

11. Bienestar y riesgo psicosocial de estudiantes de secundaria en contexto de pandemia. Indicadores de la práctica docente



FERNANDO ARMENTA ROMERO*

YOICE BERENICE DOMÍNGUEZ GUERRERO**

JACINTO ALONSO RUIZ PALAFOX***

JOSÉ ÁNGEL VERA NORIEGA****

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.380.11>

Resumen

El objetivo del estudio fue contrastar los indicadores de la dimensión psicoafectiva percibida por una población estudiantil de educación secundaria del estado de Sonora, México, con factores en la práctica docente en un contexto de una educación remota de emergencia generada por la pandemia del covid-19. El método fue cuantitativo no experimental, transversal y con alcance comparativo. La población encuestada constó de 9 357 estudiantes, que proporcionaron información a través de una encuesta autoadministrable en formato digital. Al relacionar las variables estudiadas, se encontró que el estudiantado mostró variaciones significativas en las dimensiones de riesgo psicoafectivo en la medida que percibió que fue motivado a reflexionar por sus profesores sobre los efectos de la pandemia. Las dimensiones de resiliencia y regulación emocional presentaron los valores más altos. En consecuencia, la práctica docente incide de manera positiva en las ca-

* Doctor en Educación por el Centro de Estudios Educativos y Sindicales, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5593-1246>; correo electrónico: armentarf@hotmail.com

** Doctora en Educación por la Universidad de Centro de Estudios Educativos y Sindicales del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4582-5279>

*** Doctor en Educación por el Centro de Estudios Educativos y Sindicales, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8714-8846>

**** Doctor en Psicología Social. Profesor-investigador de tiempo completo en la Universidad de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2764-4431>

pacidades de adaptación y regulación emocional, por el hecho de establecer espacios de diálogo y comunicación en torno a las condiciones de aislamiento, riesgo de contagio, organización social y complicaciones económicas. Se detectó un impacto positivo en las dimensiones mencionadas, relacionadas con la percepción sobre la preparación de sus profesores, se reconoció que el alumnado experimenta menores condiciones para el bienestar, en la medida en que se perciba acompañado de un docente poco preparado para impartir sus clases. La dimensión de riesgo psicoafectivo presentó los más altos valores en la medida en que el estudiantado percibe aprender más por su cuenta que con ayuda de profesores. Es aquí donde surge una relación necesaria entre esfuerzo y autonomía. En sintonía con lo expuesto, es necesario reconocer aquellos elementos de la práctica docente que funcionan como factores de protección ante los riesgos relacionados con la ansiedad, el estrés y la depresión que presenta el alumnado en contextos educativos adversos o complejos. Finalmente, con base en la tendencia de los resultados se plantea un reto a la función docente para que desarrolle las competencias que se requieren, para que el estudiantado no solo logre aprendizajes, sino que construya habilidades socioemocionales que le permitan disfrutar de su experiencia y aprendizaje en el trayecto educativo.

Palabras clave: *bienestar del estudiante, educación básica, pandemia.*

Introducción

A mediados de marzo de 2020 se anunció la pandemia por covid-19, lo cual detuvo a nivel mundial la organización tradicional de las escuelas, las reuniones e interacciones sociales, los negocios, la política, entre otros (Onyema et al., 2020). En México se anunció a todos los que conforman el sector educativo que se llevaría una educación remota de emergencia, lo cual generó una enseñanza distinta para los estudiantes de secundaria (Almodóvar et al., 2020).

El cierre de las instituciones escolares puede no afectar de igual manera a los estudiantes, cada educando vive en un entorno diferente en el cual el

menos favorecido puede experimentar de manera menos próspera un aprendizaje durante la pandemia. Esto debido a los diferentes niveles socioeconómicos en que se encuentre el alumnado, así como el dominio de habilidades tecnológicas que este tenga para poder desarrollar los aprendizajes dentro del hogar en el periodo de confinamiento generado por la pandemia (Di Pietro et al., 2020). El entorno complejo suscitado por el aislamiento generó trastornos cognitivos y emocionales, tales como ansiedad y depresión (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2009; Robles, 2020). Se reconoció que los agentes estresores tuvieron su origen en la sobrecarga de trabajo, la conectividad, la accesibilidad al entorno virtual, el nivel socioeconómico, la percepción desfavorable de las estrategias docentes y la personalidad docente (Estrada et al., 2021).

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 de covid-19. En este trabajo se reportan las primeras aproximaciones sobre lo que sucede desde la dimensión psicoafectiva, específicamente en el nivel de 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 circundante, y para movilizar capacidades socioemocionales que posibiliten el afrontar tensiones emocionales y situaciones adversas de forma proactiva, productiva y autorregulada (Ojeda, 2011; Raleigh et al., 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 Báez, 2010).

Reflexionar sobre el proceso pandemia desde lo social y psicológico puede ayudar a los alumnos a enfrentar de mejor manera las dificultades de la educación remota, el aislamiento de sus amigos y la problemática asociada al aumento de interacción familiar. Cuando esta reflexión tiene lugar con un adulto en el cual el alumno confía y se siente seguro como es su profesor

en la secundaria, el riesgo psicoafectivo y conductual puede disminuir y aumentar el bienestar socioemocional (Álvarez, 2020).

Echandia (2020) menciona que este contexto ha dispuesto la realidad social para la transformación de la práctica educativa, quedando expuesta la necesidad del dominio de habilidades digitales y preparación docente, así como de la comunidad escolar, por lo que se debe enfrentar a los retos que demanda la profesión para ofrecer el servicio educativo y garantizar la continuidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje sin estar preparados para ello. Es indispensable concretar un formato de participación por parte del estudiante en este escenario educativo, por un lado aumenta la necesidad de habilidades de investigación y discriminación de contenido, sin embargo, los elementos actitudinales, como respeto, responsabilidad, compromiso, dedicación y esfuerzo, comprenden un marco de valores que permiten alcanzar el éxito en cada una de las tareas escolares del estudiantado (Poiética, 2020).

A partir de lo anterior, el objetivo fue contrastar los indicadores de la dimensión psicoafectiva percibida por el estudiantado de educación secundaria del estado de Sonora, México, con factores en la práctica docente en un contexto de una educación remota de emergencia generada por la pandemia de covid-19. Los objetivos particulares fueron comparar la percepción del estudiantado sobre si el profesorado motivó a la reflexión sobre los efectos de la pandemia en los educandos con los indicadores en las variables riesgo psicoafectivo; comparar la percepción del estudiantado sobre si el de profesorado estaba preparado para dar las clases a distancia con los indicadores en las variables de riesgo psicoafectivo; comparar la percepción del estudiantado sobre si aprende más por su cuenta o con ayuda del profesorado con los indicadores en las variables de riesgo psicoafectivo.

Metodología

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, afrontamiento y práctica docente.

Participantes

En este estudio participaron 9 357 estudiantes de educación secundaria del estado de Sonora, de los cuales 3765 (40.2 %) son hombres, 5 440 (58.1 %) mujeres y 152 (1.6 %) datos perdidos. Por otra parte, 8 392 (89.7 %) pertenecen a instituciones educativas del sector público y 965 (10.3 %) al sector privado. La población encuestada comprendió edades entre los 14 y 15 años. El tipo de muestreo fue por conveniencia y no al azar.

Medidas

Se utilizó un cuestionario autoadministrable en formato electrónico con 41 reactivos que indagaba sobre una escala psicoafectiva, que comprende cinco dimensiones (Medina-Gual, 2020). La dimensión de riesgo psicoafectivo cuenta con seis reactivos politómicos con seis opciones de respuesta que van de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo. Incluye información sobre estado de preocupación, tranquilidad, tristeza, desánimo por el futuro, estrés y posibilidades para dormir en el estudiantado de secundaria. Esta dimensión presentó un alfa de Cronbach de 0.60 (Córdova, 2000). La dimensión de riesgo conductual comprendió 14 reactivos dicotómicos con (0 y 1) de aceptación o rechazo, que indagaron sobre las experiencias de convivencia e indicadores de violencia como ofensas, maltrato por padres, burlas de familiares y faltas de respeto en clase, así como de prácticas o hábitos relacionados con el consumo de café, tabaco y comida chatarra. Finalmente, sobre hábitos de esparcimiento, como ver televisión, redes sociales y videojuegos. Esta dimensión presentó un alfa de Cronbach de 0.83 (Cañizales, 1994).

En las dimensiones de bienestar socioemocional se encontró que la variable resiliencia comprendió nueve reactivos: cuatro politómicos que van de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo y cinco dicotómicos con (0 y 1) de aceptación o rechazo, que indagaron sobre las capacidades para resolver problemas, obtener buenas calificaciones, tener éxito y adaptación. Así mismo, sobre los hábitos de salud relacionados con hacer ejercicio, comer sanamente, relaciones positivas, autoestima y hacer cosas nuevas.

Esta dimensión presentó un alfa de Cronbach de 0.95 (Quezada-Berumen y González-Ramírez, 2020). La variable de regulación emocional comprendió dos reactivos politómicos con seis opciones, que van de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo, que indagaron sobre la capacidad de tener pensamientos positivos y la preocupación que generan las noticias en la contingencia. Esta dimensión presentó un alfa de Cronbach de 0.76 (Gross y John, 1998). Por último, la variable de afrontamiento consideró siete reactivos dicotómicos con (0 y 1) de aceptación o rechazo, que indagaron sobre si se ha experimentado un sentimiento de enojo, si ha costado trabajo el control de emociones, si se ha necesitado apoyo de familia y amigos para sentirse mejor, si se han tomado precauciones para prevenir contagios, si existe el gusto o disgusto para hablar del covid-19, sobre el qué hacer para no contagiarse y sobre la existencia de buenas experiencias a pesar del aislamiento social. Esta dimensión presentó un alfa de Cronbach de 0.85 (Zavala et al., 2008).

Para el análisis de contraste de hipótesis se identificaron como factores de comparación los niveles de respuesta de tres reactivos que indagaron sobre “si los profesores motivaron a la reflexión sobre los efectos de la pandemia en el estudiantado”, sobre la percepción de estos en cuanto a la preparación del profesorado para dar clases a distancia y la percepción del estudiantado en cuanto a las posibilidades de aprendizaje con o sin ayuda del profesorado.

Procedimiento

A partir del instrumento diseñado por la Universidad Iberoamericana, y aplicado con el apoyo de la SEC, en formato electrónico para estudiantes de secundaria, la medida se envió a través de la coordinación de la Subsecretaría de Educación Básica. Al utilizar la estructura educativa primeramente se solicitó a los directivos, jefes de sector y supervisores que informaran a los directivos de las escuelas secundarias del estado sobre el vínculo para responder las preguntas del instrumento. Los directores de las escuelas solicitaron a los docentes que informaran a los padres del alumnado sobre el cuestionario y accedieran a firmar el consentimiento informado. Una vez

obtenido el consentimiento el alumnado tenía acceso a la medida. Los datos se recogieron entre noviembre de 2020 y febrero de 2021 de forma digital a través de Google Drive.

Discusión y resultados

Se muestran a continuación las frecuencias relacionadas con el reactivo politémico “mis profesores nos motivaron a reflexionar sobre los efectos de la pandemia” con seis opciones de respuesta, donde 0 es igual a totalmente en desacuerdo, 0.2 es igual a en desacuerdo, 0.4 ligeramente en desacuerdo, 0.6 ligeramente de acuerdo, 0.8 de acuerdo y 1 totalmente de acuerdo. Un total de 3 051 (32.6 %) estudiantes encuestados expresaron haber estado ligeramente en desacuerdo, en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. Por otro lado, 6 306 (67.4 %) estudiantes expresaron estar ligeramente de acuerdo, de acuerdo o totalmente de acuerdo que los docentes dentro de su participación en la enseñanza motivaron a reflexionar sobre los efectos de la pandemia en curso. Posteriormente, se muestra el reporte obtenido del Análisis de Varianza (ANOVA), donde se comparan los resultados de las dimensiones de riesgo (riesgo psicoafectivo y riesgo conductual) y bienestar (resiliencia, regulación emocional y afrontamiento) con cada uno de los factores en la tabla 1.

Tabla 1. Resultados del ANOVA para las tres preguntas que se utilizaron como factores para las subdimensiones de la dimensión psicoafectiva

<i>Subdimensiones de la dimensión afectiva</i>	<i>“Mis profesores nos motivaron a reflexionar sobre los efectos de la pandemia” Valor de F</i>	<i>“Noté que mis profesores estaban preparados para darnos clases a distancia” Valor de F</i>	<i>“Aprendí más por mi cuenta que con ayuda de mis profesores” Valor de F</i>
Riesgo psicoafectivo	35.975	27.525	107.341
Riesgo conductual	37.073	44.457	24.028
Resiliencia	241.526	246.738	43.485
Regulación emocional	105.535	96.793	43.035
Afrontamiento	34.717	19.872	8.956

Fuente: elaboración propia.

Tal como se observa en la tabla 1, los diferentes niveles de respuesta al reactivo “los docentes motivaron a la reflexión sobre los efectos de la pandemia” generaron diferencias significativas al 0.000 con 5/9351 grados de libertad. En la prueba *post hoc* de Scheffe para la variable de riesgo psicoafectivo, el reactivo “mis profesores nos motivaron a reflexionar sobre los efectos de la pandemia” presenta cinco subconjuntos: las opciones totalmente en desacuerdo y totalmente de acuerdo conforman el subconjunto uno y muestran medias de 0.518 y 0.541, respectivamente; la opción de acuerdo que conforma el subconjunto dos presenta una media de 0.565; la opción en desacuerdo que conforma el subconjunto tres presenta una media de 0.593; la opción ligeramente de acuerdo que conforma el subconjunto cuatro presenta una media de 0.616, finalmente, la opción ligeramente en desacuerdo que conforma el subconjunto cinco presenta una media de 0.645. En esta dimensión el acuerdo y desacuerdo no se asocia con la lógica del valor de las medias con las medias más bajas y ligeramente con las más altas.

Para la variable de riesgo conductual se consideran cuatro subconjuntos: las opciones totalmente de acuerdo y de acuerdo que conforman el subconjunto uno presentan medias de 0.226 y 0.232, respectivamente; las opciones ligeramente de acuerdo y ligeramente en desacuerdo que conforman el subconjunto dos presentan medias de 0.252 y 0.262, respectivamente; las opciones ligeramente en desacuerdo y totalmente en desacuerdo que conforman el subconjunto tres presentan medias de 0.262 y 0.268, respectivamente; finalmente, las opciones totalmente en desacuerdo y en desacuerdo que conforman el subconjunto cuatro que representan medias 0.268 y 0.279, respectivamente. El riesgo conductual aumenta en la medida en la que los estudiantes expresan haber identificado que sus profesores los motivaron a pensar en los efectos de la pandemia; en contraparte, aquellos que no identificaron esta función del profesor mostraron una disminución en el riesgo conductual.

En la variable de resiliencia se observó la presencia de cinco subconjuntos, donde la media más alta corresponde a la opción totalmente de acuerdo (0.527) y la media más baja a totalmente en desacuerdo (0.379). Reflejándose que, en la medida en que el profesor motiva a la reflexión, aumenta la resiliencia de los estudiantes. En cuanto a la regulación emocio-

nal, se detectaron cinco subconjuntos, donde la media más alta corresponde a totalmente de acuerdo (0.644) y la variable menor corresponde a totalmente en desacuerdo (0.536). En otras palabras, mientras los estudiantes son menos conscientes de la gestión para reflexionar sobre los asuntos de la pandemia disminuyen las capacidades de regulación emocional en los mismos. En la variable de afrontamiento resultaron dos subconjuntos: las opciones en desacuerdo, totalmente en desacuerdo y ligeramente en desacuerdo que conforman el subconjunto uno presentan medias de 0.375, 0.377 y 0.388, respectivamente, y las opciones de acuerdo, ligeramente de acuerdo y totalmente de acuerdo que conforman el subconjunto dos presentan medias de 0.412, 0.415 y 0.424, respectivamente. Dejando en claro que si el estudiante reconoce que fue motivado a la reflexión obtendrá mejores indicadores en las habilidades de afrontamiento necesarias en el periodo de contingencia.

Con respecto a las frecuencias relacionadas con el reactivo politómico “noté que mis profesores estaban preparados para darnos clases a distancia” con seis opciones de respuesta donde 0 es igual a totalmente en desacuerdo, 0.2 es igual a en desacuerdo, 0.4 ligeramente en desacuerdo, 0.6 ligeramente de acuerdo, 0.8 de acuerdo y 1 totalmente de acuerdo, los estudiantes encuestados 3 696 (39.4 %) expresaron haber estado ligeramente en desacuerdo, en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. Por otro lado, 5 661 (60.6 %) estudiantes expresaron estar ligeramente de acuerdo, de acuerdo o totalmente de acuerdo. En la tabla 1 se muestra el resultado del ANOVA, donde se comparan los resultados de las dimensiones de riesgo (riesgo psicoafectivo y riesgo conductual) y bienestar (resiliencia, regulación emocional y afrontamiento) con los niveles del factor “noté que mis profesores estaban preparados para darnos clases a distancia”, Tal y como se puede observar en la tabla 1, todas las comparaciones del factor fueron significativas al 0.000 con 5/9351 grados de libertad.

En la prueba *post hoc* Scheffe de la variable de riesgo psicoafectivo para el reactivo “noté que mis profesores estaban preparados para darnos clases a distancia” se encontraron dos subconjuntos de comparación, en los que se indica que al valor de media más bajo corresponde la opción totalmente de acuerdo (0.527) y la más alta a ligeramente en desacuerdo (0.637). En resumen, la certeza del alumno acerca de las habilidades digitales de su

profesor disminuye el riesgo psicoafectivo. En la variable de riesgo conductual se encontraron tres subconjuntos, donde la media más alta corresponde a la opción totalmente en desacuerdo (0.276) y la media más baja a la opción de acuerdo (0.225). Se observó una tendencia de menor a mayor riesgo conductual, en relación con la perspectiva que guardan los estudiantes sobre si sus profesores están preparados para las clases a distancia.

Por otro lado, en la variable de resiliencia se ubicaron seis subconjuntos, donde la media más alta corresponde a la opción totalmente de acuerdo (0.535) y la media más baja a totalmente en desacuerdo (0.371). Se detectó una tendencia similar a las presentadas en la variable resiliencia en relación con el mismo factor. Mayores indicadores de resiliencia en la medida en que los estudiantes son conscientes de la preparación del profesor. En la variable de regulación emocional se encontraron cinco subconjuntos, la variable más alta corresponde a la opción totalmente de acuerdo (0.653) y la media más baja a la opción totalmente en desacuerdo (0.543). En síntesis, las capacidades de regulación emocional en los estudiantes son impactadas de forma positiva por la percepción de las habilidades digitales de los docentes. En la variable de afrontamiento se ubicaron dos subconjuntos: las opciones totalmente en desacuerdo, en desacuerdo y ligeramente en desacuerdo que conforman el primer subconjunto presentan medias de 0.382, 0.388 y 0.395, respectivamente, y las opciones ligeramente de acuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo que conforman el subconjunto dos presentan medias de 0.413, 0.415 y 0.419, respectivamente. En resumen, las capacidades de afrontamiento de los alumnos son impactadas favorablemente por la percepción de las habilidades para el trabajo a distancia de los docentes.

Para continuar, se presentan las frecuencias relacionadas con el reactivo politómico “aprendí más por mi cuenta que con ayuda de mis profesores” con seis opciones de respuesta donde 0 es igual a totalmente en desacuerdo, 0.2 es igual a en desacuerdo, 0.4 ligeramente en desacuerdo, 0.6 ligeramente de acuerdo, 0.8 de acuerdo y 1 totalmente de acuerdo. De los estudiantes encuestados, 4 239 (45.3 %) expresaron haber estado ligeramente en desacuerdo, en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. Por otro lado, 5 118 (54.7 %) estudiantes expresaron estar ligeramente de acuerdo, de acuerdo o totalmente de acuerdo. En la tabla 1 se muestra el resultado del ANOVA, donde se comparan los resultados de las dimensiones de riesgo (riesgo psi-

coafectivo y riesgo conductual) y bienestar (resiliencia, regulación emocional y afrontamiento) con los niveles del factor “aprendí más por mi cuenta que con ayuda de mis profesores”. Tal y como se puede observar en la tabla 1 todas las comparaciones del factor fueron significativas al 0.000 con 5/9351 grados de libertad.

La variable riesgo psicoafectivo de la prueba *post hoc* de Scheffe en el reactivo “aprendí más por mi cuenta que con ayuda de mis profesores” presenta cuatro subconjuntos en donde se observó que la media más alta corresponde a la opción totalmente de acuerdo (0.699) y la media más baja a la opción en desacuerdo (0.495). En conclusión, el estudiante que tiende a tener menor riesgo psicoafectivo es aquel que reconoce aprender mejor por su cuenta que con ayuda del profesor.

La variable de riesgo conductual comprende dos subconjuntos: las opciones ligeramente de acuerdo, ligeramente en desacuerdo, en desacuerdo y de acuerdo que conforman el subconjunto uno presentan medias de 0.234, 0.236, 0.240 y 0.242, respectivamente, y las opciones totalmente en desacuerdo y totalmente de acuerdo que conforman el subconjunto dos presentan medias de 0.266 y 0.273, respectivamente. En resumen, no se detecta una tendencia con respecto al factor y la dimensión de análisis.

En la variable resiliencia se observan cuatro subconjuntos, donde el nivel del factor con la media más alta corresponde a ligeramente de acuerdo (0.476) y la media más baja a la opción totalmente en desacuerdo (0.407). Los resultados indican que los estudiantes que son conscientes de que su aprendizaje es mayor por la estrategia autodidacta, también presentan mayores indicadores en las habilidades de resiliencia.

En la variable de regulación emocional se encontraron cuatro subconjuntos, donde la opción totalmente de acuerdo presenta una media mayor (0.627) y la opción totalmente en desacuerdo presenta la media menor (0.561). Reconociendo la tendencia de mayor capacidad para regular las emociones en los estudiantes en la medida de una mayor conciencia de resultados académicos positivos con estrategias autodidactas.

Por último, en la variable de afrontamiento se ubicaron tres subconjunto: las opciones totalmente de acuerdo y desacuerdo que conforman el subconjunto uno presentan medias de 0.386 y 0.397, respectivamente; las opciones en desacuerdo, totalmente de acuerdo, de acuerdo y ligeramente de

acuerdo que conforman el subconjunto dos presentan medias de 0.397, 0.404, 0.408 y 0.412, respectivamente, y las opciones totalmente de acuerdo, de acuerdo, ligeramente de acuerdo y ligeramente en desacuerdo que conforman el subconjunto tres presentan medias de 0.404, 0.408, 0.412 y 0.413, respectivamente. En conclusión, no se reconoce una tendencia de impacto con respecto a la relación factor aprendizaje y variable afrontamiento.

Conclusiones

Para la escala de bienestar es importante resaltar dos ideas que informan acerca del comportamiento estudiantil, la primera asociada al bienestar emocional en relación con las variables de resiliencia y afrontamiento y el efecto de los tres factores de percepción del alumno, vinculados a las tres preguntas. La segunda, relacionada con los riesgos en donde la dimensión psicoafectiva es la variable con mayor impacto en la comparación de varianzas. Lo que explica que los estudiantes de secundaria desarrollaron mayores habilidades de adaptación en el contexto de pandemia, cuando eran motivados por el profesor a reflexionar acerca de la pandemia y confiaban en las competencias digitales de sus docentes y en el nivel de habilidades autodidactas para las tareas escolares.

En el análisis de la escala de bienestar se reconoce a la dimensión de afrontamiento como la variable menos impactada que comprende una varianza más estable. Entendiendo que la comunidad estudiantil utilizó estrategias diversas para la resolución de los retos que planteaba la contingencia. En la escala de riesgo se ubica a la dimensión de riesgo psicoafectivo como la variable que reporta una mayor diferencia en el análisis de varianza, específicamente en relación con el factor que indaga sobre el nivel de estrategias autodidactas empleadas por los estudiantes ante los nuevos escenarios de una educación remota de emergencia. La percepción del estudiante que ubica al alumno como un ser proactivo y responsable de sus tareas genera mayores estándares de riesgo psicoafectivo.

Finalmente, la dimensión de riesgo conductual se identifica como una variable con menor sensibilidad, al presentar un rango muy breve de varianza. Lo que explica que los estudiantes experimentaron afectaciones re-

lacionadas con la agresión y la mala convivencia en una menor escala en relación con los factores de atributo.

Agradecimientos

Se agradece a la Universidad Iberoamericana por permitir el uso de las bases de datos de los resultados obtenidos en las encuestas a estudiantes de secundaria del estado de Sonora, de igual manera a la SEC 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 doctor Luis Medina Gual, de la Universidad Iberoamericana.

Referencias

- Almodóvar, M., Atilas, J. Chavarría, A. Dias, M., y 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>
- Álvarez, E. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388-408. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/html/>
- Canizales Mendoza, M. A. (1994). *La ansiedad y su relación con un curso gestacional* [Tesis de doctorado, facultad de Psicología]. UNAM. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/99433>
- Carvajal-Castillo, C., Nel Urrea-Roa, P., Soto, M., y López, C. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y Educadores*, 16(3), 383-410. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83429830001>
- Córdova Alcaraz, A. (2000). Correlatos psicosociales de prevalencia del uso, abuso y dependencia a drogas en adolescentes. Tesis de Maestría en Psicología Social. UNAM-Facultad de Psicología. Inventario de Escalas Psicosociales en México 1984-2005. <http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/repositorio/InventarioEscalasPsicosocialesNaziraCalleja.pdf>
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński, Z. y Mazza, J. (2020). The Likely Impact of Covid-19 on Education: Reflections based on the Existing Literature and Recent International Datasets. Luxembourg: Publication Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/126686>
- Echandia, A. (2020). Migración de modelo de atención educativa en tiempos de co-

- vid-19. *Revista Ciencias de la Educación*, 30 (edición especial), 1067-1077. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/56e/art10.pdf>
- Estrada, E., Roque, M., Gallegos, N., Mamani, H., y Zuloaga, M. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios peruanos en tiempos de la pandemia del covid-19. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4675923>
- Gross, J., y 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>
- Medina-Gual, L. (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>
- Moreno, B., y Báez, C. (2010). *Factores y riesgos psicosociales, formas, consecuencias, medidas y buenas prácticas*. Madrid: 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>
- 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>
- Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A., y Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus Pandemic on Education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108-121. <https://doi.org/10.7176/jep/11-13-12>
- Organización Mundial de la Salud. (2009). *Guía de la Organización Mundial de la Salud para planificar la comunicación en caso de brotes epidémicos*. Ginebra, Suiza: Autor. http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44162/9789243597447_spa.pdf;jsessionid=ABA61AFAF52A8D5A17104E17E98C1179?sequence=1
- Poiética. (2020). *Experiencias educativas durante la pandemia de covid-19*. <http://www.cch-naucalpan.unam.mx/V2018/imgprin/publicaciones/Poietica/Poietica20.pdf>
- Quezada-Berumen, L., y González-Ramírez, M. (2020). Propiedades psicométricas del inventario de crecimiento postraumático en población mexicana. *Acción Psicológica*, 17(1), 13-28. <https://doi.org/10.5944/17.1.25736>
- Raleigh, M., Beramendi, M., y 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>
- 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. DOI: <https://doi.org/10.5093/clysa2020a17>
- Silas, J. (2008). La resiliencia en los estudiantes de educación básica, un tema primordial en comunidades marginales. Sinéctica, *Revista Electrónica de Educación*, (31), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99812248002>
- Zavala, L., Rivas, R., Andrade, P., y 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>