

Percepción del impacto de la pandemia en educación primaria y su relación con lo socioemocional y pedagógico.

The perception of impact of the pandemic on primary education and its relationship with social-emotional and pedagogical aspects.

Arturo Alemán Reyes¹
Alejandro Peiro Duarte²
Katya Michel Acuña Duran³
Rosa Laura Betancio García⁴

Recibido: 18/12/2023
Revisado: 16/01/2024
Aceptado: 09/05/2024

Revista RELEP, Educación y Pedagogía en Latinoamérica.

Disponible en:
<https://iquatroeditores.org/revista/index.php/relep/index>

<https://doi.org/10.46990/relep.2024.6.2.1526>



Resumen

El objetivo del presente trabajo es estudiar el impacto de la educación remota de emergencia en la percepción de docentes y estudiantes de educación primaria y su relación con el bienestar, riesgo psicosocial además de las pedagogías docentes ante la pandemia ocasionada por el SARS-CoV-2 (Covid-19). Se utilizó técnica cuantitativa, no experimental, muestreo no aleatorio con alcance comparativo. Los docentes que canalizaron mejor la nueva modalidad afrontaron el estrés además, los alumnos que se focalizaron más en sí mismos asumieron mejor sus responsabilidades.

Palabras Clave

Docente de Escuela Primaria, Estudiante de Primaria, Pandemia

Abstract

The objective of this work is the analysis the impact of emergency remote education on primary students' and teachers' perspectives and its relationship with well-being, psycho-social risks, in addition to teacher pedagogy when challenged with the pandemic caused by SARS-CoV-2 (COVID-19). A non-experimental quantitative technique and random sampling with a comparative scope were used. Teachers, who better channelize the new modality were able to handle stress and students, who focused on themselves, upheld their responsibility.

Keywords

Primary teachers, primary students, pandemic.

Introducción

La llegada de la pandemia originada por el SARS-CoV-2, conocido como Covid-19, resultó en la suspensión generalizada de las actividades educativas en muchas naciones. Esta medida se adoptó con el objetivo de contener la propagación del virus y reducir las consecuencias de su impacto en la población. Evidentemente estas necesarias y oportunas medidas sanitarias han originado múltiples consecuencias, las cuales han tenido un alto impacto tanto para alumnos como profesores del nivel primario, que guardan su relación con el bienestar socioemocional, el riesgo psicosocial y pedagogías docentes.

La enseñanza en tiempo de confinamiento ha provocado fracaso escolar en algunos alumnos, afectando la salud mental que muchos de ellos manifiestan u otros se quedan callados, las grandes consecuencias de los riesgos psicosociales se observan a través de las experiencias vividas al observar cómo el estrés genera en los individuos y se presenta en forma de respuesta fisiológicas, cognitivo-afectivas, actitudinales y conductuales. Diversos estudios han demostrado la relación entre el bienestar socioemocional y el aprendizaje, por ejemplo, Berger, et al.(2009), encontraron que “solo el bienestar socioemocional alcanzó niveles significativos en su asociación con el aumento en el rendimiento académico”.

Basándonos en lo anterior se define como objetivo del presente trabajo, estudiar cómo impactó la pandemia (covid-19) y el confinamiento, a docentes y estudiantes en educación primaria y su relación con el bienestar emocional, el riesgo psicosocial y las prácticas pedagógicas a través de la educación remota de emergencia. Los objetivos particulares son: Conocer la relación entre el impacto percibido por docentes y estudiantes y los factores de riesgo psicosocial y conductual; Comparar el impacto percibido por alumnos y docentes con las variables de bienestar socioemocional; Comparar el impacto percibido por alumnos y docentes con las variables de prácticas pedagógicas.

Revisión de la Literatura

El gobierno mexicano y la Secretaría de Educación Pública introdujeron en su conjunto de medidas el plan de educación remota "Aprende en casa", dirigido a una población de 30 millones de estudiantes de nivel básico. Bautista (2020) lo describe como un proyecto que se sustenta en un intrincado sistema compuesto por entidades gubernamentales de educación y salud, infraestructuras de telecomunicaciones como radio y televisión, plataformas digitales en línea y diversas formas de comunicación. Evidentemente el poder ejecutar las exigencias que generaba este nuevo reto para el sistema de enseñanza, pasaba por el hecho de conocer y atenuar las limitaciones reales que presentaban los estudiantes en término de equipamientos técnicos, espacios físicos de trabajo y acceso a los recursos digitales.

Hay que destacar que no solo basta con poseer la tecnología y el equipamiento ya que como plantea López et al. (2021), en el contexto de la educación a distancia respaldada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), es imprescindible que los estudiantes desarrollen con antelación habilidades y estrategias para el aprendizaje autónomo y la autorregulación, incluyendo la gestión autónoma de tiempos y horarios dedicados a las actividades académicas. En este sentido, los educadores deben planificar y diseñar previamente los materiales de todo el curso, lo que conlleva a un incremento en su carga de trabajo en la creación de estas actividades, además de la complejidad para adaptar los plazos y las tareas a las necesidades particulares de cada grupo. Adicionalmente, es crucial que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) seleccionadas sean de fácil acceso y amigables, evitando así que se conviertan en un obstáculo para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

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 determinando por varios factores entre ellos las relaciones interpersonales, las redes de apoyo y el mismo contexto en el que se desarrollan (Ryff, 1995).

Afrontamiento, se define 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 seleccionar el estilo de afrontamiento que el considere es el más adecuado para esa situación.

Po otro lado, Bazán et al. (2014), identificaron como estrategia de apoyo de los padres hacia los hijos-alumnos el establecer rutinas, dar seguimientos y tiempo, proporcionar espacios adecuados, tener comunicación constante y buscar apoyo cuando no se sienten que cuentan con el conocimiento necesario, como prácticas educativas cotidianas en el hogar durante la pandemia. El trabajo y los resultados de los alumnos durante el confinamiento, como menciona Martínez y Guirado (2012), presenta grandes conflictos en algunas familias por no poder ayudar a sus hijos, entre otras cosas, debido a sentirse incapaces o no suficientemente preparados en algunos contenidos educativos.

Dabas (2005) resalta la influencia significativa de la familia en lo que respecta a las numerosas interacciones internas, así como cómo la participación de los miembros en distintos contextos podría implícita o explícitamente alterar las posibilidades de aprendizaje para cada integrante de la familia. La importancia del apoyo familiar estimula y refuerza las tareas para mejorar el aprendizaje de los alumnos favoreciendo las calificaciones y la motivación. La inseguridad e irresponsabilidad de algunos padres y la falta de comunicación con el docente, generó problemas so-

cioemocionales en los alumnos. Emociones negativas, tales como pánico, estrés, ansiedad, rabia, y miedo; en este sentido se sugiere desarrollar aprendizajes socioemocionales que puedan favorecer conductas adecuadas ante situaciones estresantes. (Organización de la Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. UNESCO, 2020). Es importante que los padres o tutores de los niños, se responsabilicen en ofrecer bienestar en todos los sentidos.

Según el estudio realizado por Reyes et al. (2019), el bienestar abarca diversos aspectos, y entre ellos se destaca el clima escolar. Los investigadores lo describen como "el conjunto de percepciones que los niños, niñas y adolescentes tienen sobre su entorno escolar, y también es válido para describir la percepción que los docentes tienen sobre su ambiente laboral" (p.150). En este contexto, el clima escolar se encuentra estrechamente relacionado con la calidad de vida física y mental de las personas que forman parte de una comunidad específica.

Metodología

La investigación se llevó a cabo con una metodología de tipo cuantitativo, no experimental de tipo transversal con alcance comparativo, la muestra fue no aleatoria de tipo voluntario.

Los participantes fueron 2,996 docentes de educación primaria del estado de Sonora, los cuales se dividen en rural indígena = 60 (2%), rural no indígena = 490 (16.5%), urbano= 1,797 (60%) y urbano marginado= 637 (21.5%); 54.4% procedentes de primaria baja y 45.6% de primaria alta. Del total, 31% son hombres y 69% son mujeres; 2,550 (85.11%) integrantes son de escuelas públicas y 446 (14.89%) de instituciones particulares. 1,460 (48.7%) docentes impartían sus clases a través de un celular con internet propio, 152 (5.1%) mediante una tableta con internet en casa.

Los alumnos fueron 4,931 de educación primaria del estado de Sonora, los cuales se dividen por grados en primero = 85 (1.7%), segundo = 47 (1%), tercero = 169 (3.4%), cuarto = 1,491 (30.2%), quinto = 1472 (29.9%), sexto = 1,667 (34%); del total 48.1% son hombres y 51.2% son mujeres; 4,214 (85.5%) integrantes de escuelas públicas y 717 (14.5%) de instituciones particulares.

Fue empleado un cuestionario autoadministrado en formato electrónico dirigido a profesores, el cual explora diversos aspectos relacionados con la búsqueda del bienestar socioemocional, el riesgo psicosocial y las prácticas pedagógicas (Medina-Gual, 2020). El cuestionario consta de 121 preguntas con respuestas dicotómicas de Sí o No, así como 52 preguntas tipo Likert con seis opciones de respuesta, donde cero denota un completo desacuerdo y 1 representa un acuerdo total. De esta manera, las variables vinculadas con el bienestar socioemocional abarcaron los siguientes conceptos y descripciones:

(a) Regulación Emocional, se compone de cuatro ítems politómicos con una consistencia interna de .76 según el coeficiente alfa de Cronbach (Gross & Jhon, 1998); (b) Resiliencia y crecimiento post traumático consta de 13 ítems, de los cuales nueve son de tipo dicotómico y cuatro son politómicos. Estos ítems evalúan la habilidad de una persona para enfrentar, recuperarse y superar situaciones adversas (Fóres & Grané, 2008). La consistencia interna de esta escala es de .95 según el coeficiente alfa de Cronbach (Quezada & González, 2020); y (c) Enfrentamiento: compuesto por nueve ítems dicotómicos que miden los estilos emocionales, la evitación y la confrontación directa en situaciones desafiantes (Lazarus & Folkman, 1986).

Por otro lado, el riesgo psicosocial, dividido en riesgo psicoafectivo y riesgo conductual. El primero de seis reactivos con seis opciones de respuesta. El riesgo psicoafectivo incluye las dimensiones de (a) Ansiedad, con un alfa de Cronbach de .83 (Cañizales, 1994); (b) Depresión, con un alfa de Cronbach de .83 (Girardi, 1988); y (c) Estrés, medido con un alfa de Cronbach de .60 (Córdova, 2000).

El riesgo conductual/cognitivo está compuesto por 19 ítems con respuesta dicotómica de cero y uno, que indican aceptación o rechazo. Esta escala incluye reactivos relacionados con agresión, violencia, victimización, perpetración y riesgo para la salud, los cuales surgen del contexto laboral y pueden generar respuestas de tipo fisiológico, emocional (tales como ansiedad, depresión, apatía, etc.), cognitivo (restricción en la capacidad de concentración o toma de decisiones, etc.) y conductual (abuso de sustancias, violencia, etc.) (Universitat de Valencia, 2020).

En la dimensión pedagógica, las variables asociadas comprendieron a los siguientes conceptos y definiciones:

(a) Planeación, se compone de diez ítems, ocho de ellos son de naturaleza dicotómica y los dos restantes son politómicos, y se refieren a la organización de contenidos y estrategias seleccionadas por el docente para prevenir el rezago, la deserción y el abandono, así como para fomentar el aprendizaje y cultivar un proceso educativo transformador (Amuchástegui et al., 2017).

(b) Desarrollo, se compone de cuarenta ítems, treinta y ocho de carácter dicotómico y dos de naturaleza politómica, los cuales están vinculados con las acciones realizadas por el docente durante la fase interactiva con los estudiantes; en otras palabras, se refiere a "las acciones del profesor frente a sus alumnos" en el contexto de la enseñanza a distancia (Jackson, 1992, p. 185).

(c) Evaluación, se compone de nueve ítems, todos de naturaleza dicotómica, excepto uno que es de carácter politómico. Estos ítems están vinculados al proceso continuo y sistemático dirigido a evaluar los niveles

de logro en el aprendizaje. El propósito de esta evaluación es comprender, regular y mejorar la dinámica de enseñanza-aprendizaje (Díaz-Barriga & Hernández, 2010).

(d) Reflexión, está constituida por once reactivos, ocho de tipo dicotómico y tres son politómicos, estos reactivos desde el pensamiento de Schon, están relacionados aquella “actividad dinámica que realizamos para obtener inferencias o conclusiones sobre nuestras acciones de aprendizaje, y que puede efectuarse durante o después de que han terminado” (Ertmer y Newby, 1996).

Adicionalmente se utilizaron dos preguntas como factores de comparación, ¿que tanto es que esta situación te impacto como estudiante? y ¿qué tanto es que esta situación te marcó como docente en una escala del 1 al 6? la primera se forma de cuatro reactivos en una escala Likert de intensidad de cuatro puntos; desde el valor 1 que es nada a el valor 4 mucho. La segunda se forma de seis reactivos en una escala Likert de intensidad de seis puntos; desde el valor de 1 al valor de 6.

A partir del instrumento diseñado por la Universidad Iberoamericana, la SEC (Secretaria de educación y Cultura) lo adaptó en formato electrónico con la intención de conocer las problemáticas tecnológicas, pedagógicas y emocionales que afectan de manera significativa el rendimiento profesional y personal del profesorado. A través de una infografía se invitó a los docentes a responder el instrumento La educación: Un Análisis de lo Pedagógico, Psicoactivo y Tecnológico.

A través de un acuerdo con la SEC y coordinado por la Subsecretaría de Educación Básica, se proporcionó a los planteles seleccionados de la muestra un enlace para responder las preguntas del instrumento educativo. En este enlace se incluyeron los objetivos del estudio, y solo se permitió el acceso a las preguntas después de firmar el consentimiento informado. La recolección de datos se llevó a cabo digitalmente entre noviembre de 2020 y febrero de 2021 utilizando Google Drive como plataforma.

Considerando que las opciones de respuesta para las preguntas asociadas al impacto de docentes y alumnos eran variables discretas con 4 y 6 niveles fue necesario transformarlas en dicotómicas: para lograr esto en el caso de los alumnos se agruparon los valores 1 nada y 2 poco se percibieron como sin-impacto durante la pandemia y los valores 3 algo y 4 mucho se percibieron como con-impacto durante la pandemia. En el caso de los maestros se agruparon los valores 1, 2 y 3 se percibieron como sin-impacto durante la pandemia y los valores 4, 5 y 6 se percibieron como con-impacto durante la pandemia.

Se realizaron análisis descriptivos, posteriormente se llevaron a cabo comparaciones mediante la prueba t de Student para factores dicotómicos y análisis de varianza simple (ANOVA) para factores politómicos. Los datos fueron procesados y analizados con el programa SPSS versión 25.

Resultados

Diferencias entre docentes con percepción y sin percepción de impacto de la pandemia

Primeramente, se llevó a cabo una prueba de t de student para comparar los dos grupos de docentes, uno que reporta no haber sido afectado por la pandemia (236) el cual llamaremos percepción sin-impacto de la pandemia comparado con otro que percibe que fue muy afectado por la pandemia (1612) con-impacto. Estos dos grupos se compararon en las variables de las dimensiones psicoafectivas. Los resultados indican diferencias significativas en todas las dimensiones excepto en riesgo conductual. En la dimensión de riesgo psicosocial los docentes del grupo con-impacto (media= .53) y el grupo sin-impacto (media= .41) obtuvieron diferencias estadísticamente significativas (t. 5.4; gl= 1610; sig. .001). Lo anterior indica que los docentes que durante el confinamiento tuvieron periodos más largos de inactividad e incertidumbre por la nueva modalidad de trabajo, reportaron niveles más altos de estrés y ansiedad (García-Leal et al., 2021)

En la dimensión de resiliencia la comparación entre los docentes que percibieron haber sufrido impacto por la pandemia (media= .53), comparado con los que no percibieron impacto por la pandemia (media= .48), se encontraron diferencias estadísticamente significativas (t. 4.7; gl= 1610; sig. .001), indicando que la valoración del efecto y la susceptibilidad ante riesgos por parte de los educadores tuvieron una influencia significativa en la gestión de aspectos socioemocionales. Además, los investigadores también identificaron un espacio favorable para el desarrollo de competencias individuales (Montes et al., 2020).

En la dimensión de regulación emocional la comparación entre los docentes del grupo con-impacto (media= .68) y los de sin-impacto (media= .64), muestran diferencias significativas (t. 3.1; gl= 1610; sig. .001).

En la dimensión de afrontamiento la comparación entre los docentes que percibieron impacto por la pandemia (media= .40), comparado con los que se reportaron sin impacto (media= .38), presentan diferencias significativas (t 2.3; gl= 1610; sig. .019) esto significa que los docentes que se centraron más su atención en los cambios de la nueva modalidad a distancia canalizaron de mejor forma sus estrategias de afrontamiento como mecanismo al estrés percibidos por los acontecimientos de la pandemia (Fuster-Guillén & Ocaña-Fernández, 2021)

En la comparación entre los docentes diferenciados por el impacto de la pandemia sobre las dimensiones pedagógicas docentes los resultados de la t de student indican diferencias significativas en todas las dimensiones. En la dimensión de planeación se obtuvo una diferencia significativa (t. 5.0; gl= 1610; sig. .001) para los docentes que se percibieron sin impacto (media= .70), comparado con los docentes con-impacto (media= .74). Investigadores como Margalef y Arenas (2006) apuntan que la asimilación del uso de las tecnologías y otras innovaciones al trabajo

docente durante la pandemia fue más aplicada por los docentes que se involucraron más en su trabajo en la nueva modalidad a distancia.

En la dimensión de desarrollo se obtuvo una diferencia significativa (t. 4.3; gl= 1610; sig. .001) referente a los docentes sin-impacto (media= .73) y con-impacto (media= .76). Gross & Thompson (2006) comentan que los docentes que focalizaron su atención en la nueva modalidad a distancia y reflexionaron al respecto tuvieron mejor respuesta a las demandas de la situación.

En la dimensión de evaluación se obtuvo una diferencia significativa (t. 1.8; gl= 1610; sig. .061) para el grupo de sin-impacto (media=.73), comparado con los docentes con-impacto (media=.76). Lo anterior indica como mencionan Avedaño, Hernández, Prada (2021) que las TIC tomaron un rol central en la modalidad a distancia particularmente para los docentes que tuvieron la experiencia anterior y/u oportunidad y los medios para aplicar las evaluaciones de forma asincrónica o sincrónica a sus estudiantes durante el confinamiento.

En la dimensión de reflexión se obtuvo una diferencia significativa (t. 5.4; gl= 1610; sig. .001) en relación para los docentes de sin-impacto (media= .62), comparado con los docentes con-impacto (media= .68). Este resultado es congruente con lo señalado con SHÖN (1993) los docentes son profesionales reflexivos que aun en circunstancias inciertas como la de la pandemia, si perciben con atención los acontecimientos de su práctica, son capaces de llevar a cabo adecuaciones estrategias para próximos trabajos, aún en un escenario incierto.

Diferencias entre alumnos con percepción y sin percepción de impacto de la pandemia.

Se efectuó una prueba de t de student para comparar los dos grupos de alumnos en relación con su percepción del impacto de la pandemia en sus vidas, se compara un grupo que reporta un impacto leve o ningún y un grupo que reporta un impacto grave o importante. En la prueba T que compara los dos grupos de alumnos con la variables psicoafectivas los resultados de la T de student indican diferencias significativas en todas las dimensiones excepto en afrontamiento. En la dimensión de riesgo psicosocial los alumnos con-impacto (media = .41) y sin-impacto (media= .29), obtuvieron diferencias estadísticamente significativas (t.11.3; gl= 3382; sig. .001) evidenciando que para los alumnos los largos periodos de aburrimiento e inactividad producidos por la pandemia se tradujo en una sensación constante de preocupación por el futuro (Chao et al., 2020)

En la dimensión de riesgo conductual los alumnos con-impacto (media= .27), comparado con los sin-impacto (media= .26), encontraron diferencias estadísticamente significativas (t. 2.3; gl= 3382; sig. .020).

En la dimensión de resiliencia los alumnos con-impacto (media= .52) y sin-impacto (media= .57), muestran diferencias estadísticamente significativas (t. 5.7; gl= 3382; sig. .001) como

En la dimensión de regulación emocional los alumnos con-impacto (media= .52), comparado con los sin-impacto (media= .39), presentan diferencias estadísticamente significativas (t. 13.8; gl= 3382; sig. .001) lo cual implica que para muchos alumnos, el confinamiento significó una situación retardadora o adversa en el que ejercitaron sus capacidades socioemocionales (Bisquerra, 2013)

En la comparación del impacto de la pandemia sobre las dimensiones pedagógicas de los alumnos los resultados de la t de student indican diferencias significativas en dos dimensiones y no significativas en las dimensiones de evaluación y reflexión. En la dimensión de planeación se obtuvo una diferencia significativa (t. 4.1; gl= 3382; sig. .001) para los alumnos que no percibieron impacto (media= .53) y con-impacto (media= .51), esto puede estar relacionado a que aunque en general se valoró la adaptación de los docentes para la continuidad de las clases, la inclusión fue poco percibida por los estudiantes (Garduño et al., 2021).

En la dimensión de concreción se obtuvo una diferencia significativa (t. 2.0; gl= 3382; sig. .041) referente a los alumnos sin-impacto (media= .51), comparado con los alumnos con-impacto (media= .50), esto demuestra que los alumnos que se focalizaron más en sí mismos y sus actividades de clases durante la pandemia asumieron mejor sus responsabilidades y tuvieron un papel activo en su aprendizaje (Cruz de la, 2020).

Discusión

Se realizaron comparaciones entre docentes y alumnos que informaron haber sido afectados o no por la pandemia, con el objetivo de analizar las diferencias en sus dimensiones psicoafectivas y pedagógicas.

En cuanto a los docentes normalistas, se encontraron diferencias significativas en todas las dimensiones psicoafectivas estudiadas, excepto en riesgo conductual. Aquellos docentes que reportaron haber sido más afectados por la pandemia mostraron niveles más altos de estrés, ansiedad y menor capacidad de resiliencia en comparación con aquellos que indicaron no haber sido impactados. García-Marcos et al. (2020) el trabajo virtual con los estudiantes demandó de los docentes que aplicaron aulas virtuales una alta capacidad de autorregulación, así como de un monitoreo efectivo para la entrega de tareas.

Asimismo, se observó que los docentes que se enfocaron en la adaptación a la nueva modalidad de trabajo a distancia y reflexionaron sobre ella, tuvieron una mejor respuesta a las demandas emocionales de la situación. Tal como mencionan Bravo et al. (2020) “La capacidad de adaptación le ha permitido al docente mejorar o aprender nuevas habilidades para el acceso y manejo de las TIC con fines educativos” (p.24) esto mismo

se logró comprobar ante resultados donde se analiza que los docentes al canalizar de manera efectiva sus estrategias de afrontamiento logran mayor capacidad de adaptación. Por esto es recomendable enfocar próximas investigaciones en las herramientas y estrategias cognitivas que los docentes normalistas necesitan para desarrollar su capacidad de adaptación ante diversas situaciones.

En los alumnos, también se encontraron diferencias significativas en todas las dimensiones psicoafectivas estudiadas, excepto en afrontamiento. Aquellos que reportaron haber sido más impactados por la pandemia experimentaron mayores niveles de preocupación por el futuro, además en la planeación los alumnos no lograron percibir la inclusión claramente es decir, los alumnos de escuelas públicas tenían mayor dificultad para tener conexión y los docentes poco consideraban las circunstancias de cada estudiante. Lo anterior está relacionado a que debido al confinamiento muchos alumnos experimentaron una disrupción en su ciclo de sueño e incrementaron su uso de dispositivos electrónicos (King, Delfabbro, Billieux & Potenza, 2020). Se observa por los resultados, los alumnos que menos atención pusieron a lo que aconteció durante la pandemia, centraron sus energías en conectar mejor con su entorno (Acevedo & Restrepo, 2012).

El presente estudio evidencia diferencias significativas entre docentes y alumnos que percibieron o no impacto por la pandemia en diversas dimensiones psicoafectivas y pedagógicas, como menciona Peraza (2021) “Toda crisis implica respuestas emocionales negativas de alta intensidad, entre ellas: pánico, estrés, ansiedad, rabia y miedo” (Pp.3). Estos hallazgos subrayan la relevancia de tomar en cuenta las repercusiones emocionales y las tácticas de ajuste aplicadas por los docentes de educación normal en contextos de crisis, como la que ha sido provocada por la pandemia, así como la necesidad de que las escuelas normales brinden apoyo y recursos mediante materias como la inteligencia emocional, congresos sobre temas relacionados, talleres y capacitaciones que aporten a su bienestar y desarrollo académico profesional.

Conclusiones

Los docentes con impacto presentaron las siguientes características: a) Reportan niveles más altos de estrés y ansiedad debido a los periodos más largos de inactividad e incertidumbre por la nueva modalidad de trabajo; b) tuvieron una influencia significativa en la gestión de aspectos socioemocionales; c) reflexionaron y tuvieron mejor respuesta a las demandas de la situación; d) canalizaron de mejor forma sus estrategias de afrontamiento; e) asimilaron más el uso de las tecnologías y otras innovaciones al trabajo; f) presentaron alta capacidad de autorregulación; g) tuvieron la experiencia anterior y/u oportunidad y los medios para aplicar las evaluaciones de forma asincrónica o sincrónica y h) son capaces de llevar a cabo adecuaciones y estrategias para próximos trabajos, aún en un escenario incierto.

Por su otra parte, los estudiantes con impacto presentaron las siguientes características; a) una sensación constante de preocupación por el futuro relacionada con los largos periodos de aburrimiento e inactividad producidos por la pandemia; b) experimentaron una disrupción en su ciclo de sueño e incrementaron su uso de dispositivos electrónicos; c) centraron sus energías en conectar mejor con su entorno; d) ejercitaron sus capacidades socioemocionales debido al reto o adversidad que significó el confinamiento; e) percibieron poca inclusión por parte de la adaptación de los docentes para la continuidad de las clases y f) asumieron mejor sus responsabilidades y tuvieron un papel activo en su aprendizaje.

Referencias

- Acevedo, V. E., & Restrepo, L. (2012). De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 301-319.
- Amuchástegui, G., Del Valle, & Renna, H. (2017). Reconstruir sin ladrillos: guías de apoyo para el sector educativo en contextos de emergencia. Ministerio de Educación-Fundación SM.
- Avendaño, W. R., Hernández, C. A., Prada, R. (2021). Uso de las Tecnología de Información y Comunicación como valor pedagógico en tiempos de crisis. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 23, núm. 36, pp. 135-159.
- Bautista, A. R. (2020). Aprende en casa con #Sana Distancia en tiempos de #Covid-19. En H. Casanova Cardiel (coord). *Educación y pandemia: Una visión académica* (pp.138-144). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación: México.
- Bazan, A., Navarro, A., Treviño, S., Castellanos, E., (2014) Estrategias de apoyo de padres de alumnos de alto desempeño, para el estudio y aprendizaje escolar. *Revista del currículum y formación del profesorado*. Vol.18 (2), (155) 49581-Texto del artículo-143055-1-10-20160418.pdf
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M. P., & Justiniano, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre Educación*, 17, 21-43.
- Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones de bienestar*, Walter Kluwer. Chao, C., Rivera, M., & Ojeda, J. (2021). Dimensión socioemocional. En O. Benítez (ed.), *Educación en contingencia durante la covid-19 en México* (pp. 183-222). Fundación SM. https://www.fundacion-sm.org.mx/sites/default/files/Educacion_contingencia_2021.pdf
- Bravo, R., Reynosa, E., Rivera, E., Rodríguez, D. (2020). Adaptación docente educativa en el contexto covid-19: una revisión sistemática. *Conrado*, 16 (77), 141-149. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S199086442020000600141&lng=es&tln=es.

- Cañizales, M. (1994). La ansiedad: su relación con un curso gestacional [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Chao, C., Rivera, M. y Ojeda, J. (2021). Dimensión socioemocional. En O. Benítez (ed.), *Educación en Contingencia durante la covid-19 en México*, 183-222
- Cruz de la G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la covid-19. en H. Casanova Cardiel (coord.), *Educación y pandemia : una visión académica* (p. 33-46).
- Córdova, A. (2000). Correlatos psicosociales de prevalencia del uso, abuso y dependencia a drogas en adolescentes [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dabas, E. (2005). *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw Hill.
- Ertmer, P., & Newby, T. (1996). The expert learner: Strategic, self-regulated, and reflective. *Instructional Science*, 24(1), 1–24. <https://doi.org/10.1007/BF00156001>
- Forés, A. & Grané, J. (2008). *La resiliencia, crecer desde la adversidad*. Plataforma Editorial.
- Fuster-Guillén, D., Ocaña-Fernández, Y. (2021). Estilos de afrontamiento al estrés influyentes en la solución de problemas sociales en estudiantes universitarios en aislamiento social por COVID 19. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, vol. 40, núm. 4, pp. 410-417. Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5227522>
- García-Leal, M., Medrano-Rodríguez, H., Vázquez-Acevedo, J.A., Romero-Rojas, J. C., y 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), e3436. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1028-99332021000200015&lng=es.
- García-Marcos, C. J., López-Vargas, O., y Cabero-Almenara, J. (2020). Autorregulación del aprendizaje en la Formación Profesional a Distancia: efectos de la gestión del tiempo. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, 20 (62). <https://doi.org/10.6018/red.400071>.
- Garduño, E., Montes, L., Medina, L. (2021). Dimensión pedagógica. En O. Benítez (ed.), *Educación en contingencia durante la covid-19 en México* (pp. 45-116). Fundación SM. https://www.fundacion-sm.org.mx/sites/default/files/Educacion_contingencia_2021.pdf
- Gross, J. (1999). Emotion regulation: past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13, 551-573. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/026999399379186>

- Gross, J. & John, O. (1998). Mapping the domain of expressivity: Multimethod evidence for hierarchical model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 170-191. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.1.170>
- Girardi, C. (1988). Un modelo de incapacidad aprendida para adolescentes mexicanos [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gross, J. & Thompson, R. (2006). Emotion regulation: conceptual foundations. En: J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: The Guilford Press.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Morata.
- King, D., Delfabbro, P. H., Billieux, J. & Potenza, M. N. (2020). "Problematic online gaming and the COVID-19 pandemic", en *Journal of Behavioral Addictions*, 9(2), pp. 184-186.
- Lazarus, R., & Folkman S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=222981>
- López, C., Rosales, R. y Durán, M. (2021). Encuentros y desencuentros en el proceso laboral: Percepción docente en el contexto de la pandemia. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 27, núm. 93, pp. 407-432. Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México. <https://www.redalyc.org/journal/140/14071512004/>
- Margalef, L. & Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A proposito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa, Formación de profesores*, (47), 13-31.
- Martínez, M. & Guirado, A. (coords.) (2012). *Altas capacidades intelectuales: pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el período escolar*. Barcelona: Graó
- Medina-Gual, L. (2020). *Educación en contingencia. Un análisis desde lo pedagógico, psicológico y tecnológico*(Proyecto número 312825). Universidad Iberoamericana. <https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/475/1237>
- Montes, L., Garduño, E., Martínez, A., Jiménez, A., Verdugo, W., Acosta, H., Salazar, A. *Análisis Integral: Puebla y Sonora*. En O. Benítez (ed.), *Educación en contingencia durante la covid-19 en México* (pp. 223-274). Fundación SM. https://www.fundacion-sm.org.mx/sites/default/files/Educacion_contingencia_2021.pdf
- Peraza de Aparicio, Cruz Xiomara. (2021). Educación emocional en el contexto de la pandemia de COVID-19. *MediSur*, 19(5), 891-894. Epub 30 de octubre de 2021. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727897X2021000500891&lng=es&tlng=es.
- Reyes, M., Jaimes, Y. y Bravo, A. (2019). Más allá del ambiente escolar: trazando huellas para el bienestar infantil y de la familia. *Duazary: Revista internacional de Ciencias de la Salud*, 16(2), 149-158. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7026805>

- Reynosa Navarro, Enaidy, Rivera Arellano, Edith Gissela, Rodríguez Galán, Darien Barramedo, & Bravo Díaz, Rosa Elena. (2020). Adaptación docente educativa en el contexto covid-19: una revisión sistemática. *Conrado*, 16(77), 141-149. Epub 02 de diciembre de 2020. 03 de julio de 2023, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000600141&lng=es&tlng=es.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 99-104. doi:10.1111/1467-8721.ep10772395
- Quezada, L., & González, M. (2020). Propiedades psicométricas del inventario de crecimiento postraumático en población mexicana. *Acción Psicológica*, 17(1), 13-28. <https://doi.org/10.5944/ap.17.1.25736>
- SCHÖN, Donald (1984). *The reflective practioner: how professionals think in action*. Basic Books.
- Universitat de Valencia. (2020). Servicios de prevención y medio ambiente. Universidad de Valencia. <https://www.uv.es/uvweb/servicio-prevencion-medio-ambiente/es/salud-prevencion/unidades/unidad-ergonomia-psicosociologia-aplicada/psi-C2%ADcosociologia/riesgos-psicosociales-1285946793511.html%E2%80%BA>

Sobre los autores:

- ¹ Profesor investigador en el Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la sección 54 del SNTE, México. ORCID: 0009-0005-8485-4023
- ² Profesor investigador en el Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la sección 54 del SNTE, México. ORCID: 0009-0000-7250-0686
- ³ Profesora investigadora en el Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la sección 54 del SNTE, México. ORCID: 0009-0001-4489-6908
- ⁴ Profesora investigadora en el Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la sección 54 del SNTE, México. ORCID: 0009-0003-7604-1845



iQU4TRO EDITORES

En colaboración con:

