

## Bienestar y riesgo psicosocial de profesores de secundaria en contexto de pandemia

### Well-being and Psychosocial risk of teachers in the context a pandemic

Recibido: 25-08-2022

Aceptado: 15-11-2022

Publicado: 20-01-2023

José Ángel Vera-Noriega 

Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C., Hermosillo, México  
Autor de correspondencia: [avera@ciad.mx](mailto:avera@ciad.mx)

Fernando Armenta-Romero 

Centro de Estudios Educativos y Sindicales del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación de la sección 54, Hermosillo, México.

Yoice Berenice Dominguez-Guerrero 

Centro de Estudios Educativos y Sindicales del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación de la sección 54, Hermosillo, México.

Jacinto Alonso Ruiz-Palafox 

Centro de Estudios Educativos y Sindicales del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación de la sección 54, Hermosillo, México.

### Resumen

**Objetivo:** Describir el nivel de bienestar socioemocional y conductual de los docentes de educación secundaria del estado de Sonora, México, con respecto a la migración forzada del proceso educativo hacia una educación remota de emergencia generada por la pandemia de la COVID-19. **Método:** El estudio fue cuantitativo, de corte transversal y con alcance comparativo. La población encuestada constó de 1,214 docentes de educación secundaria. Mediante el uso del programa SPSS se relacionan las variables de investigación con cada uno de los factores de atributo de los profesores. **Resultados:** Se encontró que las mujeres mostraron mayor riesgo psicológico que los hombres; sin embargo, son las mujeres las que muestran mayores índices de resiliencia y regulación emocional. Por otro lado, se detectó que los docentes de escuelas privadas tienden a ser más resilientes y muestran mayor regulación emocional que los de escuelas públicas. A mayor edad se elevan los índices de resiliencia. **Discusión y conclusiones:** Los profesores en contexto urbano marginado presentan un mayor riesgo psicosocial que los de contexto rural indígena. Se concluye que la estrategia de aprender en casa utilizada para la migración remota forzada genera mayor riesgo psicosocial en los docentes.

**Palabras clave:** Regulación emocional, resiliencia, riesgo psicológico, docente de secundaria.

**Cómo citar este artículo (APA):** Vera-Noriega, JÁ, Armenta-Romero, F, Dominguez-Guerrero YB y Ruiz-Palafox, JÁ. (2023). Bienestar y riesgo psicosocial de profesores de secundaria en contexto de pandemia. *Educación y Humanismo*, 25(44), 1-16. <https://doi.org/10.17081/eduhum.25.44.5458>



## Abstract

**Objective:** The objective of the study was to identify the socio-emotional and behavioral consequences of middle school education teachers in the state of Sonora, with respect to the forced migration of the educational process towards a remote emergency education generated by the pandemic. **Method:** It is a quantitative, cross-sectional study with a correlational scope. The surveyed population consists of 1,214 teachers, of whom 448 are men and 758 are women, who work in middle school education. The research variables are related to each of the teacher's attribute factors using the SPSS program. **Results:** It was found that women showed greater psychological risk than men. However, it is women who show the highest rates of resilience and emotional adjustment. On the other hand, it was detected that private sector teachers tend to be more resilient and show greater emotional adjustment than public sector teachers. Resilience indexes rise as teachers get older. **Discussion and conclusions:** Teachers in a marginalized urban context present a greater psychological risk than those in an indigenous rural context. It concludes, the teachers who rated the "learn at home" strategy as inadequate had higher rates of psychological risk.

**Keywords:** Emotional regulation, resilience, emotional risk, middle school

## Introducción

Se debe reflexionar sobre los trastornos cognitivos del docente durante la pandemia, debido a que ciertos factores estresantes además de afectar principalmente la estabilidad mental y emocional de las personas son producto de la manera en la cual enfrentan la adaptación al medio ambiente y su riesgo puede acrecentarse, ya que existe una infinidad de posibilidades sociales y personales de enfrentar las problemáticas cotidianas (Sánchez, Veytia y Azuara, 2020). Por lo tanto, es posible que un sector de la comunidad docente se adapte y otros desarrollen alteraciones mentales, especialmente considerando las necesidades de adaptación que se imponen ante la pandemia actual (Ruiz, 2020; Ribeiro, Scorsolini-Comin y Dalri, 2021).

Las complicaciones generadas por la pandemia de la COVID-19 afecta a las colectividades, las interacciones y los desempeños en múltiples niveles (Ramírez, Castro, Lerma, Yela y Escobar, 2020; Méndez, 2021). Las actividades producto del aislamiento causan trastornos cognitivos y emocionales, tales como ansiedad y depresión (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2009; Robles, 2020). La falta de entendimiento científico de la nueva enfermedad, los escasos estándares para una atención médica especializada en infectados, los altos índices de propagación, así como el impacto negativo en trastornos mentales preexistentes de los individuos contagiados, conforman un panorama problemático (Hernández, 2020).

Como es sabido, la pandemia por Covid-19 vino a modificar la forma en la que hasta entonces se proyectaba la educación en general, y en particular la educación secundaria (Centioni, 2020; Navarrete, Manzanilla y Ocaña, 2020). Los elementos de la educación remota de emergencia que la hacen diferente a la presencial impactan en el aprendizaje del alumno, el actuar docente, y la obtención de los objetivos marcados por los documentos rectores de la educación (Almodóvar, Atilés, Chavarría, Días y Zúñiga, 2020; García, 2021). Identificando como diferencia evidente la utilización de tecnología como un

intermediario de la educación remota de emergencia (Canese, Mereles y Amarilla 2021; Mendoza, 2020).

En un aula el profesor tiene la posibilidad de corregir o recompensar la conducta académica o social, inadecuada o adecuada con sus alumnos; en un entorno de formación remota, la interacción depende de la conectividad, eficiencia en la transmisión de distintos formatos, video y audio de calidad (Pherez, Vargas y Jerez, 2018; Assaf, 2020). Practicar la docencia en escenarios de realidad asistida por medios electrónicos generan agotamiento psicológico, y ante tal situación, es necesario emplear un mayor esfuerzo para elevar los niveles de comunicación (Mendiola, 2020; Trejo-Quintana, 2020).

Echandia (2020) comenta que este contexto ha dispuesto la realidad social para la transformación del modelo educativo, resaltando que dicho proceso aconteció junto con la falta de herramientas tecnológicas y de preparación docente, así como de la comunidad escolar, teniendo que enfrentar los retos que demanda la profesión para ofrecer el servicio educativo y garantizar la continuidad.

El ejercicio de una migración forzada en donde se busca sustituir el esquema de aprendizaje presencial por una educación remota de emergencia generó un cambio radical para el docente, lo que requirió modificar su forma de enseñar, así como la adquisición de nuevas herramientas para el aprendizaje, resultando en este proceso de cambio una afectación en el estado socioemocional tanto de los estudiantes como de los maestros (Shimazaki, Menegassi y Fellini, 2020). La pandemia causó en la educación un cambio que trascendió en toda la comunidad educativa, resaltando el impacto negativo generado por el aislamiento y distanciamiento en el estado socioemocional de los implicados en el proceso educativo (Díaz-Barriga, 2020; Rondón, 2021).

Los protocolos de aislamiento representan para la comunidad vivir en condiciones de reclusión por un período prolongado, lo que repercute en múltiples afectaciones para la estabilidad mental de las personas. Lograr el bienestar emocional, psicológico y social es un reto para cada elemento de las instituciones de formación (OMS, 2006; Servín, 2020). Para quienes participan en la educación, requieren desarrollar habilidades vitales de adaptación y resiliencia emocional (Acevedo, Argüello, Pineda y Turcios, 2020; Martínez, 2020)

Bajo este análisis, las competencias socioemocionales son un importante medio para disminuir los efectos negativos de la crisis socio sanitaria y una condición para el aprendizaje. Ello exige “acompañamiento, apoyo y recursos especialmente orientados a esta dimensión” (CEPAL y UNESCO, 2020, p. 14).

Con relación al aprendizaje socioemocional, es necesario evitar una interpretación solo como apoyos personales y emergentes, sino como un proceso de formación continua, tanto en los períodos de aislamiento y educación remota de emergencia, como en el plan de retorno escolar seguro. El personal educativo necesita apoyo y capacitación para desarrollar la competencia socioemocional, identificándola como elemento sustantivo del acto educativo, que debe ser implementado transversalmente en todas las actividades educativas (Amador, 2020; Barrios, 2020).

Actualmente, el ámbito educativo exige en los profesionales de la enseñanza habilidades psicoemocionales como la resiliencia y estrategias de afrontamiento ante situaciones de riesgo (Gantiva, Luna, Dávila y Salgado, 2010). El reconocimiento del aprendizaje socioemocional como elemento central a la función formativa de los establecimientos, requiere ser revalorizada para beneficiar el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes, pero también para la construcción de entornos escolares nutritivos y una sociedad incluyente que valore el bienestar de todos sus miembros (Berger, Álamos, Milicic y Alcalay, 2014).

Benavente y Quevedo (2018) hacen un planteamiento que desde distintas perspectivas se ha ido tratando de generar una aproximación a conceptos psicológicos como la resiliencia, el bienestar psicológico, estrategias de afrontamiento y la personalidad, destacando la existencia de un consenso mediante el cual se afirma que se trata de un proceso dialógico, que cambia en el transcurso de la vida con una habilidad humana para resolver problemas, recuperarse y fortalecerse en entornos complejos, eventos o experiencias estresantes.

Es necesario considerar tanto los factores protectores como de riesgo ante las situaciones que generan inestabilidad emocional del magisterio en educación secundaria, es decir, los llamados amortiguadores del estrés, comprendidos como esquemas cognitivos que modifican, alteran o mejoran la percepción de una persona a algún riesgo que inclina a un resultado desadaptativo (Rutter, 1987). La intención de estos es reducir las afectaciones socioemocionales debido a la interacción con situaciones de riesgo y estrés, entendiendo con esto la existencia de personas que logran una vida normal a pesar de estar expuestas a constantes situaciones desfavorables.

Wolin y Wolin (1993) consideran que los factores protectores se desarrollan en la persona gracias a cualidades individuales o bien, gracias a las características ambientales en las que interacciona o evoluciona el individuo.

Ryff (1989) plantea un modelo multifactorial para concebir el bienestar psicológico, observando seis dimensiones: auto aceptación, relaciones saludables, autonomía, control del entorno, propósito de vida y desarrollo personal. Tanto la resiliencia como el bienestar psicológico ayudan al docente a adaptarse, y en ese sentido, comprender la lógica de un comportamiento oportuno de la persona sin importar lo negativo o positivo de la experiencia, pero mostrando un cierto grado de bienestar (Benavente y Quevedo, 2018).

Es necesario subrayar, que ésta forma particular de implementación, requiere saber enfrentar y tratar situaciones estresantes. Para considerar esta situación, se toma la propuesta de Lazarus y Folkman (1986), quienes definen al enfrentamiento como los esfuerzos cognitivos y conductuales encaminados a controlar las exigencias intrínsecas o extrínsecas, ponderadas como excedentes de los recursos del individuo. Esta percepción presume que el docente utiliza distintos enfoques para lidiar con el estrés, las cuales pueden ser o no adaptativos.

El presente estudio se enmarca en un proyecto de mayor escala denominado “Educar en contingencia”, en el cual se realiza un análisis exploratorio sobre lo ocurrido a partir de la migración a la educación remota de emergencia generada por la pandemia COVID-19. En

este trabajo se reportan las primeras aproximaciones sobre lo que sucede desde la dimensión socio afectiva, específicamente en el nivel secundaria en el estado de Sonora.

Ante esta situación, el análisis se centra en la tensión que existe entre el bienestar emocional y el riesgo psicosocial, para lo cual se definen estos dos grandes constructos. El bienestar emocional se entiende como la habilidad del individuo para establecer un estado de armonía y calma en función con uno mismo, los demás y el mundo que nos rodea, y para movilizar capacidades socioemocionales que permitan afrontar tensiones emocionales y situaciones adversas de forma proactiva, productiva y autorregulada (Ojeda, 2011; Raleigh, Beramendi y Delfino, 2011). Por otro lado, el riesgo psicosocial se define como aquellas conductas y estados cognitivos y emocionales que pueden llegar a afectar y comprometer la salud mental y física (Moreno y Baez, 2010).

El objetivo fue identificar las consecuencias socioemocionales y conductuales de los docentes de educación secundaria del estado de Sonora, México, con respecto a la migración forzada del proceso educativo hacia una educación remota de emergencia generada por la pandemia de la COVID-19.

### Método

La metodología de este estudio fue cuantitativa, no experimental, transversal y con alcance comparativo. Se buscó la exploración y medición de los constructos de riesgo psicoafectivo, riesgo conductual, resiliencia, regulación emocional y afrontamiento.

#### Participantes

En este estudio participaron 1,214 docentes de educación secundaria del estado de Sonora, de los cuales 448 (36.9%) son hombres y 758 (62.4%) mujeres, y ocho datos perdidos (0.7%). 907 (74.7%) pertenecen al sector público y 307 (25.3%) al sector privado. En cuanto a los centros de trabajo, 75 (6.2%) docentes laboran en rural indígena, 233 (19.2%) en rural no indígena, 710 (58.5%) en urbano y 187 (15.4%) en urbano marginado, con nueve datos perdidos (0.7%). Los participantes se agruparon en seis rangos de edad: de 21 a 28 años son 216 docentes (17.8%), de 29 a 35 años son 190 docentes (15.7%), de 36 a 42 son 272 docentes (22.4%), de 43 a 49 años son 166 docentes (13.7%), de 50 a 55 años son 173 docentes (14.3%) y de 56 o más años son 95.90 docentes (7.9%), con 8.3% de datos perdidos que comprende a 101 docentes. El tipo de muestreo fue por conveniencia y no al azar.

Los actores educativos implicados en el proceso de la investigación fueron expuestos a una propuesta pedagógica denominada *Aprende en casa*, que consiste en una programación de actividades alineadas a los aprendizajes esperados que explicita el currículum vigente. Hubo, pues, la necesidad docente de analizar la propuesta, que implicaba la participación de conductores de televisión en actividades de enseñanza, editores de video y cadenas televisivas involucradas en la construcción de objetos de aprendizaje, reconociendo que en tiempos de aislamiento total era el único medio de autoaprendizaje que podía llegar a la población estudiantil.

La percepción docente con relación a la estrategia determinó el nivel de uso de los recursos diseñados, por ende, los resultados de aprendizaje alcanzados en el estudiantado. Se toma en cuenta que cada educador podía tomar otro mecanismo de comunicación para llevar a cabo los propósitos educativos que demanda el trabajo docente en la educación básica. Se busca atender la presente información para conocer el impacto positivo o negativo en la estabilidad socioemocional de los docentes, al tener que aplicar estrategias de trabajo y trabajar mediante plataformas de comunicación y organización que no dominaba al momento de iniciar su implementación.

El 21.2% de los docentes evaluó el programa *Aprende en casa* como reprobatorio (siendo un total de 638 docentes), el 46.8% lo evaluó en un promedio de 7 u 8 (correspondiendo a 1,404 de docentes), y, por último, el 31.8% evaluó este programa entre el 9 y el 10 (siendo 954 docentes en total).

### **Instrumento**

Se utilizó un cuestionario autoadministrable de cuarenta y nueve reactivos en formato electrónico para docentes, que indagaba sobre los diferentes conceptos asociados a la búsqueda del bienestar socioemocional y del riesgo psicosocial (Medina-Gual, 2020).

De esta manera, las variables asociadas al bienestar socioemocional comprendieron a los siguientes conceptos y definiciones: a) Regulación Emocional: Competencia con la cual la persona es capaz de elegir el momento, el tipo de emoción, ante que contexto o circunstancia activar o detener la emoción utilizando mecanismos cognitivos, sociales y emocionales (Gross y John, 2003; Silva, 2005). Está constituida por cuatro reactivos politómicos que contemplan seis opciones de respuesta, donde 0 = totalmente de acuerdo, 0.2 = en desacuerdo, 0.4 = ligeramente en desacuerdo, 0.6 = ligeramente de acuerdo, 0.8 = de acuerdo, 1 = totalmente de acuerdo, con un alfa de Cronbach de .76 (Gross y Jhon, 1998); b) Resiliencia y Crecimiento Postraumático: Se trata de repertorios de apoyo y búsqueda que el docente utiliza para recuperarse y salir adelante de forma productiva de una situación complicada o estresante (Fóres y Grané, 2008). Lo anterior se logra transformando las valoraciones que se tiene de las relaciones interpersonales, las prioridades y el significado de la propia vida mediante la adquisición de nuevos aprendizajes (Tedeschi y Calhoun, 1996). La medida presenta un alfa de Cronbach de .95 (Quezada y González, 2020).

Por otro lado, el riesgo psicosocial se definió en función del riesgo psicoafectivo cuya medición de la variable se realiza con la utilización de seis reactivos que comprenden seis opciones de respuesta, donde 0 = totalmente de acuerdo, 0.2 = en desacuerdo, 0.4 = ligeramente en desacuerdo, 0.6 = ligeramente de acuerdo, 0.8 = de acuerdo, 1 = totalmente de acuerdo y el riesgo conductual. El riesgo psicoafectivo es una dimensión de análisis que se entiende en este contexto como aquellos estados emocionales, cognitivos y fisiológicos que implican una percepción de la realidad en donde las ideas acerca de los estados pueden ser irracionales o disociadas, asumiendo como incontrolables, de gran magnitud y que en ocasiones generan desgaste físico y mental, tales como: a) Ansiedad: Medida del grado en el cual la persona mantiene un estado de preocupación recurrente con excitación extrema y acompañado de ideas reverberantes (Sierra, Ortega y Zubeidat, 2003), con un alfa de Cronbach de .83 (Cañizales, 1994); b) Depresión: Se trata de una medida relacionada con el estado de ánimo y el autoconcepto para relacionarse socialmente,

alimentarse, y cuidar de uno mismo. (Beck y Alford, 2009), con un alfa de Cronbach de .83 (Girardi, 1988): c) Estrés: es una medida de los recursos disponibles y los efectos cognitivos y fisiológicos de la situación que es evaluada como que supera los recursos disponibles. Afectando la tensión muscular, alteraciones del ritmo cardiaco y disfunciones en el sistema gástrico (Selye, 1956), con un alfa de Cronbach de .60 (Córdova, 2000); d) Por último, el riesgo conductual se mide en relación con los estilos de consumo de bebidas estimulantes, drogas alimentación, tiempo asociado a el uso de internet y redes sociales, utilizando para su medición diecisiete reactivos con dos posibles respuestas, donde 0 = no y 1 = sí.

Se incorporó una pregunta sobre la percepción del docente sobre la evaluación de la estrategia *Aprende en casa* con dos opciones de respuesta, donde 0 = pésimo y 1 = excelente. Los cuestionarios estaban conformados en su mayoría por preguntas dicotómicas donde el 1 es **Sí** y el cero es **No**, indicando que 1 se refiere a la presencia del rasgo y cero a la ausencia, y de tipo Likert con seis opciones de respuesta para los docentes que van de totalmente en desacuerdo con valor cero a totalmente de acuerdo con valor seis, indicando que los valores cercanos a cero indican mayor desacuerdo.

### **Procedimiento**

A partir del instrumento diseñado por la Universidad Iberoamericana, y aplicado con el apoyo de la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora que incluye datos de identificación del docente y las medidas antes citadas para el estudio de las variables socioemocionales en docentes de educación primaria durante la pandemia se diseñó una encuesta en formato electrónico para docentes, que indagaban sobre los diferentes constructos asociados a la procuración de bienestar socioemocional y el riesgo psicosocial.

Se invitó a los docentes por medio de una infografía a responder el instrumento La Educación sobre el COVID-19: Un Análisis desde lo Pedagógico, Psicoafectivo y Tecnológico, indicándoles que tenía como objetivo analizar el aprendizaje y el bienestar socioemocional de los docentes en instituciones públicas y particulares del estado de Sonora.

A través de un convenio con la Secretaría de Educación y Cultura, y bajo la coordinación de la Secretaría de la Educación media superior, se envió a través de la estructura educativa a los planteles seleccionados de la muestra el vínculo para responder las preguntas del instrumento. En este vínculo se encontraban los objetivos y solo era posible acceder a las preguntas después de firmar el consentimiento informado.

Los datos se recogieron entre los meses de noviembre y diciembre del año 2020 de forma digital a través de google drive en un formato de Excel para el acopio de la información.

### **Análisis estadísticos**

Para el análisis de datos, se describen estadígrafos de los constructos cuya finalidad fue conocer la distribución de cada uno de ellos. Posteriormente, se realizaron comparaciones utilizando la t de Student para factores dicotómicos y el análisis de varianza simple (ANOVA) para factores politómicos. Los datos recabados fueron capturados y analizados con el programa SPSS versión 25.

## Resultados

Primeramente, se describen las comparaciones realizadas con los factores de atributo dicotómicos mediante la prueba *t* de Student. Con relación al sexo, en la variable de riesgo psicosocial (riesgo psicoafectivo y riesgo conductual) las mujeres presentan una media de .51 y los hombres de .41 ( $t= 6.35$ ;  $gl= 1190$ ;  $p= .000$ ), en la variable resiliencia las mujeres presentan una media de .51 y los hombres de .49 ( $t= 1.94$ ;  $gl= 1190$ ;  $p= .052$ ), y en la variable regulación emocional las mujeres presentan una media de .67 y los hombres de .63 ( $t= 4.4$ ;  $gl= 1190$ ;  $p= .000$ ).

Los resultados anteriores indican una mayor tendencia en las mujeres a presentar cierta dificultad en cuanto a la variable de riesgo psicosocial; sin embargo, presentan mayor nivel de resiliencia y regulación emocional. La variable que muestra resultados significativos es regulación emocional, en la que se analiza información relacionada con la capacidad de los docentes para mantener un pensamiento positivo ante situaciones de crisis, la habilidad de sostener una estabilidad emocional ante las experiencias negativas de las familias en su contexto inmediato, y la capacidad para mostrar empatía ante las emociones que manifiestan los estudiantes en tiempo de contingencia.

Con el mismo enfoque de comparación se analizó el factor sostenimiento (público o privado) con las variables dependientes, encontrando dos variables con resultados significativos. En la variable resiliencia los establecimientos públicos puntuaron una media de .50 y los privados de .53 ( $t= -3.19$ ;  $gl= 1212$ ;  $p= .001$ ); en la variable regulación emocional los establecimientos públicos mostraron una media de .64 y los privados de .70 ( $t= -5.80$ ;  $gl= 1212$ ;  $p= .000$ ). Los establecimientos de sostenimiento público guardan mayor tendencia a presentar problemas tanto en la variable resiliencia como de regulación emocional que los establecimientos particulares, resaltando que los dos tipos de establecimientos muestran altos índices en las dos variables.

En cuanto a la resiliencia, se obtuvo información relacionada con las capacidades docentes para motivar a los estudiantes a seguir aprendiendo, de impartir clases con calidad, de superar con éxito los retos personales en el periodo de contingencia, lograr adaptar el trabajo a los nuevos contextos, mantener una rutina de ejercicio físico, llevar una alimentación sana, mejorando sus relaciones interpersonales, valorando más su propia vida y aprendiendo cosas nuevas.

Al llevar a cabo las comparaciones con los factores politómicos, se observa que en resiliencia y regulación emocional se concentran los resultados más relevantes asociados a la edad. En la variable resiliencia la media aumenta con relación al incremento de la edad. El grupo más joven, que comprende las edades de 21 a 28 años, presenta una media de .49, mientras que el grupo de 56 o más años presenta una media de .53, igual a la de los docentes de 43 a 49 años, situando a estos últimos como el porcentaje de la población encuestada con mayor resiliencia ( $F= 2.83$ ;  $gl= 5/1107$ ;  $p= .01$ ).

Para la regulación emocional, se presenta menor afectación en todos los rangos de edad de los docentes de secundaria, ya que los resultados comparativos muestran que en el rango de 21 a 28 años presentan una media de .63, los rangos de 29 a 35 y 36 a 42 años presentan una media de .66, de 43 a 49 años se detecta la media más elevada de .69, en la

edad de 50 a 55 se presenta una media de .64 y en la edad de 56 en adelante una media de .65 ( $F= 2.89$ ;  $gl= 5/1107$ ;  $p= .01$ ).

En la variable riesgo psicosocial, se detecta una tendencia de afectación principalmente en el contexto urbano marginado, con una media de .56, y de .49 para el rural indígena ( $F= 7.56$ ;  $gl= 3/1201$ ;  $p= .10$ ). En la variable regulación emocional, se registra una media de .62 para el contexto rural indígena, de .64 para el contexto rural no indígena y .66 para los contextos urbano-urbano marginado ( $F= 2.29$ ;  $gl= 3/1201$ ;  $p= .07$ ).

El último factor de análisis de la investigación corresponde a una valoración de la percepción docente en cuanto a la funcionalidad de la estrategia educativa *Aprende en casa*, implementada en el periodo de la pandemia COVID-19. La valoración se realiza por medio de diez reactivos dicotómicos con los que se recaba información relacionada con el esquema de aplicación de la propuesta pedagógica planteada por el gobierno federal, como medida de prevención ante el aislamiento.

Al tomar en cuenta la evaluación que los docentes realizaron sobre la estrategia *Aprende en casa*, se observa una media en riesgo psicológico de .62 para los maestros que la calificaron como pésima (valores de cero a 6 ), una media de .51 para quienes la calificaron como regular (valores de 7 y 8) y una media de .42 para quienes la calificaron como excelente (valores de 9 y 10) ( $F= 2.47$ ;  $gl= 10/1201$ ;  $p= .00$ ). Con relación de la variable resiliencia, se obtiene una media de .49 para quienes la valoraron como pésima, de .49 como regular y .51 como excelente ( $F= 2.63$ ;  $gl= 10/1201$ ;  $p= .00$ ). Finalmente, la variable regulación emocional presenta una media de .65 para quienes le calificaron como pésima, de .66 como regular y de .66 como excelente ( $F= 1.85$ ;  $gl= 10/1201$ ;  $p= .04$ ).

### Discusión y conclusiones

A partir de los resultados obtenidos, se identificaron las consecuencias socioemocionales y conductuales de los docentes de educación secundaria con respecto a la migración forzada del proceso educativo hacia una educación remota de emergencia, se ha observado en el presente estudio, las mujeres son mayormente afectadas en la variable riesgo psicosocial, pero presentan mayores capacidades en cuanto a la regulación emocional y se perciben más resilientes que los docentes hombres. Lo que coincide con el estudio realizado por [Marengo y Ávila \(2016\)](#), donde las mujeres docentes, a diferencia de los hombres, presentan mayores índices de agotamiento emocional, identificando una característica distintiva en las docentes para enfrentar los eventos estresores mediante enfoques afectivo-cognitivos que posteriormente desembocan en mayores habilidades de regulación emocional y resiliencia.

El rol docente implica una actividad profesional que exige una multiplicidad de tareas que en ocasiones genera dificultad para regular las emociones por parte del profesor, en este sentido, se identifica a las poblaciones más jóvenes del gremio magisterial con una mayor tendencia a presentar dicha dificultad, así como presentar menor nivel de resiliencia. Los resultados de la investigación de [Sieglin y Ramos \(2007\)](#) concuerdan con el hecho de que los docentes jóvenes de 21 a 31 años son mayormente afectados por situaciones estresantes del trabajo docente, tales como condiciones organizacionales,

preocupaciones y reconocimiento profesionales, en contraste, los docentes maduros de más de 45 años se observaron menos vulnerables.

En un estudio realizado en Ecuador con 150 docentes de instituciones educativas fiscales de áreas urbanas, enmarcado en un proyecto denominado *Aprendemos Juntos desde Casa* e implementado por el Ministerio de Educación, se establece la nula relación entre las variables edad y sexo con las estrategias primarias de afrontamiento, reconociendo que, ni la edad, ni el sexo tienen relación con la cantidad y calidad de estrategias primarias de afrontamiento utilizadas por los docentes.

Para el factor sostenimiento, se encontró que los establecimientos particulares son más competentes en el proceso para la regulación de emociones y más resilientes que los de escuelas públicas. Tendencia que coincide con un estudio de corte cuantitativo realizado en el período de pandemia en seis ciudades del Perú, en el que se identificó que los docentes de escuelas públicas mostraron mayores habilidades de resiliencia con respecto a los docentes de escuelas privadas, agregando los autores, que tal diferencia se atribuye a las condiciones de estabilidad laboral y mejores ingresos económicos de los docentes de escuelas públicas (Holguin, Villena, Soto y Panduro 2020). En el estudio de investigación de Rodríguez (2006) se establecen las diferencias de la salud emocional entre los profesores de escuelas públicas y privadas, donde se encontró una relación significativa entre el agotamiento emocional crónico con la despersonalización y más aún con el número de síntomas de trastorno psicológico.

Finalmente, al comparar los contextos educativos, se identifica a los contextos rural indígena y rural no indígena como los escenarios donde la comunidad docente presentan menor regulación emocional, y al contexto urbano marginado con mayor riesgo psicológico. En la investigación de Cardozo (2017) realizada se encuentran resultados discordantes con relación a los aquí obtenidos, donde se encuesta a docentes pertenecientes a los ámbitos rural y urbano; ubicando a los docentes de ambos contextos con altos índices de sintomatología de estrés. Se destaca la diversidad de condiciones que configuran un ambiente desfavorable para el trabajo docente en cada caso.

El análisis de las distintas variables que impactan la emocionalidad del docente y, por ende, la calidad del servicio profesional que ofrece a sus estudiantes ubica tanto al profesor como a diversos actores educativos ante una realidad que requiere ser, por lo menos, reflexionada, para determinar acciones que aminoren los efectos negativos, y que al mismo tiempo potencialicen las prácticas docentes como medio para lograr los propósitos educativos.

Como limitación para estudios futuros, se identifica al medio de captación de datos (encuesta electrónica), esto debido a que la contingencia no permitía la interacción cara a cara en entrevistas, aumentando el nivel de error de medida al no poder controlar las variables al momento de la aplicación. Así mismo, los resultados encontrados en este documento difícilmente podrán ser comparados en futuros estudios, en caso de que las condiciones de aislamiento desaparezcan en un futuro inmediato.

Es importante que el personal docente lleve a cabo diversos cursos o talleres referentes al aprendizaje socioemocional para afrontar el aislamiento que la pandemia de

la COVID-19 obligó a realizar, logrando la habilidad para implementar las clases bajo el formato de educación remota de emergencia considerando una participación profesional tendiente a la búsqueda de estabilidad y salud mental en el entorno de trabajo con los alumnos de secundaria.

### Referencias

- Acevedo, A., Argüello, A., Pineda, G. & Turcios, P. (2020). Competencias del docente en educación online en tiempo de COVID-19. *Universidades Públicas de Honduras. Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 206-224. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34123>
- Almodóvar, M. Atilas, J. Chavarría, A. Dias, M. & Zúñiga, I. (2020). La enseñanza remota no viene sin retos. *Revista Electrónica Educare*, 24(Suplemento), 1-5. <https://doi.org/10.15359/ree.24-S.15>
- Amador, R. (2020). Aprende en casa con #SanaDistancia en tiempos de #COVID-19. En H. Casanova (Coord.). *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 138-144). Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Assaf, N. (2020). El futuro de la interacción aprendiz-interfaz, una visión desde la tecnología educativa. *Apertura*, 12(2), 150-165. <https://doi.org/10.32870/Ap.v12n2.1910>
- Barrios, H. (2020). Desarrollo de experiencias emocionales en educación: una contribución para la formación humanística. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 20(38), 119-136. <https://doi.org/10.22518/jour.ccsrh/2020.1a08>
- Beck, A. & Alford, B. (2009). *Depression: Causes and treatment*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Benavente, M. & Quevedo, M. (2018). Resiliencia, bienestar psicológico y afrontamiento en universitarios atendiendo a variables de personalidad y enfermedad. *Revista de Psicología y Educación*, 13(2), 99-112. <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.161>
- Berger, C. Álamos, P. Milicic, N. & Alcalay, L. (2014). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(2), 627-638. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.radp>
- Canese, V., Mereles, J. & Amarilla, J. (2021). Educación remota y acceso tecnológico en Paraguay: perspectiva de padres y alumnos a través del COVID-19. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 13(24), 41-63. <https://doi.org/10.22430/21457778.1746>
- Cañizales, M. (1994). La ansiedad: su relación con un curso gestacional [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de México]. <http://132.248.9.195/pmig2016/0207613/0207613.pdf>

- Cardozo, A. (2017). La presencia de estrés en el profesorado según sexo y contexto laboral. *Revista de Investigación Psicológica*, (18), 43-57. [http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n18/n18\\_a05.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n18/n18_a05.pdf)
- Centioni, R. (2020). Ensayo sobre el impacto de la pandemia de covid 19 en las familias argentinas. *RIHUMSO*, (18), 83-97. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=581964790005>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Informe COVID 19 CEPAL-UNESCO. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Córdova, A. (2000). Correlatos psicosociales de prevalencia del uso, abuso y dependencia a drogas en adolescentes [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de México]. <http://132.248.9.195/pd2000/284624/284624.pdf>
- Díaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En H. Casanova (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 19-29). Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Echandia, A. (2020). Migración de modelo de atención educativa en tiempos de COVID-19. *Revista Ciencias de la Educación*, 30 (Edición especial), 1067-1077. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/56e/art10.pdf>
- Forés, A. & Grané, J. (2008). *La resiliencia, crecer desde la adversidad*. Editorial Plataforma.
- Gantiva, C. Luna, A. Dávila, A. & Salgado, M. (2010). Estrategias de afrontamiento en personas con ansiedad. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 4(1), 63-72. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297224086006>
- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Girardi, C. (1988). Un modelo de incapacidad aprendida para adolescentes mexicanos [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de México]. <http://132.248.9.195/pmig2016/0074242/0074242.pdf>
- Gross, J. & John, O. (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>
- Gross, J. & John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>

- Hernández, R. (2020). Impacto de la COVID-19 sobre la salud mental de las personas. *Medicentro Electrónica*, 24(3), 578-594. <http://scielo.sld.cu/pdf/mdc/v24n3/1029-3043-mdc-24-03-578.pdf>
- Holguin, J., Villena, J., Soto, C. & Panduro, J. (2020). Competencias digitales, liderazgo distribuido y resiliencia docente en contextos de pandemia. *Revista Venezolana de Gerencia*. 24(4), 38-53. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/35175/37199>
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- Marengo, A. & Ávila, J. (2016). Burnout y problemas de salud mental en docentes: diferencias según características demográficas y sociolaborales. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 10(1), 91-100. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297245905009>
- Martínez, T. (2020). Resiliencia docente: un estudio de caso en una preparatoria universitaria. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 1-20. <https://www.redalyc.org/journal/5216/521662150035/html/>
- Medina-Gual, L. (2020). Educar en contingencia. Un análisis desde lo pedagógico, psicológico y tecnológico (Proyecto número 312825). Convocatoria 2020-1 “Apoyo para proyecto de investigación científica, desarrollo tecnológico e innovación en salud ante la contingencia por Covid-19”. Universidad Iberoamericana.
- Méndez, F. (2021). Inequities in the emergence, manifestations and consequences of COVID19. *Colombia Médica*, 52(1). <http://doi.org/10.25100/cm.v52i1.4778>
- Mendiola, J. (2020, mayo 2). ¿Por qué nos agotan psicológicamente las videoconferencias? *El País*. <https://elpais.com/tecnologia/2020-05-02/por-que-nos-agotan-psicologicamente-las-videoconferencias.html>
- Mendoza, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50 (Número especial), 343-352. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.119>
- Moreno, B. & Báez, C. (2010). Factores y riesgos psicosociales, formas, consecuencias, medidas y buenas prácticas. Universidad Autónoma de Madrid. <https://saludlaboralydiscapacidad.org/wp-content/uploads/2019/05/Factores-y-riesgos-psicosociales-Formas-consecuencias-medidas-y-buenas-pr%C3%A1cticas.pdf>
- Navarrete, Z., Manzanilla, M. & Ocaña, L. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al Covid-19. El caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50 (Número especial), 143-172. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.100>
- Ojeda, A. (2011). El Bienestar Subjetivo como resultado de la apreciación ¿Qué tan felices somos? *Psicología Iberoamericana*, 19(2), 5-8. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133921440001>

- Organización Mundial de la Salud. (2006). *Manual de recursos de la OMS sobre salud mental, derechos humanos y legislación*. [https://wwwes/WHO\\_Resource\\_Book\\_MH\\_LEG.pdf](https://wwwes/WHO_Resource_Book_MH_LEG.pdf). [fadesaludmental.es/imag](https://www.fadesaludmental.es/imag)
- Organización Mundial de la Salud. (2009). *Guía de la Organización Mundial de la Salud para planificar la comunicación en caso de brotes epidémicos*. [http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44162/9789243597447\\_spa.pdf;jsessionid=ABA61AFAF52A8D5A17104E17E98C1179?sequence=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44162/9789243597447_spa.pdf;jsessionid=ABA61AFAF52A8D5A17104E17E98C1179?sequence=1)
- Perez, G., Vargas, S. & Jerez, J. (2018). Neuroaprendizaje, una propuesta educativa: herramientas para mejorar la praxis del docente. *Revista Civilizar*, 18(34), 149-166. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2018.1/a10>
- 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>
- Raleig, M. Beramendi, M. & Delfino, G. (2011). Bienestar psicológico y social en jóvenes universitarios argentinos. *Revista de Psicología*, 7(14), 7-26. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/5979/1/bienestar-psicologico-social-jovenes.pdf>
- Ramírez, J., Castro, D., Lerma, C., Yela, F. & Escobar, F. (2020). Consecuencias de la pandemia de la Covid 19 en la salud mental asociadas al aislamiento social. *Revista Colombiana de Anestesiología*, 48(4). <https://doi.org/10.5554/22562087.e930>
- Ribeiro, B., Scorsolini-Comin, F. & Dalri, R. (2021). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index Enfermería*, 29(3), 137-141. [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-12962020000200008](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962020000200008)
- Robles, S. J. (2020). La psicología de emergencias ante la COVID-19: Enfoque desde la prevención, detección y gestión operativa del riesgo. *Clínica y Salud*, 31(2), 115-118. <https://doi.org/10.5093/clysa2020a17>
- Rodríguez, M. (2006). Salud emocional en profesores de secundaria y desequilibrio de esfuerzo-recompensa, una comparación entre escuelas de administración pública y privada. *Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO*. 1-39. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20110206072607/rodriguez.pdf>
- Rondón, N. (2021). Pandemia global. Cuarentena de la angustia. *Educere*, 25(80), 251-257. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35666280022>
- Ruiz, E. (2020). La práctica docente universitaria en ambientes de educación a distancia. Tensiones y experiencias de cambio. En H. Casanova (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 109-113). Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>

- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatric*, 57(3), 316-331. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Sánchez, A. Veytia, M. & Azuara, V. (2020). La usabilidad de las TIC y las competencias de docentes de posgrado. *Revista Espacios*, 41(6). <https://www.revistaespacios.com/a20v41n06/a20v41n06p13.pdf>
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. McGraw-Hill.
- Servín, D. (2020). Pensamiento complejo en la educación médica: un reto ineludible ante la pandemia de COVID-19. *Investigación en Educación Médica*, 9(36), 87-95. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2020.36.20268>
- Shimazaki, E., Menegassi, R. & Fellini, D. (2020). Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. *Práxis Educativa* (Brasil), 15, 1-17. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15476.071>
- Sieglin, V. & Ramos, M. (2007). Estrés laboral y depresión entre maestros del área metropolitana de Monterrey. *Revista Mexicana de Sociología*, 69(3), 517-551. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v69n3/v69n3a5.pdf>
- Sierra, J., Ortega, V. & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, 3(1), 10-59. <https://www.redalyc.org/pdf/271/27130102.pdf>
- Silva, J. (2005). Regulación emocional y psicopatología: el modelo de vulnerabilidad/resiliencia. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 43(3), 201-209. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272005000300004>
- Tedeschi, R. & Calhoun, L. (1996). The posttraumatic growth inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 9(3), 455-471. <https://doi.org/10.1002/jts.2490090305>
- Torres, M., Hidalgo, G., y Suarez, K. (2021). Estrategias de afrontamiento en confinamiento por la Covid 19. *Polo del Conocimiento*. 60(6) (7). 491-507. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i7.2866>
- Trejo-Quintana, J. (2020). La falta de acceso y aprovechamiento de los medios y las tecnologías: dos deudas de la educación en México. En H. Casanova (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 122-129). Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Wolin, S. J. & Wolin, S. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled. Families rise above adversity*. Villard Books.

Zavala, L., Rivas, R., Andrade, P. & Reidl, L. (2008). Validación del instrumento de estilos de enfrentamiento de Lazarus y Folkman en adultos de la Ciudad de México. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(2), 159-182. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80212387009>

### Agradecimientos

A la Universidad Iberoamericana por permitir el uso de las bases de datos de los resultados obtenidos en las encuestas a docentes del estado de Sonora, de igual manera a la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora, por facilitar la obtención de datos. Finalmente, al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo al proyecto 312825 de la convocatoria 2020-1, cuyo responsable técnico es el Dr. Luis Medina Gual de la Universidad Iberoamericana.