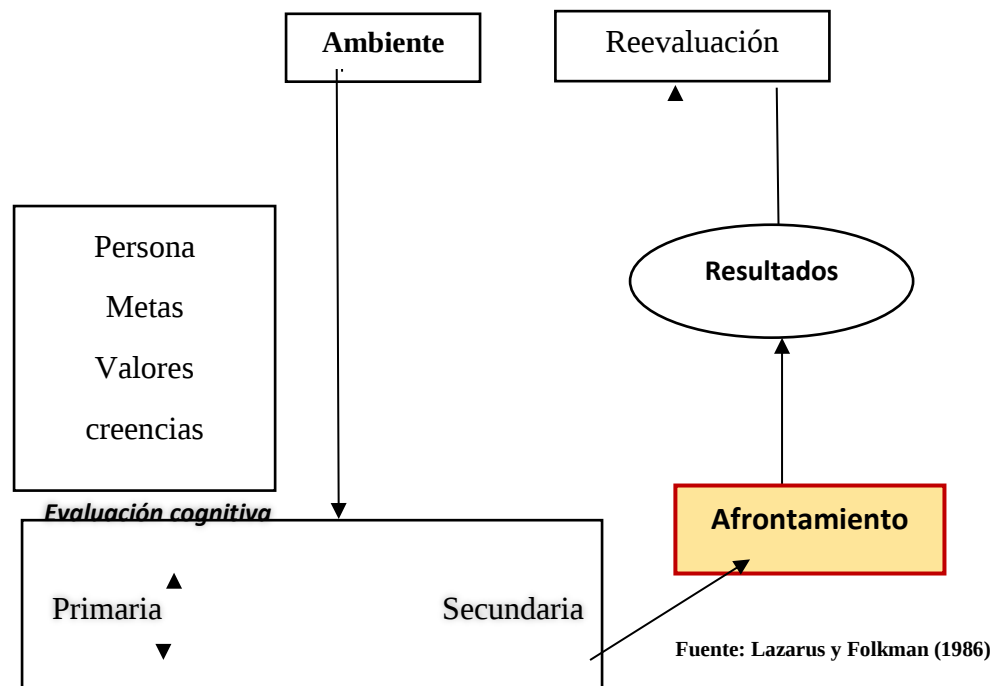
En este mismo escenario las condiciones presentes permitieron que los profesores, estudiantes y demás miembros del sector educativo, adquirir capacidades de afrontar el estrés y la ansiedad por el confinamiento y el entorno remoto, puesto que en la manera que logren

asimilar y sobrellevar estas problemáticas repercute en su calidad de vida. De esta manera, el proceso de afrontamiento es una labor compleja debido a que las características personales que presenta cada individuo son las que determinan la capacidad de afrontar situaciones que causan estrés y ansiedad.

Con el fin de comprender el proceso de afrontamiento, se retoma la definición planteada por Lazarus y Folkman (1986) “Todo esfuerzo cognitivo y conductual en constante cambio necesarios para cumplir con ciertos requisitos externos y/o internos que se consideran excesivos o abrumadores para el ser humano” (p.164). Asimismo, está centrado en las exigencias del entorno, donde el propio individuo se encarga de evaluar la situación y elegir si esta es suficientemente desafiante, para posteriormente reevaluar la situación y determinar si requiere de un mayor esfuerzo de asimilación (Ver figura 7).

Figura 7.

Modelo transeccional de afrontamiento



El afrontamiento es una estrategia de carácter individual, lo que indica que cada individuo presenta diferentes formas de atender las problemáticas que ocasionan estrés, es

por tanto que no es posible generalizar, debido a que toda persona cuenta con distintos recursos y no toda problemática es asimilada de la misma manera (Brooks et al, 2020). De esta manera el proceder de cada ser humano dependerá de su habilidad de mediación entre la situación detonante y sus propias capacidades, que llevará a cambiar o modificar la postura ante el factor estresante.

2.5 Modelo de integración teórica y de las variables de estudio

La problemática que se originó a raíz de la pandemia llevó a que tanto estudiantes como docentes en todo el mundo se vieran afectados por la contingencia. Según la información proporcionada por la UNESCO (2020a), se han generado diversos problemas, entre los que se encuentran: la interrupción del proceso de aprendizaje debido al cierre de las escuelas, las disparidades en el acceso a la tecnología digital y la adaptación improvisada al aprendizaje a distancia; la carencia de capacitación de los progenitores para brindar enseñanza en el hogar; la disparidad en el acceso a plataformas de aprendizaje digital; y el incremento alarmante de las tasas de deserción escolar.

Ante esta coyuntura, en México, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2020) ha implementado el programa de continuidad educativa en la Educación Básica, con la finalidad primordial de recuperar el ciclo escolar mediante la ejecución de actividades de aprendizaje a distancia a través de plataformas tecnológicas. No obstante, este programa no contempla los desafíos afrontados por los docentes, estudiantes y progenitores para satisfacer las demandas de enseñanza y aprendizaje, lo cual genera dificultades de índole pedagógica.

La pandemia de COVID-19 impuso un reto sin precedentes para los profesores de secundaria. En este contexto, diversas teorías y modelos han sido fundamentales para entender cómo los docentes gestionaron el impacto emocional, cómo enfrentaron los desafíos y cómo integraron la tecnología en sus prácticas pedagógicas. A través de la lente del bienestar socioemocional, el afrontamiento, el uso eficaz de la tecnología (TPACK), y los principios del constructivismo, se puede apreciar cómo los docentes no solo gestionaron la crisis, sino que también encontraron oportunidades para el crecimiento profesional y personal, manteniendo el enfoque en proporcionar una educación de calidad a sus estudiantes

en circunstancias adversas. Estos modelos y teorías proporcionan un marco comprensivo para entender las complejidades y respuestas de los educadores durante este periodo sin precedentes (Ver figura 7).

Figura 8.

Modelo de integración teórica para el estudio de la práctica del docente de secundaria en la educación remota.

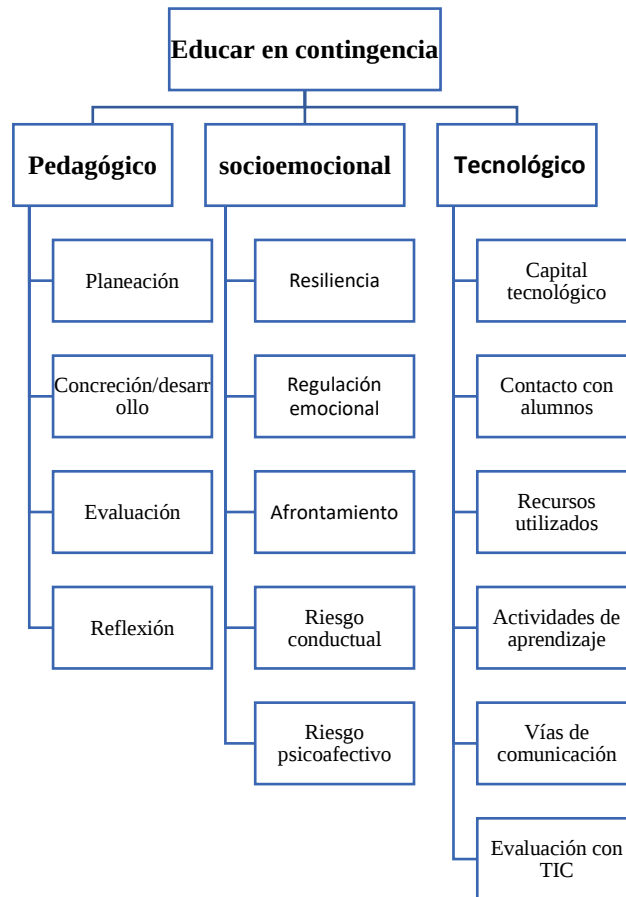


Fuente: Elaboración propia.

Con el propósito de lograr este objetivo, Medina-Gual et al, (2020) llevaron a cabo una investigación mediante el uso de cuestionarios autoadministrados por parte de maestros, alumnos y padres de familia. Estos cuestionarios fueron realizados por profesionales de la investigación involucrados en el proyecto “Educar en contingencia”. El cual está constituido por tres factores (pedagógico, socioemocional y tecnológico) y las subdimensiones las cuales se analizan en la siguiente figura:

Figura 9.

Modelo de dimensiones de educar en contingencia.



Dimensión pedagógica: Hace referencia a la práctica docente llevada a cabo a través de la aplicación de metodologías, estrategias y técnicas educativas adaptadas al entorno virtual, con el objetivo de facilitar el desarrollo de la enseñanza a distancia. En este contexto, los docentes utilizan diversas herramientas tecnológicas y recursos digitales para interactuar con los estudiantes, impartir conocimientos, fomentar la participación y evaluar su progreso.

Planeación: Se hace referencia al procedimiento de planificación de medidas de respuesta inmediata llevadas a cabo por las instituciones educativas de diversos niveles con

el fin de "atenuar las consecuencias inmediatas del cierre de escuelas y promover la continuidad educativa para todos mediante el aprendizaje a distancia (UNESCO, 2020).

Concreción/desarrollo: Las actividades dentro del proceso de enseñanza, denominado "interactivo", se refieren a las acciones del profesor frente a sus estudiantes. Desde una perspectiva cognitiva, estas actividades implican lo que ocurre cuando un profesor interactúa con sus alumnos para crear contextos que promuevan el aprendizaje. (Raleig et al., 2019)

Evaluación: Un procedimiento constructivo, persistente y metódico que tiene como propósito evaluar el nivel de consecución de los objetivos educativos (SEP., 2020).

Reflexión: Una actividad en constante evolución llevada a cabo por el profesor para obtener conclusiones o deducciones acerca de sus estrategias de enseñanza, realizada tanto durante como después de la finalización de dichas acciones educativas (Pérez et al., 2016).

Dimensión socioemocional: Se refiere a la habilidad de un individuo o colectivo para mantener un equilibrio emocional y social, utilizando destrezas socioemocionales para enfrentar tensiones y dificultades de manera consciente y balanceada, tanto internamente como en su interacción con el entorno circundante (Bisquerra, 2006; García, 2011; Raleig, et al., 2019).

Resiliencia: hace referencia a la capacidad de una persona para enfrentar, recuperarse y superar situaciones adversas. (Forés & Grané, 2008).

Afrontamiento: Se refiere a la aceptación y el rechazo asociados a los estilos de confrontación emocional, evitativo y directo (Lazarus & Folkman, 1984).

Regulación emocional: Se define como la capacidad de un individuo para controlar un estado emocional adverso subyacente (Gross & John, 1998).

Riesgo conductual: Se trata de una amenaza para el bienestar que surge de la estructura laboral y que puede provocar reacciones tanto fisiológicas (como malestar físico o dolor corporal) como conductuales (como el abuso de sustancias o la violencia) (Universitat de Valencia, 2020).

Riesgo psicoafectivo: Se refiere a una amenaza para el bienestar que surge de la estructura laboral y que puede desencadenar respuestas de índole emocional (tales como ansiedad, depresión o apatía) y cognitiva (como la disminución en la capacidad de concentración o la toma de decisiones restringida). (Universitat de Valencia, 2020).

Dimensión tecnológica: se refiere al empleo de herramientas y recursos tecnológicos por parte de los profesores para facilitar la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales. Esto implica utilizar diversas tecnologías y plataformas digitales para planificar, impartir y evaluar las clases a remotas (Aguilar, 2012; Prendes et al., 2010).

Capital Tecnológico: Hace alusión a los componentes sociales, éticos y legales del conocimiento vinculado con la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito educativo (Aguilar, 2012).

Contacto con los alumnos: número de estudiantes que permanecieron en contacto y remitieron asignaciones o labores.

Recursos utilizados: materiales, instrumentos, estrategias y elementos que facilitaron al docente su labor pedagógica (Trust, 2018).

Actividades de aprendizaje solicitadas: Tareas digitales asignadas por el docente a los estudiantes durante este periodo.

Vías de comunicación: recurso tecnológico: por el cual el educador se comunicó mayoritariamente con los estudiantes.

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).

Para guiar el desarrollo del estudio se consideraron las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: Existe una relación positiva entre el uso de tecnología por parte de los docentes y su práctica pedagógica durante la educación remota en las secundarias de Sonora.

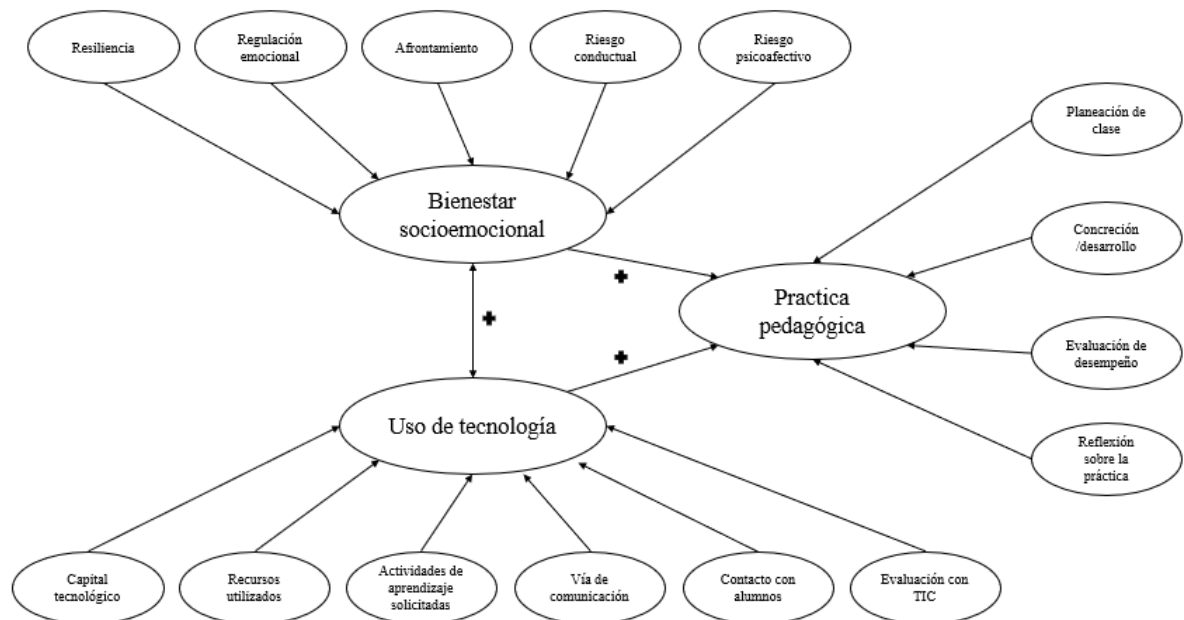
Hipótesis 2: Los docentes que utilizan tecnología de manera efectiva durante la educación remota experimentan un mayor bienestar socioemocional en comparación con aquellos que utilizan la tecnología de manera limitada.

Hipótesis 3: El bienestar socioemocional de los docentes influye significativamente su práctica pedagógica durante la educación remota en las secundarias de Sonora.

Finalmente, a partir del estudio desarrollado por Medina-Gual (2020) se retoma el instrumento planteado para la elaboración de este estudio el cual propone el siguiente modelo de relación de variables a desarrollar en esta investigación. (Ver figura 7.)

Figura 7.

Modelo de relaciones entre el bienestar socioemocional con el uso de la tecnología y la práctica pedagógica de los docentes de secundarias de Sonora.



3 Capítulo III. Diseño metodológico.

En esta sección se detalla el procedimiento metodológico empleado en la investigación, abarcando desde la exposición y argumentación del paradigma y enfoque seleccionados, el diseño del estudio, la descripción de los participantes y los criterios para su inclusión, la información sobre las escalas de medición empleadas, y por último, la estrategia para el análisis y tratamiento de los datos obtenidos a partir del trabajo de campo realizado en el estudio.

3.1 Descripción y justificación del paradigma y el enfoque.

La investigación adopta un enfoque cuantitativo, con el propósito de identificar relaciones entre las variables examinadas, en línea con el paradigma positivista que persigue la objetividad y la generalización de los resultados mediante el control de las variables de error, la aplicación de medidas y el análisis estadístico (Creswell, 2009).

3.2 Diseño de la investigación

El estudio se caracteriza por su diseño transversal de naturaleza explicativa, dado que implica la implementación de una intervención específica en las escuelas participantes, con un alto nivel de control sobre las variables de estudio, aunque se lleva a cabo con participantes en su entorno natural y sin aleatorización (White y Sabarwal, 2014). La recopilación de datos se efectuó mediante encuestas utilizando cuestionarios diseñados para evaluar diversas dimensiones de la práctica docente en los ámbitos socioemocional y tecnológico, en un formato digital a través de la plataforma de *Google Forms*.

Se considera pertinente este diseño para analizar cómo los profesores de nivel secundaria establecieron distintas estrategias para sobrellevar los aprendizajes de los estudiantes identificando como variable independiente la practica pedagógica (planeación de clase, desarrollo de clase, evaluación de desempeño y reflexión sobre la practica) y de manera dependiente el bienestar socioemocional (resiliencia, regulación emocional y afrontamiento, riesgos psicoafectivos, riesgos conductuales) y del uso de tecnología (Capital cultural, recursos utilizados, actividades de aprendizaje solicitadas, vías de comunicación, contacto con los alumnos y evaluación con tics).

3.3 Participantes

Para la determinación del tamaño de muestra, se contó con una población de 9876 docentes activos durante el ciclo escolar 2020-2021 pertenecientes a escuelas secundarias públicas del estado de Sonora. De esta población se seleccionó una muestra por conveniencia; este es un método de selección de participantes basado en su disponibilidad y accesibilidad para el investigador. En tipo de muestreo los participantes se eligen de manera conveniente, ya sea porque están fácilmente disponibles o porque son accesibles para el investigador en ese momento (Otzen & Manterola, 2017).

Finalmente participaron 1214 docentes de secundarias públicas de Sonora, México. Siendo 36.3 % del género masculino (n=434), el 63.4% del género femenino (n=758), mientras que 0.9% decidió no especificar su género. En cuanto a la edad se cuenta con que el 22.7% (n=276) tienen entre 21-28 años, el 25% (n=333) tienen entre 29 y 36 años, el 21.3% (n=258) tienen entre 37 y 44 años, el 17% (n=206) tienen entre 45 y 52 años, el 9.8% (n=119) tienen entre 53 y 60 años, y finalmente el 1.2% (n=19) sujetos tienen 61 años o más. En cuanto a su nivel de estudios, el 58.6 % (n=754) presentan estudios de licenciatura, el 23.8 % (n=320) tiene estudios de maestría, el 12.5 % (n=74) presentan doctorado y el 5.1 % (n=66) tiene estudios de especialidad.

3.4 Criterios de inclusión.

Según Shadish et al. (2002), una característica fundamental de todos los experimentos es investigar los efectos de una supuesta causa. Para lograrlo, es imperativo seleccionar escuelas participantes en este estudio que compartan características similares.

La población objeto de estudio está constituida por los maestros de educación secundaria en escuelas públicas del estado de Sonora, México. Se establecieron criterios de selección para las escuelas participantes en la investigación, que son:

- Ser una escuela secundaria del subsistema público.
- Funcionar en el turno matutino o vespertino.
- Contar con docentes en activo durante el período de contingencia ocasionado por la pandemia de Covid-19.

3.5 Instrumentos de recolección de datos

Se empleó un cuestionario de forma autoadministrable distribuido electrónicamente a través de Google forms para preguntar sobre el bienestar socioemocional, el uso de tecnología y la práctica pedagógica del docente en educación remota (Medina-Gual, 2021). El cuestionario cuenta de dos apartados el primero para recabar los de datos personales del docente: Se conforma con preguntas sobre aspectos generales de la o el docente y de su contexto, tales como: sexo, edad, nivel de estudios, si imparte clases en otro nivel educativo. Y el siguiente apartado por 121 ítems dicotómicos (sí y no) y 52 ítems tipo Likert con 6 opciones, 0=muy en desacuerdo, 1=en desacuerdo, 2=de acuerdo, 3=de acuerdo, 4=de acuerdo, 5=muy de acuerdo. Este estudio se consideraron las variables correspondientes al bienestar socioemocional, el uso de tecnología y la práctica pedagógica, conformado por los siguientes conceptos y definiciones:

Tabla 1. Componentes, dimensiones e ítems del instrumento.

Componente/dimensión	Definición conceptual	Variable	No. Ítems
Bienestar socioemocional	Hace referencia al estado de equilibrio que experimenta el profesor en relación con su salud mental, emocional y social durante el proceso de enseñanza y aprendizaje virtual remota. Implica el cuidado y promoción de la salud emocional y el desarrollo personal del docente, así como su capacidad para establecer y mantener relaciones positivas con los estudiantes, colegas y el entorno educativo en general (Bisquerra, 2009; García, 2011; Raleigh et al., 2019)	Resiliencia	19
		Regulación emocional	4
		Afrontamiento	9
		Riesgo conductual	6
		Riesgo psicoafectivo	11
Uso de tecnología	Se refiere a la utilización de herramientas y recursos tecnológicos para facilitar el	Capital tecnológico	18

Práctica pedagógica	proceso de aprendizaje en un entorno virtual-remoto, incluyendo una variedad de elementos, como plataformas digitales, materiales y aspectos sociales, éticos y legales del conocimiento relacionado con el uso de las TIC en la enseñanza (Aguilar, 2012; Prendes et al., 2010).	Contacto con alumnos	6
		Recursos utilizados	13
		Actividades solicitadas	8
		Comunicación	5
		Evaluación con TIC	5
		Planeación	10
		Concreción/Desarrollo	40
		Evaluación	8
		Reflexión	11

3.6 Elementos de validez y confiabilidad del instrumento

Las condiciones excepcionales de la pandemia han podido afectar la validez de los instrumentos de medición ya que generan factores externos que no habrían estado presentes en condiciones normales. Estos factores pueden modificar la forma en que las personas responden o interactúan con los instrumentos de medición, y esto tiene implicaciones para varios tipos de validez, algunos elementos que hay que considerar son los siguientes:

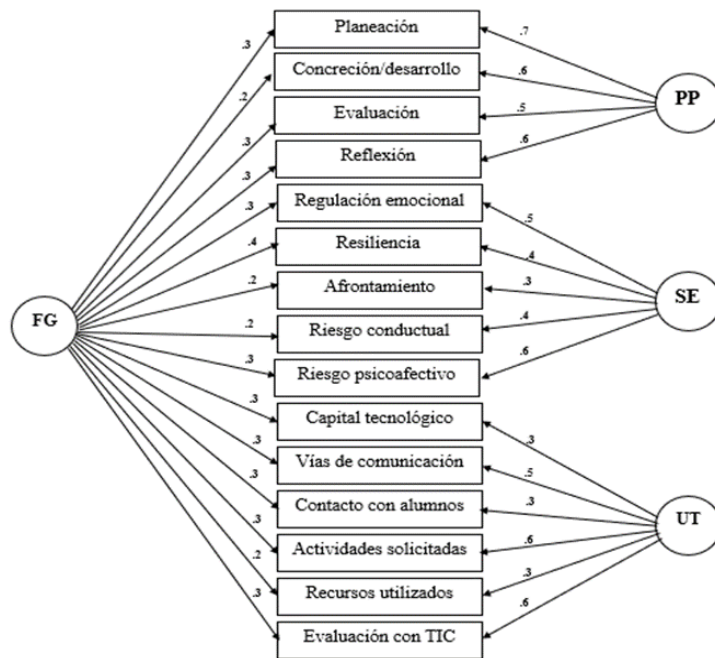
La validez externa ya que las restricciones de movilidad, el distanciamiento social y los cambios en el contexto de vida y trabajo pueden hacer que los resultados no se generalicen adecuadamente a situaciones normales, ya que reflejan condiciones excepcionales de la pandemia. Así mismo, las medidas obtenidas durante la pandemia podrían no correlacionarse bien con otros criterios estandarizados que se hayan establecido en condiciones normales, dado que estos criterios no considerarían las circunstancias excepcionales.

3.6.1 Análisis bifactorial exploratorio

Con fines de evaluar la validez del instrumento, originalmente presenta evidencias de la misma por medio de un análisis bifactorial; este modelo presenta diferencias con los análisis factoriales tradicionales, una de las diferencias sería que este tipo de análisis muestra coherencia con la propuesta de McDonald, el cual plantea por medio del coeficiente de confiabilidad Omega (Green y Yang, 2015) que existen diferentes factores que se efectúan en un factor común lo cual a diferencia del coeficiente Alfa de Cronbach (Dunn et al., 2014) que solamente determina la existencia de unidimensionalidad.

Los análisis bifactoriales son similares a los modelos de ecuaciones estructurales, los cuales asumen que existen factores que se agrupan en un factor común, originando propuestas de corte exploratorio para la asunción de dimensionalidad. (Jenrich y Bentler, 2011). El tipo de rotación utilizada en este caso es de análisis oblicuo el cual permite correlaciones entre los componentes, esperando cargas factoriales de .3 en adelante similar al análisis exploratorio clásico. (Ver Figura 8). Se puede observar que los factores de concreción/desarrollo, afrontamiento, riesgo conductual y recursos utilizados presentan cargas factoriales menores a .3 lo cual indica que se relaciona de manera débil con el factor general, esto permite deducir que si bien para explicar las estrategias de los docentes de manera general no son significativas ante el contexto de pandemia, si muestran una alta correlación con el factor de pertenencia individual en el caso de la concreción/desarrollo a la práctica pedagógica, el afrontamiento y riesgo conductual al bienestar socioemocional y los recursos utilizados al uso de tecnología.

Figura 8. *Análisis bifactorial de la escala educar en contingencia.*



Para fines de reportar la confiabilidad el instrumento presenta en los resultados de su valoración psicométrica donde se incluyen los 121 ítems que desarrolla la escala sin eliminar ninguno ya que mostraron cargas factoriales adecuadas, presenta un coeficiente Omega total de .75 mayor al coeficiente Alfa de Cronbach, sugiriendo la existencia de un constructo o factor común que agrupa a las tres dimensiones medidas (Ver tabla 2).

Tabla 2. *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

Fuente: elaboración propia

Valorar la validez y la confiabilidad de las escalas utilizadas en el instrumento de medición permite garantizar que la información obtenida sea coherente y estable, lo que

resulta fundamental para la generalización de los resultados (Hernández-Rojas, 2006). La confiabilidad se relaciona con la consistencia y precisión de la medición de las puntuaciones verdaderas (Macmillan y Schumacher, 2005). Por otro lado, la validez se refiere a la capacidad del método o instrumento para capturar de manera adecuada la realidad del fenómeno en estudio, es decir, la medida en que el instrumento evalúa la variable que se pretende medir y la comprensión precisa de la realidad del objeto de estudio. (Aravena et al., 2014).

3.7 Procedimiento.

Inicialmente, se realizaron la selección de las escuelas participantes en el estudio y la obtención de un listado provisto por la Secretaría de Educación y Cultura (SEC) en las principales ciudades del estado de Sonora (Hermosillo, Cd. Obregón, Guaymas, Nogales, Caborca y Navojoa). Luego, se gestionaron los permisos y autorizaciones correspondientes en cada una de las escuelas elegidas y se planificó el procedimiento para llevar a cabo la recolección de datos en el campo, que consistió en la aplicación de cuestionarios digitales a los docentes utilizando una lista de correos institucionales proporcionada por la institución. Posteriormente, se compiló la base de datos correspondiente y los participantes fueron requeridos para firmar un documento de consentimiento informado, en el cual manifestaron su disposición a colaborar sin recibir compensación económica u otros beneficios, tras haber sido informados acerca de los objetivos de la investigación. La recopilación de datos se llevó a cabo desde noviembre de 2020 hasta mayo de 2021.

3.8 Limitaciones metodológicas

El diseño transversal de este estudio y el muestreo por conveniencia presentan algunas limitaciones metodológicas que pueden afectar la validez de los resultados. En cuanto al diseño trasversal al no tener seguimiento temporal, este diseño no permite determinar si una variable antecede o causa a otra. Solo permite observar asociaciones o correlaciones, por lo que no se pueden hacer inferencias causales.

En cuanto al muestreo por conveniencia, dado que los participantes no son seleccionados aleatoriamente, la muestra puede no ser representativa de la población de

interés. Esto significa que los resultados pueden no generalizarse a toda la población, afectando la validez externa.

3.9 Preparación y análisis de datos

Una vez realizado el levantamiento de los datos se conformó una base de datos en el software SPSS versión 27, posteriormente se ejecutaron una serie de análisis estadísticos para calcular frecuencias, medias y desviaciones estándar de las variables involucradas en el estudio, además se realizarán las validaciones para obtener la validez y fiabilidad por medio del análisis bifactorial a través del programa *R Studio* y un análisis exploratorio para verificar si cumplen con los criterios de ajuste interno y externo, para establecer relaciones entre los factores asociados.

La valoración de Spearman, también conocida como el coeficiente de valoración de rangos de Spearman, es una medida estadística utilizada para evaluar la relación entre dos conjuntos de datos, especialmente cuando los datos no siguen una distribución normal o cuando se trata de variables ordinales (Martínez-Ortega et al ,2009). Este coeficiente de calificación se basa en la clasificación de los valores en cada conjunto de datos en función de su magnitud y, luego, en la comparación de los rangos de estos valores en ambos conjuntos. La idea fundamental detrás de la compensación de Spearman es que, en lugar de trabajar con los valores exactos de los datos, se trabaja con los rangos o posiciones que ocupan los datos en orden ascendente.

así se realizaron estadísticos de contraste de hipótesis y de regresión logística, la cual es una técnica fundamental en el campo de la ciencia de datos y el aprendizaje automático. Su importancia radica en su capacidad para abordar problemas de clasificación binaria, donde el objetivo es predecir si un evento ocurre o no. A través de una función logística, este modelo transforma una combinación lineal de características en un valor entre 0 y 1. Este valor representa la probabilidad de éxito del evento uno (Berlanga & Vilà Baños, 2014). La simplicidad y flexibilidad de este modelo lo hacen adecuado para una amplia gama de aplicaciones, siendo el modelo de regresión logística para ajustar los coeficientes para que se ajusten mejor a los datos de entrenamiento.

4 Capítulo IV. Resultados y discusión

La pandemia presenta desafíos extraordinarios para la educación de todo el mundo especialmente al nivel secundaria en México. La transición abrupta a la educación remota, las brechas de acceso a la tecnología, la pérdida de interacción social y el bienestar socioemocional de los profesores son solo algunos de los retos que surgieron. Este acontecimiento ha planteado cambios significativos para el bienestar socioemocional de los docentes de secundaria se han visto en la encrucijada de equilibrar la práctica pedagógica con el cuidado de la salud mental.

El propósito de este capítulo es examinar y analizar los resultados primordiales obtenidos durante el desarrollo de este estudio. La discusión se sustenta en las principales hipótesis teórico-metodológicas, las cuales sugieren que los profesores de educación secundaria se vieron confrontados con desafíos relacionados con el impacto adverso en su salud mental y emocional, al tiempo que se evidencia que el empleo de la tecnología ha sido una herramienta valiosa para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la pandemia. El equilibrio entre la práctica pedagógica y el bienestar socioemocional se presenta como un desafío continuo. Los docentes tuvieron que adaptarse y buscar estrategias innovadoras que fomentaran un entorno educativo saludable y enriquecedor.

Los resultados del estudio que examina el bienestar socioemocional, la utilización de tecnología y su correlación con la práctica educativa de profesores de educación secundaria en Sonora durante el período de educación a distancia se presentan con el fin de abordar las interrogantes de investigación planteadas en el estudio.

El capítulo está integrado por seis secciones: a) el análisis descriptivo del bienestar socioemocional, el uso de la tecnología y la práctica pedagógica; b) relaciones entre el bienestar socioemocional y la práctica pedagógica; c) relaciones entre el uso de la tecnología y la práctica pedagógica; d) docentes en su práctica pedagógica: predicciones en su bienestar socioemocional y el uso de tecnología; e) uso de la tecnología en la práctica pedagógica; f) docentes de secundaria y su bienestar socioemocional.

4.1 Análisis descriptivo del bienestar socioemocional, el uso de la tecnología y la práctica pedagógica.

Se obtuvieron los estadígrafos descriptivos correspondientes a las variables del estudio. Primeramente, se analizaron las medias del bienestar socioemocional, resaltando aquellos factores que puntuaron acercándose al valor de uno según la categorización realizada, indicando que entre más cerca se encuentren, mayor ajuste empírico presentan. Se observa que la regulación emocional ($M = .66$) muestra la media más alta, junto con el riesgo conductual ($M = .52$) lo cual indica que estos dos factores presentan un mayor ajuste dentro del bienestar socioemocional, sin embargo, las medias de los demás no muestran gran diferencia acentuando el ajuste elevado de dicho factor. En consecuencia, esto podría mostrar que el bienestar socioemocional fue un elemento crucial en las condiciones de pandemia, ya que para el docente de secundaria significó enfrentar desafíos inesperados y una carga de trabajo adicional, el autocuidado y la gestión emocional se volvieron fundamentales para mantener su eficacia y capacidad para apoyar a los estudiantes de manera efectiva (López-Orellana et al., 2021). (Tabla 1).

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos de las variables correspondiente al bienestar socioemocional

	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>
Resiliencia	.51	.13	.12	.24
Regulación emocional	.66	.15	-1.1	1.7
Afrontamiento	.40	.13	-.12	.32
Riesgo conductual	.52	.11	1.8	4.5
Riesgo psicoafectivo	.51	.27	-0.1	-1.0

Referente al uso de tecnología se observa que el contacto con alumnos ($M = .68$) evaluación con TIC ($M = .65$) inclusive capital tecnológico ($M = .56$) obtuvieron la media más alta, indicando aspectos que reflejan un mayor ajuste en la utilización de la tecnología. Por otra parte, los factores de actividades solicitadas ($M = .37$) y vía de comunicación ($M = .41$) presentaron las medias más bajas indicando menor ajuste en el manejo de recursos tecnológicos y que permite asumir que quizá los docentes de secundaria tuvieron dificultades en la manera de comunicarse con los estudiantes, puesto que fue un reto adaptarse

rápidamente a las nuevas tecnologías y métodos de enseñanza remota, pues los docentes debían enfrentar la frustración y la ansiedad que surgían al aprender nuevas habilidades y herramientas tecnológicas, al mismo tiempo que mantenían su compromiso con la calidad educativa (López-Orellana et al., 2022). (Tabla 2).

Tabla 2.

Estadísticos descriptivos de las variables correspondiente al uso de tecnología

	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>
Capital tecnológico	.56	.11	.13	.52
Contacto con alumnos	.68	.22	-1.0	.42
Recursos utilizados	.43	.16	-.13	-.31
Actividades solicitadas	.37	.14	.24	1.0
Vías de comunicación	.41	.14	.56	.73
Evaluación con TIC	.65	.30	-.62	-.24

En la práctica pedagógica se observa que las medias se presentan moderadamente altas, esto indica que todos los factores que la integran se ajustan a lo que el docente de secundaria señalo como parte de las estrategias utilizadas durante la contingencia. Resaltan los factores de concreción/desarrollo ($M = .75$) y evaluación ($M = .75$). (Tabla 3). sin embargo los demás presentan un nivel elevado de ajuste, esto se puede asociar a que la pandemia tuvo un gran impacto en la práctica del docente, donde se requirió la adaptación de diversas acciones por parte del profesor de secundaria entre ellas el uso de plataformas, videoconferencias, recursos digitales para llevar a cabo clases y actividades de aprendizaje, así como ajustar el currículo para centrarse en los conceptos más esenciales, simplificar la carga de trabajo y cambiar los métodos de evaluación como elaboración de proyectos colaborativos, valoraciones remotas, flexibilidad en la entrega de actividades entre otras (Mamani & Larrañaga, 2023). El ajuste de este factor denota la capacidad que el docente ha demostrado para encontrar soluciones creativas y efectivas en un entorno de aprendizaje en constante cambio.

Tabla 3.

Estadísticos descriptivos de las variables correspondiente a la práctica pedagógica

	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>
Planeación	.73	.11	-1.5	1.8
Concreción/Desarrollo	.75	.95	-.57	.71
Evaluación	.75	.21	-.40	-1.0
Reflexión	.67	.15	-.76	-.12

4.2 Relaciones entre el bienestar socioemocional y la práctica pedagógica

Debido a la relevancia del papel de los docentes a la hora de ofrecer una educación de calidad, su bienestar socioemocional se convierte en un foco muy importante para el sistema educativo. Un profesor que se siente emocionalmente equilibrado y satisfecho tiende a crear un ambiente de aprendizaje más positivo y seguro, facilitando la participación, la comunicación efectiva y el desarrollo de relaciones constructivas entre el profesor y los estudiantes (Farías-Meza, 2023). Por ello, es relevante indagar sobre cómo se relacionan las variables sobre estos actores, ya que se contará con evidencia empírica sobre las actividades docentes que se dieron en las escuelas de manera remota.

Los hallazgos indican relaciones significativas en la mayoría de los factores del bienestar socioemocional con la práctica pedagógica, resaltando el riesgo psicoafectivo el cual no resultó significativa con la resiliencia. Esto podría indicar que los docentes de secundaria se vieron afectados por la preocupación por su propia salud, la de sus familias y de sus mismos estudiantes, lo cual generó riesgos de tipo psicoafectivo como ansiedad, depresión, estrés y agotamiento, sin embargo, la capacidad de sobrellevar y adaptarse ante estas condiciones no fue un obstáculo para mantener un buen nivel de funcionamiento a pesar de las dificultades (Mamani & Larrañaga, 2023). (Tabla 4).

Tabla 4.

Correlación de Rho Spearman entre las variables que componen el bienestar socioemocional y las variables de la práctica pedagógica.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Resiliencia	-								
2. Regulación emocional	.34**	-							
3. Afrontamiento	.06**	.12**	-						
4. Riesgo conductual	-.12**	-.09**	-.06**	-					
5. Riesgo psicoafectivo	-.01	.06**	-.09**	.22**	-				
6. Planeación	.28**	.34**	.06**	-.05**	.16**	-			
7. Concreción/desarrollo	.16**	.25**	.07**	-.06**	.11**	.38**	-		
8. Evaluación	.18**	.12**	.11**	-.09**	.03*	.26**	.28**	-	
9. Reflexión	.29**	.34**	.06**	-.09**	.09**	.45**	.29**	.20**	-

* $p < .05$. ** $p < .001$.

Por otro lado, la regulación emocional y la resiliencia son los componentes que se asocian en un nivel medio-alto con la mayoría de los factores correspondientes a la práctica pedagógica. esto refuerza los análisis descriptivos que indican que la adaptación socioemocional del docente está estrechamente relacionada con su práctica pedagógica. La capacidad del docente para adaptarse emocional y socialmente afecta su desempeño remoto y, a su vez, influye en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes (Forés & Grané, 2008; Universitat de Valencia, 2020).

4.3 Relaciones entre el uso de la tecnología y la práctica pedagógica

El uso de la tecnología en la práctica pedagógica se ha convertido en una herramienta esencial para fomentar el aprendizaje significativo y preparar a los estudiantes, sobre todo, ante la situación emergente de la contingencia por COVID 19. El acceso que se dio a la tecnología por docentes de educación secundaria proporciono el uso de recursos educativos diversificados, personaliza el aprendizaje, fomenta la colaboración, mejora la motivación y el compromiso (Alves et al., 2023). Estas herramientas enriquecen el proceso de enseñanza y ofrecen múltiples formas de presentar información que apoye el aprendizaje.

En cuanto al uso de la tecnología por los docentes en relación con la práctica pedagógica, que se dio durante el periodo de pandemia, se encontraron significancias en la

mayoría de los factores (ver Tabla 5). Sin embargo, se muestra una nula asociación de aspectos como las actividades solicitadas, vías de comunicación y evaluación con TIC con actividades que conforman la práctica pedagógica en el escenario de las escuelas secundarias.

Tabla 5.

Correlación de Rho Spearman entre las variables que componen el uso de la tecnología y las variables de la práctica pedagógica.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Capital cultural	-									
2. Contacto con alumnos	.12**	-								
3. Recursos utilizados	.19**	.23**	-							
4. Actividades solicitadas	.13**	.15**	.41**	-						
5. Vías de comunicación	.13**	.10**	.23**	.27**	-					
6. Evaluación con TIC	.14**	.22**	.34**	.29**	.27**	-				
7. Planeación	.19**	.14**	.12**	.04**	.03*	.08**	-			
8. Concreción/desarrollo	.12**	.04**	.04**	.01	.01	.02	.38**	-		
9. Evaluación	.05**	.01	.02	-.02	.02	.05**	.26**	.28**	-	
10. Reflexión	.19**	.12**	.08**	.05**	.09**	.07**	.45**	.29**	.20**	-

* $p < .05$. ** $p < .001$.

Los resultados indican que el uso de tecnología se encuentra estrechamente relacionado con la práctica pedagógica del docente de secundaria, sin embargo, las vías de comunicación, las actividades solicitadas y la evaluación con TIC, factores donde el uso de la tecnología ha sido necesaria, no mostraron una relación puesto que las condiciones de la pandemia obstaculizaron la manera de comunicarse, la entrega de tareas y actividades por parte del estudiante y por consiguiente, se afectó la evaluación realizada por medio de recursos tecnológicos como Internet y plataformas digitales.

4.4 Docentes en su práctica pedagógica: predicciones en su bienestar socioemocional y el uso de tecnología.

El bienestar socioemocional del profesor de secundaria juega un papel fundamental en su práctica pedagógica y, a su vez, tiene un impacto significativo en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. Esta relación es bidireccional y compleja, según lo que menciona Uvalle-Becerra (2020), un profesor que cuida su salud emocional y mental está

mejor equipado para crear un ambiente de aula positivo, establecer relaciones significativas con estudiantes y tomar decisiones informadas para apoyar el aprendizaje.

Por otro lado, el impacto de la tecnología en la enseñanza es significativo y puede influir en varios aspectos de la labor docente, puesto que proporciona a los docentes herramientas avanzadas para la enseñanza y enriquece sus métodos educativos al proporcionarles material adicional y actualizado para complementar el contenido del plan de estudios (García-Leal, 2021).

De esta manera se realizó una regresión logística con la finalidad de conocer cuánto predicen los factores del bienestar socioemocional y de uso de tecnología en la práctica pedagógica del docente. 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 aquellos docentes cuya práctica pedagógica presenta un nivel bajo se determinaron a partir del tercer decil recodificándose con un valor de 0. El modelo que integran los componentes de bienestar socioemocional y uso de tecnología obtuvo una R^2 de Nagelkerke de .31. La prueba de Hosmer-Lemeshow ($X^2 = 41.48$; $gl = 8$; $p = .121$), indica que el modelo propuesto se ajusta a los datos empíricos de la variable.

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 41.48, 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-valué): 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 a 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 al valor de OR (Odd Ratio), siendo el poder explicativo y de mayor probabilidad (Cerdeira et al., 2013) que suceda una estrategia pedagógica adecuada al momento de enfrentar la necesidad de utilizarla (Tabla 4).

Tabla 4.

Regresión logística para el factor práctica pedagógica y las variables de bienestar socioemocional y el uso de tecnología.

Variable	B	SE	OR	95% CI	Estadístico de Wald	p
Resiliencia	3.25	.82	26.01	[5.21-129.82]	15.78	<.001
Regulación emocional	4.37	.71	79.33	[19.45-323.51]	37.19	<.001
Capital tecnológico	2.44	.88	11.47	[2.32-64.74]	7.63	.006
10. Vías de comunicación	1.68	.61	5.41	[1.62-18.05]	7.54	.006
11. Evaluación con TIC	-0.86	.32	0.42	[0.22-0.80]	6.88	.009

El grupo de variables pertenecientes a los factores del bienestar socioemocional (Resiliencia, regulación emocional) y del uso de tecnología (Capital tecnológico, vías de comunicación y Evaluación con TIC) permite clasificar correctamente el 69.5 % de los docentes con mayor práctica pedagógica, lo cual indica un porcentaje aceptable al momento de establecer grupos ficticios (Tabla 5).

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 menor práctica pedagógica	Docentes con mayor práctica pedagógica	
	N	n	n	
Docentes con menor práctica pedagógica	607	224	383	60.4
Docentes con mayor práctica pedagógica	607	241	366	78.5

Nota: De manera global clasifica correctamente el 69.5 % de los docentes con mayor práctica pedagógica.

Estos resultados confirman la existencia de una estrecha relación del bienestar socioemocional con la práctica pedagógica, debido que los valores del coeficiente β indica el tipo de relación entre las variables predictoras y la variable que se quiere explicar (Sarmiento, 2022). Es decir, que la pandemia generó cambios significativos en la forma en que los

profesores realizan su trabajo y ha tenido un impacto directo en su bienestar, lo que, a su vez, influye en su capacidad para enseñar de manera efectiva (Medina-Gual et al., 2021).

4.5 Uso de la tecnología en la práctica pedagógica.

Se realizó una nueva regresión logística para conocer cuánto predicen las dimensiones de bienestar socioemocional y de práctica pedagógica en el uso de la tecnología por parte del docente. La variable uso de tecnología se transformó en una variable ficticia, dividiéndose en dos grupos: aquellos docentes que presentan un nivel alto de uso de tecnología, los cuales se determinaron a partir del cuarto decil recodificándose con valor cuatro y aquellos docentes que presentan un nivel bajo de uso de tecnología presenta un nivel bajo se determinaron a partir del cuarto decil recodificándose con un valor de cero.

En cuanto a la variable uso de la tecnología, se transformó en una variable ficticia, dividiéndose en dos grupos: aquellos docentes que presentan un mayor uso de la tecnología, los cuales se determinaron a partir del octavo decil recodificándose con valor de 1 y aquellos docentes que presentan un menor uso de la tecnología se determinaron a partir del octavo decil recodificándose con un valor de 0. El modelo que integran las dimensiones de bienestar socioemocional y uso de tecnología explica un R^2 de Nagelkerke .32. La prueba de Hosmer-Lemeshow ($X^2 = 4.14$; $gl = 8$; $p = .087$), el cual indica que el modelo propuesto se ajusta a los datos empíricos de la variable, sin embargo, la mayoría de las pruebas de bondad de ajuste, los valores pequeños p (generalmente por debajo del 5 %) significan que su modelo no se ajusta bien. En este caso es mayor a .05 lo que indica que ajusta moderadamente.

Tabla 6.

Regresión logística para el factor bienestar socioemocional y las variables de practica pedagógica.

Variable	B	SE	OR	95% CI	Estadístico de Wald	p
Resiliencia	2.85	.87	17.42	[3.15-96.21]	10.75	.001
Regulación emocional	2.31	.77	10.07	[2.21-45.81]	8.93	.003
Afrontamiento	2.95	.81	19.20	[3.90-94.42]	13.22	<.001
Concreción/desarrollo	2.92	1.08	18.66	[2.23-155.84]	7.30	.007
Evaluación	-2.04	.47	.13	[.05-.33]	18.35	<.001
Reflexión	1.34	.71	3.83	[.94-15.52]	3.55	.059

El grupo de variables pertenecientes a los factores del bienestar socioemocional y de la practica pedagógica permite clasificar correctamente el 68.7 % de los docentes con mayor uso de tecnología, lo cual que indica un porcentaje aceptable al momento de establecer grupos ficticios, asimismo, el CI (Intervalo de Confianza) proporciona un rango estimado dentro del cual es probable que se encuentre el verdadero valor del coeficiente con un nivel de confianza especificado. Los intervalos de confianza son una medida de la precisión de la estimación y ayudan a comprender la incertidumbre asociada con los coeficientes de regresión (Pérez & Martín, 2023) (Tabla 7).

Tabla 7.

Clasificación en los grupos de docentes con mayor y menor uso de tecnología

Grupo de pertenencia actual	Grupo de pertenencia pronosticado			
		Docentes con menor uso de tecnología	Docentes con mayor uso de tecnología	
	n	N	n	%
Docentes con mayor uso de tecnología	607	186	420	72.6
Docentes con menor uso de tecnología	607	197	409	64.8

Nota: De manera global clasifica correctamente el 68.7 % de los docentes con mayor uso de tecnología

Ante estos hallazgos se puede deducir que los profesores que presenta un mayor manejo de la tecnología son aquellos que también presentan un buen nivel de bienestar socioemocional, ante esto Paniago et al. (2023) menciona que la necesidad ante las condiciones de la pandemia, los docentes tuvieron que adaptarse rápidamente a nuevas tecnologías y plataformas de enseñanza, por lo cual los que presentaban habilidades o aptitudes ante el uso tecnológico se desarrollaron de mejor manera dentro de este contexto, sin embargo aquellos que su nivel era bajo o nulo sufrieron de agotamiento y falta de tiempo para el autocuidado, detonando problemas de orden psicológico como estrés, ansiedad y depresión.

4.6 Docentes de secundaria y su bienestar socioemocional.

Para conocer cuánto predicen las dimensiones del uso de tecnología y la práctica pedagógica en el bienestar socioemocional del docente, se realizó una nueva regresión logística, en este caso, la variable de bienestar socioemocional se transformó en variable ficticia, dividiéndose en dos grupos: aquellos docentes que presentan un nivel alto de uso de tecnología, los cuales se determinaron a partir del cuarto decil recodificándose con valor de uno y aquellos docentes que presentan un nivel bajo de uso de tecnología presenta un nivel bajo se determinaron a partir del tercer decil recodificándose con un valor de cero.

El modelo que integran las dimensiones de uso de tecnología y práctica pedagógica explica un R^2 .38 El test de Hosmer-Lemeshow ($X^2 = 4.14$; $gl = 8$; $p = .844$), el cual indica que el modelo propuesto se ajusta a los datos empíricos de la variable (Tabla 8).

Tabla 8.*Regresión logística del factor uso de tecnología y las variables de práctica pedagógica*

Variable	B	SE	OR	95% CI	Estadístico de Wald	p
Concreción/desarrollo	2.25	1.04	9.56	[3.15-96.21]	4.64	.031
Evaluación	1.78	.47	5.98	[2.21-45.81]	14.21	<.001
Reflexión	2.76	.69	15.80	[3.90-94.42]	15.58	<.001
Capital tecnológico	2.10	.84	8.19	[2.23-155.84]	6.23	.013
Contactó con alumnos	2.24	.33	9.47	[.05-.33]	28.59	<.001
Evaluación con TIC	.81	.93	2.26	[.94-15.52]	6.11	.013

El grupo de variables pertenecientes a los factores del uso de tecnología y de practica pedagógica permite clasificar correctamente el 69.2 % de los docentes con mayor bienestar socioemocional, lo cual que indica un porcentaje aceptable al momento de establecer grupos ficticios.

Tabla 9.*Clasificación de grupos de docentes con mayor y menor bienestar socioemocional*

Grupo de pertenencia actual	Grupo de pertenencia pronosticado			
	Docentes con menor bienestar socioemocional		Docentes con mayor bienestar socioemocional	
	<i>n</i>	<i>N</i>	<i>n</i>	%
Docentes con mayor bienestar socioemocional	606	177	429	75.8
Docentes con menor bienestar socioemocional	608	119	489	62.6

Nota: De manera global clasifica correctamente el 69.2 % de los docentes con mayor bienestar socioemocional.

Los resultados evidencian la relación entre los factores, y se muestra que los docentes que presentan un buen nivel de bienestar socioemocional son los que ejercen de manera efectiva su práctica pedagógica (Tabla 9). Ante esto un profesor que pueden gestionar de

mejor manera su bienestar socioemocional es capaz de adaptarse a las situaciones cambiantes y afrontar los desafíos que plantea la pandemia, así mismo aquellos docentes que se sienten emocionalmente saludables y motivados pueden ser más propensos a explorar enfoques pedagógicos innovadores y efectivos (Orrego-Tapia, 2023).

Desde una perspectiva constructivista, se enfatiza que el aprendizaje es un proceso activo donde los estudiantes construyen su conocimiento a través de la interacción con su entorno y con otros, se pueden identificar varios desafíos y oportunidades que surgieron durante y después de la pandemia.

Lo acontecido implicó un reto significativo, ya que la teoría resalta la importancia de la interacción social y la construcción conjunta del conocimiento. La falta de preparación tecnológica y los problemas de acceso a internet representaron barreras para crear entornos de aprendizaje constructivistas en línea.

5 Capítulo V. Conclusiones

La pandemia presento desafíos extraordinarios para la educación de todo el mundo especialmente al nivel secundaria en México. La transición abrupta a la educación remota, las brechas de acceso a la tecnología, la pérdida de interacción social y el bienestar socioemocional de los profesores son solo algunos de los retos que surgieron. Este acontecimiento ha planteado cambios significativos para el bienestar socioemocional de los docentes de secundaria se han visto en la encrucijada de equilibrar la practica pedagógica con el cuidado de la salud mental.

Este capítulo presenta las principales conclusiones obtenidas del estudio el cual tubo por objetivo: Examinar las relaciones entre el bienestar socioemocional, el uso de tecnología, con la práctica pedagógica de docentes de secundarias en Sonora durante la educación remota.

Se estructura en siete secciones el cual se divide: a) Principales conclusiones del estudio; b) La situación del bienestar socioemocional, el uso de la tecnología y la práctica pedagógica en secundarias durante la educación remota; c) La interacción entre el bienestar socioemocional y la práctica pedagógica en la educación secundaria y d) Impacto del uso de la tecnología en la práctica pedagógica de los docentes de secundaria y e) La innovación educativa como estrategia para la continuidad de los aprendizajes, f) Reflexiones finales y recomendaciones y g) consideraciones de estudio y agenda de nuevas preguntas de investigación.

5.1 Principales conclusiones y limitaciones de estudio

La pandemia de COVID-19 aceleró la transformación de la educación, con un cambio repentino hacia la enseñanza remota y la adaptación a las restricciones impuestas por el distanciamiento social. Las condiciones de la pandemia dejaron en evidencia una serie de problemáticas que enfrentaba el sistema educativo, incluso antes de que ocurriera la contingencia.

Las consecuencias generadas por la pandemia proyectaron la necesidad de adecuar la educación a un nuevo contexto, con la finalidad de mantener la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Castellanos-Pierra et al., 2022; Gazzo, 2020). Estos cambios

fueron parte de estrategias de innovación que los países fueron abordando mediante diferentes alternativas con propósitos de adaptación, priorización y ajuste de contenidos pedagógicos.

Esta investigación, evidencio las dificultades por las que atravesaron los docentes de educación secundaria, los cuales recurrieron a plataformas en línea, videoconferencias y recursos educativos digitales para mantener la continuidad del proceso educativo. Sin embargo, este cambio no estuvo exento de desafíos, ya que se enfrentaron a dificultades de acceso a la tecnología y carecían de las habilidades necesarias para navegar eficientemente en el entorno virtual (Gómez-Navas & Marín-Riva, 2023; Flores-Buendía & Pimentel-Linares, 2023).

Los profesores de secundaria reconocieron la importancia del bienestar socioemocional, ya que la situación de pandemia provocó una carga emocional, que los afectó significativamente (Schmelkes del Valle, 2021; Escudero-Nahón, 2021). La incertidumbre, el miedo a la enfermedad y las preocupaciones sobre la seguridad personal y familiar se sumaron al cansancio y fatiga propia de la enseñanza. La falta de contacto social directo con colegas y estudiantes también tuvo un impacto en el bienestar emocional, siendo la fatiga por la pandemia, la cual se traduce en agotamiento, ansiedad y en algunos casos, depresión. La capacidad de mantener un equilibrio entre la vida laboral y personal se volvió aún más desafiante en un entorno en constante cambio.

El aspecto tecnológico tomó relevancia en estos tiempos, puesto que fue el medio para dar continuidad a los procesos de enseñanza. Sin embargo, se ha evidenciado, incluso antes de la pandemia, que existía una brecha digital, lo cual ha repercutido en hacer frente a las demandas educativas que exigió la pandemia. Los profesores tuvieron que adaptarse al uso de herramientas y plataformas remotas y digitales, para lo cual no se contó con la capacitación adecuada para aprovechar al máximo las herramientas tecnológicas (Quintero, 2024).

La adaptación a herramientas remotas y la rápida transición a plataformas en línea exigieron a los profesores desarrollar nuevas habilidades tecnológicas, así mismo la calidad y la estabilidad de la conexión a Internet se convirtieron en factores críticos en el proceso de

enseñanza-aprendizaje. Los educadores tuvieron que adquirir habilidades tecnológicas adicionales para aprovechar al máximo las herramientas disponibles. Los programas de capacitación continua surgieron como recursos esenciales para mejorar la competencia digital de los docentes y garantizar una educación efectiva en cualquier modalidad.

Las competencias de uso tecnológico en el país por parte de los docentes se encontraban en un bajo nivel, en particular el sector de educación básica donde la estructura de los planes educativos no contemplaba el acceso de tecnología como algo totalmente necesario para el seguimiento educativo, sin embargo, las condiciones de pandemia orientaron tanto a las autoridades como al mismo docente a capacitarse e implementar nuevas formas de llevar los contenidos (Altamirano et al., 2021).

Las disparidades en el acceso a oportunidades educativas en el ámbito digital han ampliado las brechas en la disponibilidad de información y conocimiento, lo cual, además de obstaculizar el proceso de aprendizaje promovido mediante la educación a distancia, dificulta la socialización y la inclusión en términos generales. (Hernández et al., 2023).

Otro de los hallazgos del estudio ha sido, las estrategias utilizadas por los docentes, los cuales argumentan, además, de haber utilizado las herramientas tecnológicas como estrategia fundamental de apoyo a su práctica, se valieron de dinámicas improvisadas para impartir la enseñanza. Ante esto Sánchez-Urbina (2023) Menciona en su estudio realizado en el país, que los profesores realizaron envío de cuadernillos hasta los hogares donde el acceso tecnológico era imposible, dedicación de horarios extras para el apoyo a los estudiantes utilizando actividades de involucramiento a los padres, esto derivado de que se encontraban reclusos en casa. (Postura personal, que se observa según los resultados obtenidos, a partir de los datos empíricos establecer conjeturas).

Esta situación fue la excusa perfecta para que el docente implementara diversas estrategias pedagógicas para adaptarse a esta nueva realidad. Algunas estrategias que reporta Gómez & Chaparro (2021) fueron referente a la manera de convivir puesto que estas condiciones llevaron al docente desarrollar mayor empatía, así como solidaridad y mejorar los métodos de evaluación, siendo más flexibles en las entregas de trabajos y actividades y

ampliando la entrega, siendo los recursos tecnológicos los principales medios, pero con oportunidades de entregas presenciales.

Al culmen de la pandemia, los educadores visualizan una curva de aprendizaje empinada en la adaptación de las nuevas tecnologías y metodologías de enseñanza remota. La capacitación insuficiente, sumada a la carga de trabajo adicional, llevó a la fatiga del docente (González & Roque, 2024). Además, la dificultad para mantener la atención de los estudiantes y la falta de herramientas efectivas de evaluación fueron desafíos constantes.

Ante esto la adaptación socioemocional se convierte en una habilidad fundamental para preservar el bienestar mental y emocional de todos los seres humanos. En este contexto, los docentes, al igual que cualquier otro grupo, tuvieron que hacer uso de varias herramientas que garantizarán su adaptación ante este panorama, siendo instrumentos valiosos que proporcionaron estructura y guía para afrontar las adversidades de manera eficiente.

En este ámbito, las herramientas utilizadas por los profesores proporcionaron un marco estructurado que facilitó la implementación de estrategias diseñadas para gestionar el estrés, la ansiedad y otros desafíos emocionales. Algunas de estas fueron: fomentar un ambiente donde los docentes se sintieran cómodos compartiendo sus preocupaciones y experiencias, ayudarles a sentirse apoyados y a reducir el aislamiento, así mismo, fomentar la resiliencia para que les ayude a enfrentar los desafíos de manera más efectiva, promover un sentido de comunidad y compañerismo y la búsqueda de apoyo profesional para casos de problemas psicoemocionales graves (García-García, 2020; Ramos-Huenteo et al., 2020).

Al momento de realizar la recolección de datos de manera virtual se han presentado algunas limitaciones técnicas tal como el sesgo de muestreo puesto que la muestra puede no ser representativa de la población total, ya que la recolección de datos se realizó a través de plataformas que atraen a un grupo demográfico específico. Situación del bienestar socioemocional, el uso de la tecnología y la práctica pedagógica en secundarias durante la educación remota.

Otra gran limitación ha sido el que no todos los docentes tuvieron acceso a dispositivos electrónicos o a internet de alta calidad, limitando la diversidad de la muestra. Asimismo, la recolección de datos de manera digital limitó la capacidad para captar matices en las respuestas de los participantes, ya que la comunicación no verbal y el contexto físico

se pierden y entre otras dificultades que se experimentaron fueron la calidad de la red la inestabilidad etc.

El bienestar socioemocional (BS) del docente es un aspecto fundamental en la educación, ya que no solo se trata de impartir conocimientos académicos, sino también de promover su desarrollo integral como seres humanos. El uso de la tecnología (UT) ha permitido revolucionar en cierto grado la forma en que los docentes de secundaria llevan a cabo su práctica pedagógica y esto no ha sido exento de implicaciones en el bienestar socioemocional del profesorado. Por ello uno de los objetivos del presente estudio fue describir el bienestar socioemocional del profesor, además del uso de la tecnología (UT) y la práctica pedagógica (PP) en secundarias durante la educación remota.

Durante la pandemia, muchos profesores enfrentaron desafíos y cambios significativos en su forma de enseñar, lo cual tiene un impacto en su BS, el cual hace referencia a su estado emocional, mental y social en relación con su trabajo y entorno laboral (Grillo, 2023). Es importante destacar que el BS del profesor de secundaria no solo impacta su propia salud y felicidad, sino que también puede influir en la calidad de la educación que brinda. Un profesor que se siente abrumado, estresado o desmotivado puede tener dificultades para brindar un entorno de enseñanza positivo y efectivo (Castillo-Castañeda et al., 2023).

El UT permitió a los profesores adaptarse a la enseñanza remota, pero también generó nuevas demandas y presiones. La falta de interacción cara a cara con los estudiantes, la necesidad de aprender nuevas herramientas tecnológicas y la dificultad para mantener la motivación y el compromiso son algunos de los factores que según los hallazgos de este estudio afectan el bienestar socioemocional del docente y por consecuencia su PP (Blanc & Pais, 2021).

Algunos de los hallazgos a destacar de este estudio fueron que la regulación emocional y la resiliencia son aspectos cruciales para los docentes en cualquier contexto, pero su importancia se volvió más evidente durante la pandemia. Esto es debido a que los docentes desempeñan un papel importante como modelos de comportamiento para sus

estudiantes. Si un docente puede regular sus emociones y afrontar las situaciones de manera efectiva, esto puede servir como un ejemplo positivo para los estudiantes, enseñándoles habilidades importantes para la vida (Ordoñez Rodríguez, 2022). La regulación emocional de un docente contribuye a crear un ambiente de aprendizaje seguro y acogedor, propiciando un clima escolar positivo (Borja-Sarmiento, 2022).

Ante las consecuencias que ha detonado la pandemia en México, se han implementado diversas propuestas gubernamentales para atender el bienestar socioemocional del docente de secundaria (Calzada et al., 2023; Martínez-Soto & Emynick-Cervantes, 2023). Estas propuestas buscan garantizar la salud mental y el bienestar de los docentes, reconociendo su importancia en el proceso educativo. Una de las propuestas es utilizar métodos pedagógicos y didácticos que permitan al personal docente atender el bienestar socioemocional de los estudiantes (SEP, 6 julio de 2020) Además, se han establecido lineamientos para el apoyo socioemocional en las comunidades escolares, con el objetivo de atender la salud mental y el bienestar de los estudiantes, docentes y familias. (Gallardo, 2021).

El gobierno también ha priorizado el interés superior de los docentes en el ejercicio de cuidar su salud emocional, garantizando el desarrollo de programas y políticas públicas que hagan efectivo este principio constitucional (Ley General de Educación, 2021). Estas políticas buscan contribuir al desarrollo humano integral del profesor y de los estudiantes y promover la formación integral para la vida, basada en el respeto a la diversidad.

Aunado a esto, se han desarrollado guías y materiales para el docente de educación secundaria, que incluyen recursos viables para atender las necesidades socioemocionales tanto de los estudiantes como de sí mismo (Ley General de Educación, 2019) También se han propuesto intervenciones para el desarrollo de habilidades socioemocionales, dirigidas tanto a estudiantes como a padres, docentes y directivos (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE], 2018 p. 102).

En el marco de la equidad e inclusión, se busca atender y dar respuesta adecuada a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes, incluyendo a aquellos con

necesidades socioemocionales específicas (Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, 2019). Esto implica ajustar las prácticas educativas para garantizar la inclusión y el bienestar de todos los estudiantes.

Los hallazgos sobreponen una situación ya antes prevista y las condiciones de la pandemia evidenciaron la sobrecarga de trabajo y la falta de equilibrio entre la vida laboral y personal. Ante esto, Rogero-García (2020) Menciona que la transición abrupta al entorno remoto, la preocupación por la salud propia y la incertidumbre en torno a la enseñanza durante la pandemia generaron niveles elevados de estrés y ansiedad en los docentes, razón por la cual los factores correspondientes al BS resultaron elevados.

Asimismo, Manrique-Villavicencio et al. (2023) menciona que el temor a la exposición al virus y la adaptación a nuevas tecnologías y métodos de enseñanza han sido fuentes de tensión constante para el docente de secundaria originando graves problemas de salud dentro del BS. El aumento del estrés, la ansiedad, el aislamiento social y la sobrecarga de trabajo son solo algunos de los efectos negativos que los profesores han experimentado. Los resultados permiten reconocer y abordar estas consecuencias como precedente para que el gobierno del país pueda realizar acciones que garanticen que los docentes puedan mantener un estado de BS óptimo, lo que a su vez beneficiará a sus estudiantes y al sistema educativo en general.

La resiliencia del docente de secundaria ante el contexto de la pandemia es de suma importancia debido a los desafíos únicos y las presiones adicionales que esta crisis ha impuesto en el ámbito educativo (Aguilar-Correa et al., 2023). Esto ha llevado a cambios constantes en la forma en que se imparte la educación, los docentes resilientes son capaces de adaptarse rápidamente a estas transformaciones y ajustar sus métodos de enseñanza.

La tecnología se ha convertido en una herramienta omnipresente en las aulas de secundaria, brindando nuevas oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, su uso también plantea desafíos en cuanto al BS de los docentes. La interacción constante con dispositivos electrónicos, la exposición a las redes sociales y el uso de herramientas digitales han tenido un impacto significativo en su BS y en su PP.

Los hallazgos referentes a este objetivo particular indican que el bienestar socioemocional del docente influye directamente en su capacidad para utilizar eficazmente la tecnología. Ya que las variables menos significativas son las que pertenecen al uso de la tecnología. Lo cual indica que un docente que se siente emocionalmente agotado o estresado puede tener dificultades para adaptarse a nuevas herramientas tecnológicas o para incorporarlas de manera significativa en su enseñanza (Flores Barrera et al., 2023).

5.2 Analizando la interacción: Bienestar socioemocional y práctica pedagógica en la educación secundaria

El desempeño del docente en su práctica y en su bienestar socioemocional (BS) en la educación secundaria ante la pandemia han sido una serie de desafíos sin precedentes que ha requerido una adaptación rápida y creativa. La crisis sanitaria mundial puso a prueba las habilidades y capacidades de los docentes en todo el mundo, orientando algunas dificultades que obstaculizaron un óptimo desarrollo de su labor pedagógica. Ante esto se planteó como objetivo específico analizar las relaciones entre el BS con la PP de los docentes de secundaria.

Los hallazgos denotan una pobre relación de las variables que componen el BS con la PP, por lo que a diferencia de lo que mencionan los hallazgos empíricos que denotan una fuerte relación de las variables de BS (Aguilar-Correa et al., 2023) se puede observar que las condiciones de pandemia afectaron estas relaciones atenuando problemáticas de malestar emocional y psicológico, estos resultados coinciden con los estudios de Rojas & Escobar (2023) los cuales mencionan que un docente con un buen nivel de bienestar presenta mayor compromiso y dedicación en su práctica, así como menos sensación de estrés y ansiedad, motivación y satisfacción con la vida. Ante esto cuando los docentes se sienten emocionalmente equilibrados y satisfechos con su trabajo, es más probable que mantengan su pasión por la enseñanza. La motivación personal y la pasión son componentes clave para crear un entorno de aprendizaje positivo y estimulante para los estudiantes.

Las distintas estrategias empleadas por los profesores para sobrellevar su PP tuvieron que ser estructuradas con base a su estado socioemocional, de manera que dentro del contexto post pandemia, la labor de los docentes de secundaria se ha vuelto aún más desafiante, esto debido a las consecuencias que se empiezan a vislumbrar derivado del proceso de

confinamiento; siendo el rezago educativo de los estudiantes, la pérdida de identidad escolar, la falta de interés y el agotamiento emocional por la falta de apoyo gubernamental (Bolaños, 2020). Además de enfrentar todos estos cambios en la forma de enseñar y adaptarse a las plataformas virtuales y remotas las cuales siguen siendo utilizadas, los docentes también deben de seguir cuidando su propio bienestar socioemocional.

Ante esto, los profesores tuvieron que ser extremadamente flexibles y resistentes ante los cambios en la modalidad de enseñanza, mantener la motivación y el compromiso de los alumnos en medio de una crisis sanitaria fue un aspecto fundamental del desempeño del docente. Los hallazgos del estudio hacen referencia que los riesgos psicoafectivos a los que el profesor estuvo expuesto no resultaron del todo significativos al momento de relacionarlo con la practica pedagógica lo cual indica que, a pesar del estrés, ansiedad, apatía que pudiese orientar las condiciones de la pandemia, estas no fueron un factor determinante en su capacidad de resiliencia dentro de su práctica pedagógica.

Los resultados obtenidos referente a la relación de la PP y el BS podrían estar orientados por las condiciones a las que normalmente se encuentran expuestos los profesores de secundaria, ya que se ha evidenciado que en México el proceso de contratación para personal docente es y sigue siendo extenuante y poco práctico ocasionando vulnerabilidades emocionales en el profesor (Álvarez, 2019; Marín, 2018). Además, los salarios suelen ser desconsiderados y la jornada laboral no es consistente. Estos son solo algunos de los indicadores por los cuales se podría explicar por qué las condiciones ocasionadas por la pandemia no fueron significativas, puesto que el desarrollo de la capacidad resiliente ha estado presente desde inicios de su labor docente.

Involucrar estrategias que logren mejorar el bienestar socioemocional tanto del docente de secundaria es esencial para promover un ambiente de enseñanza positivo y saludable. Al reconocer y atender sus necesidades emocionales los docentes contribuyen a su desarrollo integral y brindan herramientas necesarias para una buena práctica.

5.3 Conexiones educativas en la enseñanza remota: Impacto del uso de la tecnología en la práctica pedagógica de docentes de secundaria

El uso de la tecnología ha tenido un impacto profundo en la práctica pedagógica de los docentes de secundaria, tanto en aspectos positivos como desafiantes. En primer lugar, la tecnología permitió a los profesores de secundaria establecer conexiones más estrechas con sus estudiantes a pesar de la distancia física. A través de plataformas en línea, como aulas virtuales y videoconferencias, los docentes han podido impartir clases en tiempo real, interactuar con los estudiantes y responder a sus preguntas de manera más rápida y eficiente. Esto facilitó la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, incluso en situaciones de emergencia, como la pandemia global por covid-19.

Los hallazgos del estudio denotan una fuerte relación del uso de la tecnología (UT) con la práctica pedagógica (PP) estos indican que durante todo el acontecimiento de la pandemia los medios técnicos han sido los principales aliados para hacerle frente, a pesar de las diferentes dificultades y obstáculos como la evidente brecha digital que se acentuó durante este periodo. La tecnología proporcionó una plataforma crucial para la educación remota (Novella-García & Ernesto-Stigliano, 2023). Plataformas de videoconferencia, sistemas de gestión de aprendizaje y herramientas colaborativas en línea han permitido a los docentes llevar a cabo clases virtuales-remotas, mantener el contacto con los estudiantes y ofrecer recursos educativos de manera eficiente. Esto ha sido vital para garantizar que el proceso educativo no se detenga, a pesar de las restricciones impuestas por la pandemia.

Sin embargo, el UT en la enseñanza remota también presenta desafíos para los docentes de secundaria. La falta de acceso a dispositivos y conectividad confiable limitó la participación de algunos estudiantes y crear brechas digitales en el proceso educativo. La brecha digital por parte de los docentes ante la pandemia es un problema que ha surgido como resultado de la transición a la enseñanza remota. Esta brecha se refiere a la falta de acceso a dispositivos tecnológicos y conectividad confiable, así como a la falta de competencias digitales por parte de algunos docentes (Martínez-Tessore, 2021).

La adaptación a nuevas herramientas y plataformas requiere de tiempo y capacitación adicional para los docentes (García-Leal, 2021). Esto resultó abrumador en un contexto ya

desafiante, la falta de competencias digitales por parte de algunos docentes fue otro obstáculo en la enseñanza remota, algunos docentes no estaban familiarizados con el uso de herramientas tecnológicas y plataformas de manera remota, lo que dificultó su capacidad para adaptarse rápidamente a los nuevos métodos de enseñanza y comunicación. Esto afectó la calidad de la educación que se brindó a los estudiantes y limitó las oportunidades de aprendizaje en la modalidad remota.

Dentro de los resultados que se evidenciaron en el estudio en cuanto al uso de la tecnología (UT) por parte del docente, han sido la ampliación de posibilidades de acceso a recursos educativos, la capacidad de utilizar una variedad de herramientas digitales, como aplicaciones móviles, plataformas de aprendizaje en línea y recursos multimedia, para enriquecer sus clases y hacerlas más interactivas y atractivas para los estudiantes, permitiendo una mayor personalización del aprendizaje, ya que los profesores pueden adaptar los materiales y actividades según las necesidades y los estilos de aprendizaje de cada estudiante.

Es de relevancia poner atención a los hallazgos de este estudio, puesto que la brecha digital por parte de los docentes ante la pandemia ha sido todo un desafío que debe abordarse para garantizar una educación equitativa y de calidad. Por lo que el apoyo y los recursos adecuados de mejora en las competencias digitales de los docentes y garantiza un acceso igualitario a la tecnología (Iberdrola, 2020).

5.4 La innovación educativa como estrategia para la continuidad de los aprendizajes.

En el ámbito educativo contemporáneo, la necesidad de adaptación y evolución es una constante, en particular, la educación secundaria enfrenta el desafío de preparar a los estudiantes para un mundo en cambio constante, puesto que lo acontecido por la pandemia ocasionada por COVID-19 ha generado la necesidad de aprender y adaptarse, siendo crucial el dominio de conocimientos específicos. En este contexto, la innovación educativa emerge como una estrategia fundamental para asegurar la continuidad de los aprendizajes y preparar a los estudiantes para los desafíos que ha traído consigo estos acontecimientos.

Los profesores han desempeñado un papel central en la implementación de la innovación educativa en la enseñanza secundaria. Ellos han sido los agentes encargados de diseñar experiencias de aprendizaje significativos, que no solo transmiten conocimientos, sino que también desarrollan habilidades socioemocionales, tecnológicas y prácticas en los estudiantes (Porlán, 2020). La innovación educativa por parte de los profesores implica un cambio de paradigma, alejándose de enfoques tradicionales centrados en la transmisión unilateral de información, hacia metodologías activas y participativas que fomentan el pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración (Huamán et al., 2022).

Una de las principales características de la innovación educativa en la enseñanza secundaria ante este entorno postpandemia, es la integración de la tecnología en el aula, ya que los profesores utilizaron herramientas digitales y plataformas en línea para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, brindando acceso a recursos educativos diversos y facilitando la comunicación y colaboración, aunado a esto, la tecnología ha permitido la personalización del aprendizaje, adaptando las actividades y los materiales según las necesidades e intereses de los estudiantes, lo que favorece un aprendizaje más significativo y motivador.

Otro aspecto fundamental de la innovación educativa en la enseñanza remota ha sido la promoción de metodologías activas y participativas, ya que han sido algunas de las estrategias pedagógicas empleadas ante este contexto: El aprendizaje basado en proyectos, el trabajo colaborativo, el *flipped Classroom* y el uso de juegos educativos, entre otros, que involucran activamente a los estudiantes en su proceso de aprendizaje y los convierten en protagonistas de su propia formación (Bartolomé-Pina, 2020). Estas metodologías no solo estimulan la curiosidad y la motivación intrínseca de los estudiantes, sino que también desarrollan habilidades de investigación, resolución de problemas y comunicación, fundamentales para su desarrollo integral.

La innovación en la enseñanza secundaria implica una constante reflexión y mejora por parte de los profesores ya que experimentan con nuevas prácticas pedagógicas, evalúan su efectividad y realizan ajustes según la retroalimentación de los estudiantes, con el objetivo de optimizar continuamente el proceso de enseñanza y aprendizaje (Tarango et al., 2024).

Esta cultura de mejora continua contribuye a la calidad educativa y al desarrollo profesional de los docentes, quienes se convierten en agentes de cambio y líderes de innovación en sus comunidades educativas.

El profesor es pieza medular en los procesos de cambio en innovación en el quehacer pedagógico, puesto que son los encargados de diseñar y aplicar las estrategias idóneas para promover los aprendizajes del alumno. De la Torre y Fernández (2000) señalan la necesidad de emplear procedimientos que tomen a consideración competencias de creatividad, calidad, competencia y colaboración, puesto que la tarea del docente no se limita a la formación e instrucción, si no a la adaptación de los cambios que ha traído consigo la sociedad. De esta manera los autores señalan que formar, investigar e innovar son tres de los momentos necesarios del cambio educativo en un escenario de mejora de la enseñanza.

Derivado de los acontecimientos ocasionados por la pandemia, han surgido estrategias para hacer frente los procesos de enseñanza y aprendizaje., Fullan et al., (2020) mencionan tres fases para dar continuidad a los aprendizajes en el contexto de la pandemia; fase de disrupción, fase de transición y fase de reimaginación. La primera fase hace referencia al cambio educativo que se generó a partir del cierre de las instituciones y trasladar la enseñanza al entorno remoto, la segunda fase denominada de transición se refiere a las estrategias utilizadas por los docentes para dar continuidad al aprendizaje y los recursos tecnológicos y digitales que fueron los medios para el seguimiento educativo. La tercera fase se refiere a establecer nuevas pedagogías de enseñanza donde el uso de las herramientas tecnológicas y digitales para fomentar un aprendizaje significativo y duradero en los estudiantes.

El modelo propuesto por Fullan y Langworthy (2014) sugiere cuatro elementos clave para impulsar el aprendizaje profundo y sostenido en los estudiantes, 1). Utilizar herramientas y tecnologías digitales de manera efectiva para facilitar el aprendizaje y la colaboración entre los estudiantes, 2). Adoptar enfoques pedagógicos innovadores que promuevan la indagación, la reflexión y la resolución de problemas, en lugar de simplemente transmitir información. 3). Emplear métodos de evaluación auténtica que midan no solo el

conocimiento superficial, sino también la comprensión profunda y la transferencia de habilidades a situaciones nuevas. 4). Brindar oportunidades de desarrollo profesional que permitan a los profesores mantenerse actualizados sobre las mejores prácticas pedagógicas y tecnológicas.

La innovación educativa por parte de los profesores en la enseñanza secundaria es una estrategia fundamental para asegurar la continuidad de los aprendizajes, esto a través de la integración de la tecnología, la promoción de metodologías activas y participativas, y la búsqueda constante de la mejora, los profesores pueden transformar las experiencias educativas de los estudiantes, empoderándolos para ser aprendices autónomos, críticos y creativos en un mundo de constante cambio.

5.5 Reflexiones finales y recomendaciones

Lo acontecido por la pandemia tuvo un impacto profundo y multifacético en la educación secundaria a nivel global. La necesidad de continuar la enseñanza de manera remota, tanto profesores como estudiantes se vieron obligados a adaptarse rápidamente a un entorno completamente nuevo (Gazzo, 2020; Gutiérrez-Moreno, 2020; Morales y Hernández, 2022; Navas et al., 2023). Este periodo puso de manifiesto no solo la resiliencia y la creatividad de los docentes, sino también la importancia de las herramientas tecnológicas y las competencias socioemocionales en el proceso educativo.

Este estudio ofrece una oportunidad invaluable para aprender de la experiencia, mejorar la preparación y respuesta ante futuras crisis, y fortalecer la educación en general en los aspectos tecnológicos, pedagógicos y socioemocionales. Las experiencias y competencias desarrolladas por los docentes durante la pandemia pueden servir como base para programas de capacitación continua, asegurando que la comunidad educativa esté mejor preparada tecnológicamente. Asimismo, Las soluciones implementadas para superar la brecha digital durante la pandemia pueden ser estudiadas para desarrollar estrategias sostenibles que garanticen el acceso a la tecnología para todos los estudiantes en el futuro

Esta investigación evidencio referente a lo tecnológico; que los profesores no estaban familiarizados con la enseñanza remota en línea y estos se vieron obligados a aprender y

utilizar una variedad de herramientas digitales como las plataformas; Zoom, Google Classroom y Microsoft *Teams* se convirtieron en el nuevo salón de clases. Los educadores tuvieron que aprender a crear y gestionar contenidos digitales y utilizar aplicaciones de gestión de aprendizaje para subir material, asignar tareas y evaluar el rendimiento de los estudiantes, así como fomentar la participación al emplear herramientas interactivas como; *Kahoot!*, *Quizlet* y *Padlet* para mantener a los estudiantes comprometidos y participativos al implementar sistemas de seguimiento y evaluación continua mediante software educativos.

La pandemia también impulsó cambios significativos en las prácticas pedagógicas, donde los educadores desarrollaron nuevas metodologías para asegurar que el aprendizaje continuara de manera efectiva empleando estrategias como la enseñanza híbrida: Combinación de clases síncronas (en vivo) y asíncronas (grabadas) para adaptarse a diferentes situaciones de conectividad y disponibilidad de los estudiantes, también el fomentar proyectos colaborativos en línea que permitieran a los estudiantes desarrollar habilidades críticas y resolver problemas del mundo real, asimismo se les dio mayor uso de evaluaciones continuas para proporcionar retroalimentación inmediata y ajustar las estrategias de enseñanza según las necesidades de los estudiantes.

Referente al estado socioemocional del docente este estudio nos muestra lo que tuvo que adaptar el docente ante las nuevas modalidades de enseñanza. Esta transición a la educación en remota exigió también la capacidad de reformular sus estrategias pedagógicas para mantener la calidad educativa de manera remota, lo cual generó un aumento significativo en los niveles de estrés y ansiedad. La incertidumbre sobre el futuro, la preocupación por la salud propia y de sus seres queridos, y la presión por mantener el compromiso con sus estudiantes, han sido situaciones que han contribuido a un agotamiento emocional considerable, la falta de contacto humano directo no solo afectó su bienestar emocional, sino que también minó el sentido de comunidad y apoyo que es crucial en la profesión docente. Ante esto se presentó también un desequilibrio entre la vida personal y laboral del docente ya que muchos se encontraron trabajando largas jornadas, preparando lecciones, atendiendo reuniones remotas y respondiendo a las necesidades de sus estudiantes,

todo ello mientras gestionaba sus responsabilidades familiares y personales, esto provocando un agotamiento generalizado.

Ante estos estragos desalentadores los hallazgos de esta investigación muestran a docentes que han demostrado resiliencia y capacidad de adaptación, puesto que estos buscaron y adoptaron nuevas herramientas tecnológicas, desarrollaron estrategias innovadoras para mantener la participación de los estudiantes y nuevas formas de colaborar y apoyarse mutuamente, aun de manera remota. Sin embargo, la capacidad resiliente no elimina los efectos negativos en su estado socioemocional, sino que resalta su capacidad para afrontar adversidades con creatividad y compromiso. La necesidad de mostrarse preparados en situaciones complejas como lo acontecido por la pandemia; orienta a la realización de una propuesta de un modelo innovador donde se emplean cada una de las estrategias utilizadas por los docentes de secundaria en este periodo. Este modelo busca proporcionar un marco adaptable y resiliente para la enseñanza en futuras situaciones similares, garantizando la continuidad educativa y el bienestar de docentes y estudiantes.

Dentro de los principios en los que se fundamenta el modelo según lo mencionado por Cifuentes (2018) se encuentra la flexibilidad: la cual hace referencia a una adaptación rápida a cambios en el entorno educativo. La inclusividad: el ser un acceso equitativo a recursos y oportunidades educativas para todos. La tecnología Integrada: el uso eficiente y efectivo de herramientas tecnológicas y el bienestar Integral que se busca mostrar mayor atención a la salud mental y física de la comunidad educativa.

Estos elementos convergen entre sí, para dar soporte una metodología híbrida donde se empleen herramientas digitales como plataformas que presenten espacios donde se imparten clases en vivo y se almacenan grabaciones, se cuenten con recursos digitales, como una biblioteca de materiales educativos, incluyendo libros electrónicos, videos, y simulaciones interactivas, así como espacios para la interacción y colaboración entre estudiantes y docentes y Herramientas para la creación y administración de exámenes y tareas.

Esta metodología al ser de carácter híbrida combinara la enseñanza remota con actividades presenciales adaptadas a la situación sanitaria, por medio de sesiones en tiempo real y recursos accesibles en cualquier momento, pequeños grupos de estudio que facilitan la colaboración y el aprendizaje conjunto, así como tareas que integran múltiples disciplinas y fomentan el pensamiento crítico. Referente al estado emocional del docente y de la población educativa en general se proponen estrategias de servicios integrales para apoyar el bienestar emocional y mental por medio de Sesiones regulares de apoyo psicológico y emocional, así como canales para expresar inquietudes y recibir apoyo oportuno esto utilizando los medios digitales.

Este modelo pedagógico innovador no solo respondería a las necesidades emergentes durante situaciones de crisis como una pandemia, sino que también prepara a la comunidad educativa para un futuro donde la flexibilidad y la resiliencia son claves. La combinación de tecnologías digitales, el apoyo socioemocional y capacitación continua asegura una educación de calidad, equitativa e inclusiva.

5.6 Consideraciones del estudio y agendas de nuevas preguntas de investigación

El estudio del bienestar socioemocional del docente y su vinculación con el uso de la tecnología en su práctica pedagógica implica varias consideraciones clave, la transición a la educación remota incremento los niveles de estrés y ansiedad debido a la adaptación a nuevas tecnologías, la falta de contacto directo con estudiantes y otros profesores, y el aumento de la carga de trabajo. El uso constante de la tecnología para la enseñanza remota dificulto la separación entre el trabajo y la vida personal, afectando negativamente el bienestar emocional.

Estas condiciones evidenciaron diversos desafíos que proyectaron la necesidad de adecuar la educación a un nuevo contexto, con la finalidad de mantener la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Castellanos-Pierra et al., 2022; Gazzo, 2020). Estos cambios fueron parte de estrategias de innovación que los países han ido abordando mediante diferentes alternativas con propósitos de adaptación, priorización y ajuste de contenidos pedagógicos. La adopción acelerada de tecnologías digitales se convirtió en una piedra

angular para la educación secundaria durante la pandemia. Los profesores al recurrir a plataformas en línea, videoconferencias y recursos educativos digitales profundizaron en la continuidad del proceso educativo.

Los profesores reconocieron la importancia de brindar un apoyo socioemocional significativo a sus estudiantes, lo cual provocó una carga emocional, que los afectó significativamente. La incertidumbre, el miedo a la enfermedad y las preocupaciones sobre la seguridad personal y familiar se sumaron al cansancio y fatiga propia de la enseñanza. La falta de contacto social directo con colegas y estudiantes también tuvo un impacto en el bienestar emocional, siendo la fatiga por la pandemia, la cual se traduce en agotamiento, ansiedad y en algunos casos, depresión. La capacidad de mantener un equilibrio entre la vida laboral y personal se volvió aún más desafiante en un entorno en constante cambio.

El diseño de este estudio busca mantener correspondencia y coherencia entre la variabilidad de condiciones de lo acontecido por la pandemia y la constitución de la práctica educativa con sus respectivos desafíos dentro del bienestar socioemocional del profesor y el uso de la tecnología como una de las respuestas para hacer frente a estas condiciones. Esta investigación presenta algunas limitaciones principalmente en la elección de su diseño metodológico, dentro de estas se encuentra el sentido de causalidad, puesto que se pueden identificar asociaciones entre variables, este tipo de diseño no permite establecer relaciones causales con certeza. Las correlaciones observadas podrían deberse a variables no medidas o factores externos. Asimismo, al ser un diseño basado en un único punto temporal, no captura cambios o dinámicas a lo largo del tiempo. Esto puede limitar la comprensión de la evolución de las relaciones entre variables, por lo cual sería adecuado realizar algún estudio posterior para observar la relación de estas variables postpandemia.

De esta manera, se considera apropiado realizar estudios posteriores donde se involucren estas mismas variables, pero en las condiciones postpandemia, siendo apropiado continuar desde un enfoque cualitativo que permita comprender a profundidad la posición del profesor a raíz de lo acontecido en la pandemia. El modelo teórico metodológico que orienta este estudio lleva a comprender las diversas posturas que guían los componentes de cada una de las variables involucradas, iniciando con el bienestar socioemocional donde

retoma la propuesta de Carol Ryff, para el análisis del afrontamiento se explora el modelo de afrontamiento de Lazarus y Folkman, estas propuestas metodológicas proporcionan una estructura para entender cómo los docentes de secundaria lograron mantener y mejorar su bienestar en tiempos de crisis, enfocándose en aspectos clave de la vida que promueven la resiliencia y el crecimiento personal y el afrontamiento.

En cuanto al uso de la tecnología de retomo el modelo TPACK el cual integra tres tipos de conocimiento esenciales para la enseñanza efectiva: el conocimiento del contenido (CK), el conocimiento pedagógico (PK) y el conocimiento tecnológico (TK). Al integrar estos tres, los docentes pudieron desarrollar prácticas educativas adaptadas a las circunstancias impuestas por la pandemia, utilizando herramientas tecnológicas para crear lecciones interactivas que permitieran a los estudiantes colaborar y participar activamente desde sus hogares, mientras ajustaban sus métodos pedagógicos para atender las nuevas dinámicas del aprendizaje a distancia.

Es oportuno considerar para futuros estudios relacionados con los efectos de lo acontecido por la pandemia y las diferentes consecuencias en lo pedagógico, tecnológico y socioemocional, se retomen variables que funjan como mediadoras y plantear nuevos modelos metodológicos que permitan responder preguntas de causa y efecto, así como estudios de corte experimental e investigaciones que exploren a profundidad la experiencia de los docentes por medio del paradigma cualitativo, es por ello, que es pertinente explorar nuevas preguntas de investigación tanto desde la perspectiva del docente pero también de la institución que ha sido pieza fundamental en la dinámica lo acontecido.

Desde el punto de vista docente, es pertinente preguntarse ¿Qué competencias y formación adicional requieren los docentes para adaptarse y enseñar de manera efectiva en un entorno de aprendizaje remoto durante emergencias? Dar respuesta a esta pregunta permitirá al docente anteponerse ante este tipo de catástrofes y agregar al currículo la capacitación y formación como labores clave para enfrentarse a futuras situaciones. Asimismo, otra de las preguntas necesarias para buscar una respuesta seria; ¿Cómo se puede asegurar la equidad en el acceso a recursos educativos y tecnológicos para todos los estudiantes en un contexto de educación remota debido a catástrofes? Esto puesto que están

presentes desigualdades especialmente en el acceso a la tecnología y la conectividad y es relevante explorar de qué manera las demandas futuras podrían resolverlo. También la falta de acceso equitativo a recursos educativos puede afectar significativamente el rendimiento académico y las oportunidades futuras de los estudiantes. Un estudio que aborde esta cuestión puede ayudar a minimizar estas consecuencias negativas.

Y desde una perspectiva institucional se pueden plantear las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los mecanismos más efectivos que las instituciones educativas pueden implementar para garantizar el acceso equitativo a la tecnología y a la conectividad durante períodos de educación remota prolongada?, ¿Qué políticas y prácticas institucionales pueden mejorar la capacitación y el apoyo continuo para docentes en la transición y mantenimiento de la enseñanza remota durante y después de una catástrofe? Y ¿Cómo pueden las instituciones educativas desarrollar e implementar sistemas de evaluación y seguimiento del aprendizaje que sean efectivos en un entorno de educación remota durante emergencias prolongadas?

Responder a estas preguntas en un estudio de investigación es pertinente porque aborda desafíos cruciales que enfrentan las instituciones educativas en contextos de educación remota prolongada, especialmente durante situaciones de emergencia como pandemias, desastres naturales o crisis sociales. Así mismo, permitirá desarrollar soluciones que mejoren la resiliencia del sistema educativo ante futuras emergencias y aseguren una educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de las circunstancias.

6 REFERENCIAS

- Abril-Lancheros, M. S. (2021). Proceso de aprendizaje en la pandemia. *Panorama*, 15(28), 188–205. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i28.1823>.
- Acevedo-Duque, Á., Argüello, A. J., & Pineda, B. G. (2020). Competencias del docente en educación online en tiempo de COVID-19: Universidades Públicas de Honduras. *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), 26. <https://www.redalyc.org/journal/280/28064146014/28064146014.pdf>
- Aguilar, M. (2012). Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), pp. 801- 811. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2012000200002&script=sci_abstract&tlng=pt
- Aguilar-Correa, C., Farías-Farías, B. B., Fuentes-Savoy, M. P., Miranda-Núñez, P. I., & Pérez-Pérez, M. I. (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>
- Aguillón-Lombana, A., López-Hernández, L. R. (2023). Percepciones de profesores de educación Básica Primaria y Básica Secundaria como mediadores sociales en tiempos de pandemia en Colombia. *Actualidades Pedagógicas*, 1(80). <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss80.1>
- Aguirre-Herrera, B. E. (2020) Apropiación de la Tecnología: Estrategias y Escenarios al 2024 para Reducir la Brecha Tecnológica en Niños Mexicanos. *Edición Única*. <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/568407>
- Agustin, R. R., Liliarsari, S., Sinaga, P., & Rochintaniawati, D. (2019). Assessing pre-service science teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK) on kinematics, plant tissue and daily life material. *Journal of Physics: Conference Series*, 1157(2), 1-5. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1157/2/022013>
- Almagro, J., & Herrada, G. (2023). Directrices de la Administración Educativa Estatal y Autonómica (Andalucía) para dar respuesta a la crisis sanitaria de la Pandemia Covid-19: Voces del Profesorado de Educación Secundaria. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (19), 102-119.
- Almirón, M. E., y Porro, S. (2014). Los docentes en la Sociedad de la Información: reconfiguración de roles y nuevas problemáticas. *IE Comunicaciones: Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, (19), 17-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4794547>.

- Altamirano, D. A. L., Zhirzhan, Z. M. P., Ramírez, J. S. R., Lara, C. A. A., Urquizo, J. R. C., Acurio, B. J. T., & del Rocío Campos-Morales, J. (2021). Desarrollo de las competencias tecnológicas en los docentes de educación secundaria y superior en tiempos de pandemia. *Dominio de las Ciencias*, 7(4), 144. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8383983>
- Alvarado, N. B., Araque, Y. C., Martínez, A. A. V., & Buelvas, E. D. J. H. (2021). Gestión pedagógica en tiempos de crisis del COVID-19: Una dinámica pensada desde la práctica interdisciplinaria. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, (95), 97-109.
- Alvarez, E. (2019) *La competencia emocional: Reto docente en México. Reflexiones a partir de la interacción maestro alumno en secundaria*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Alves, E. F. P., Cardoso, J. A., & Cantuária, T. L. (2023). O uso das tecnologias digitais para pessoas com deficiência nas escolas públicas pós-pandemia. *Research, Society and Development*, 12(1), <https://doi.org/10.33448/rsd-v12i1.39533>
- Amador-Bautista, R. (2020). Aprende en casa con #SanaDistancia en tiempos de #COVID-19. En Educación y pandemia: una visión académica (págs. 138-144). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. http://132.248.192.241:8080/xmlui/bitstream/handle/IISUE_UNAM/549/AmadorR_2020_Aprende_en_casa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- 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>
- Aravena, P., Moraga, J., Cartes, R. y Manterola, C. (2014) Validez y confiabilidad en investigación ontológica. *International journal of odontostomatology*, 8(1), 69-75. <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0718-381X2014000100009>
- Araya, V., Andonegui, M. y Alfaro, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus*, 13(24), 76-92. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485004>.

- Arellano, S. (2020). “El rezago educativo en el contexto de la Covid-19”. México social. La cuestión social en México. <https://www.mexicosocial.org/el-rezago-educativo-en-el-contexto-de-la-covid19/>
- Arévalo, F., Hernández, R., León, A., Aguayo, J. C., Martínez, C. E., & Rivera, S. G. (2020). Los docentes e innovación de enseñanza aprendizaje en época de crisis. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 7(3), 30-40. <http://www.reibci.org/publicados/2020/dic/4100666.pdf>
- Avellaneda, D. L., & Elizondo, N. (2021). Implementación de políticas educativas en contexto de la pandemia de Covid-19 en Chile y Colombia. *Efectos sociales, económicos y de la salud ocasionados por la pandemia del COVID19*, 321-341.
- Ávila-García, V.A. (2021). La educación virtual en épocas de pandemia. la crisis neoliberal de los cuidados. *Trabajo Social*, 23(1), 273-293. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/ts.v23n1.87729>
- Baleriola, E., & Contreras-Villalobos, T. (2021). La educación virtual no es buena ni mala, pero tampoco es neutra. Algunos apuntes sobre los efectos de la COVID-19 en educación. *Sociología y Tecnociencia*, 11(1), 209-225. doi: http://dx.doi.org/10.24197/st.Extra_1.2021.209-225
- Balluerka, N., Gómez, J., Hidalgo, M., Gorostiaga, A., Espada, J., Padilla, J., Y Santed, M. (2020). Las consecuencias psicológicas de la Covid-19 y el Confinamiento. Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua. 3-209. <https://www.ehu.eus/es/web/psikologia/las-consecuencias-psicologicas-de-la-covid-19-y-el-confinamiento>
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.1.
- Bartolomé-Pina, A (2020). Cambios educativos en tiempos de pandemia. *Revista Innovaciones Educativas*, 22 (Supl. 1), 13-16. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3155>
- Bates, A.W. (2020). Enseñanza en la era digital: pautas para diseñar la enseñanza y el aprendizaje para una pandemia. Tony Bates Associates Ltd. http://solr.bccampus.ca:8001/bcc/file/da50f5f1-bbc6-481e-a359-e73007c66932/1/La%20Enseñanza%20en%20la%20Era%20Digital_vSP.pdf

- Bautista Díaz, S. A. (2022). Condiciones laborales según los docentes de la institución pública y privada en tiempos de pandemia por COVID-19, *Chiclayo*.
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/79425>
- Becerril, C., Sosa, G., Delgadillo, M., y Torres, S. (2015). Competencias Básicas de un Docente Virtual. *Revista de Sistemas y Gestión Educativa*. 2(4), 882- 887.
https://ecorfan.org/bolivia/researchjournals/Sistemas_y_Gestion_Educativa/vol2num4/18.pdf
- Beldarraín-Chaple, E., (2010) Las epidemias y su enfrentamiento en Cuba. 1800-1860. [tesis para optar por el título de Doctor en Ciencias de la Salud]. [La Habana]: Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas. http://bvscuba.sld.cu/?read_result=tesis-281&index_result=0
- Berlanga, V., & Vilà Baños, R. (2014). Cómo obtener un modelo de regresión logística binaria con SPSS. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7 (2).
<http://hdl.handle.net/2445/148577>
- Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Blanc, M. A., & Pais, E. B. (2021). Bienestar emocional y aprendizaje significativo a través de las TIC en tiempos de pandemia. *Revista Ciencia UNEMI*, 14(36), 21-33.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8375193>
- Blanco, A. (2021). Experiencias de formación en Educación Secundaria durante la pandemia Covid-19: un análisis desde la perspectiva de las ecologías de aprendizaje. *Publicaciones*, 51(3), 347–360. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.18473>
- Bolaños, EA (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11 (20), 388-408. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588663787023>
- Borja-Sarmiento, M. S. (2022). Rol del docente en la educación socioemocional: Aspecto clave dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes durante la pandemia. *La Casa del Maestro*, 1(2), pp. 9-14.
<https://revistascientificas.cuc.edu.co/RVCDM/article/view/4310>
- Bower, M., Dalgarno, B., Kennedy, GE, Lee, MJW y Kenney, J. (2015). Factores de diseño e implementación en entornos combinados de aprendizaje sincrónico: resultados de un análisis de casos cruzados. *Informática y Educación*, 86, 1-17.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.03.006>

- Brítez, M. (2020). La educación ante el avance del COVID-19 en Paraguay. Comparativo con países de la Triple Frontera. Preprint, Versión 2. *Universidad Nacional del Este*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.22>
- Broche-Pérez, Y., Fernández-Castillo, E., & Reyes Luzardo, D. A. (2021). Consecuencias psicológicas de la cuarentena y el aislamiento social durante la pandemia de COVID-19. *Revista Cubana de Salud Pública*, 46, e2488.
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. y Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912-920. doi:10.1016/S0140-6736(20)30460-8.
- Cabero Almenara, J., Roig Vila, R., & Mengual Andrés, S. (2017). Conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares de los futuros docentes según el modelo TPACK. *Digital Education Review*, 32, 85-96. <https://idus.us.es/handle/11441/69058>
- Cabero, A, J. (1999). *Tecnología educativa*. Editorial síntesis. Universidad de Sevilla.
- Cabero, A, J. (2001): *Tecnología educativa*. Diseño y utilización de medios en la enseñanza, Barcelona, Paidós.
- Cabero-Almenara, J., Marín-Díaz, V., & Castaño-Garrido, C. (2015). Validación de la aplicación del modelo TPACK para la formación del profesorado en TIC. *Universitat de valencia*. 14, 13-22. <http://dx.doi.org/10.7203/attic.14.4001>
- 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>.
- Cabuto, A., Lozoya, S., Valenzuela, A., y Tobón, S. (2018). Análisis conceptual del Diseño Curricular bajo el enfoque Socioformativo. *Educación y ciencia*, 7(50), 40-54. <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/461>.
- Calzada, S. E. T., Romero, H. S., Ballesteros, B. J. S., & Kisines, C. R. R.(2023) *El regreso a clase en tiempos de pandemia*. Instituto de educación de Aguascalientes. Ed. Pie Rojo.
- Castañeda-Gullot, C., & Ramos-Serpa, G. (2020). Principales pandemias en la historia de la humanidad. *Revista Cubana de Pediatría*, 92. <http://scielo.sld.cu/pdf/ped/v92s1/1561-3119-ped-92-s1-e1183.pdf>
- Castillo, S (2008). Propuesta pedagógica basada en el constructivismo para el uso óptimo de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 11(2), 171-194.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-24362008000200002&lng=es&tlng=es.

- Castillo-Castañeda, G., Pérez-Sánchez, L., Reynoso-González, O. U., & Portillo-Peñuelas, S. A. (2023). Aspectos socioemocionales del profesor ante el Covid-19. *Universidad Y Sociedad*, 15(2), 102-109. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3610>
- Castro, M. E., González Reyes, J. H., & Vergara Lozada, D. E. (2021). Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina: la experiencia de adolescentes y jóvenes en México. Documentos de Proyectos (LC/TS.2021/50), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/46860>.
- Cebrián de la Serna, M., Bernal Bravo, C., Gallego Arrufat, M. J., Marín Díaz, V., Ortega Tudela, J. M., Ortiz Colón, A. M., ... & Sánchez Rodríguez, J. (2005). *Tecnologías de la información y comunicación para la formación de docentes*. Madrid: Pirámide, 2005.
- Centro de Investigaciones Educativas Paradigma [CIEP] (2010). Nativos Digitales: Desafío de la educación actual. *Paradigma*, 31(2), 5-6. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S101122512010000200001&lng=es&tlng=es.
- CEPAL. (2020). *Las oportunidades de la digitalización en América Latina frente al Covid-19*. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45360>.
- Charria Ortiz, V. H., Romero-Caraballo, M. P., & Sarsosa-Prowesk, K. (2022). Bienestar laboral y condiciones de trabajo en docentes de primaria y secundaria. *CES Psicología*, 15(3), 63-80. <https://dx.doi.org/10.21615/cesp.5984>
- Chen, X., & Zhao, X. (2021). Observaciones y perspectivas sobre las modalidades de educación básica en América Latina en la era pandémica y pospandémica: Estudio de caso: Aprende en Casa de México. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(67). <https://doi.org/10.6018/red.480841>.
- Cifuentes, G. (2018). *Lineamientos para investigar y evaluar innovaciones educativas: Principios y herramientas para docentes que investigan y evalúan el cambio*. Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes.

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPALb], (2021) Datos y hechos sobre la transformación digital, Documentos de proyectos Santiago.
https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/46766/S2000991_es.pdf
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por covid-19*. Educación Media Superior. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/experiencias-ems.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021). Indicadores estatales de la mejora continua de la educación. Sonora. Información del ciclo escolar 2018-2019. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/cuadernos-estatales/sonora.pdf>
- CONAPO (Consejo Nacional de Población) (2020), Proyecciones de población a mitad de año para la República Mexicana y entidades federativas. <https://datos.gob.mx/busca/dataset/proyecciones-de-la-poblacion-de-mexico-y-de-las-entidades-federativas-2016-2050/resource/0586cdb0-8bfa-4431-b6eb-0d8ed4d2522c>.
- Conapo. [Consejo Nacional de Población]. (2019). Proyecciones de la Población de los Municipios de México, 2015-2030. <https://www.gob.mx/conapo/documentos/proyecciones-de-la-poblacion-de-los-municipios-de-mexico-2015-2030?idiom=es>
- Correa-Riaño, J. H., Abad-Moreno, B. E., & Toro-Montoya, M. (2022). Competencias Socioemocionales en Estudiantes de Secundaria de Iberoamérica (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).
- Creswell, J. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3^{era} ed.) Thousand Oaks, California: SAGE.
- Cueva, D. V. F., & Calongos, C. C. (2021). Educación socioemocional en la sociedad del conocimiento: reto de la educación secundaria rural. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(5), 7006-7021. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i5.827
- De la Torre, S., & Fernández, J. T. (2000). *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Deng, F., Sing, C., So, H., Qian, Y., & Chen, L. (2017). Examining the validity of the technological pedagogical content knowledge (TPACK) framework for preservice chemistry teachers. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(3), 1-14. <https://doi.org/10.14742/ajet.3508>.

- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299128587005.pdf>
- Dorantes, J. J. (2019). La educación secundaria y México, su historia, desarrollo y proceso de reforma. *Memoria y Olvido Revista Electrónica de Historia y Humanidades*. Primer número México: *Memoria y Olvido*, 69-95. <https://www.uv.mx/personal/jedorantes/files/2019/06/La-educaci%C3%B3n-secundaria-y-M%C3%A9xico-su-historia-desarrollo-y-proceso-de-reforma-.pdf>
- Ducoing, W. P. (2018), “La educación secundaria mexicana: entre la búsqueda del acceso equitativo y el rezago”, *Revista Educación*, 42, (2). Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44055139031>.
- Dunn, T. J., Baguley, T., y Brunsden, V. (2014). From alpha to omega: a practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*, 105(3), 399-412. <https://doi.org/10.1111/bjop.12046>
- Dussel, I. (2014). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas educativas*, 22 (24). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898046>.
- Dussel, I. y Trujillo Reyes, B. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, XL, 142-178. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.Especial.59182>
- Errobidart, A. (2023). Pandemia y práctica docente: relatos y reflexiones desde el oficio de enseñar. *Entramados: educación y sociedad*, 10(13), 122-135. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/6477>
- Escobar-Cáceres, P., Rodríguez-Raymundo, A., Caballero-Ayala, F., Gibu Shimabukuro de Nakamura, M., Bruno-Guerrero, M., Solís-Canchari, J., & Silva-Cerón, A. (2023). Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19. *Entramados: educación y sociedad*, 10(13), 101-121. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/5809>
- Esteban, E., Cámara, A. y Villavicencio, M. (2020). La educación virtual de posgrado en tiempos de COVID-19. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 13 (Especial), 82–94. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/2241>
- Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (26 de noviembre 2019) Senado de la República. Gaceta Parlamentaria https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14/1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf

- Farías-Meza, R. (2023). Situación socioemocional de los docentes del nivel primario durante la pandemia en la IE Víctor Rosales Ortega, Piura, 2021. <https://repositorio.unp.edu.pe/handle/20.500.12676/4669>
- 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>
- Feixas, M., Martínez, M., Pallás, J., & Quesada-Pallarès, C. (2016). Factores condicionantes de la implementación de las innovaciones docentes y su impacto en la cultura de aprendizaje en la universidad. El caso de la Universitat de València. *Revista CIDUI*.
- Fernández, M. N. (2022). ¿Certificación o formación? Concepciones de trabajo docente de profesores y profesoras de educación secundaria sin titulación específica. *Confluencia De Saberes. Revista De Educación Y Psicología*, (6), 4–24. <http://relibro.uncoma.edu.ar/index.php/confluenciadesaberes/article/view/4251>
- Fernández-Escárzaga, J., Domínguez-Varela, J. G., y Martínez-Martínez, P. L. (2020). De la educación presencial a la educación a distancia en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de los docentes. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos Y Grupos De Investigación*, 7(14), 87–110. <https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/212>
- Fernández-Morales, R., Alloud, N. D., Álvarez-Sierra, M. C., Castellanos-Cárdenas, M., L. Espel, C., Fortin, I., García-Sáenz, K., Guerra, A., Liquez, K. L., Marroquín-Crocker, K. L., & Morales-Reyna, J. (2020). Bienestar psicológico y respuesta conductual durante el confinamiento domiciliario decretado por la pandemia del COVID-19 en adultos de la ciudad de Guatemala. Psychological well-being and behavioral response during home confinement decreed. *Ciencias Sociales Y Humanidades*, 7(1), 41–50. <https://doi.org/10.36829/63CHS.v7i1.1004>.
- Flores Barrera, S., Portillo Portillo, M., Portillo Portillo, Y., Rojas Vázquez, M. G., & Macías Sagarminaga, M. E. A. (2023). Los retos de la enseñanza-aprendizaje después de la pandemia en educación primaria. *Revista NeyArt*, 1(1), 57–77. <https://doi.org/10.61273/neyart.v1i1.27>
- Flores-Flores, B., & Trujillo-Pérez, J. (2021). Los retos de la educación a distancia en las prácticas educativas durante la pandemia de COVID-19. *Revista RedCA*, 4(10), 73-88. doi:10.36677/redca.v4i10.16558.
- Forés, A., y Grané, J. (2008). *La resiliencia: Crecer desde la adversidad*. Editorial Plataforma. <https://www.plataformaeditorial.com/uploads/La-resiliencia.pdf>

- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. Profesorado. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 6(1-2). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- Fullan, M. Y Langworthy, M. (2014). *Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Pearson. <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/innovation/open-ideas/ARichSeamSpanish.pdf>
- Fullan, M., Quinn, J., Drummy, M., Gardner, M. (2020), “Education Reimagined; The Future of Learning”. A collaborative position paper between NewPedagogies for Deep Learning and Microsoft Education. <http://aka.ms/HybridLearningPaper>
- Gallardo, G. (2021). Lineamientos para el Apoyo Socioemocional en las Comunidades Educativas. *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia*. <https://www.unicef.org/chile/media/5701/file/Sostener%20cuidar,20>.
- Garay, F. O. M., Tataje, F. A. O., Cuellar, K. J. M., & de Olgado, E. C. V. (2021). Estrategias pedagógicas en entornos virtuales de aprendizaje en tiempos de pandemia por Covid-19. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(4), 202-213. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8229887>
- García, A. O. (2011). El bienestar subjetivo como resultado de la apreciación ¿Qué tan felices somos? *Psicología Iberoamericana*, 19(2), 5-8. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133921440001>
- García, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygostky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Revista Dilemas Contemporáneos*, (2), 77. www.dilemascontemporaneoseducaciónpoliticayvalores.com.
- García-García, M. D. (2020). La docencia desde el hogar. Una alternativa necesaria en tiempos del COVID 19. *Polo del Conocimiento*, 5(4), 304-324. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i4.138>
- García-Gil, D., Muñoz-Muñoz, A., & Alonso-García, D. (2023). Desafíos de la adaptación a la docencia online durante la pandemia por COVID-19 en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 37(1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.1.93104>

- 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).
- García-Leal, M., Medrano-Rodríguez, H., Vázquez-Acevedo, J. A., Romero-Rojas, J. C., & Berrún-Castañón, L. N. (2021). Brecha digital de género en docentes de educación básica durante pandemia por COVID-19. *Revista Andina de Educación*, 5(1). <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.5.1.4>
- García-Peñalvo, F. (2015). Mapa de tendencias en Innovación Educativa. *Education in the Knowledge Society*, 16(4), 6-23. doi: 10.14201/eks2015164623.
- García-Valcárcel, A. (2003): *Tecnología educativa. Implicaciones educativas del desarrollo tecnológico*, Madrid, La Muralla.
- Gargantilla, P. (2020). Breve historia de las pandemias. *Tiempo de Paz*, 137, 6-14.
- Garza, S. L. (2024). Sentimientos y emociones de un grupo de docente ante una educación emergente remota. *Vectores Educativos*, 4(1). <https://doi.org/10.56375/ve4.1-41>
- 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>.
- Gazzo, M, F. (2020), La educación en tiempos del COVID-19: Nuevas prácticas docentes, ¿nuevos estudiantes?, Red Sociales. *Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, 7(2), p. 58-63. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S140942582020000400044&script=sci_arttext.
- Gómez G. J., & Chaparro Caso-López, A. A. (2021). La convivencia en el contexto de pandemia: experiencia de docentes de secundaria. *Sinéctica*, (57), e1276.://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0057-016.
- Gómez-Becerra, I., Fluja, J. M., Andrés, M., Sánchez-López, P., & Fernández-Torres, M. (2020). Evolución del estado psicológico y el miedo en la infancia y adolescencia durante el confinamiento por la COVID-19. *Revista de Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes*, 7(3), 11-18.
- 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>.

- Gómez-Portuguez, R. E., & Ureña-Salazar, E. (2024). Educación Remota de Emergencia: desafíos, evaluación y ética en el aprendizaje virtual. *Gestión y Desarrollo Libre*, 9(18). <https://doi.org/10.18041/2539-3669/gestionlibre.18.2024.12111>
- González, C. & Cruzat, M. (2019). Innovación educativa: La experiencia de las carreras pedagógicas en la Universidad de Los Lagos, Chile. *Educación*, 28(55). doi: 10.18800/educación.201902.005
- González, J. R., Delgado, M. D. R. M., & Hernández, N. G. (2021). Estrategias docentes para la educación a distancia del programa Aprende en Casa I. *Investigación Científica*, 14(2), 255-260.
- Gorospe, J. M. C., Olaskoaga, L. F., Barragán, A. G. C., Iglesias, D. L., & Agirre, B. O. A. (2015). Formación del profesorado, tecnología educativa e identidad docente digital. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 45-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5118305>.
- Green, S., y Yang, Y. (2015). Evaluation of dimensionality in the assessment of internal consistency reliability: Coefficient alpha and omega coefficients. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 34(4), 14-20. <https://doi.org/10.1111/emip.12100>
- Grillo, A. H. (2023). Competencias socioemocionales en el máster de profesorado de secundaria en España. *Ensayos Pedagógicos*, 18(1), 175-200. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9159418>
- Gross, J. J., y 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>
- Guanipa, L., & Franco, G. N. . (2021). Aprendizaje colaborativo en tiempos de pandemia hacia la construcción de un eje socioeducativo. *Revista Eduweb*, 15(3), 48–61. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2021.15.03.4>
- Gutiérrez-Moreno, A. (2020). Educación en tiempos de crisis sanitaria: Pandemia y educación. *Praxis*, 16(1), 7-10. doi: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3040>
- Gyampoh, A. O., Ayitey, H. K., Fosu-Ayarkwah, C., Ntow, S. A., Akossah, J., Gavor, M., & Vlachopoulos, D. (2020). Tutor Perception on Personal and Institutional Preparedness for Online Teaching-Learning during the COVID-19 Crisis: The Case of Ghanaian Colleges of Education. *African Educational Research Journal*, 8(3), 511-518.
- Hernández, C. M. C., Castañeda, R. C., & Corral, M. D. L. L. F. (2021). Reconfiguración de la gestión pedagógica del docente de nivel primaria de la escuela pública en México, ante la

- pandemia por covid-19. *Controversias y concurrencias latinoamericanas*, 12(22), 273-304.
<http://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/254>
- Hernández-Rojas, G. (2006). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Editorial Paidós Educator.
- Herrera, C. I., Osorio, E. D., & Cruz, C. E. (2023). Mediaciones y estrategias aplicadas por los profesores en modalidad virtual: ¿Cómo favorecer el trabajo con textos escritos en pandemia? *Literatura y lingüística*, (47), 251-278. Doi: 10.29344/0717621X.47.3231
- Hinostroza, E. A., y Quiñones, H. T. (2021). Enseñanza y aprendizaje en la educación remota en la Educación Básica mediante plataformas virtuales. *Digital Publisher CEIT*, 6(4), 155-165. doi.org/10.33386/593dp.2021.4-1.679.
- Hodges, et al., (2020). The Difference Between Emergen-cy Remote Teaching and Online Learning. <https://bit.ly/3cng48F>
- Huamán, E. L. M., Benites, E. D. F., & Morales, R. A. Q. (2022). Innovación educativa y práctica pedagógica docente en instituciones educativas rurales en el Perú en tiempos de pandemia. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 24(1), 62-78. <https://link.gale.com/apps/doc/A690289256/IFME?u=anon~d7e68b88&sid=googleScholar&xid=4c60a258>
- Huamán-Ramos, L., Torres-Inga, L. A., Alison-Marisu, A. A., & Sánchez-Díaz, S. (2021). Educación remota y desempeño docente en las instituciones educativas de huancavelica en tiempos de COVID-19. *Apuntes Universitarios*, 11(3), 45-59. doi: <http://dx.doi.org/10.17162/au.v11i3.692>
- Huertas, A. y Pantoja, A. (2016). Efectos de un programa educativo basado en el uso de las TIC sobre el rendimiento académico y la motivación del alumnado en la asignatura de tecnología de educación secundaria. *Educación XX1*, 19(2), 229-250, doi: 10.5944/educXX1.14224.
- Huguet, G. (2020). National Geographic. Historia. Grandes pandemias de la historia. EE. UU.: National Geographic Society. https://historia.nationalgeographic.com.es/a/grandes-pandemias-historia_15178
- Iberdrola (2020). *La brecha digital en el mundo y por qué provoca desigualdad*. Iberdrola. <https://www.iberdrola.com/compromiso-social/que-es-brecha-digital>
- Iglesias, F. J. M. (2012). La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: el caso de Andalucía. *Education Policy Analysis*

- Archives/Archivos *Analíticos de Políticas Educativas*, 20, 1-24.
<https://www.redalyc.org/pdf/2750/275022797032.pdf>
- Iisue (2020), Educación y pandemia. Una visión académica, México, unam.
<http://www.iisue.unam.iisue/covid/educacion-y-pandemia>.
- INEE (2015). Los docentes en México. Informe 2015. México: INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I240.pdf>
- INEE (2019). Principales cifras. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2017-2018. México: autor. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P2M111.pdf>
- INEE-UNICEF [Instituto Nacional de Evaluación Educativa- Fondo de las Naciones Unidas]. (2019). Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017. <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P3/B/107/P3B107.pdf>
- INEGI (2018), “Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2018”, México. <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2018/>.
- INEGI (2020). Censo de Población y Vivienda 2020. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía). (2010). Censo de población y vivienda 2010. Características culturales de la población, Población hablante de lengua indígena de 5 y más años por principales lenguas. <https://estrategia.sonora.gob.mx/images/PSEEG/publicaciones/Principales-Resultados-del-Censo-de-Poblacion-y-Vivienda-2010-SONORA-parte-II.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE] (2018). “La educación obligatoria en México. Informe 2018”, México, INEE. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000200188
- Jennrich, R. I., y Bentler, P. M. (2011). Exploratory Bifactor Analysis. *Psychometrika*, 76(4), 537–549. <https://doi.org/10.1007/s11336-011-9218-4>
- Khan, R., Kellner, D. (2007). Paulo Freire and Ivan Illich: technology, politics and the reconstruction of education. *Policy Futures in Education*, 5,(4), 431-448. <https://doi.org/10.2304/pfie.2007.5.4.431>.
- Latapí, S. P. (2006). La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004). México: Fondo de Cultura Económica. http://memsupn.weebly.com/uploads/6/0/0/7/60077005/la_sep_por_dentro_parte1de2.pdf
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.

- Lazarus, R., y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company, Inc.
- Ley General de Educación (20 de abril 2021). Diario Oficial de la Federación, Ciudad de México, 16 octubre. 2023. p. 46-93.
https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0
- Ley General de Educación. (30 de septiembre 2019) Artículo 61
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Li, S., Wang, Y., Xue, J., Zhao, N. and Zhu, T. (2020). The Impact of COVID-19 Epidemic Declaration on Psychological Consequences: A Study on Active Weibo Users. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6).
<https://doi.org/10.3390/ijerph17062032>
- Liu, J. J., Bao, Y., Huang, X., Shi, J., y Lu, L. (2020). Mental health considerations for children quarantined because of COVID-19. *Lancet Child Adolescent Health*, 4(5), 347-349.
[https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30096-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30096-1)
- López, M., & Beltrán, M. (2013). Chile entre pandemias: la influenza de 1918, globalización y la nueva medicina. *Revista chilena de infectología*, 30(2), 206-215.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0716-10182013000200012>.
- López-Orellana, C. T., Piedra-Martínez, E., Varela-Torres, J. J., Freire-Pesántez, A., Bacuilima-Bacuilima, J. L., & Cordero-Cobos, L. (2022). Bienestar socioemocional de los docentes ecuatorianos en tiempos de Covid-19. *Universidad-Verdad*, 1(80), 58-75.
- Lopez-Orellana, C. T., Varela- Torres J. J., Piedra-Martínez. D. L. A. G., Martinez, E. D. L. P., Pesántez, A. F., Bacuilima, J. L. B., & Cobos, L. C. (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.
- Lorenzo, G. e Iturralde, E. (2020). La innovación docente en tiempos de COVID-19. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 9-16.
- Lozoya, S. M., Cuervo, A. V., Armenta, J. A., López, R. I. G., & Salazar, O. C. (2013). Competencias digitales en docentes de educación secundaria. Municipio de un Estado del Noroeste de México. *Perspectiva Educacional, formación de profesores*, 52(2), 135-153.
<https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328170007.pdf>
- Lugo, E., & Garganté, AB (2020). Innovaciones educativas en tiempos de COVID-19: un análisis de la literatura. *Educación XX1*, 23(2), 67-94.

- Lujambio, A, Ciscomani, F y Freyre, F (2011) Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2010-2011, Dirección General de Planeación y Programación de la sep, México, 2011. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2010_2011.pdf
- Macanchí, M., Orozco, B. & Campoverde, M. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la Educación Superior. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403.
- Mamani, G., & Larrañaga, N. D. (2023). Educación secundaria y pandemia. Los usos y las apropiaciones de las tecnologías de la comunicación por parte de docentes y estudiantes de las escuelas secundarias públicas de La Plata en tiempos de pandemia. Análisis desde la comunicación/educación. *Investigación Joven*, 10(3), 516-517. <https://revistas.unlp.edu.ar/InvJov/article/view/15434>
- Manrique-Villavicencio, L., Iberico, A. M. F., & Olaya, J. R. (2023). Percepciones docentes sobre la pandemia del covid-19 como contenido curricular emergente en el contexto de aprendizaje. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (35), 178-193. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2730>
- Maramattom, B., y Bhattacharjee, S. (2020). Neurological complications with COVID-19: A contemporaneous review. *Annals of Indian Academy of Neurology*, 23(4), 468-476. doi: http://dx.doi.org.itson.idm.oclc.org/10.4103/aian.AIAN_596_20.
- Marín, F. G. (2018). La experiencia de la evaluación docente en México: análisis crítico de la imposición del servicio profesional docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 135-158. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.008>
- Marqués Graells, P. (2009). *Tecnología educativa, la formación del profesorado en la era de Internet*. *Educatio Siglo XXI*, 27(2), 293–295. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/91111>
- Martínez Ortega, R. M., Tuya Pendás, L. C., Martínez Ortega, M., Pérez Abreu, A., & Cánovas, A. M. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman caracterización. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2009000200017&lng=es&tlng=en.
- Martínez Soto, A. F., & Emynick Cervantes, C. (2023). Educación para la resiliencia, un primer paso ante el regreso a clases presenciales en la pandemia por COVID-19. Identificación de factores socioemocionales que afectaron al alumnado. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(2), 238–258. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.608>

- Martínez, A. A. B. (2014). La construcción social de la tecnología a propósito de la educación: el caso de la telesecundaria en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 44(4), 107-131.
- Martínez, S. J. R., González, L. G., & Álvarez, I. M. (2023). La competencia digital en profesores españoles de Primaria, Secundaria y Universidad. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(1), 347-371.
- Martínez-Tessore, A. L. (2021). Brechas digitales y derecho a la educación durante la pandemia por COVID-19. *Propuesta educativa*, (56), 11-27.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852021000200011&lng=es&tlng=es.
- McMillan, J y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa, una introducción conceptual*. 5ta edición. Madrid: Pearson educación.
- Medina-Gual, L., & Garduño-Teliz, E. (2021). Educar en contingencia: factores y vivencias desde lo pedagógico, psicoafectivo y tecnológico. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 51(ESPECIAL), 181-214.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.475>
- Medina-Gual, L., Chao-Rebolledo, C., Garduño-Teliz, E., González-Videgaray, M. C., Baptista-Lucio, P., Montes-Pacheco, L. C., Medina-Velázquez, L., Rivera-Navarro, M. A., Covarrubias-Santiago, C. S., Sánchez-Rojas, L. D., y Ojeda-Núñez, J. A. (2021). Educar en contingencia. <https://educarencontingencia.net/>
- Medrano Camacho V. & Ramos Ibarra E. (2019). La formación inicial de los docentes <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P3B111.pdf>
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). Habilidades directivas para la colaboración y la vinculación con la comunidad escolar. Intervención formativa. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/directoreseb/intervencion-habilidades-directivos-eb.pdf>
- Merodo, A., & Arroyo, M. (2023). La evaluación en la escuela secundaria durante la pandemia. Entre tradiciones, normas y discursos. *Cuadernos de Educación*, 21(21), 50-61.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/41207>

- Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2023). Efectos de la pandemia en la salud mental y en la convivencia de las comunidades educativas: Estado del arte de la investigación nacional e internacional. Evidencias 57. Santiago, Chile. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/19441/EVIDENCIAS%2057_2023_fd01.pdf?sequence=1
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*. 108(6), 1017-1054. <https://www.learntechlib.org/p/99246/>
- Molina Martínez, M. A., Paniagua Granados, T. y Fernández-Fernández, V. (2021). Impacto psicológico del confinamiento en una muestra de personas mayores: estudio longitudinal antes y durante el COVID-19. *Acción Psicológica*, 18(1), 151–164. <https://doi.org/10.5944/ap.18.1.29176>
- Morales, J. (2020). Oportunidad o Crisis Educativa: Reflexiones desde la Psicología para Enfrentar los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje en Tiempos de Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 9(3e), 1-9. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12228/12091>
- Morales, M. C. V., y Hernández, M. R (2021). Estudio exploratorio sobre educación remota durante COVID-19 en Universidad Tecnológica Santa Catarina. Efectos sociales, económicos, emocionales y de la salud ocasionados por la pandemia del COVID19, 299.
- Moreno Ruiz, M. O., Ramírez Romero, J. L., & Vera Noriega, J. A. (2022). Conocimientos tecnológicos-pedagógicos y uso de tecnologías digitales en la enseñanza remota de emergencia por docentes universitarios. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 32(2), 125-136. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-336>
- Moreno, J. (2002). Aproximación teórica a la realidad del juego. Aprendizaje a través del juego. Ediciones Aljibe. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/6693/tesis165.pdf>
- Moreno, M., Ramírez, J., & Vera, J. (2022). Conocimientos tecnológicos-pedagógicos y uso de tecnologías digitales en la enseñanza remota de emergencia por docentes universitarios. ESPACIOS EN BLANCO. *Revista De Educación (Serie Indagaciones)*, 2(32).
- Moreno, T. (2002). Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado. *Perfiles Educativos*, XXIV (95), 23-36. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982002000100003&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982002000100003&lng=es&tlng=es)

- Moreno-Correa, S. M. (2020). La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus. *Salutem Scientia Spiritus*, 6(1), 14-26. <https://core.ac.uk/download/pdf/322512807.pdf>
- Narváez J.H., Obando G.L.M., Hernández O.K M., De la Cruz G. E. K. (2021) Bienestar psicológico y estrategias de afrontamiento frente a la COVID-19 en universitarios. *Univ. Salud*. 23(3):207-216. DOI: <https://doi.org/10.22267/rus.212303.234>
- Navas, D. G., Chiriví, O. G., & Camargo, F. M. (2023). Pandemia y educación superior. Impactos de las estrategias sincrónicas. *Educación y Ciudad*, (44), e2783-e2783. <https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2783>
- Novella-García, C., & Ernesto-Stigliano, D. (2023). La emergencia educativa ante el desafío pandémico mundial. La brecha digital y la falta de igualdad de oportunidades. *Revista Complutense de Educación*, 34(3). <https://doi.org/10.5209/rced.79859>
- Oehmke, J. F. (2021). SARS-CoV-2 wave two surveillance in east asia and the pacific: Longitudinal trend analysis. *Journal of Medical Internet Research*, 23(2) doi: <http://dx.doi.org.itson.idm.oclc.org/10.2196/25454>
- Ojeda Lalangui, D. (2022). Uso de herramientas tecnológicas y competencias digitales docentes en una institución educativa secundaria, *Cañaris*. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/95161>
- Olmos-Cruz, A., & Reyes-Torres, C. (2021). El COVID-19 y la educación básica en México. Un aspecto de vulnerabilidad y marginación desde una visión geográfico-cultural. *Persona Y Sociedad*, 35(1), 111,131. <https://doi.org/10.53689/pys.v35i1.340>.
- Ordoñez Rodríguez, V. Y. . (2022). El docente y su percepción de las competencias socioemocionales en su labor. *Revista Panamericana de Pedagogía Rpp*, (35), 80–101. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2724>
- Organización Mundial de la Salud. [OMS] (2020) Enfermedad por Coronavirus (COVID-19) and HIV: Asuntos y Acciones claves-OPS/OMS, Ginebra: <http://www.paho.org/es/documentos/enfermedadpor-coronavirus-covid-19-and-hiv-asuntos-accionesclaves>.
- Orrego-Tapia, V. (2023). Innovación educativa y COVID-19: la crisis como desafío y oportunidad. *Revista INTEREDU*, 1(8), 229-269. <https://doi.org/10.32735/S2735-6523202300083067>
- Ortiz-Mancero,M.F. y Núñez-Naranjo, A.F. (2021).Inteligencia Emocional: Evaluación y Estrategias en tiempos de pandemia. *Retos de la Ciencia*. 5(11), pp.57-68. <https://doi.org/10.53877/rc.5.11.20210701.06>

- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International journal of morphology*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Palacios-Núñez, M. L., & Deroncele-Acosta, A. (2021). La Dimensión Socioemocional de la Competencia Digital en el marco de la Ciudadanía Global. *Maestro y Sociedad*, 18(1), 119-131. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5318>.
- Palos-Cerda, G. C., Neri-Guzmán, J. C., Oros-Méndez, L. A. y Ríos Velázquez, B. O. (2021). Efectos sociales, económicos, emocionales y de la salud ocasionados por la pandemia del COVID19. Impactos en Instituciones de Educación Superior y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Colección Investigación Regional para la Atención de Necesidades Locales*, Número 7. Editorial Plaza y Valdés, México.
- Paredes-Chacín, A. J., Inciarte González, A. (2020). Educación superior e investigación en Latinoamérica: Transición al uso de tecnologías digitales por Covid-19/ Higher education and research in Latin America: Transition to the use of digital technologies by Covid-19. *Revista De Ciencias Sociales*, 26(3), 98-117. <https://doi.org/10.31876/rsc.v26i3.33236>
- Paniago, M. C. L., Vásquez Astudillo, M. R., Morales Morgado, E. M., Maciel, C., & Morales Robles, E. (2023). Trabalho de ensino remoto em tempos de pandemia: as diferenças e os múltiplos contextos. *ETD - Educação Temática Digital*, 25(00), e023046. <https://doi.org/10.20396/etd.v25i00.8667286>
- Paredes-Chacín, A. J., Inciarte González, A., & Walles-Peñaloza, D. (2020). Educación superior e investigación en Latinoamérica: Transición al uso de tecnologías digitales por Covid-19/ Higher education and research in Latin America: Transition to the use of digital technologies by Covid-19. *Revista De Ciencias Sociales*, 26(3), 98-117. <https://doi.org/10.31876/rsc.v26i3.33236>
- Pascual, J. (2019). Innovación Educativa: Un proceso construido sobre relaciones de poder. *Revista Educación, política y sociedad*. <https://revistas.uam.es/rep/article/view/12205>
- Peniche, C., Surema, R., Mac, R. & Crescencio, C. (2023). Desafíos tecnológicos de actores escolares en bachilleratos mexicanos en desventaja. ¿Qué queda para el profesorado? *Universidad de Cádiz*. Doi: 10.25267/Hachetetepe.2023.i26.1106.
- Perelló, J. (2007). La filosofía de la Educación como saber pedagógico. Sophia: Colección de Filosofía de la Educación. Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana. <https://doi.org/10.17163/soph.n1.2006.02>
- Perelló, J. (2006). La filosofía de la educación como saber pedagógico. *Revista Sophia* 1(6). <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/9257>.
- Pérez, J. M., & Martín, P. P. (2023). Regresión logística. Medicina de Familia. *SEMERGEN*, 50(1), 102086. <https://doi.org/10.1016/j.semerg.2023.102086>

- Pertegal-Felices, M. L., Castejón-Costa, J. L., & Martínez, M. Á. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XX1*, 14(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.2.253>
- Pila, J., Andagoya, W. & Fuertes, M. (2020). El profesorado: un factor clave en la innovación educativa. *Revista Educare*, 24(2), 212-232. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1327>
- Pizzolitto, A. y Macchiarola, V. (2015). Un estudio sobre cambios planificados en la enseñanza universitaria: origen y desarrollo de las innovaciones educativas. *Innovación Educativa*, 15(67), 111-134.
- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*. 2(1). <http://hdl.handle.net/10498/23914>
- Portillo Peñuelas, S. A., Castellanos Pierra, L. I., Reynoso González, Óscar U., & Gavotto Nogales, O. I. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos Y Representaciones*, 8(SPE3), e589. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>
- Prendes, M. P., Castañeda, L., y Gutiérrez, I. (2020). Competencias para el uso de TIC de los futuros maestros. *Comunicar*, 18(35), 175-182. <http://hdl.handle.net/11162/190675>
- Pulido-Montes, C., & Ancheta-Arrabal, A. (2021). La educación remota tras el cierre de escuelas como respuesta internacional a la Covid-19. *Revista Prisma Social*, (34), 236–266. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4217>
- Quezada-Berumen, L. C. y González-Ramírez, M. T. (2021). Reacciones psicológicas durante la primera semana de aislamiento por COVID-19 en México. *Acción Psicológica*, 18(1), 179–188. <https://doi.org/10.5944/ap.18.1.27915>.
- Quispe-Victoria, F., & Garcia-Curo, 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>
- Raleig, M. V., Beramendi, M., y Delfino, G. (2019). Bienestar psicológico y social en jóvenes universitarios argentinos. *Revista de Psicología*, 7(14), 7-26. <https://e-revistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/2469>
- Ramírez-Noriega, A., Jiménez, S., Martínez-Ramírez, Y., Juárez-Ramírez, R., y Solís Polloreña, 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). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1166>

- Ramírez-Noriega, A., Jiménez, S., Martínez-Ramírez, Y., Juárez-Ramírez, R., y Solís Polloreña, 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). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1166>
- Ramos-Huenteo, V., García-Vásquez, H., Olea-González, C., Lobos-Peña, K., & Sáez-Delgado, F. (2020). Percepción docente respecto al trabajo pedagógico durante la COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 334-353.
- Reimers, F., & Schleicher, A. (2020). Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del COVID-19. *Enseña Perú*, 62.
- Ribeiro, B. M., Dos Santos, S., Scorsolini-Comin, F, y Barcellos, R, D,M. (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://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S113212962020000200008&lng=es&tlng=es.
- Rodríguez-Pech, J., Heredia-Soberanis, N. G., & Flores-Castro, H. S. (2022). Formación de profesores en Yucatán: análisis de modelos, perfiles y coincidencias. <http://hdl.handle.net/10662/15854>
- Rogero-García, J. (2020). La ficción de educar a distancia. *Revista de Sociología de la Educación- RASE*, 13(2), 174-182. <https://doi.org/10.7203/RASrasE.13.2.17126>
- Rojas, A. G. O., & Escobar, L. Y. G. (2023). La pandemia y el sentido de la pedagogía desde la situación de vulnerabilidad. *Sol de Aquino*, (23), 68-85. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/soldeaquino/article/view/8711>
- Romero-Escalante, V. F. (2020). Disrupción de la educación remota en el programa universitario para adultos en tiempos de covid-19. *Apuntes Universitarios*, 11(1), 401–413. <https://doi.org/10.17162/au.v11i1.593>.
- Rubin, G. J., & Wessely, S. (2020). The psychological effects of quarantining a city. *BMJ (British medical journal)*, 368, 313. <https://doi.org/10.1136/bmj.m313>.
- 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)*. Congreso conducido por el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México. <https://cife.edu.mx/recursos>.

- Ruiz, G. R. (2020) Marcas de la pandemia: El Derecho a la Educación afectado; Universidad Autónoma de Madrid; *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*; (9) 3, p. 45-59. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/108882>.
- Ruiz-Cuéllar, G (2002). La educación secundaria: perspectivas de su demanda, de Annette Santos del Real. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(15). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001509>.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 99–104. doi:10.1111/1467-8721.ep10772395
- Sacristán, G. (comp.) (2006). *La reforma necesaria entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid- España: Morata.
- Sánchez, C. I. D., Otoyá, F. A. F., González, M. G., & Cueva, A. F. (2023). Evaluación de los logros de aprendizaje de estudiantes en época de pandemia por COVID-19. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 11(2), 507-523. <https://revistas.uh.cu/revflacso/article/view/6698>
- Sánchez-Boris, I. M. (2021). Impacto psicológico de la COVID-19 en niños y adolescentes. *Medisan*, 25(1), 123-141. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumenI.cgi?IDARTICULO=100161>
- Santos del Real, A. (2000). *La Educación Secundaria: Perspectivas de su demanda*. Aguascalientes.
- Sanz-Ponce, R. y López-Luján, E. (2021). Consecuencias pedagógicas entre el alumnado de enseñanza básica derivadas de la Covid-19. Una reflexión en torno a los grandes olvidados de la pandemia. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 149-166. <https://doi.org/10.14201/teri.25471>
- Sarmiento, M. S. B. (2022). Rol del docente en la educación socioemocional: Aspecto clave dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes durante la pandemia. *La Casa del Maestro*, 1(2), 9-14. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/RVCDM/article/view/4310>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017). Serie histórica y pronósticos de la estadística del sistema educativo nacional. Recuperado de <http://www.planeacion.sep.gob.mx/estadisticaeducativas.aspx>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2022). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2021-2022. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2021_2022_bolsillo.pdf

- Secretaría de Educación Pública [SEP] (6 julio de 2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. Diario Oficial de la Federación, Ciudad de México, 16 octubre. 2023. p. 194-320. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020
- Segura, L. R., y San, M. D. (2022). *Educación a través de la virtualidad en tiempos de contingencia*. Siglo XXI Editores México.
- SEP (2019). Estadísticas históricas 1893-1894 a 2018-2019. <http://www.planeacion.sep.gob.mx/estadisticaeducativas.aspx>.
- SEP. (2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. http://planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2022, 19 de agosto). Anexo del Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton, Mifflin and Company.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <http://www.jstor.org/stable/1175860>.
- Sianes-Bautista, A., & Sánchez-Lissen, E. (2020). E-learning en 15 días. Retos y renovaciones en la Educación Primaria y Secundaria de la República de Croacia durante la crisis del COVID-19. How have we Introduced distance Learning?. *Revista Española De Educación Comparada*, 36, 181-195.
- Tarango, J., Albarrán-Granados, M. N., & Salcido, E. M. (2024). Papel del profesorado en procesos de adaptabilidad a modelos educativos virtuales. *Revista Científica Cuadernos de Investigación*, 2, 1-18. <https://doi.org/10.59758/>
- Tedesco, J.C. (2001). *Introducción. Los cambios en la educación secundaria y el papel de los planificadores*. En C. Braslavsky, *La Educación Secundaria ¿cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Argentina: IIEP-Editorial Santillana. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/la-educacion-secundaria-cambio-o-inmutabilidad>.
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores*. Málaga: Aljibe.

- Thomas-Fuller, M. (2020). Handbook of Research on Digital Learning, USA, University of Illinois at Urbana-Champaign. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-9304-1.ch017>.
- Tomasi, S. (2020). Historia de las pandemias mundiales y la economía. *Argentina: Magaten*. Recuperado de <http://www.magaten.com.ar/HISTORIA-DE-LAS-PANDEMIAS-MUNDIALES-Y-LA-ECONOMIA.pdf>.
- Trucco, D. y A. Palma (eds.) (2020), “Infancia y adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay”, Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/18), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Trust, T. (2018). ISTE “Standards for Educators: From Teaching with Technology to Using Technology to Empower”, in *Journal of Digital Learning in Teacher Education*. 34(1), pp. 1-3. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/21532974.2017.1398980>
<https://doi.org/10.1080/21532974.2017.1398980>.
- UNESCO (2020). *Componentes para una respuesta integral del sector educativo de América Latina frente al Covid-19*, Santiago: Unesco.
- United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) (2020b). Novel Coronavirus (COVID-19) Global Response. <https://uni.cf/3cqQ40>
- Universidad Autónoma de Aguascalientes. Tesis del Doctorado Interinstitucional en Educación. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001509>.
- Universidad de Valencia (2000). Servicios de prevención y medio ambiente. <https://www.uv.es/uvweb/servicio-prevencion-medioambiente/es/saludprevencion/unidades/unidad-ergonomia-psicosociologia-aplicada/psicosociologia/riesgos-psicosociales-1285946793511.html>
- Uvalle-Becerra, M. (2020). El Bienestar Socioemocional de los Docentes. *Atenas*, 3(51), 136–151. <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/261>
- Valle Díaz, M. D. S. D., Rodríguez Torres, J., Castro Sánchez, J. J., & Fernández Escribano, G. (2023). Competencias docentes, tecnología y personalidad de los estudiantes del Máster de Secundaria. *RELATEC: revista latinoamericana de tecnología educativa*. <https://relatec.unex.es/article/view/4323/2882>
- Vázquez-Antonio, J. M. (2020). Desarrollo de habilidades socioemocionales mediante clases motivantes y participativas: un enfoque socioformativo. En L. G. Juárez-Hernández (Coord.), *Memorias del Quinto Congreso de Investigación en Habilidades Socioemocionales, Coaching y Talento (CIGETH-2020)*. Congreso conducido por el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México. <https://cife.edu.mx/recursos>.

- Vélez, A. H. (2023). Los significados de la docencia en tiempos de pandemia. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14. https://www.doi.org/ie_rie_rediech.v14i0.1588.
- Vera, J.A., Armenta, F., Domínguez, Y., Ruiz, J. (2022) Comparación de la percepción de impacto y utilidad del programa “Aprende en Casa 2.0” con las prácticas docentes de secundaria durante el COVID-19. *Memorias del Congreso Internacional de Investigación e Innovación Multidisciplinario*. pp. 4326-4340. Guanajuato, Mexico. ISSN: 2448-6035.
- Vera, J.A., Armenta, F., Domínguez, Y., Ruiz, J. (2023). Bienestar y riesgo psicosocial de profesores de secundaria en contexto de pandemia. *Educación y Humanismo*, 25(44). <https://doi.org/10.17081/eduhum.25.44.5458>
- Vera-Noriega, J. A., 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.A., Acuña-Duran, K., Del Rincón, E. B., Meza-Félix, C.B., Murillo-Burjak, Z.V. (2022) Bienestar socioemocional y riesgo psicosocial del profesorado de primaria en el confinamiento causado por el COVID-19. *Memorias del Congreso Internacional de Investigación e Innovación Multidisciplinario*. pp. 547-562. Guanajuato, Mexico. ISSN: 2448-6035.
- Vera-Villarreal, P., Urzúa M, A., Silva, J. R., Pavez, P., y Celis-Atenas, K. (2013). Escala de bienestar de Ryff: análisis comparativo de los modelos teóricos en distintos grupos de edad. *Psicología: Reflexão e Crítica*, 26, 106-112. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000100012>.
- Vialart, M. N. (2020). Estrategias didácticas para la virtualización del proceso enseñanza aprendizaje en tiempos de COVID-19. *Educación Médica Superior*, 34(3), e2594. <http://orcid.org/0000-0002-1110-4257>
- Vialart, M. N. (2020). Estrategias didácticas para la virtualización del proceso enseñanza aprendizaje en tiempos de COVID-19. *Educación Médica Superior*, 34(3), e2594. <http://orcid.org/0000-0002-1110-4257>
- Walles-Peñaloza, D. (2020). Educación superior e investigación en Latinoamérica: Transición al uso de tecnologías digitales por Covid-19/ Higher education and research in Latin America: Transition to the use of digital technologies by Covid-19. *Revista De Ciencias Sociales*, 26(3), 98-117. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i3.33236>

- Walter-Ledermann D. (2003) El hombre y sus epidemias a través de la historia, *Rev Chil Infect Edición aniversario 2003*; 13-17, Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rci/v20snotashist/art03.pdf>
- White, H., y Sabarwal, S. (2014). Diseño y métodos cuasiexperimentales. Síntesis metodológicas: evaluación de impacto, 8. *Perfiles* 1-16. <https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.unicefirc.org/publications/pdf/MB8ES.pdf>
- Zorrilla, M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2). <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>
- Zorrilla, M. y Barba, G. (2003). Indicadores educativos para la Escuela Secundaria. Manual para Directivos y Docentes. Aguascalientes, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes. <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>.
- Zorrilla, M., (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55120106>

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario Educar en Contingencia

Educación Básica - Docentes v3

joseluismontoya025@gmail.com [Cambiar de cuenta](#)



No compartido

* Indica que la pregunta es obligatoria

Estimado(a) profesor(a), el objetivo de este cuestionario es recabar información sobre las experiencias docentes en tiempos de contingencia, en tres dimensiones: pedagógica, tecnológica y psico-afectiva. Se requieren aproximadamente 30 minutos para contestarlo. Al final, te pedimos un correo electrónico (opcional) para enviar tu diagnóstico personal; no se solicitará información adicional. Los datos recabados de los docentes en el país serán usados con fines de investigación, sin hacer nunca alusión a individuos o a instituciones.

R1. ¿Estás de acuerdo con lo anterior? *

- ☐ Sí
- ☐ No

[Siguiete](#)

[Borrar formulario](#)

¿A qué tipo de institución perteneces? *

- ☐ Pública
- ☐ Particular

¿En qué nivel de estudios impartes clases? (seleccione básica si imparte clases en media superior) *

- ☐ Educación básica
- ☐ Educación superior

[Atrás](#)

[Siguiete](#)

[Borrar formulario](#)

Educación Básica

Por favor, escribe la clave tu centro escolar de trabajo (CCT) . Escribe la clave en MAYÚSCULAS. Si no cuentas con él continúa con el cuestionario.

Tu respuesta

Para iniciar

R2.1. Comparte alguna situación significativa, ya sea positiva o negativa, que experimentaste durante este periodo de docencia no presencial. Descríbela en dos párrafos y explica por qué fue significativa para ti o para tus estudiantes. *

Tu respuesta

R2.2. ¿Qué tanto es que esta situación te marcó como docente? *

1 2 3 4 5 6

No influyó en mí como docente

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Me influyó profundamente como docente

Atrás

Siguiente

Borrar formulario

R3. Indica qué tan de acuerdo o en desacuerdo estás con cada uno de los siguientes enunciados. Durante la contingencia...

*

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
R3.1. En mi planeación consideré que las personas que estaban en casa podían apoyar a los estudiantes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
R3.2. En comparación con lo que hacíamos en la clase presencial, asigné más actividades escolares a mis estudiantes.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
R3.3. Adecué mi curso a las necesidades específicas de estudiantes (Ej. Diferencias étnicas o culturales, discapacidad, alto rendimiento, etc.).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
R3.4. Motivé la reflexión sobre los efectos de la pandemia.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
R3.5. Fui flexible para el tiempo de entrega de trabajos y tareas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

R4. ¿Qué tan de acuerdo estás con los siguientes enunciados? Durante la contingencia, qué tanto describe cada uno de ellos tu práctica docente.

*

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Totaln de acu
R4.1. Di facilidades para que los estudiantes eligieran el tipo de materiales utilizados.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
R4.2. Di facilidades para que los estudiantes eligieran el medio de entrega.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
R4.3. Adapté mis métodos presenciales para el aprendizaje en casa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
R4.4. Tuve acompañamiento institucional para apoyarme y resolver mis dudas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
R4.5. Logré que mis estudiantes aprendieran a distancia.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
R4.6. Mejoré considerablemente mis prácticas educativas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Atrás

Siguiente

Borrar formulario

R5. Selecciona los tres criterios que más tomaste en cuenta para la modificación *
de tu planeación didáctica durante la contingencia.

- ☐ R5.1. Me centré en los aprendizajes clave
- ☐ R5.2. Abordé los temas previstos en tiempo y forma
- ☐ R5.3. Integré temas sobre el riesgo del contagio por COVID-19
- ☐ R5.4. Integré temas sobre problemas sociales derivados de la contingencia
- ☐ R5.5. Recuperé los aprendizajes previos
- ☐ R5.6. Contextualicé los aprendizajes
- ☐ R5.7. Alineé los temas con la programación del programa "Aprende en Casa" de la SEP
- ☐ R5.10. Ninguna de las anteriores
- ☐ Otro: _____

R6. Selecciona los tres criterios que más tomaste en cuenta para seleccionar los *
materiales didácticos.

- ☐ R6.1. Facilité la continuidad académica de las clases
- ☐ R6.2. Aseguré que fueran accesibles para los estudiantes
- ☐ R6.3. Presenté los contenidos de manera original
- ☐ R6.4. Recuperé los materiales que utilicé antes
- ☐ R6.5. Promoví la elaboración de trabajos o entregables creativos
- ☐ R6.6. Apliqué el programa "Aprende en Casa" de la SEP
- ☐ R6.7. Promoví el aprendizaje autónomo
- ☐ R6.10. Ninguna de las anteriores
- ☐ Otro: _____

R7. Selecciona las tres estrategias didácticas que más implementaste para las clases a distancia. *

- ☐ R7.1. Exponer clases por videoconferencia
- ☐ R7.2. Asignar actividades para realizar en casa, con o sin apoyo
- ☐ R7.3. Promover el aprendizaje basado en problemas o desafíos de la vida real
- ☐ R7.4. Promover el aprendizaje basado en proyectos
- ☐ R7.5. Promover el aprendizaje con apoyo del programa Aprende en Casa
- ☐ R7.6. Enseñar a investigar y gestionar información
- ☐ R7.7. Enseñar por medio del juego
- ☐ R7.9. Enseñar a través del libro de texto
- ☐ R7.10. Ninguna de las anteriores
- ☐ Otro: _____

R8. Selecciona las tres principales actividades que hiciste para enseñar a tus estudiantes. *

- ☐ R8.1. Presentar conceptos, hechos y datos
- ☐ R8.2. Proporcionar explicaciones acerca de los temas
- ☐ R8.3. Generar espacios para que los estudiantes dialogaran entre ellos
- ☐ R8.4. Cuestionar para generar reflexión
- ☐ R8.5. Ofrecer orientación o asesoría
- ☐ R8.6. Modelar lo que deben saber hacer
- ☐ R8.7. Aplicar estrategias para que integraran lo que habían aprendido al elaborar un producto final (como proyecto, póster, portafolio, etc.)
- ☐ R8.8. Aprovechar la evaluación para decirles en qué deben mejorar
- ☐ R8.9. Solicitar que elaboraran un producto (ej. maqueta, ensayo, video)
- ☐ R8.10. Ninguna de las anteriores
- ☐ Otro: _____

R9. Selecciona las tres habilidades docentes que consideres más importantes para enfrentar los retos de la contingencia. *

- ☐ R9.1. Dosificar los temas
- ☐ R9.2. Aplicar metodologías de aprendizaje activo
- ☐ R9.3. Gestionar el tiempo
- ☐ R9.4. Usar tecnología aplicada a la educación
- ☐ R9.5. Diseñar materiales educativos para aprendizaje remoto
- ☐ R9.6. Adecuar estrategias de evaluación del aprendizaje a distancia
- ☐ R9.7. Orientar a padres y/o tutores
- ☐ R9.10. Ninguna de las anteriores
- ☐ Otro: _____

R10. Selecciona tres instrumentos que más utilizaste para evaluar el aprendizaje de tus estudiantes durante la contingencia. *

- ☐ R10.1. Pruebas objetivas, exámenes, quizzes
- ☐ R10.2. Rúbricas, escalas y listas de cotejo
- ☐ R10.3. Formatos de autoevaluación
- ☐ R10.4. Formatos de evaluación entre estudiantes
- ☐ R10.5. Carpeta de experiencias del programa "Aprende en casa" de la SEP
- ☐ R10.6. Portafolios de evidencias
- ☐ R10.7. Diarios, bitácoras
- ☐ R10.10. Ninguna de las anteriores
- ☐ Otro: _____

R11. Selecciona los tres aspectos que más te preocupan sobre el siguiente ciclo escolar. *

- ☐ R11.1. Que los estudiantes lleguen en condiciones académicas desiguales
- ☐ R11.2. Que los estudiantes no regresen o deserten
- ☐ R11.3. La regularización de los aprendizajes
- ☐ R11.4. El acceso a la tecnología
- ☐ R11.5. El uso de la tecnología
- ☐ R11.6. El apoyo de padres de familia o tutores
- ☐ R11.7. Las adaptaciones que tendré que realizar a mis clases
- ☐ R11.10. Ninguna de las anteriores
- ☐ Otro: _____

Atrás

Siguiente

Borrar formulario

R12. Indica qué tan de acuerdo o en desacuerdo te encuentras con cada una de los siguientes enunciados. *

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Totalmen de acuer
R.12.1.Me he sentido preocupado continuamente.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
R.12.2. Se me ha dificultado mantenerme tranquilo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
R.12.3. Frecuentemente me he sentido triste.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
R.12.4. Me desanima pensar en el futuro .	☐	☐	☐	☐	☐	☐

R.12.5. Me he sentido estresado con frecuencia.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

R.12.6. No he podido dormir bien y he tenido malestares físicos.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐



R13. Indica qué tan de acuerdo o en desacuerdo te encuentras con cada una de los siguientes enunciados. *

Totalmente en desacuerdo En desacuerdo Ligeramente en desacuerdo Ligeramente de acuerdo De acuerdo Totalmente de acuerdo

R.13.1. He logrado motivar a mis estudiantes para seguir aprendiendo a distancia

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

R.13.2 Logré impartir mis clases con calidad.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

R.13.3 Intento tener pensamientos positivos a pesar de mis preocupaciones.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

R.13.4 Las noticias que leo o escucho en los medios de comunicación sobre la pandemia me afectan emocionalmente.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

R.13.6 Logré adaptar de forma exitosa mi trabajo.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

R.13.7 Me afectan los problemas que ha causado la contingencia en las vidas de otras personas.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

R.13.8 Entiendo las emociones que les genera la contingencia a mis estudiantes.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

R14. Pensando en el período de contingencia, marca aquellas opciones con las que te identificas. *

- ☐ R.14.1 Mantuve una rutina de ejercicio físico
- ☐ R.14.2 Mantuve una alimentación sana
- ☐ R.14.3 Mejoraron mis relaciones interpersonales
- ☐ R.14.3 Aprendí a comunicarme mejor
- ☐ R.14.4 Me convertí en una mejor persona
- ☐ R.14.5 Valoro más mi propia vida.
- ☐ R.14.6 Cambió mi manera de ver el mundo.
- ☐ R.14.7 Aprendí a hacer cosas nuevas
- ☐ R.14.8 Ninguna de las anteriores.

R15. Pensando en el período de contingencia, marca aquellas opciones con las que te identificas. *

- ☐ R.15.1. La contingencia me causó irritabilidad y enojo
- ☐ R.15.2. Trate de no darle importancia al tema de la contingencia
- ☐ R.15.3. Intenté controlar el malestar emocional que me causó la contingencia.
- ☐ R.15.4. Hablé con amigos o familiares para que me dieran ánimos o tranquilizaran.
- ☐ R.15.5. Me informé y tome precauciones para prevenir contagios y enfrentar la contingencia.
- ☐ R.15.6. Evito tocar el tema de la contingencia y trato de llevar mi vida normal.
- ☐ R.15.7. Analicé la problemática e hice un plan para sobrellevar los retos derivados de la contingencia.
- ☐ R.15.8. Desde un inicio intenté buscar el lado positivo de la contingencia.
- ☐ R.15.9. Ninguna de las anteriores.

R16. Pensando en el período de contingencia, marca aquellas opciones con las que te identificas. *

- ☐ R.16.1. Ha pasado por mi mente agredir física, verbal o psicológicamente a otras personas.
- ☐ R.16.2. He agredido a personas a través de las redes sociales.
- ☐ R.16.3. Me han ofendido verbalmente.
- ☐ R.16.4. Me han agredido a través de redes sociales.
- ☐ R.16.5. He sido víctima de la violencia física.
- ☐ R.16.6. He sufrido maltrato emocional o psicológico.
- ☐ R.16.7. Me han faltado al respeto en mi trabajo.
- ☐ R.16.8. Experimenté otro tipo de violencia.
- ☐ R.16.9. Ninguna de las anteriores.

R17. Pensando en el período de contingencia, marca aquellas opciones con las que te identificas. *

- ☐ R.17.1. Tomo café o bebidas con cafeína más de lo habitual.
- ☐ R.17.2. Consumo bebidas alcohólicas más de lo habitual para sentirme bien.
- ☐ R.17.3. Tomo un medicamento para conciliar el sueño o para sentirme tranquilo.
- ☐ R.17.4. Consumo algún tipo de droga.
- ☐ R.17.5. Tengo deseos de fumar constantemente.
- ☐ R.17.6. Consumo comida chatarra (botanas, dulces, bebidas azucaradas, etc.) más de lo habitual.
- ☐ R.17.7. Veo más televisión de lo habitual.
- ☐ R.17.8. Paso más tiempo conectado al internet para entretenerme.
- ☐ R.17.9. Juego videojuegos con frecuencia para mantenerme entretenido.
- ☐ R.17.10. Ninguna de las anteriores.

[Atrás](#)

[Siguiente](#)

[Borrar formulario](#)

R18. Indica qué tan de acuerdo o en desacuerdo te encuentras con el siguiente enunciado: Uso bien la computadora y los dispositivos tecnológicos más usuales. *

Elige

Totalmente en desacuerdo

En desacuerdo

Ligeramente en desacuerdo

Ligeramente de acuerdo

De acuerdo

Totalmente de acuerdo

representa tu acceso a internet. *

Algunas
veces

Con algo de
frecuencia

Muy
frecuentemente

Siempre



para
planear e

R19. Indica la opción que mejor represente tu acceso a internet. *

Nunca Rara vez Algunas veces Con algo de frecuencia Muy frecuentemente Siempre

R 19. Mi acceso a internet es estable y suficiente para planear e impartir clases.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

R20. *

Con ningún alumno Con el 1% al 20% Con el 21% al 40% Con el 41% al 60% Con el 61% al 80% Con el 81% al 100%

R20. He logrado mantener el contacto con mis estudiantes.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

R21. Durante la contingencia, ¿en qué porcentaje de tu tiempo desempeñaste cada uno de estos papeles? *

Nunca desempeñé este rol Del 1% al 20% Del 21% al 40% Del 41% al 60% Del 61% al 80% Del 81% al 100%

R21.1 Educador como sobreviviente (terminar el ciclo escolar).

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

R21.2 Educador como aprendiz (aprender más herramientas digitales y estrategias didácticas).

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

R21.3 Educador como líder (buscar el empoderamiento de mis estudiantes).

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

R21.4 Educador como ciudadano (construir comunidad, inculcar uso ético y responsable de tecnologías).

☐☐☐☐☐☐

R21.5 Educador como colaborador (colaborar y aprender con los alumnos a usar nuevos recursos digitales).

☐☐☐☐☐☐

R21.6 Educador como diseñador (crear secuencias, estrategias y evaluaciones para motivar al alumno).

☐☐☐☐☐☐

R21.7 Educador como facilitador (favorecer en el alumno la apropiación de su aprendizaje).

☐☐☐☐☐☐

R21.8 Educador como evaluador (evaluar desempeños).

☐☐☐☐☐☐

R21.9 Educador como curador (buscar y seleccionar materiales para las clases).

☐☐☐☐☐☐

[Atrás](#)

[Siguiete](#)

[Borrar formulario](#)

R22. ¿Cuántas personas viven en tu casa, contándote a ti? Escribe un número. *

0 _____

R23. ¿Cuántos dispositivos conectados a internet existen en tu hogar? (cuenta celulares, computadoras, tabletas). Escribe un número. *

0 _____

R24. ¿Cuál es el tipo de acceso que tienes a internet? Selecciona todas las que apliquen. *

- ☐ R24.1 A través del servicio de un celular (tiene internet propio)
- ☐ R24.2 A través del servicio de una tableta (tiene internet propio)
- ☐ R24.3 A internet a través de un módem de casa
- ☐ R24.4 A internet a través de un tercero (amigo, empresa, café internet, etc)
- ☐ R24.5 No tengo ninguna forma de acceso internet
- ☐ Otro: _____

R26. ¿Qué recursos utilizaste para enviar a tus alumnos y dar continuidad al curso? Selecciona todas las que apliquen. *

- ☐ R26.1 Elaboré videos
- ☐ R26.2 Elaboré presentaciones y lecturas
- ☐ R26.3 Diseñé objetos de aprendizaje interactivos: juegos, simulaciones, etc.
- ☐ R26.4 Seleccioné videos y recursos existentes en Internet
- ☐ R26.5 Seleccioné sitios Web que complementaran los contenidos para los alumnos
- ☐ R26.6 Utilicé el libro de texto y otros recursos tradicionales
- ☐ R26.7 Dejé tareas para que los alumnos hicieran sus propios videos, presentaciones y fotografías
- ☐ Otro: _____

R27. En caso de haber seleccionado videos, ¿qué duración tenían en promedio? *

- ☐ R27.1 Uno a diez minutos
- ☐ R27.2 Más de 10 a 20 minutos
- ☐ R27.3 Más de 20 a 30 minutos
- ☐ R27.4 Más de 30 minutos
- ☐ R27.5 No elaboré videos

R28. ¿Qué actividades con herramientas tecnológicas solicitaste a tus alumnos? *
Marca todas las que apliquen.

- ☐ R28.1 Proyectos en Google Drive (Documentos, Hojas de Cálculo o Presentaciones)
- ☐ R28.2 Wikis
- ☐ R28.3 Mapas conceptuales o infografías con una aplicación digital
- ☐ R28.4 Elaboración de videos
- ☐ R28.5 Foros de discusión
- ☐ R28.6 No utilicé recursos digitales
- ☐ R28.7 Actividades tradicionales enviadas por WhatsApp y correo electrónico
- ☐ Otro: _____

R29. ¿Cuál es la vía que has usado más para comunicarte y recibir tareas de los alumnos (mensajes, videos, llamadas, videollamadas, e-mail)? Selecciona todas las que apliquen. *

- ☐ R29.1 WhatsApp
- ☐ R29.2 Facebook
- ☐ R29.3 Correo electrónico
- ☐ R29.4 Aplicaciones como Zoom, Meet, Skype, Jitsi, etc.
- ☐ R29.5 Plataformas ligeras como Google Classroom, Edmodo o Microsoft Teams
- ☐ R29.6 Plataformas integrales como Moodle, Canvas, Blackboard, BrightSpace
- ☐ R29.7 Teléfono fijo
- ☐ R29.8 Teléfono celular vía SMS
- ☐ R29.9 No pude comunicarme con mis estudiantes
- ☐ Otro: _____

R30. ¿Usaste herramientas tecnológicas para evaluar a tus alumnos? (Marca todas las que correspondan.) *

- ☐ R30.1. Usé herramientas tecnológicas para comunicarles las calificaciones
- ☐ R30.2 Usé herramientas tecnológicas para calificar a los alumnos
- ☐ R30.3 Usé herramientas para retroalimentar a los alumnos
- ☐ R30.4 No usé herramientas tecnológicas para evaluar
- ☐ R30.5 Otro

Atrás

Siguiente

Borrar formulario

Valoración general

De manera general, ¿cómo calificarías los siguientes aspectos durante la contingencia?

R31.1. El aprendizaje de tus estudiantes. *

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pésimo ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ Excelente

R31.2. Tu carga de trabajo. *

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pésima, en exceso ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ Excelente, en balance

R31.3. Tu estabilidad emocional. *

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Pésima ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Excelente

R31.4. La estabilidad emocional de tus estudiantes. *

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Pésima ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Excelente

R31.5. Tu satisfacción sobre lo que hiciste con la tecnología durante la contingencia. *

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Pésima ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Excelente

R32.1. ¿En cuál de los siguientes aspectos te has sentido MEJOR en esta contingencia? *

- ☐ Lo pedagógico, la manera en que planeé y di clases
- ☐ El uso de la tecnología en la educación
- ☐ Mi estabilidad emocional

R32.2. ¿En cuál de los siguientes aspectos te has sentido PEOR en esta contingencia? *

- ☐ Lo pedagógico, la manera en que planeé y di clases
- ☐ El uso de la tecnología en la educación
- ☐ Mi estabilidad emocional

[Atrás](#)

[Siguiente](#)

[Borrar formulario](#)

Datos de identificación

R33.1. ¿En qué niveles educativos impartes clases? Selecciona todos los que apliquen. *

- ☐ Preescolar / Kinder
- ☐ Educación Primaria Baja / Básica Inferior (1ero-3ero)
- ☐ Educación Primaria Alta / Básica Superior (4to-6to)
- ☐ Educación Básica Secundaria / Educación Media (7mo-9no)
- ☐ Educación Media Superior / Preparatoria / Bachillerato (10mo-12vo)
- ☐ Licenciatura o pregrado
- ☐ Posgrado

R33.2. ¿Cuántos años de experiencia docente tienes? Escribe un número. *

Tu respuesta _____

R33.3. ¿Cuál es tu edad? Escribe un número. *

Tu respuesta _____

R33.4. ¿Cuál es el mayor nivel de estudios que has completado / graduado / titulado? *

- ☐ Educación básica
- ☐ Licenciatura
- ☐ Especialidad
- ☐ Maestría
- ☐ Doctorado
- ☐ Postdoctorado

¿Cuál es tu sexo? *

☐ Hombre

☐ Mujer

☐ Prefiero no responder

☐ Otro: _____

R33.5. Escribe el correo electrónico al que quieres llegue tu diagnóstico personal.
Si no deseas compartir un correo electrónico deja vacío el espacio pero no te
llegará la información.

Tu respuesta _____

R33.6. Escribe nuevamente tu correo electrónico.

Tu respuesta _____

¡Gracias por su participación!