

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
FACULTAD DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS Y SOCIALES**



“FACTORES DE RIESGO PSICOSOCIAL QUE INCIDIERON EN LAS BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES EN ENTORNOS VIRTUALES DE UABC, CAMPUS ENSENADA, DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19”.

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRO EN ADMINISTRACIÓN

Presenta:

MARÍA FERNANDA OLIVAS PAZ

Director de Tesis:

DRA. MÓNICA FERNANDA ARANÍBAR GUTIÉRREZ

ENSENADA, B.C.

ABRIL DEL 2023

CONSTANCIA DE APROBACIÓN

Director de tesis: 
Dra. Mónica Fernanda Aranibar

Aprobado por los Integrantes del Sínodo:

1.- 
Dra. María Concepción Ramírez Barón

2.- 
Dra. Eunice Vargas Contreras

DEDICATORIA

A mi amado esposo y compañero de vida Misael Rosales, por su amor, apoyo y por ser una de mis fuentes más grandes de superación e inspiración

A mis amados padres por su amor incomparable, por su enseñanza y comprensión en todo momento y por inculcarme los valores necesarios para superar mis metas

A Santino por ser un soporte emocional en mi vida

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Autónoma de Baja California por facilitarme las condiciones para iniciar y finalizar mis estudios de Maestría.

A mi directora de tesis Dra. Mónica Fernanda Aranibar Gutiérrez por su confianza, tiempo y apoyo para la realización del estudio y tesis.

A los miembros del comité de tesis: Dra. María Concepción Ramírez Barón y la Dra. Eunice Vargas Contreras por su atención y sugerencias para enriquecer el presente documento.

FACTORES DE RIESGO PSICOSOCIAL QUE INCIDIERON EN LAS BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES EN ENTORNOS VIRTUALES DE UABC, CAMPUS ENSENADA, DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19

RESUMEN

La falta de recursos y espacios para la realización de las actividades laborales de los docentes durante la pandemia por COVID-19, fueron algunas de las condiciones que provocaron factores de riesgo psicosocial que llegaron a impactar las buenas prácticas docentes en entornos virtuales durante el confinamiento, afectando la salud mental de los docentes. El objetivo general de este estudio de caso fue identificar los factores de riesgo psicosocial y su incidencia en las buenas prácticas docentes en entornos virtuales que se presentaron por COVID-19. Se aplicó el instrumento denominado Guía de Referencia (GRII) creado por Norma Oficial Mexicana (NOM-035) de la Secretaría de Trabajo y Previsión Social (STPS) (2018) y el cuestionario sobre buenas prácticas docentes en aulas virtuales, a la población participante de 41 docentes de la Universidad Autónoma de Baja California, Campus Ensenada. Posteriormente, por medio de un estudio de alcance correlacional, los resultados indicaron un (-0.388) entre las condiciones en el ambiente de trabajo, dimensión que corresponde a los factores de riesgo psicosocial y las buenas prácticas docentes en entornos virtuales. Se detectó que los dominios más frecuentes con un nivel de riesgo alto y moderado fueron: atender varios asuntos al mismo tiempo durante el trabajo en casa, laborar horas extras más de tres veces a la semana y la afectación en las actividades familiares-personales. Se concluye que existe una necesidad de continuar investigando sobre los factores de riesgo psicosocial dentro del ámbito docente en educación superior y sus medios de identificación y prevención para un entorno organizacional favorable. A su vez, es necesario que las universidades cuenten con lineamientos y programas definidos sobre la aplicación de las buenas prácticas docentes en entornos virtuales en contextos de contingencia, cuidando la adaptación de los procesos de aplicación, evaluación y seguimiento de los factores de riesgo psicosocial durante dichos períodos de cambios.

Palabras clave: Pandemia, factores, riesgos psicosociales, prácticas, docentes

PSYCHOSIAL RISK FACTORS THAT AFFECTED GOOD TEACHING
PRACTICES IN VIRTUAL ENVIRONMENTS AT UABC, ENSENADA CAMPUS,
DURING THE COVID-19 PANDEMIC

ABSTRACT

The lack of resources and spaces to carry out the work activities of teachers during the COVID-19 pandemic, were some of the conditions that caused psychosocial risk factors that came to impact good teaching practices in virtual environments during confinement, affecting the mental health of teachers. The general objective of this case study was to identify the psychosocial risk factors and their incidence on good teaching practices in virtual environments that were presented by COVID-19. The instrument called Reference Guide (GRII) created by the Official Mexican Standard was applied. (NOM-035) of the Ministry of Labor and Social Welfare (STPS) (2018) and the questionnaire on good teaching practices in virtual classrooms, to the participating population of 41 teachers from the Autonomous University of Baja California, Ensenada Campus. Subsequently, through a study of correlational scope, the results indicated a (-0.388) between the conditions in the work environment, a dimension that corresponds to psychosocial risk factors and good teaching practices in virtual environments. It was detected that the most frequent domains with a high and moderate level of risk are: attending to several matters at the same time while working at home, working overtime more than three times a week, and the impact on family-personal activities. It is concluded that there is a need to continue researching psychosocial risk factors within the teaching field in higher education and their means of identification and prevention for a favorable organizational environment. In turn, it is necessary for universities to have defined guidelines and programs on the application of good teaching practices in virtual environments in contingency contexts, taking care of the adaptation of the application, evaluation and monitoring processes of psychosocial risk factors during such change periods.

Keywords: pandemic, factors, psychosocial risks, practices, teachers

ÍNDICE

Dedicatoria	3
Agradecimientos	4
Resumen	5
Abstract	6
CAPÍTULO 1. Introducción	11
1.1 Planteamiento del problema	11
1.2 Objetivo general	12
1.3 Objetivos específicos	12
1.4 Preguntas de investigación	13
1.5 Justificación	14
CAPÍTULO 2 - Marco teórico y contextual	14
2.1 Antecedentes de estudio	14
2.1.1 Pandemia	14
2.1.2 Confinamiento	15
2.1.3 Las buenas prácticas docentes en entornos virtuales de UABC en el contexto de pandemia por COVID-19	15
2.2 Delimitaciones conceptuales	18
2.2.1 Factores de riesgo psicosocial	18
2.2.2 Los factores de riesgo psicosocial en la profesión docente	21
2.2.3 Los factores de riesgo psicosocial derivados del confinamiento en la docencia	21
2.2.4 Riesgos psicosociales	22
2.2.6 Buenas prácticas docentes en contextos de pandemia	23

2.2.7 Los desafíos de las buenas prácticas docentes en entornos virtuales en la educación superior durante la pandemia por COVID-19	25
2.2.8 Buenas prácticas docentes en entornos virtuales	26
2.2.9 La educación en línea como estrategia emergente en contingencia por la COVID-19	26
2.3 Estudios sobre las buenas prácticas docentes en entornos virtuales en el contexto internacional, nacional y regional	27
2.3.1 Estudios internacionales	28
2.3.2 Estudios nacionales	33
2.3.3 Estudios locales	33
CAPÍTULO 3 – Método	35
3.1 Contexto espacio – temporal	36
3. 2 Participantes	36
3.3 Instrumentos	36
3.3.1 Modelación de variables	40
3.4 Procedimiento	41
3.5 Análisis de datos	41
CAPÍTULO 4 – Resultados	41
4.1 Análisis estadísticos descriptivos	41
4.2 Análisis estadísticos inferenciales	49
Capítulo 5 - Discusión	57

6.1 Interpretación de los resultados	58
6.2 Conclusiones	60
6.3 Limitaciones	61
6.4 Recomendaciones	62

Lista de tablas y gráficas

Tabla 1 Concepto de pandemia implícito por la OMS	15
Tabla 2 NOM-035 (Guía de referencia II). Dimensiones, subdimensiones e ítems	41
Tabla 3 Análisis variable: factores de riesgo psicosocial (P.1 – P.24)	49
Tabla 5 Correlación entre los factores de riesgo psicosocial y las buenas prácticas docentes en entornos virtuales	46
Tabla 4 Aplicación de prueba de normalidad	42
Tabla 6 Correlaciones entre la dimensión de condiciones en el ambiente de trabajo y las buenas prácticas docentes en entornos virtuales	50
Tabla 7: Correlación entre los factores de riesgos psicosociales y las buenas prácticas docentes en entornos virtuales	52
Tabla 8 Correlación de la dimensión interferencia en la relación trabajo-familia con la dimensión carga de trabajo	54
Tabla 9 Correlación de la dimensión jornada de trabajo y la dimensión condiciones en el ambiente de trabajo	56
Tabla 10 Regresión lineal simple	57
Anexos	
Cuestionario	74
Operacionalización de variables	81

CAPÍTULO 1. Introducción

1.1 Planteamiento del problema

La pandemia COVID-19 causada por el coronavirus SARS-CoV-2, fue declarada brote de emergencia de salud pública e importancia internacional el 30 de enero del 2020 y una pandemia el 11 de marzo del 2020. Fue tan grande el impacto que provocó en los sistemas económicos, educativos y de salud, que es considerada una crisis globalizada sin precedentes (Organización Mundial de la Salud, 2020). Según el informe emitido el 11 de marzo de 2021 por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el virus mató a más de 2.5 millones de personas y dejó con secuelas a largo plazo a varios millones más (ONU, 2021). Las familias y las economías se tambalearon debido al estancamiento generalizado en la actividad comercial y el cierre de fronteras (Bacardia, 2020).

La educación fue una de las áreas que mayores daños sufrió a causa de la pandemia, ya que, con el fin de evitar la propagación del virus, fue necesaria la interrupción de las clases presenciales, provocando el cierre masivo de miles de instituciones educativas en más de 190 países. A mediados de mayo de 2020 más de 1.2 millones de estudiantes de todos los niveles educativos, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020).

A causa de este cambio drástico y masivo, los países establecieron la modalidad de educación a distancia y esto provocó que los docentes adaptaran sus métodos para la impartición de clases de la presencialidad a la virtualidad abruptamente. Sin embargo, muchos no se encontraban preparados para los cambios que implicaba dicha transición. Por ejemplo, no todos los hogares de los docentes contaban con los espacios necesarios, como un área de estudio u oficina, que les permitiera el desarrollo de las actividades docentes apropiadamente. Es importante destacar el artículo publicado en enero de 2020, por la Comisión Económica para América Latina y del Caribe (CEPAL) llamado *La educación en tiempos de la pandemia de COVID- 19*, donde se mencionaba que las nuevas condiciones de docencia en entornos virtuales, requirieron que utilizarán plataformas y programa con los que no necesariamente se encontraba familiarizado, e inclusive muchos de ellos tampoco tenían los elementos

técnicos relacionados con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), (CEPAL, 2020).

Ribeiro et. al (2021) mencionó que los cambios repentinos en las actividades de los docentes a los entornos virtuales, en muchas ocasiones les exigían una mayor carga de trabajo y una alteración en su rutina, eso desencadenó problemáticas de riesgos psicosociales como estrés laboral agudo, ausentismo, síndrome de desgaste profesional, adicción al trabajo, angustia y depresión (Prado et al., 2020; Rodríguez et al., 2015).

También, al estar en casa conviviendo con otros integrantes de la familia, como niños o el cónyuge, y que en la mayoría de los casos estos también estaban llevando a cabo actividades educativas o laborales bajo la modalidad a distancia, el docente se enfrentaba al reto de adaptarse a ese entorno no idóneo para la impartición de clases (Expósito y Marsollie, 2021). Esta situación complicada concuerda con lo que los autores Lemos et al. (2019), identificaron como factores que afectan directamente el entorno laboral, que pueden ser: el cambio en el tipo de trabajo, cambio en las responsabilidades laborales y cambio en el número de horas o condiciones de trabajo. Otros investigadores, como Rodríguez (2019), mencionaron algunos factores que afectan el trabajo a diario, por ejemplo, el cambio en las condiciones de vida, alteración en los hábitos personales y cambios en los hábitos de sueño o alimentación.

A partir de la problemática enunciada anteriormente, esta investigación aborda los factores de riesgos psicosociales en los docentes de nivel superior en la UABC para conocer los principales factores de riesgo psicosociales que se presentaron y, con base en los resultados, determinar si estos tuvieron un impacto en las buenas prácticas docentes en entornos virtuales.

1.2 Objetivo general

Analizar la incidencia de los factores de riesgo psicosocial en las buenas prácticas docentes en entornos virtuales de UABC, campus Ensenada, durante el confinamiento por COVID-19.

1.3 Objetivos específicos

- Identificar los factores de riesgo psicosocial que se presentaron en los docentes de tiempo completo durante la pandemia por COVID-19.
- Analizar y determinar la incidencia de los factores de riesgo psicosocial en las buenas prácticas docentes virtuales durante el período de confinamiento.
- Detectar los factores de riesgo psicosocial con mayor impacto en los docentes de UABC durante la pandemia.

1.4 Preguntas de investigación

- ¿Cuáles fueron los factores de riesgo psicosocial presentes en los docentes de UABC campus Ensenada durante la pandemia por COVID-19?
- ¿Cuál fue la incidencia de los factores de riesgo psicosocial en las buenas prácticas docentes en los entornos virtuales del personal docente de la UABC, durante el COVID-19?
- ¿Qué factores de riesgo psicosocial tuvieron mayor impacto en los docentes durante el confinamiento?

1.5 Justificación

La relevancia del estudio se sustenta en la reciente divulgación por la identificación, análisis y prevención de los factores de riesgo psicosocial en los trabajadores, como lo presenta la NOM-035-STPS-2018. Los cambios que provocó la pandemia COVID-19 en los profesionales de la educación siguen causando efectos colaterales en la búsqueda por la adaptación de regreso a las aulas presenciales. El estudio de los factores de riesgo psicosocial está ganando protagonismo debido al incremento en la frecuencia de bajas laborales ocasionadas por problemas de salud (Gil, 2014). Como se observa en el perfil de las enfermedades y accidentes laborales, las enfermedades mentales necesitan ser analizadas a fondo con el fin de disminuir o eliminar los niveles de riesgo en los docentes.

Esta investigación se justifica de manera práctica ya que con los resultados se proveerán datos con lo que, más adelante, se puedan proponer acciones de mejora en las instituciones educativas para adoptar métodos de enseñanza en tiempos de cambio que protejan la salud mental de los docentes en situaciones de contingencia y que permita generar estrategias de prevención. Por último, se busca demostrar la vulnerabilidad del docente y la sensibilidad de

la profesión ante los detonadores de cambio capaces de generar estrés, ansiedad, ausentismo que provocan los factores de riesgo psicosocial (Velandia et al., 2019).

CAPÍTULO 2. Marco teórico

En este capítulo se presentará la temática de los factores de riesgo psicosocial y su influencia en el entorno de trabajo, así como los principales efectos que estos provocaron en el docente, los contextos donde se desarrollan y la evolución del concepto a lo largo de los últimos años. También, se abordarán las buenas prácticas docentes en entornos virtuales, como parte del proceso de aprendizaje en el alumno en recientes años. Y se presentarán estudios sobre algunos de los desafíos de los docentes que se presentaron en el marco de la COVID-19.

2.1 Antecedentes de estudio

2.1.1 Pandemia

Etimológicamente el vocablo “pandemia” procede de la expresión griega pandêmonnosêma, traducida como “enfermedad del pueblo entero”. Una pandemia es la afectación de una enfermedad infecciosa de los humanos a lo largo de un área geográficamente extensa, es decir, que se extiende a muchos países o que ataca a casi todos los individuos de una localidad o región. Por lo tanto, el término pandemia hace referencia a la afectación geográfica o numérica en cuanto al número de casos afectados y nunca referencia a la gravedad clínica del proceso. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020), para que pueda aparecer una pandemia es necesario que aparezca un nuevo virus o una nueva mutación de uno ya existente, que no haya circulado anteriormente y que la población no sea inmune a él o que el virus tenga la capacidad de transmitirse de persona a persona de forma eficaz, provocando un rápido contagio entre la población (Avila, 2020).

La siguiente tabla representa la evolución del concepto de pandemia con el paso del tiempo y sus connotaciones:

Tabla 1: *Concepto de pandemia implícito por la OMS*

Año y documento	Cocepto de pandemia
1999. Plan de preparación para la pandemia de influenza	Infección humana con una nueva cepa que se transmite eficientemente entre personas en un país y se propaga a otros, con patrones de enfermedad que indican que la morbilidad y la mortalidad pueden ser graves
2005. Alerta epidémica y respuesta. Plan mundial de la OMS de preparación para una pandemia de influenza	Infección humana, confirmada en laboratorio, con un nuevo subtipo de virus que se transmite entre animales y humanos de persona a persona
2009. Preparación y respuesta frente a una pandemia de influenza	Infección humana con un nuevo virus que se transmite eficientemente de persona a persona que afecta a habitantes de por lo menos dos regiones de la OMS

Fuente: Elaboración propia con información de Henao-Kaffure (2010).

2.1.2 Confinamiento / cuarentena

El término cuarentena proviene de la palabra latina *quadraginta* (cuatro veces diez), y se usó en Venecia (SIGLO XIV), con las personas sospechosas de tener la peste bubónica y que estaban obligadas a permanecer cuarenta días en aislamiento (Avila, 2020). En la actualidad, hace referencia al período de reclusión para evitar la propagación de un posible contagio. El período de cuarentena que estamos viviendo, se caracteriza por dos aspectos fundamentales: la separación o aislamiento de nuestros seres queridos y la restricción de las actividades en el exterior, como ir a estudiar o trabajar, tan necesarias para el ser humano (Carvalho et al., 2019)

De igual forma, supone romper con rutinas y actividades de esparcimiento y recreación. El aislamiento supone separarse de las personas para evitar ser contagiado o contagiar a terceras personas. Además, afecta al ser humano de manera diferente según su edad. Este tiempo de reclusión obligatoria, se ha comprobado que produce daños psicológicos temporales y permanentes. Estrés, confusión, irritabilidad y tristeza aparecen ante una situación de soledad, incomunicación, desinformación e incertidumbre. La excesiva exposición a noticias negativas, así como la saturación de los centros médicos son también causas del estrés y la ansiedad (Martín et al., 2020).

2.1.2 La práctica docente en UABC en el contexto de pandemia por COVID-19

Durante la pandemia por COVID-19, los docentes de UABC demostraron aún más su compromiso y entrega para que la universidad continuara ofreciendo educación de calidad a distancia. Con el fin de que los alumnos no perdieran su ciclo escolar, la planta docente de UABC Ensenada, conformada por 1,668 docentes de tiempo completo y muchos más por asignatura, se adaptaron a la modalidad en línea por medio de un Plan de Continuidad Académica (PDCA) publicado el 23 de abril de 2020 por UABC, que se encuentra en consonancia con las emitidas por la Secretaría de Salud, la Secretaría de Educación Pública, y las respectivas dependencias del ámbito estatal.

Las medidas que conforman el PCA relativas al funcionamiento de los programas, servicios y apoyos institucionales, se continuaron rigiendo bajo los siguientes lineamientos (Programa del desarrollo Campus Ensenada, 2020):

1. Actividad académica del periodo 2021-1

1.1 El semestre dará inicio de manera no presencial y continuará así hasta que las condiciones de seguridad sanitaria permitan regresar a la modalidad presencial, de conformidad con las disposiciones en la materia que las autoridades estatales emitan.

1.2 En atención a los estudiantes que no cuentan con equipo de cómputo y/o internet, las unidades académicas deberán incluir por programa educativo, en los cursos que se imparten en modalidad en línea o semipresencial, un paquete didáctico que les permita realizar las actividades de aprendizaje.

1.3 Preferentemente, no se ofrecerán las asignaturas de contenidos en su mayoría prácticos que no aseguren un desarrollo académico de calidad en la modalidad en línea; solo en los casos, en que la unidad académica haya establecido estrategias didácticas para el desarrollo de contenidos y logro de aprendizajes, se podrán ofertar de manera no presencial. Asimismo, de tener un semáforo epidemiológico favorable, estas asignaturas podrán transitar a la modalidad presencial.

1.4 Las actividades de Servicio Social Profesional (SSP), Prácticas Profesionales (PP), Proyectos de Vinculación con Valor en Créditos (PVVC) y Otras Modalidades de Aprendizaje (OMA), deberán valorarse al interior de cada unidad académica, cuidando la

salud e integridad de los estudiantes, así como los compromisos académicos de dichas actividades. Derivado de la suspensión de labores en algunas unidades receptoras, y para evitar atrasos en la trayectoria escolar de los estudiantes, se podrá solicitar más tiempo para concluir los estudios. Estos casos deberán revisarse de forma particular en cada unidad académica.

Asimismo, sigue vigente, mientras no existan condiciones sanitarias favorables, la no aplicación de la normatividad referida a: a) Plazos para terminar los estudios, y b) Asignación de cargas académicas reducidas por no concluir la primera etapa del servicio social o no estar asignado a la segunda etapa. Estos casos deberán revisarse de forma particular en cada unidad académica.

2. Programas, servicios y apoyos institucionales dirigidos a los estudiantes

2.1 Los estudiantes seguirán contando con el acompañamiento de los servicios de tutoría, así como de orientación educativa y psicopedagógica, a través del uso de sistemas de información institucionales y diversas plataformas digitales de comunicación, reanudándose de forma presencial al finalizar la actual contingencia sanitaria.

2.2 Los directivos de las unidades académicas, en coordinación con su planta docente, seguirán definiendo estrategias para la atención a estudiantes que se encuentren en condiciones de vulnerabilidad, estableciendo además acciones de detección oportuna en estudiantes de nuevo ingreso.

2.3 Los docentes identificarán a estudiantes en riesgo de reprobación y de rezago escolar, con la finalidad de proponerles estrategias para el cumplimiento satisfactorio de las actividades y la adquisición de competencias comprometidas en las unidades de aprendizaje.

2.4 Los programas de becas que ofrece la institución se mantendrán operando de manera regular.

3. Actividades de gestión académica, administrativa y de servicios

3.1 El personal docente, administrativo y de servicios que realice actividades esenciales dentro de la UABC, se mantendrá laborando en los esquemas acordados por las autoridades

universitarias correspondientes y con las medidas aplicables en los lineamientos técnicos de seguridad sanitaria en el entorno laboral.

3.2 Una vez que las autoridades de salud y universitarias lo indiquen, el personal administrativo y de servicios comenzará a regresar a la nueva normalidad. Para ello, la UABC emitirá protocolos específicos de actuación, en consonancia con las disposiciones oficiales de las instancias federales y estatales correspondientes, los cuales acompañarán la reapertura de actividades de una manera gradual, ordenada y responsable, salvaguardando en todo momento la salud e integridad física de los integrantes de la comunidad cimarrona.

3.3 Las unidades académicas y dependencias administrativas de la universidad determinarán las pautas que seguirá el personal académico, administrativo y de servicios adscritos a estas para su reincorporación a la actividad laboral en los términos señalados en el punto anterior.

Consideraciones adicionales: conforme surjan nuevos escenarios asociados a la actual contingencia sanitaria, la UABC emitirá y difundirá las adecuaciones que resulten pertinentes a las medidas institucionales en curso. Los aspectos particulares relacionados con los procesos de gestión académica y administrativa, así como los casos no previstos en el presente comunicado, serán atendidos por las unidades académicas en coordinación con las vicerrectorías de los campus, y en su caso, por las dependencias de la administración central.

Se invitó a todos los integrantes de la comunidad universitaria a mantenerse informados sobre la evolución del semáforo epidemiológico para la entidad, así como de los futuros comunicados complementarios que emitirá la UABC a través de los medios y canales oficiales.

2.2 Delimitaciones conceptuales

2.2.1 Factores de riesgos psicosocial

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) en su constitución de 1919, declaró que todos los países debían adoptar un régimen de trabajo realmente humano, ya que su omisión representaría un obstáculo a los esfuerzos por mejorar la experiencia laboral de los trabajadores. Después, en 1986, dictaminó que los factores de riesgo psicosociales son aquellas características de las condiciones de trabajo que afectan a la salud de las personas a

través de mecanismos psicológicos y fisiológicos a los que se llama estrés (OIT, 1986). Más adelante, la OMS en 1974, proclamó que los factores de riesgo psicosocial consisten en interacciones entre el trabajo, el medio ambiente y las condiciones de organización, además de las capacidades del trabajador, sus necesidades, su cultura y su situación personal fuera del trabajo, todo lo cual, a través de percepciones y experiencias, pueden influir en la salud, el rendimiento y la satisfacción en el trabajo (Kalimo et al.,1988).

Más adelante, Cox y asociados (1996), categorizaron innumerables factores de riesgo psicosocial y propusieron que el estrés relacionado con el trabajo sería el agente psicofisiológico mediador entre los problemas laborales organizacionales y los problemas de salud, físicos y mentales. Los ritmos de trabajo y la monotonía constituyen otro riesgo laboral, cuyas consecuencias han derivado en los denominados riesgos ergonómicos y psicosociales (Pinto Retamal, 2015). Las características de la jornada laboral, que incluyen el grado de automatización de las tareas, la comunicación con otros trabajadores, las relaciones entre las personas, el estilo de mando, el estatus social, la participación, así como el grado de autonomía y la sobrecarga de responsabilidad se incluyen en los riesgos psicosociales (STPS, 2010).

Otros autores como Gill-Monte et al. (2016), definen los factores de riesgo psicosocial como aquellas condiciones relacionadas con la dirección, diseño y contexto propios del trabajo que, en caso de ser negativos, producen daños en el individuo a nivel físico, psicológico y social; entre los más frecuentes están: poco nivel de participación en las decisiones; roles mal establecidos, sobrecarga e inseguridad laboral. La mayoría de los riesgos psicosociales se generan por condiciones propias del trabajo más no por condiciones del trabajador.

Aunado a esto, es importante destacar lo que menciona Aldrete et al. (2017), al decir que es común que los trabajadores vivan con gran presión por el deseo de cumplir con las exigencias de la vida laboral moderna. Los factores de riesgo psicosocial tales como el aumento de la competitividad, mayores expectativas sobre el rendimiento y largas horas de trabajo contribuyen a que los ambientes de los lugares de trabajo sean cada vez más estresantes

Con el paso de los años y debido a la complejidad de los tiempos y estilos de trabajo, en 2016 se publicó el *Proyecto de la Norma Oficial Mexicana (NOM) 035* de la Secretaría del

Trabajo y Previsión Social (STPS) para la identificación, análisis y prevención de los factores de riesgo psicosocial en el trabajo con el fin de promover un entorno organizacional favorable. A la vez, las enfermedades de tipo psicosocial se incorporaron en la tabla de enfermedades de trabajo y la valuación de incapacidades permanentes y a un año de la publicación de la Norma, los centros de trabajo debían mostrar acciones de identificación, control y prevención de los factores de riesgo psicosocial. Apropiadamente, se puede aterrizar el concepto de los factores de riesgo psicosocial como los componentes que hacen que el individuo con su conducta se inserte en la sociedad acentuándose en la esfera laboral, en donde la organización le impulsa al bienestar emocional y desarrollo humano para que despliegue sus labores (STPS, 2016).

La NOM 035 entra en vigor en dos etapas, las cuales delimitan los requisitos con los que los centros de trabajo tendrán que dar cumplimiento. De acuerdo con la 2da etapa que entró en vigor el 23 de octubre del 2020 (Gobierno de México, 2020), los factores que se consideraron de riesgo psicosocial son:

- Las condiciones en el ambiente de trabajo
- Las cargas de trabajo
- Las faltas de control sobre el trabajo
- Las jornadas de trabajo y rotación de turnos, los cuales excedan los establecidos por la Ley Federal del Trabajo
- La interferencia en la relación trabajo-familia
- El liderazgo negativo y relaciones en el trabajo
- La violencia laboral

En ese trabajo, se comprenderán los factores de riesgos psicosocial bajo la definición de la NOM 035 (Gobierno de México, 2020), como aquellas condiciones en el ambiente de trabajo ya sea en el entorno o jornada laboral, que, al presentarse con una regularidad, desencadenaron problemáticas de salud como estrés, desgaste y somatización en los docentes durante la pandemia. También, se utilizaron las variables que compone el instrumento emitido por la STPS dentro de la Norma que son: condiciones en el ambiente de trabajo, carga de trabajo, falta de control sobre el trabajo, jornada de trabajo e interferencia en la relación trabajo-familia, liderazgo, relaciones en el trabajo y violencia.

2.2.2 Los factores de riesgo psicosocial en la profesión docente

La competencia acelerada, los constantes cambios en el entorno social y económico y la excesiva carga laboral, imposibilita el desarrollo profesional del trabajador en el ámbito académico. Aunado a ello, un salario no acorde con las expectativas de los profesionales o con las funciones que realiza, conlleva a que los factores psicosociales influyen en la salud del trabajador y sobre todo en la productividad de la organización, disminución del rendimiento y de la calidad, absentismo y abandono, (Fernández-Puig et al., 2015). De igual manera, como lo refiere Montiel-Jarquín et al. (2015), las pérdidas que causa a la institución cuando personal este padeciendo agotamiento emocional o estrés, que conllevan a depresión y ansiedad.

Castillo et al. (2014), mencionaron que la docencia actualmente es reconocida como una profesión altamente estresante debido a la alta carga de actividades, al incremento de tareas en las que no fueron capacitados, el pobre reconocimiento que tienen, realizar funciones administrativas y cambios de roles a los que son sometidos constantemente (Alvites-Huamaní, 2019).

Villanueva et al., (2005) enfatiza que existen factores de riesgo psicosociales que inciden en el estrés docente, como la pérdida de autoridad frente a los padres de familia, desmotivación y actitudes de indisciplina por parte de los estudiantes, pérdida de estatus y prestigio.

Por lo tanto, los docentes tienen que sobrellevar dichas situaciones y en muchas ocasiones sin el apoyo de muchas instituciones educativas.

2.2.3 Los factores de riesgo psicosocial derivados del confinamiento en docencia

Diversos artículos han descrito los efectos emocionales que han ido presentándose en las personas desde el inicio de la pandemia y su aumento (Chen et al., 2020; Brooks et al., 2020; Liu et al., 2020) como la depresión, ansiedad y estrés (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2020; OMS, 2020; Xiang et al., 2020).

Entre junio y agosto de 2020, la OMS llevó a cabo un estudio en 130 países de las seis regiones con el objetivo de evaluar las alteraciones de salud mental, trastornos neurológicos y tratamiento de las toxicomanías provocadas por la pandemia. Alrededor de tres cuartas

partes de los países participantes reportaron la presencia de perturbaciones, al menos parciales, en los servicios de salud mental de las escuelas y los lugares de trabajo (78% y 75%, respectivamente) (OMS,2020). Esto apoya la idea que la docencia es una profesión vulnerable que luchó por adaptarse a los cambios significativos que surgieron en la pandemia.

2.2.4 Riesgos psicosociales

Particularmente, los riesgos psicosociales en el mundo laboral son escenarios que afectan habitualmente de forma significativa y peligrosa la salud física, social o mental de los trabajadores, (Hammig y Bauer, 2014). Según el Organismo Mexicano de Certificación en Sistemas de Gestión, (2020), declara que los riesgos psicosociales son las consecuencias psicológicas, físicas y sociales negativas que se derivan de deficiencias en el diseño, organización y gestión del trabajo. Las más frecuentes son:

- Estrés laboral agudo y/o crítico
- Ausentismo
- Síndrome de burnout/síndrome de desgaste profesional
- Adicción al trabajo
- Acoso laboral
- Violencia, hostigamiento y discriminación
- Angustia, depresión y somatización

A su vez, el efecto de los riesgos psicosociales es grave, ya que son situaciones o condiciones del trabajador con una alta probabilidad de afectar su salud, atacando el bienestar de la persona en lo físico, social y mental (Candia y Pérez, 2018; Leka et al., 2015). Estos riesgos pueden presentarse con características de la jornada laboral incluyendo el grado de automatización de las tareas, la comunicación con otros trabajadores, las relaciones entre las personas, el estilo de mando, el estatus social, la participación, así como el grado de autonomía y la sobrecarga de responsabilidad (STPS, 2010).

En esta investigación se utilizará la definición de riesgos psicosociales presentada por el Organismo Mexicano de Certificación en Sistemas de Gestión, (2020), al suscitarse como el resultado de las condiciones de trabajo faltas de control en el trabajo y que se manifiestan como estrés, fatiga, somatización entre otros.

2.2.5 Buenas prácticas docentes

Las buenas prácticas docentes son hallazgos que permiten mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas y con ello la calidad de la educación (Fernández y Torres, 2011). Una buena práctica para ser considerada como tal, requiere cumplir con cuatro características: ser innovadora, ser eficaz, ser sostenible y ser replicable (UNESCO, 2003 citado en Gradaille y Caballo, 2016). Cada uno de estos criterios engloba una serie de características que son propias de las buenas prácticas. El primero, referente a la innovación: establece que es necesario proponer algún cambio a la luz de la mejora educativa.

Fernández y Torres (2015), comparten que una buena práctica docente debe contribuir a mejorar el desempeño de los estudiantes, con un diseño innovador y aplicable a diferentes contextos educativos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas. En cuanto a la eficacia, la buena práctica debe lograr los objetivos establecidos, es decir, que se logre un impacto favorable. La tercera categoría es ser sostenible, que se refiere a la posibilidad de que su implementación sea continua y se conserve con el paso del tiempo para lograr “que la acción innovadora y eficaz se convierta en una práctica” (Cordero, 2017, p.5). La replicabilidad indica que la experiencia puede ser transferida a algún otro contexto y ser aplicada, de manera que ésta debe estar documentada, sistematizada y descrita a detalle.

El término de buenas prácticas docentes ha recibido muchas definiciones, aunque podemos aterrizar su valor diciendo que son el conjunto de acciones o estrategias que logran optimizar los procesos a través de los cuales los estudiantes mejoran su aprendizaje, independiente de sus condiciones (Zabalza, 2012). Por su parte, Márques (2002) entiende por buenas prácticas docentes las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo.

Las buenas prácticas docentes se relacionan directamente con el cambio metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, particularmente con la inclusión de las tecnologías, ajustado a las nuevas necesidades del estudiante (Salaburu et al., 2011). Podemos decir entonces que las buenas prácticas docentes también engloban acciones que obligan a utilizar las nuevas herramientas tecnológicas para conseguir impartir un aprendizaje autónomo que

motive al alumno a estar en permanente aprendizaje a lo largo de su vida (Palomo et al., 2006).

Por su parte, una buena práctica docente en entornos virtuales, entendiendo este término como la actividad que emplea la tecnología y conlleva resultados satisfactorios (implicación, motivación, desarrollo de habilidades), se convierten en prácticas transferibles a otros contextos por su excelencia, es decir, replicables (Fernández y Torres, 2015). Las buenas prácticas docentes variarán según el contexto social donde se esté situado, no existen buenas prácticas docentes universales. Además, involucran la inclusión educativa, en el sentido de que una buena práctica docente no es congruente con la exclusión (Zabalza, 2012). De esta manera decimos que las buenas prácticas docentes en entornos virtuales siempre van dirigidas a mejorar el quehacer con el alumnado.

En esta investigación se definirá el constructo de buenas prácticas docentes en entornos virtuales como: las intervenciones educativas que promueven el desarrollo de experiencias de aprendizaje para lograr de manera eficiente los objetivos formativos y aprendizajes de aplicación práctica para el alumno por medio de recursos tecnológicos. Esta variable se medirá por medio de indicadores como: comunicación, seguimiento tutorial, uso de recursos de apoyo y aprendizaje, seguimiento y evaluación de los aprendizajes, interactividad entre la comunidad de aprendizaje, implementación de actividades de aprendizaje, gestión del curso (Véliz, 2021).

2.2.6 Buenas prácticas docentes virtuales en contextos de pandemia

Los docentes pueden ser capaces de seleccionar las estrategias y procedimientos más pertinentes en la práctica de la enseñanza y aprender a instalar mecanismos de evaluación abiertos, profundos y consistentes con las experiencias de aprendizaje. Según Yáñez-Galleguillos y Soria-Barreto (2017) y Olmos (2016), el docente de educación superior debe contribuir en la mejora de los procesos de docencia virtual para lo cual es indispensable que el docente desarrolle ciertas cualidades y atributos como la apertura al cambio, la reflexión, la capacidad crítica, la flexibilidad, entre otros.

La pandemia obligó a los docentes a la adaptabilidad virtual y a partir de la reflexión, también se considera que el perfil de los estudiantes cambió; ya que surgieron nuevos soportes

tecnológicos y modelos educativos digitales, y actualmente están practicándose nuevos modelos de relación y comunicación entre estudiantes y docentes (Servillano y Vázquez, 2015). Las nuevas tecnologías impulsaron a los docentes para que encontraran mejores técnicas para llegar al alumno y realmente lograr un impacto en la enseñanza.

2.2.7 Los desafíos de las buenas prácticas docentes en entornos virtuales en la educación superior durante la pandemia por covid-19

La pandemia por COVID-19 significó una enorme presión sobre los sistemas educativos incluida la educación superior. La mayoría de los gobiernos adoptaron medidas de distanciamiento social y de cuarentena de la población en sus hogares, comunas, regiones y países consiguieron un desigual éxito (Wang et al., 2020). En las instituciones educativas, la suspensión de clases presenciales en colegios e instituciones de educación superior fue una de las medidas más empleadas. De acuerdo con el informe de Reimers y Schleicher (2020), estas medidas muy probablemente resultarán en una limitación de los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes. El cierre de los planteles educativos, laboratorios y aulas, trajo consigo la adopción de modalidades en línea, así como la interrupción de las actividades de investigación y de vinculación con el medio.

Como resultado de la pandemia por COVID-19, las instituciones de educación superior se vieron obligadas a operar en circunstancias inusuales. Por ejemplo, modificaron sus planes de inversión, suspendido actividades de intercambio y movilidad académicas paralizado las actividades de investigación. También se vieron en la necesidad de decidir con qué medios motivar a los estudiantes y evaluar sus aprendizajes.

La educación superior se desarrolla en una estructura institucional legalizada, donde los estudiantes pueden acceder a una preparación profesional que les ayude a obtener un reconocimiento académico por su formación educativa (UNESCO, 2013; Skliar, 2007). Los estándares de la enseñanza recibida en la educación superior serían alcanzar la madurez de ser egresado con capacidades autónomas para desenvolverse adecuadamente en un entorno desafiante. Lo menos que se esperaría un alumno de educación formal, es que el docente adquiriera una formación docente del mismo carácter, que se adapte a las necesidades actuales

de la sociedad, con la finalidad de satisfacer de manera positiva el aprendizaje de sus estudiantes (Hurtado et al., 2015).

Los estudiantes vulnerables resultan particularmente afectados, dado que aumentó el riesgo de que abandonaran sus estudios. Los alumnos sin recursos resultaron especialmente afectados debido a que las instituciones con una mayor proporción de estudiantes sin acceso, o con acceso limitado o precario, a los medios tecnológicos necesarios y a Internet también tuvieron que depender de dicha modalidad (UNESCO, 2020). Finalmente, se vieron severamente afectados quienes estudiaron en ciudades distintas de aquella donde se ubican sus hogares de origen, siendo jóvenes inmigrantes, o pertenecientes a minorías y/o con necesidades especiales (Brown y Salmi, 2020; Paredes, 2016).

2.2.8 Práctica docente en línea

El valor de la educación a distancia no está representado únicamente por la tecnología, sino en el sentido que el docente le dará, es decir, los procedimientos y metodologías pedagógicas empleados por el docente les atribuyen significado, lo que supone que el docente esté con sus competencias docentes digitales adquiridas y en proceso de desarrollo constante.

Gazzo (2020), remarca que la pandemia introdujo nuevas estrategias, en algunos casos virtuales, en constante cambio con relación al nivel y pertinencia de los contenidos, sus procesos de comunicación y las necesidades de los estudiantes. De igual forma, Rico et al. (2011), habla sobre la importancia de formar debidamente en competencias digitales a los estudiantes llamados a ser los docentes del mañana. Esto requiere la incorporación de modelos de formación orientados hacia el dominio de tales competencias. No se trata de usar tecnología, sino de integrarla en los procesos de enseñanza y de aprendizaje con el fin de mejorar en tiempos de cambios (Carvalho et al., 2019).

2.2.9 La educación en línea como estrategia emergente en contingencia por la COVID-19

La pandemia por COVID-19, obligó a las Instituciones de Educación Superior a transitar de manera obligada hacia los medios digitales, comprometiendo la calidad de la enseñanza, inclusive fueron muy pocas las universidades que atendieron las recomendaciones de la UNESCO que decían:

Son indispensables métodos y contenidos pertinentes de enseñanza y aprendizaje que se adecúen a las necesidades de todos los educandos y sean impartidos por docentes con calificaciones, formación, remuneración y motivación adecuadas, que utilicen enfoques pedagógicos apropiados y que cuenten con el respaldo de tecnologías de la información y la comunicación adecuadas (UNESCO, 2016, p. 30).

Con el objetivo de proteger a los estudiantes y docentes de educación superior contra la transmisión del virus SARS-CoV-2 (COVID-19), la Secretaría de Educación Pública (2020) indicó la “suspensión de actividad escolar presencial” (p. 3) y solicitó que: “preparen medidas académicas (impartición de clases por medios digitales a distancia) y de comunicación con los y las estudiantes para ajustes del calendario y programas” (p. 4).

Por otra parte, la educación en línea tuvo procesos de enseñanza y aprendizaje diferentes a la educación presencial, desde la forma de abordar las sesiones de clases, el manejo de materiales didácticos, las dinámicas de participación a través de medios de comunicación y colaboración, hasta las formas de atención, seguimiento, retroalimentación y evaluación del desempeño académico de los estudiantes (Amaya et al, 2021).

2.3 Estudios sobre la práctica docente en el contexto internacional, nacional y regional

De acuerdo con el campus teórico revisado, se logró encontrar un total de 32 artículos publicados entre los años 2017 y 2021. Se destaca que los países que más han abordado la temática relacionada a comportamiento docente en pandemia COVID-19 son Argentina y España. Particularmente en México, se tienen muy pocos estudios de caso relacionados a docentes en el entorno de pandemia y específicamente el estado de Baja California carece de investigación en el tema. De los artículos encontrados y para efectos de la construcción del siguiente apartado, se rescatan 16 artículos debido a la pertinencia del marco teórico en esta investigación.

Se presenta literatura relacionada a los docentes en contextos virtuales antes de pandemia, posteriormente aquellas investigaciones que buscan caracterizar los efectos de los riesgos psicosociales presentes en pandemia como agotamiento y estrés en docentes, y finalmente algunas investigaciones con propuestas para que los docentes se adapten a los métodos de educación a distancia, con propuestas de mejora y oportunidades.

El análisis del estado del arte que a continuación se presenta se agrupa en tres categorías, aquellas investigaciones realizadas a nivel internacional, las que se realizaron a nivel nacional y, por último, las que se llevaron a cabo a nivel local.

2.3.1 Estudios internacionales

El artículo titulado: *Factores psicosociales- influencia en la productividad y calidad de vida en los trabajadores de procesos metalmecánicos*, analiza los efectos de la pandemia en personal de una empresa metalmecánica. La investigación de enfoque cualitativo/cuantitativo fue realizada por Piñeros y Marín (2017) en Bogotá, Colombia con el fin de demostrar los efectos psicosociales de la pandemia que afectan directamente la productividad y calidad de vida de los trabajadores. La relevancia de esta investigación es que demuestra que otras ramas y especialidades, además de la docencia, se vieron severamente afectadas por la pandemia COVID-19.

El objetivo del estudio fue identificar los factores de riesgo psicosocial asociados al estrés y situaciones que causan conflicto en el rol familiar y laboral. Por medio de la batería de instrumentos para evaluación de factores de riesgo psicosocial validada por el Ministerio de la Protección Social y la debida recolección de datos de 202 trabajadores, se llegó a los resultados que indican que los trabajadores se ven afectados por los factores de riesgo y se constata la presencia de estrés en la mayoría de los empleados.

Un porcentaje alto se siente afectado por migraciones de situaciones de casa al trabajo. Al final este estrés provoca conflictos personales que se proyectan en una comunicación con falta de respeto, maltrato físico y en ocasiones verbal entre los empleados y sus familias. Este artículo abona a la presente investigación porque contempla los efectos colaterales que provoca la pandemia en las relaciones laborales en general y las fricciones interpersonales. Define la presencia de factores de riesgo psicosocial a causa de pandemia que afectan niveles de estrés y relaciones.

El artículo: *Factores de riesgo psicosocial, estrés percibido y salud mental en los docentes*, realizado por Guerrero (2018) en la Universidad de Extremadura en España, se hizo con el objetivo de analizar los factores de riesgo psicosocial, estrés general percibido y salud mental o riesgos de patología psiquiátrica en los docentes.

Por medio de un diseño exploratorio-descriptivo y transversal con base en un cuestionario y pruebas paramétricas ANOVA a 550 docentes, se llegó a la conclusión que las principales fuentes de estrés de los docentes son la indisciplina y la falta de cooperación y respeto por parte de los alumnos. También se percibe una asociación estadísticamente significativa entre el estrés general y percibido y la salud mental. Este artículo apoya la idea que los efectos a causa del confinamiento y las restricciones sanitarias como antecedente para comprender fuentes de estrés en docentes antes de la pandemia y contrastar el comportamiento de esta variable en pandemia

Morilla et al. (2019) publicaron un artículo llamado: *Aspectos psicosociales y calidad de vida laboral en los/as profesionales de la intervención social*, donde se evaluó variables psicosociales como burnout, compromiso, y empoderamiento. Por medio de un diseño exploratorio con base en una encuesta que incluía un cuestionario de variables sociodemográficos e instrumentos específicos a 488 participantes en una empresa en España. En conclusión, los profesionales presentaban niveles más altos de dedicación y compromiso al trabajo que de burnout. Este artículo es un antecedente de estudio de variable burnout y dedicación en docencia antes de pandemia que da soporte al marco teórico.

Holguín et al. (2020), publicaron en Perú el tema: *Competencias digitales, liderazgo distribuido y resiliencia docente de contratación pública y privada, en contextos de pandemia*. El objetivo del estudio fue analizar las relaciones entre las variables competencias digitales, liderazgo distribuido y resiliencia de los docentes que realizan educación virtual en contexto pandémico. La muestra fue de 1251 docentes, con una medición por medio de escalas de Likert, que llevó a la conclusión de que existen correlaciones positivas entre las variables estudiadas. La contribución científica permite entender que los docentes se han adaptado al sistema de educación virtual, utilizando las herramientas digitales que antes no habían adquirido en la modalidad presencial. Este artículo sustenta que existe una visión positiva de adaptación de parte de los docentes al cambio digital en tiempos de pandemia en estas zonas de Perú.

El estudio titulado: *Nuestras prácticas docentes en tiempo de pandemia*, publicado por Martín et al. (2020) en la Universidad de Córdoba Argentina, fue diseñado con el objetivo de relevar información sobre los hábitos de los docentes universitarios en relación con el uso de

las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza durante el período de aislamiento social por pandemia Covid-19. El diseño de estudio fue de enfoque cuantitativo y no experimental transaccional. Se confeccionó por medio de un formulario/cuestionario Google con 21 preguntas aplicado a 40 docentes. Los resultados evidenciaron tres situaciones 1) algunas herramientas eran poco utilizadas para la educación antes de la pandemia y continuaron sin uso en esta. 2) otras herramientas que se utilizaban antes de la pandemia continuaron usándose en esta y 3) un grupo de herramientas y recursos que tuvieron un mercado aumentó en la frecuencia de uso diario como Google Classroom, Google Meet, Zoom y etc.

Por estas razones se puede concluir que la situación de aislamiento a puesto de manifiesto las brechas de acceso a los dispositivos electrónicos y a internet, brecha relacionada al tiempo de uso, ya que hay hogares que quizá si tienen los dispositivos electrónicos, pero los tengan que compartir con otros miembros y brechas de competencias digitales, para que los docentes y estudiantes utilicen adecuadamente las plataformas digitales con fines educativos y la capacidad de crear o proveer contenidos educativos a través de estas. Este artículo evidencia las brechas digitales de docentes y estudiantes en tiempos de pandemia.

En el año 2020, Gómez y Rodríguez publicaron un artículo basado en un estudio de caso titulado: *Estrés en docentes en el contexto de la pandemia de covid-19 y la educación, en Paraguay*. En dicho estudio participaron 37 docentes de la Universidad Nacional de Asunción. El objetivo del estudio era determinar el estrés percibido en los docentes durante el período de cuarentena por la pandemia y fue por medio de una escala de estrés percibido (CEP) que contenía una encuesta que se consiguieron algunos interesantes resultados. Por ejemplo, se determinó que la tensión y el agotamiento emocional era considerable en la mayoría de los encuestados. Sobresalieron el temor y la incertidumbre por los cambios que se estaban viviendo y los que se avecinaban en ese momento.

Estudios como este refuerzan la necesidad de profundizar en analizar el desarrollo de estos detonantes y su efecto actualmente en los docentes y que permite identificar estrés, temor y agotamiento emocional en los docentes universitarios de Paraguay durante la pandemia.

Más adelante, en el mismo año en Argentina, Oros et al. (2020), presentaron el estudio de caso titulado *estresores docentes en tiempos de pandemia: un instrumento para su exploración*. El objeto de ese estudio era desarrollar un instrumento para detectar la percepción de estresores docentes en contexto de aislamiento social, y estudiar su funcionamiento psicométrico.

Una vez identificados los estresores laborales se podría conocer en qué medida ciertas situaciones con amenazas para los educadores. Por medio de una investigación empírica no experimental, cuantitativa y transversal aplicada en formato de formulario a 674 docentes se llegó a la conclusión de que los estresores que se asocian más fuertemente a la experiencia de síntomas indeseables vienen del entorno de trabajo y la sobrecarga laboral. Los docentes que tenían un volumen excesivo de tareas, poco tiempo y debían concentrarse en un lugar difícil, presentan nerviosismo, ansiedad insomnio, dolores de cabeza preocupaciones constantes y cambios de apetito. Estudio de caso que presenta los estresores en docentes detonados en pandemia por sobrecarga de trabajo.

Araos-Baeriswyl et al. (2021) mencionó en su obra: *Aprendizaje invertido: una metodología docente en tiempos de pandemia, Atención Primaria*, que los docentes de España tuvieron que adaptarse a nuevos métodos si deseaban progresar en tiempos de pandemia. Específicamente mencionó el aprendizaje invertido, que consiste en un modelo pedagógico innovador que invierte el ciclo de educación para lograr objetivos cognitivos superiores. El método consistió en estimular al estudiante a llevar su propio ritmo de enseñanza eligiendo donde y cuando estudiar, el docente deja de ser la fuente primaria de información y el estudiante toma el papel protagonista en su propio aprendizaje.

También se decidirá con anticipación el contenido que preparará el alumno por sí mismo como la mejor forma de enseñanza de conceptos y, por último, el docente debe preparar el material que entregará a los estudiantes, estar disponible para responder dudas y desafiar al estudiante para motivarlo. Este artículo apoya las buenas prácticas docentes en entornos virtuales en tiempos de pandemia.

El efecto colateral del aislamiento en los docentes es muy grande, tal como lo plasmaron Expósito y Marsollier en 2021, en el artículo titulado: *El impacto del aislamiento social por*

Covid-19 en docentes en Mendoza Argentina. Una aproximación a sus condiciones familiares, económicos y laborales. docentes de un muestreo intencional no probabilístico fueron encuestadas con el objeto de identificar los factores personales, familiares y económicos que influyen en su desempeño en confinamiento social por la pandemia. Los resultados determinaron que el 43% conviven con familiares con situación de riesgo de acuerdo con la OMS y 16% de ellos están en esa misma situación lo cual ha producido estados de ánimo nocivos con niveles elevados de angustia y ansiedad que se correlacionan con problemas de convivencia familiar, aunado a la frustración económica que se está atravesando.

Este estudio apoya la realidad de los entornos académicos y los efectos de ansiedad, estrés y nerviosismo en docentes que afectan sus relaciones familiares durante la pandemia. Este artículo evidencia los efectos de ansiedad, estrés y nerviosismo en docentes que afectan sus relaciones familiares durante la pandemia.

Mientras tanto, ese mismo año en Ecuador, Vargas et al. (2021), publicó el estudio de caso titulado: *Riesgos psicosociales y la educación pública en la pandemia.* Por medio de una encuesta a 600 personas con un diseño de investigación mixta, cuantitativa y cualitativa de corte trasversal con el objeto de analizar los riesgos psicosociales y la educación pública en la población, se logró identificar la naturaleza predictiva de la información, medidas preventivas, nivel de preocupación, conocimiento y creencias sobre el virus.

Los resultados demostraron que 4 de cada 10 encuestados consideraba que la empresa donde laboraba no estaba preparada ni contaba con las herramientas y los conocimientos necesarios para realizar a la transición al trabajo en casa y presentaba importantes inconvenientes para adaptarse a esta modalidad. Mas de la mitad nunca en su vida trabajaron desde casa y no se adaptaban a la transición. Estudio de caso de adaptación al trabajo en casa, conocimiento general de la población sobre el virus COVID-19 y el efecto psicosocial de la pandemia en el entorno laboral.

Dichos estudios sirven como referente para demostrar los graves efectos de vivir en un ambiente laboral bajo condiciones inseguras e inestables que debilitan la estabilidad emocional el empleado propiciando efectos negativos que afectan su salud mental. Tambien

ofrecen un panorama más amplio de la reacción ante la crisis causado por la pandemia en búsqueda de la adaptación de otros países y su comportamiento ante la problemática masiva que se vivió.

2.3.2 Estudios nacionales

El estudio de caso llamado: *Experiencias docentes del uso de la tecnología educativa en el marco de la pandemia por Covid-19*, publicado por García -Leal et al., (2021) en Nuevo León, se logró encuestar a 548 docentes de educación básica con el fin de identificar los retos y desafíos a los que se enfrentan en el aislamiento social preventivo obligatorio. Se tomó una muestra de 548 docentes seleccionados por muestreo no probabilístico voluntario y se identificó problemáticas relacionadas a aspectos socio afectivos, tecnológicos, de comunicación, pedagógicos y académicos. Una gran necesidad de políticas educativas capaces de disminuir las brechas de desigualdad tecnológica educativa. Artículo que sustenta marco teórico sobre brechas de desigualdad en materia de tecnología educativa en estudiantes durante la pandemia en México.

También, en Jalisco, Trujillo et al. (2021) habla sobre métodos para trabajar a distancia por medio del artículo basado en la obra literaria titulada: Educación, innovación y nueva normalidad. Asociación normalista de docentes investigadores. Se aborda la temática de retos y desafíos en educación durante la pandemia por medio de comunicación y colaboración. Los autores abordan la necesidad de realizar una investigación sobre las dificultades que enfrentan los estudiantes normalistas ante la nueva modalidad de trabajo en las dinámicas de colaboración dentro del ámbito educativo. La presente investigación redacta evidencia de trabajo con métodos de mejora de enseñanza a distancia por medio de libros electrónicos, sesiones virtuales.

Este apartado nos permite entender la situación que enfrentaron muchos empleados del sector educativo en el país, bajo la enseñanza por medio de la virtualidad. Los estudios presentan la vulnerabilidad con la que se enfrentaron a las dinámicas en búsqueda de la adaptación a los nuevos métodos de enseñanza y la interacción que se presenta con el alumnado durante su práctica.

2.3.3 Estudios locales

En la Universidad Autónoma de Baja California, Rodríguez (2019) publicó el trabajo de tesis con la temática: *Consecuencias de riesgos psicosociales asociados a burnout en el trabajo docente de tiempo completo, caso: Universidad Politécnica de Baja California* y se aplicaron dos cuestionarios a 32 docentes de tiempo completo. El objetivo era establecer las consecuencias de los factores de riesgo psicosociales con la presencia del síndrome de burnout en el trabajador docente de tiempo completo en UABC. De la misma manera se pretendía identificar los conceptos y teorías relacionadas a dichos factores. Y por último se buscaba enunciar las consecuencias de riesgos psicosociales en relación con el burnout. Por medio de un estudio transversal descriptivo cualitativo se descubrió que el 22% de los docentes sufre el síndrome de burnout y resultaron altas puntuaciones en los factores de riesgo psicosocial a causa del deterioro en las condiciones de trabajo. Este artículo sirve de apoyo para sustentar problemáticas como síndrome de burnout en docentes universitarios y factores de riesgo psicosocial.

Más adelante, Hernández (2020), presenta en la Universidad Autónoma de Baja California, la tesis titulada: *“Norma oficial mexicana: NOM-035 STPS-2018. Factores de riesgo psicosocial en el trabajo. Caso de la empresa equipos médicos de Baja California S.A.DE C.V.”* Por medio de un cuestionario aplicado a 28 colaboradores se buscaba analizar los factores psicosociales que inciden en el clima organizacional de dicha empresa.

También se buscaba destacar la importancia del enfoque costo-beneficio por la aplicación de la NOM-035 para crear una organización saludable. El estudio de caso se realizó mediante la metodología cuantitativa y resultó en altos porcentajes en cargas de trabajo, falta de control sobre el trabajo, falta de relaciones en el trabajo y falta de reconocimiento al trabajo. Estos pueden considerarse generadores de riesgo para la salud y seguridad de los colaboradores en un futuro. Estudio de caso que plasma los factores de riesgo psicosocial evaluados por la NOM-035 en una empresa local y sustenta marco teórico a nivel local.

Este apartado permite identificar los estudios más recientes presentados en el estado de Baja California que permiten dar un acercamiento y dimensionar la aplicación de las buenas prácticas docentes virtuales localmente. Estos mismos estudios confirman la necesidad latente que existe de seguir profundizando en las buenas prácticas docentes para entender mejor el contexto actual y proponer mejoras que beneficien la salud mental de los docentes.

4. Método

La investigación corresponde a un estudio de enfoque cuantitativo, ya que se recopilaban datos a través de cuestionarios a los sujetos de estudio. Posteriormente, se realizó un estudio de alcance correlacional, debido a que se midieron las variables y se analizó su correlación. El diseño de la investigación fue no experimental-transaccional, debido a que se recolectaron los datos en un solo período (90 días), con el propósito de describir las variables de la investigación y analizar su incidencia (Hernández et al., 2006). En función de lo anterior, se analizaron las respuestas para responder las preguntas de investigación y objetivos específicos expuestos en el capítulo 1, con el fin de analizar la incidencia de los factores de riesgo psicosocial sobre las buenas prácticas docentes virtuales, y así se verificó si las variables tienen correlación.

A su vez, el alcance del estudio es exploratorio-descriptivo, debido a las pocas investigaciones existentes acerca del efecto de los factores de riesgos psicosociales en las buenas prácticas virtuales de los docentes en la zona urbana de Ensenada, Baja California, que permita conocer el contexto real del estado en que se encontraba la población de estudio durante de la pandemia por COVID-19 (Hernández et al., 2006). Se buscó obtener una relación significativa ($p \leq 0.05$) entre los factores de riesgos psicosociales y las buenas prácticas docentes.

4.1 Contexto espacio - temporal

La investigación se llevó a cabo en el Municipio de Ensenada, en la Universidad Autónoma de Baja California, Campus Ensenada, unidad Valle Dorado, específicamente, en la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAyS) dedicada fundamentalmente a la enseñanza en las áreas de Ciencias Sociales y Económico Administrativas. Se imparten 8 programas de licenciatura que son: Administración de empresas, Contaduría, Inteligencia de negocios, Derecho, Ciencias de la Educación, Psicología, Sociología y Ciencias de la comunicación y 7 programas de posgrado que son: Maestría en Proyectos sociales, Administración, Educación, Impuestos, Gestión de las tecnologías de la Información y la Comunicación, Ciencias jurídicas y Psicología.

FCAyS tiene una planta docente de 70 docentes de tiempo completo y más de 200 docentes de tiempo parcial que imparten clase a más de 4,500 estudiantes de licenciatura y 150 de posgrado. Cabe destacar que dicha Facultad atiende a la mayor cantidad de población de estudiantes de licenciatura y posgrado en el estado de Baja California.

4.2 Participantes

La muestra representativa de participantes se conformó por docentes de tiempo completo de FCAyS en UABC, Campus Ensenada. De acuerdo con el reporte total de docentes por unidad, compartido por el departamento administrativo de dirección en FCAyS, el personal de la planta docente activa al día 23 de abril de 2022 correspondía a 67 docentes donde el 46% son hombres y el 53% mujeres. Por medio de la siguiente fórmula estadística de calculó la muestra:

$$n = \frac{NZ^2pq}{d^2(N - 1) + Z^2pq}$$

Donde:

N es el total de la población (67)

d es la precisión (0.05)

p es el margen de error (0.05)

q es la media proporción (1)

z el nivel de confianza de 95%

Con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 10%, se obtiene un total de 40 participantes, en este caso, la muestra fue de 41 encuestados, alcanzando el mínimo total esperado.

4.3 Instrumentos

Se utilizó el instrumento emitido por la Secretaría del Trabajo y Previsión Social llamado “Identificación de Factores de Riesgo Psicosocial”, así como la herramienta nombrada “Cuestionario sobre buenas prácticas docentes en aulas virtuales”, creada por Miriam Iliana

Veliz en 2021; ambos instrumentos fueron aplicados a la población de docentes, sumando 88 ítems en total, 64 son preguntas dicotómicas y 24 con escala de Likert.

El instrumento de la NOM-035 La guía de referencia II (GRII), permitió identificar los factores de riesgo psicosocial en los docentes y se presentaron 24 ítems en escala ordinal, con valores de 0 = Nunca, 1 = Casi nunca, 2 = Algunas veces, 3 = Casi siempre y 4 = Siempre. Este cuestionario comprendió la primera sección de preguntas que se aplicaron. La GRII agrupa los factores de riesgo psicosocial en los siguientes dominios:

- 1) *Condiciones en el ambiente de trabajo.* Se refieren a las condiciones peligrosas e inseguras o deficientes e insalubres, es decir, a las condiciones del lugar de trabajo, que bajo ciertas circunstancias exigen del trabajador un esfuerzo adicional de adaptación (Cox y Griffiths, 1996)
- 2) *Las cargas de trabajo.* Se refieren a los requerimientos que el trabajo impone al trabajador rebasando su capacidad y que pueden ser de diversa naturaleza, como el volumen de producción, cognitivas o mentales, emocionales, de responsabilidad, as. como indicaciones contradictorias o inconsistentes (Hernandez-Arellano et al., 2016). La diferencia entre las exigencias laborales y las capacidades del trabajador le imprimen una carga mental excesiva que conlleva efectos a corto y largo plazo para la salud del trabajador (Makhtar y Itoh, 2015).
- 3) *La falta de control sobre el trabajo.* El control sobre el trabajo posibilita al trabajador para influir y tomar decisiones en la realización de sus actividades laborales (Chirico, 2017). La iniciativa y autónoma, el uso y desarrollo de habilidades y conocimientos, la participación y manejo del cambio, as. como la capacitación son aspectos que dan al trabajador la posibilidad de influir sobre su trabajo (Macdonald y Levy, 2016). Estas dimensiones, cuando son inexistentes o escasas, se convierten en un factor de riesgo.
- 4) *Las jornadas de trabajo.* La jornada y rotación de turnos que exceden lo establecido en la Ley Federal del Trabajo, representan una exigencia de tiempo laboral que se hace al trabajador en términos de la duración y el horario de la jornada, a pesar de que la normatividad vigente en México obliga al empleador a jornadas de 8 horas, la rotación de turnos y horas remunerado como extras suponen factor de riesgo

psicosocial cuando se trabaja con extensas jornadas, con frecuente rotación de turnos o turnos nocturnos, sin pausas y descansos periódicos claramente establecidos y medidas de prevención y protección del trabajador para detectar afectación de su salud de manera temprana (Pastor-Ramos, 2016; Santiago-Collado, 2008)

- 5) *Interferencia en la relación trabajo-familia*. Este dominio surge cuando existe conflicto entre las actividades familiares o personales del trabajador y las responsabilidades laborales, es decir, cuando de manera constante se tienen que atender responsabilidades laborales durante el tiempo dedicado a la vida familiar y personal, o se tiene que laborar fuera del horario de trabajo (Leka et al., 2015)
- 6) *Liderazgo negativo*. Hace referencia al tipo de relación que se establece entre el patrón, sus representantes y los trabajadores, cuyas características influyen en la forma de trabajar y en las relaciones de un área de trabajo y que está directamente relacionado con la actitud agresiva; falta de claridad de las funciones en las actividades, y escaso o nulo reconocimiento y retroalimentación del desempeño (Cakmak et al., 2015)
- 7) *Relaciones negativas*. Se refiere a la interacción que se establece en el contexto laboral y abarca aspectos como la imposibilidad de interactuar con los compañeros de trabajo para la solución de problemas relacionados con el trabajo, y características desfavorables de estas interacciones en aspectos funcionales como deficiente o nulo trabajo en equipo y apoyo social (Gómez et al., 2014; Young et al., 2015)
- 8) *La violencia laboral*. Integra varios factores de riesgo tales como el acoso verbal y el acoso psicológico, entendida como todos aquellos actos que menoscaban la estabilidad psicológica, la personalidad, la dignidad o integridad del trabajador. Consiste en acciones de amenaza sistemática y persistente como el descredito, los insultos, las humillaciones, la devaluación, marginación o indiferencia, hacer comparaciones destructivas, el rechazo manifiesto, las restricciones a la autodeterminación y chantajes, las cuales llevan al trabajador a la depresión, al aislamiento, a la merma de su autoestima (Camarena-Ojinaga et al., 2019).

A continuación, se presenta cada una de las dimensiones, subdimensiones y los ítems respectivos en la siguiente tabla:

Tabla 2: NOM-035 (guía de referencia II). Dimensiones, subdimensiones e ítems

Dimensión	Subdimensión	ítem
Condiciones en el ambiente de trabajo	Condiciones peligrosas e inseguras	2
	Condiciones deficientes e insalubres	1
	Trabajos peligrosos	3
Carga de trabajo	Cargas cuantitativas	8
	Ritmos de trabajo acelerado	4, 5
	Carga mental	6, 7
	Cargas de alta responsabilidad	9, 10
	Cargas contradictorias o inconsistentes	11
Falta de control sobre el trabajo	Falta de control y autonomía sobre el trabajo	17, 18, 19
	Limitada o nula posibilidad de desarrollo	16
	Limitada o inexistente capacitación	22
Jornada de trabajo	Jornadas de trabajo extensas	12, 13
Interferencia en la relación trabajo-familia	Influencia del trabajo fuera del centro laboral	14
	Influencia de las responsabilidades familiares	15
Liderazgo	Escasa claridad de funciones	20, 21
Relaciones en el trabajo	Relaciones sociales en el trabajo	23
Violencia	Violencia laboral	24

Fuente: Elaboración propia con información de la NOM-035.

La prueba originalmente posee 46 reactivos que corresponden a los factores de riesgo psicosocial, pero en esta investigación se acortaron a 24 reactivos, considerando solo los ítems específicos de factores de riesgo. El cuestionario cumple con coeficientes de confiabilidad (alfa de Cronbach) superiores a 0.7; y coeficientes de correlación (Spearman) mayores a 0.5.

El segundo de los instrumentos comprende 7 dimensiones que son:

- 1) Comunicación
- 2) Seguimiento tutorial
- 3) Uso de recursos de apoyo y aprendizaje

- 4) Seguimiento y evaluación de los aprendizajes
- 5) Interactividad entre la comunidad de aprendizaje
- 6) Implementación de actividades de aprendizaje
- 7) Gestión del curso

La escala con 64 ítems fue evaluada con un coeficiente Alfa de Cronbach de $\alpha=.924$. El análisis de coeficiente de las dimensiones de la escala refleja a la subescala de Comunicación como el más alto ($\alpha=.774$), el Seguimiento tutorial ($\alpha=.741$), el Uso de recursos de apoyo y aprendizaje ($\alpha=.736$), Seguimiento y evaluación de aprendizajes ($\alpha=.670$), Interactividad entre la comunidad de aprendizaje ($\alpha=.656$), Implementación de actividades de aprendizaje ($\alpha=.593$) y la Gestión del curso ($\alpha=.581$).

4.3.1 Modelación de variables

La variable independiente está conformada por los factores de riesgo psicosocial distribuido en 8 dimensiones: condiciones en el ambiente de trabajo, carga de trabajo, falta de control sobre el trabajo, jornada de trabajo, interferencia en la relación trabajo-familia, liderazgo, relaciones en el trabajo y violencia y fueron medidos bajo una escala ordinal, con opciones de respuesta presentados en escala de Likert. Por su parte, la variable dependiente son las buenas prácticas en entornos virtuales, conformada por las dimensiones: comunicación, seguimiento tutorial, uso de recursos de apoyo y aprendizaje, seguimiento y evaluación de los aprendizajes, interactividad entre la comunidad de aprendizaje, implementación de actividades de aprendizaje y gestión del curso.

Para efectos de esta investigación, no se trabajó la variable buenas prácticas docentes en entornos virtuales por medio de dimensiones, sino que se consideraron los 66 ítems que conforman el instrumento como una sola variable y fue medida bajo una escala de Likert, presentado en el cuestionario por medio de preguntas dicotómicas.

4.4 Procedimiento

Se envió el cuestionario a los participantes en tres diferentes fechas en un período de 90 días por correo electrónico través del servicio de Google Forms. El cuestionario estaba dividido en dos secciones; una sección enfocada a los factores de riesgo psicosocial y la otra sección

enfocada a las buenas prácticas docentes en aulas virtuales, con un tiempo aproximado de respuesta de 30 minutos máximo. También se visitó personalmente a los docentes en caso de que algunos prefirieran responderlo manualmente, cinco de los respondientes participaron por medio de este método.

4.3 Análisis de datos

Se realizó un análisis a través de software SPSS Estadístico de IBM, por medio del cual se descargó la base de datos con toda la información recolectada de los cuestionarios aplicados en Google Forms y también se capturaron manualmente las respuestas de los cuestionarios que se respondieron en persona. Posteriormente, por medio de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk se calculó el coeficiente de confiabilidad, también la media, moda, desviación estándar de los datos y se realizaron los análisis para determinar la correlación de Pearson entre las dos variables de estudio.

5. Resultados

En este capítulo se reportan los resultados de la investigación, los cuales se obtuvieron a través de estadística descriptiva y se presentan de la siguiente manera: primero por medio de un análisis descriptivo se destacan algunos porcentajes relevantes de las respuestas, posteriormente, se muestran los resultados de las variables de los factores de riesgo psicosocial y buenas prácticas docentes virtuales.

5.1 Análisis estadísticos descriptivos

La presente investigación muestra un análisis descriptivo con el objetivo de identificar los principales factores de riesgo psicosocial durante el confinamiento por la pandemia COVID-19 y su incidencia en las buenas prácticas virtuales docentes.

Una de las características principales de la población objetivo fue: el centro de trabajo es una institución académica y la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales se compone de 67 docentes activos de tiempo completo. De las respuestas capturadas, el 57% de los respondientes fueron mujeres. El 32% afirmó que tuvo que trabajar sin parar durante el confinamiento. Más del 35% mencionaron que tenían que mantener un ritmo acelerado y más del 50% tenían que estar muy concentrados en las actividades diarias en casa.

Sobre la carga académica asignada durante este período, el 47% de los participantes reconocieron que tenían que atender varios asuntos al mismo tiempo durante el trabajo en casa por la pandemia.

De igual forma, el 44% de los participantes indicó que tenían que laborar horas extras más de tres veces a la semana y que algunas veces era tanta la carga de trabajo, que el 41% reconocieron que llegó a afectar sus actividades familiares o personales. Adicionalmente, el 35% reconoce que solo algunas veces tenían el poder de decidir cuánto trabajar durante la jornada laboral en confinamiento.

Por otro lado, respecto a los reactivos relacionados a las buenas prácticas docentes virtuales, más del 35% confirman que recibían la capacitación útil para trabajar virtualmente y el 87% daba uso de herramientas digitales actuales y atractivas para la impartición de clases e inclusive, más del 85% de los docentes brindaron asesorías virtuales para la resolución de dudas de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

Al ingresar las respuestas a los ítems 1-88 relacionados a los factores de riesgos psicosociales y las buenas prácticas docentes en entornos virtuales para determinar la media, moda y desviación estándar de los datos, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 3: Análisis de las variables factores de riesgo psicosocial y buenas prácticas docentes en entornos virtuales (P.1 – P.88)

ITEM	N	MEDIA	DESVIACION
1- MUCHO ESFUERZO	41	1.39	1.104
2- SUFRIR ACCIDENTE	41	1.82	1.249
3- ACTIVIDAD PELIGORSA	41	.84	.916
4- TRABAJAR SIN PARAR	41	2.55	1.005
5- RITMO ACELERADO	41	2.79	1.044
6- CONCENTRADO	41	3.26	.644
7- MEMORIZAR	41	1.97	.822
8- MUCHOS ASUNTOS	41	2.92	.818
9- MUCHO VALOR	41	2.00	1.090
10- RESPONDER ANTE OTROS	41	2.89	1.203
11- COSAS INNECESARIAS	41	1.74	1.032
12- HORAS EXTRAS	41	3.03	1.078
13- DIAS FESTIVOS	41	2.42	1.130
14- DECIDIR CUANTO	41	1.92	.850
15- CAMBIAR EL ROL	41	2.34	.745
16- INFORMAR FUNCIONES	41	2.18	1.333
17- CON QUIEN RESOLVER	41	2.58	1.106
18- CAPACITACION UTIL	41	2.13	1.143
19- APOYO COMPANEROS	41	2.26	.860
20- IGNORAR MI PRESENCIA	41	.74	.860
21- PRESENTAR CURSO	41	.03	.162
22- GUIA DIDACTICA	41	.11	.311
23- INDICACION SOBRE TIEMPO	41	.03	.162
24- PAUTAS CLARAS	41	.05	.226
25- CONTENIDO ATRACTIVO	41	.11	.311
26- REGLAS PARA ATENCION	41	.16	.370
27- FOROS DE DISCUSION	41	.26	.446
28- FORO DE NOVEDADES	41	.61	.495
29- HERRAMIENTA DEBATE	41	.24	.431
30- MANEJO BLACKBOARD	41	.26	.446
31- ACTIVIDADES DIDACTICAS	41	.16	.370
32- USO DE MAPAS	41	.26	.446

33- ACTIVIDAD APRENDIZAJE	41	.03	.162
34- PROBLEMAS REALES	41	.03	.162
35- RESOLUCION DE CASOS	41	.05	.226
36- CONOCIMIENTOS PREVIOS	41	.00	.000
37- DESCUBRIMIENTO	41	.08	.273
38- DE INTERES ESTUDIANTE	41	.26	.446
39- AUTONOMIA INTELECTUAL	41	.03	.162
40- CREATIVIDAD	41	.16	.370
41- ASESORIA	41	.13	.343
42- EJEMPLOS CLAROS	41	.00	.000
43- FUENTES DE INFO	41	.11	.311
44- EJEMPLOS REALES	41	.03	.162
45- MATERIAL SUFICIENTE	41	.08	.277
46- HERRAMIENTAS DIGITALES	41	.58	.500
47- EXPERTOS	41	.29	.460
48- MATERIALES VARIADOS	41	.03	.162
49- RECURSOS MULTIMEDIA	41	.13	.343
50- COLABORATIVO	41	.29	.460
51- RESUMENES	41	.42	.500
52- ENVIOS TARDIOS	41	.16	.370
53- ESPACIOS DE CONSULTA	41	.11	.311
54- MOTIVABA	41	.03	.162
55- RETROALIMENTABA	41	.21	.413
56- RETRO POSITIVA	41	.05	.226
57- MENSAJES GRUPALES	41	.32	.471
58- DIFICULTADES EN APRENDIZAJE	41	.16	.370
59- EVALUACION COMO ESTRATEGIA	41	.03	.162
60- INTERES EN PROGRESO	41	.16	.370
61- BIDIRECCIONAL	41	.13	.343
62- COMUNICACION OPORTUNA	41	.00	.000
63- CHAT	41	.24	.431
64- WHATSAPP	41	.13	.343
65- LENGUAJE AMISTOSO	41	.03	.162

66- CONSTANTE	41	.03	.162
67- RESPETO COMENTARIOS	41	.03	.162
68- LENGUAJE RESPETUOSO	41	.00	.000
69- MENSAJE BIENVENIDA	41	.00	.000
70- LENGUAJE ABIERTO	41	.00	.000
71- VIDEOSESIONES	41	.16	.370
72- FOROS DE REFLEXION	41	.21	.413
73- INTERCAMBIO INFO	41	.18	.393
74- CUESTIONABAN RESPUESTAS	41	.24	.431
75- FOMENTAR PARTICIPACION	41	.08	.273
76- GENERAR PRODUCTO	41	.16	.370
77- CUESTIONAR AL ALUMNO	41	.18	.393
78- PREGUNTAR Y OPINAR	41	.05	.226
79- DIALOGO	41	.13	.343
80- ALENTAR AL FORO	41	.26	.446
81- MENSAJE AL REZAGO	41	.16	.370
82- ESTRATEGIAS DE ORG	41	.26	.446
83- TIPS	41	.21	.413
84- FAMILIA	41	2.29	1.011
85- PENSAMIENTO PERSONAL	41	2.11	.953
86- NUEVAS HABILIDADES	41	2.26	.724
87- PAUSAS	41	2.32	.620
88- PROCESO DE ENSEANZA	41	.03	.162
N VALIDO (POR LISTA)	41		

Fuente: Elaboración propia.

Debido a que la cantidad de los datos es menor a 50 ($n < 50$), se utilizó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, con un nivel de significancia del 95% y error del 5%. En vista del p-valor obtenido ($p < 0.05$), se confirma que los datos no siguen una distribución normal.

Posteriormente se realizó un análisis de correlación de Pearson, con el que se mide la existencia (dada por un p-value) y la fuerza (dada por un coeficiente r entre -1 y +1) de la relación lineal ente dos variables (Kirch, W., 2008).

Tabla 4: Aplicación de prueba de normalidad

	Kolmogorov - Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	Gl	Sig.
Mucho esfuerzo	0.182	41	0.003	0.89	41	0.002
Sufrir accidente	0.208	41	0	0.897	41	0.002
Actividad peligrosa	0.303	41	0	0.781	41	0
Trabajar sin parar	0.215	41	0	0.88	41	0.001
Ritmo acelerado	0.203	41	0.001	0.862	41	0
Concentrado	0.307	41	0	0.762	41	0
Memorizar	0.283	41	0	0.843	41	0
Muchos asuntos	0.229	41	0	0.852	41	0
Mucho valor	0.203	41	0.001	0.917	41	0.009
Responder ante otros	0.301	41	0	0.78	41	0
Cosas innecesarias	0.278	41	0	0.873	41	0.001
Horas extras	0.274	41	0	0.799	41	0
Días festivos	0.199	41	0.001	0.895	41	0.002
Familia	0.209	41	0	0.91	41	0.006
Pensamiento personal	0.264	41	0	0.888	41	0.001
Nuevas habilidades	0.394	41	0	0.735	41	0
Pausas	0.307	41	0	0.762	41	0
Decidir cuanto	0.208	41	0	0.845	41	0
Cambiar el rol	0.247	41	0	0.819	41	0
Informar funciones	0.233	41	0	0.89	41	0.002
Con quien resolver	0.255	41	0	0.86	41	0
Interés con útil	0.2	41	0.001	0.908	41	0.005
Apoyo compañeros	0.271	41	0	0.876	41	0.001
Ignorar mi presencia	0.296	41	0	0.79	41	0
Presentar curso	0.538	41	0	0.155	41	0
Didáctica	0.526	41	0	0.36	41	0
Interacción sobre tiempo	0.538	41	0	0.155	41	0
Pautas claras	0.539	41	0	0.241	41	0
Contenido atractivo	0.526	41	0	0.36	41	0

Reglas para atención	0.506	41	0	0.445	41	0
Foros de discusión	0.469	41	0	0.534	41	0
Foro de novedades	0.401	41	0	0.616	41	0
Herramienta debate	0.469	41	0	0.534	41	0
Manejo blackboard	0.456	41	0	0.556	41	0
Actividades didácticas	0.506	41	0	0.445	41	0
Uso de mapas	0.456	41	0	0.556	41	0
Actividad aprendizaje	0.538	41	0	0.155	41	0
Problemas reales	0.538	41	0	0.155	41	0
Interacción de casos	0.539	41	0	0.241	41	0
Conocimientos previos	.	41	.	.	41	.
Descubrimiento	0.534	41	0	0.307	41	0
De interés estudiante	0.456	41	0	0.556	41	0
Interés intelectual	0.538	41	0	0.155	41	0
Creatividad	0.506	41	0	0.445	41	0
Asesoría	0.517	41	0	0.406	41	0
Ejemplos claros	.	41	.	.	41	.
Fuentes de información	0.526	41	0	0.36	41	0
Ejemplos reales	0.538	41	0	0.155	41	0
Material suficiente	0.534	41	0	0.307	41	0
Herramientas digitales	0.373	41	0	0.631	41	0
Expertos	0.442	41	0	0.575	41	0
Materiales variados	0.538	41	0	0.155	41	0
Recursos multimedia	0.517	41	0	0.406	41	0
Colaborativo	0.442	41	0	0.575	41	0
Resúmenes	0.373	41	0	0.631	41	0
Envíos tardíos	0.506	41	0	0.445	41	0

Espacios de consulta	0.526	41	0	0.36	41	0
Motivaba	0.538	41	0	0.155	41	0
Retroalimentaba	0.482	41	0	0.508	41	0
Retro positiva	0.539	41	0	0.241	41	0
Mensajes grupales	0.428	41	0	0.591	41	0
Dificultades en aprendizaje	0.506	41	0	0.445	41	0
Integración como estrategia	0.538	41	0	0.155	41	0
Interés en progreso	0.506	41	0	0.445	41	0
Bidireccional	0.517	41	0	0.406	41	0
Comunicación oportuna	.	41	.	.	41	.
Chat	0.469	41	0	0.534	41	0
Whatsapp	0.517	41	0	0.406	41	0
Lenguaje amistoso	0.538	41	0	0.155	41	0
Constante	0.538	41	0	0.155	41	0
Respeto comentarios	0.538	41	0	0.155	41	0
Lenguaje respetuoso	.	41	.	.	41	.
Mensaje de bienvenida	.	41	.	.	41	.
Lenguaje abierto	.	41	.	.	41	.
Videosesiones	0.506	41	0	0.445	41	0
Foros de reflexión	0.482	41	0	0.508	41	0
Intercambio información	0.494	41	0	0.479	41	0
Cuestionaban respuestas	0.469	41	0	0.534	41	0
Fomentar participación	0.534	41	0	0.307	41	0
Generar producto	0.506	41	0	0.445	41	0
Cuestionar al alumno	0.494	41	0	0.479	41	0

Preguntar y opinar	0.539	41	0	0.241	41	0
Dialogo	0.517	41	0	0.406	41	0
Alentar al foro	0.456	41	0	0.556	41	0
Mensaje al rezago	0.506	41	0	0.445	41	0
Estrategias de organización	0.456	41	0	0.556	41	0
Tips	0.482	41	0	0.508	41	0
Proceso de enseñanza	0.538	41	0	0.155	41	0

Fuente: Elaboración propia.

5.2 Análisis estadísticos inferenciales

Se realizó un análisis de correlación de Pearson, con el que se mide la existencia (dada por un p-value) y la fuerza (dada por un coeficiente r entre -1 y +1) de la relación lineal ente dos variables (Peter y Mollie, 2014) con la variable independiente de los factores de riesgo psicosocial contra la variable dependiente de buenas prácticas docentes, obteniendo el siguiente resultado:

Tabla 5: *Correlación entre los factores de riesgo psicosocial y las buenas prácticas docentes virtuales*

Correlaciones		Buenas prácticas	Factores de riesgos
Buenas prácticas	Correlación de Pearson	1	-.057
	Sig. (bilateral)		.726
	N	40	40
Factores de riesgos	Correlación de Pearson	-.057	1
	Sig. (bilateral)	.726	
	N	40	41

Fuente: Elaboración propia.

La correlación que se obtuvo no fue estadísticamente significativa, por lo tanto, se procedió a transformar las variables de tercer nivel de cada una de las 8 dimensiones de riesgo psicosocial contra el conjunto de 64 ítems que conforman la variable de buenas prácticas docentes y analizar las correlaciones. Los resultados fueron los siguientes:

Tabla 6: *Correlaciones entre la dimensión de condiciones en el ambiente de trabajo y las buenas prácticas docentes virtuales*

		1	2	3	4	5	6	7
Buenas prácticas	Correlación de Pearson	1	-.388*	-.023	.036	.133	.252	-.008
	Sig. (bilateral)		.013	.887	.824	.413	.116	.962
Condiciones en el ambiente	Correlación de Pearson	-.388*	1	.347*	.220	-.076	-.083	.044
	Sig. (bilateral)	.013		.026	.168	.637	.605	.786
Falta de control	Correlación de Pearson	-.023	.347*	1	-.270	-.496**	-.526**	.373*
	Sig. (bilateral)	.887	.026		.088	.001	.000	.016
Carga de trabajo	Correlación de Pearson	.036	.220	-.270	1	.580**	.427**	-.173
	Sig. (bilateral)	.824	.168	.088		.000	.005	.279
Jornada	Correlación de Pearson	.133	-.076	-.496**	.580**	1	.533**	-.102
	Sig. (bilateral)	.413	.637	.001	.000		.000	.527
Interferencia trabajo/familia	Correlación de Pearson	.252	-.083	-.526**	.427**	.533**	1	-.377*
	Sig. (bilateral)	.116	.605	.000	.005	.000		.015
Falta de liderazgo	Correlación de Pearson	-.008	.044	.373*	-.173	-.102	-.377*	1
	Sig. (bilateral)	.962	.786	.016	.279	.527	.015	

Fuente: elaboración propia

Se puede observar que existe una correlación negativa (-0.388) con diferencias estadísticamente significativas entre las condiciones en el ambiente de trabajo y las buenas prácticas docentes, por lo que se puede concluir que ese cambio en las condiciones de trabajo en los docentes durante el confinamiento provocó una disminución de la aplicación de las buenas prácticas docentes en contextos virtuales.

Con el fin de profundizar más en los factores de riesgos psicosociales en los docentes, como temática central de este estudio, y de acuerdo con la tabla 2, se consideran algunas observaciones de las correlaciones presentes dentro de las mismas dimensiones de factores de riesgo psicosociales:

- Las jornadas extensas de trabajo tienen una correlación positiva (0.580) con la dimensión de carga de trabajo, por lo tanto, los docentes consideraban que el ritmo de trabajo acelerado que realizaban involucraba cargas cuantitativas bajo jornadas extensas.
- La dimensión de interferencia en la relación trabajo-familia con la dimensión de falta de control sobre el trabajo, presenta una correlación negativa (-.526), esto representa

para los docentes que, a menor falta de control sobre el trabajo (concentración, tiempo, etc.), mayor interferencia entre los asuntos familiares y laborales. Esto es entendible, más aún considerando que el trabajo durante confinamiento se realizaba en casa, donde, a pesar de estar conviviendo la mayoría del tiempo con la familia, si no se tenía un control oportuno de las actividades laborales, esta resultaba afectada.

- La dimensión de jornada de trabajo extensa presenta una correlación negativa (-0.496) con falta de control sobre el trabajo. Esto quiere decir que los docentes comparten que entre más extensa era la jornada laboral, menos control podían tener sobre el trabajo.
- La dimensión de interferencia trabajo-familia tiene una correlación positiva (0.533) con jornada de trabajo. Los docentes opinaron que mientras más aumento había en la jornada de trabajo, más interferencia había entre los rubros familia y empleo. Y lo mismo sucedió entre la dimensión de interferencia en la relación trabajo familia (0.427) y carga de trabajo.
- La falta de control sobre el trabajo (.347) y las condiciones en el ambiente de trabajo, representaron para los docentes una experiencia difícil ya que estaban bajo condiciones peligrosas para la salud mental durante la pandemia. Al aumentar dichas condiciones, implicaba aumentaba también la pérdida del control sobre el espacio y tiempo que se trabajaba en el hogar.

A continuación, en la tabla 7 se observan los resultados del análisis correlacional de los: ítem 1 (*Mi trabajo durante el confinamiento me exigió hacer mucho esfuerzo físico*), ítem 2 (*Me preocupaba sufrir un accidente en mi trabajo*) e ítem 3 (*Considero que las actividades que realizaba eran peligrosas*), de la dimensión condiciones en el ambiente de trabajo, contra: ítem 17 (*Durante mi jornada de trabajo podía tomar pausas cuando las necesitaba*), ítem 18 (*Podía decidir cuánto trabajo realizaba durante la jornada laboral*) e ítem 19 (*Podía cambiar el orden de las actividades que realizaba en mi trabajo*), de la dimensión falta de control y autonomía sobre el trabajo, donde todos se midieron bajo una escala ordinal, presentaron los siguientes resultados:

Tabla 7: *Correlación entre los factores de riesgos psicosociales y las buenas prácticas docentes virtuales*

			1	2	3	4	5	6
1-	Mucho esfuerzo	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	1	.349*	.266	-.200	-.042	.041
				.025	.092	.211	.795	.800
2-	Sufrir accidente	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-.349*	1	.477**	-.043	-.335*	.282
			.025		.002	.792	.032	.074
3-	Actividad peligrosa	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.266	.477**	1	-.148	.350*	-.004
			.092	.002		.355	.025	.982
4-	Pausas	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-.200	.043	-.148	1	.210	.011
			.211	.792	.355		.189	.944
5-	Decidir cuanto	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-.042	.335*	.350*	.210	1	.094
			.795	.032	.025	.189		.558
6-	Cambiar el rol	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.041	.282	-.004	.011	.094	1
			.800	.074	.982	.944	.558	

Fuente: Elaboración propia

Los siguientes resultados ayudan a identificar correlaciones positivas pertinentes para destacar en la temática de esta investigación, que permiten llegar a hallazgos importantes. Por ejemplo, la correlación (0.349) entre el ítem 2 (Me preocupaba sufrir un accidente en mi trabajo, por ejemplo, algún contagio) y el ítem 1 (Mi trabajo durante el confinamiento me exigió hacer mucho esfuerzo físico) indica que, según la opinión de los docentes, conforme incrementa su esfuerzo físico, la preocupación de estos por no sufrir un accidente o un contagio también aumentaba.

Adicionalmente, la correlación (0.335) entre el ítem 2 (Me preocupaba sufrir un accidente en mi trabajo, por ejemplo, algún contagio) y el ítem 18 (Podía decidir cuánto trabajo realizaba durante la jornada laboral), indica que, según la percepción del cuerpo docente, al incrementar la inseguridad respecto a sufrir un contagio, se incrementaba la posibilidad de determinar cuánto trabajar por jornada. Esto puede significar que al vivir con incertidumbre del poder controlar el tiempo laborando, su preocupación por un contagio incrementaba.

Por otro lado, la correlación entre el ítem 3 (Considero que las actividades que realizaba eran peligrosas) y el ítem 2 (Me preocupaba sufrir un accidente en mi trabajo, por ejemplo, algún

contagio) de (0.477), indica que, de acuerdo con las respuestas de los docentes, al incrementar la posibilidad de ser contagiados durante la pandemia, incrementaba el considerar su trabajo como actividad peligrosa. De igual forma, la correlación (.350) entre el ítem 18 (Podía decidir cuánto trabajo realizaba durante la jornada laboral) y el ítem 3 (Considero que las actividades que realizaba eran peligrosas) apunta a que los docentes tenían que trabajar más tiempo, y esto contribuía a que consideraran su trabajo de mayor peligro.

Más adelante, al analizar los ítems 14 y 15 (Considero que el tiempo que trabajaba era mucho y perjudicaba mis actividades familiares o personales y Pensaba en las actividades familiares o personales cuando estaba realizando mi trabajo) contra los ítems 4, 5, 6, 7 y 8 (Por la cantidad de trabajo que tenía debía trabajar sin parar, Considero que durante el confinamiento era necesario mantener un ritmo de trabajo acelerado, Mi trabajo exigía que estuviera muy concentrado, Mi trabajo requería que memorizara mucha información y Mi trabajo exigía que atendiera varios asuntos al mismo tiempo) los resultados fueron los siguientes:

Tabla 8: *Dimensión interferencia en la relación trabajo-familia con carga de trabajo*

			1	2	3	4	5	6	7
1-	Famili a	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	1	.648*	.188	.417**	.191	.260	.379*
				.000	.240	.007	.230	.100	.014
2-	Pensa miento person al	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.648*	1	-.036	.095	-.126	.272	.178
			.000		.821	.553	.431	.086	.264
3-	Trabaj ar sin parar	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.188	-.036	1	.680**	.541**	-.078	.203
			.240	.821		.000	.000	.626	.202
4-	Ritmo acelera do	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.417**	.095	.680**	1	.537*	.026	.285
			.007	.553	.000		.000	.873	.071
5-	Conce ntrado	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.191	-.126	.541**	.537*	1	.012	.299
			.230	.431	.000	.000		.939	.057
6-	Memor izar	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.260	.272	-.078*	.026	.012	1	-.004
			.100	.086	.626	.873	.939		.981
7-	Mucho s asunto s	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.379*	.178	.203	.285	.299	-.004	1
			.014	.264	.202	.071	.057	.981	.379*

Fuente: elaboración propia

De estos resultados basados en correlaciones positivas se puede resaltar lo que:

- La correlación de (0.648) entre el ítem 14 (Considero que el tiempo que trabajaba era mucho y perjudicaba mis actividades familiares o personales) y el ítem 15 (Pensaba en las actividades familiares o personales cuando estaba realizando mi trabajo), respecto a la opinión de los docentes, el tiempo trabajando en casa era tanto que no permitía poner una línea divisoria entre los asuntos familiares y laborales, por lo tanto, ambas actividades resultaban perjudicadas.
- El resultado que se obtuvo (0.680) entre el ítem 4 (Por la cantidad de trabajo que tenía debía trabajar sin parar) y el de ítem 5 (Considero que durante el confinamiento

era necesario mantener un ritmo de trabajo acelerado), concuerda con lo expuesto por la NOM 035 (referencia III), ya que los docentes confirmaron que, para cumplir con las asignaciones laborales durante el trabajo en casa, tenían que mantener un ritmo exigente y desgastante.

- También, el resultado (0.541) entre el ítem 6 (Mi trabajo exigía que estuviera muy concentrado) y el ítem 4 (Por la cantidad de trabajo que tenía debía trabajar sin parar), demuestra que, para los docentes, era necesario trabajar con altos niveles de concentración y ritmos acelerados, aunado al trabajo de adaptación en el hogar y los retos que esto representaba como la interacción con otros.

Por último, se realizó un análisis de correlación de Pearson entre los ítems 12 y 13 (Trabajaba horas extras más de tres veces a la semana y Mi trabajo me exigía laborar en días de descanso, festivos o fines de semana) contra los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 (Mi trabajo durante el confinamiento me exigió hacer mucho esfuerzo físico, Me preocupaba sufrir un accidente en mi trabajo (por ejemplo algún contagio, Considero que las actividades que realizaba eran peligrosas, Por la cantidad de trabajo que tenía debía trabajar sin parar, Considero que durante el confinamiento era necesario mantener un ritmo de trabajo acelerado, Mi trabajo exigía que estuviera muy concentrado, Mi trabajo requería que memorizara mucha información, Mi trabajo exigía que atendiera varios asuntos al mismo tiempo), y se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 9: *Correlación de dimensión jornada de trabajo y condiciones en el ambiente de trabajo*

			1	2	3	4	5
1-	Mucho esfuerzo	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	1	.349*	.266	.177	.284
				.025	.092	.269	.072
2-	Sufrir accidente	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.349*	1	.477**	-.387*	-.360*
			.025		.002	.012	.021
3-	Actividad peligrosa	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.266	.477**	1	.060	.020
			.092	.002		.709	.904
4-	Horas extras	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.177	-.387*	.060	1	.545**
			.269	.012	.709		.000
5-	Días festivos	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.284	-.360*	.020	.545**	1
			.072	.021	.904	.000	

Fuente: Elaboración propia

Por lo tanto, se puede determinar que existe una correlación positiva (.545) entre el ítem 12 (Trabajaba horas extras más de tres veces a la semana) y el ítem 13 (Mi trabajo me exigía laborar en días de descanso, festivos o fines de semana), por lo cual los docentes consideraban que la carga de trabajo era tan elevada que inclusive los días considerados por ley como descansos o festivos no se respetaban.

Esto posiblemente sucedió por el hecho que no se trasladaban a la zona de trabajo, sino que vivían ahí, y esto perjudicó el poner límites. También por parte de UABC, se requería la participación a diferentes actividades docentes sin contemplar si estas interrumpían horas de comida, o jornada laboral. Se observa una tendencia a que, a mayor carga de trabajo, mayor interferencia trabajo-familia y mayor falta de control. Sin embargo, es necesario realizar más análisis estadísticos con el propósito de responder por qué razón ocurrió esto en confinamiento.

Por último, por medio del software SPSS se realizó una regresión lineal simple, con el fin de describir cómo es la relación entre dos variables X y Y, de tal manera que se puedan hacer

predicciones sobre los valores de la variable Y, a partir de los de X (Laguna, C.,2014). Entre la variable de buenas prácticas docentes con condiciones en el ambiente de trabajo, ya que fueron los que presentaron correlación entre las dos variables principales de la investigación y el resultado fue el siguiente.

Resumen del modelo ^b						
Estadísticos de cambio						
Modelo	Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F	Durbin-Watson
1	.151 ^a	6.751	1	38	.013	1.623

b. Variable dependiente: Buenas prácticas docentes en entornos virtuales

Coeficientes ^a					
Modelo	Coeficientes			t	Sig.
	Coeficientes no estandarizados		estandarizados		
	B	Desv. Error	Beta		
1 (Constante)				6.699	.000
Condiciones			-.388	-2.598	.013

Tabla 10: Regresión lineal simple

Fuente: Elaboración propia.

El resultado presenta valores de Durbin-Watson de 1.623 menores a 2.5 por lo tanto es significativo y confirman la inferencia que existió entre las condiciones en el ambiente de

trabajo de los factores de riesgos psicosociales y las buenas prácticas docentes virtuales, medio datos estandarizados alineados.

6. Discusión

En este capítulo se presentan y discuten los resultados que se obtuvieron en el análisis de este estudio, mismos que permiten responder a los objetivos y preguntas de investigación definidos en el Capítulo 1.

Esta investigación permitió conocer la dinámica de trabajo que vivieron los docentes durante la pandemia por COVID-19, y confirmar que dicho acontecimiento reportó cambios en el ritmo y estilo de trabajo que facilitaron la presencia de factores riesgos psicosociales durante este período, por lo tanto, se presentará un análisis de algunos estudios recientes que han analizado esta temática y se expondrá la relación que existe entre los datos obtenidos en este estudio y dichos estudios.

Finalmente, se presentan las conclusiones generales y se proponen algunas recomendaciones para investigaciones y proyectos futuros que ayuden a disminuir los impactos psicosociales en situaciones de contingencia en entornos académicos.

6.1 Interpretación de los resultados

Los resultados obtenidos en este estudio nos permitieron detectar la posición vulnerable en la que se encontraban los docentes durante el confinamiento. De acuerdo con Gómez y Rodríguez (2020), podemos determinar que los docentes de UABC estaban sometidos a situaciones de tensión y agotamiento a causa de la incertidumbre de los cambios que estaban viviendo. Ya que más del 38% aceptaron sentir algunas veces estos sentimientos de preocupación.

Por medio de la aplicación de la NOM-035 (guía de referencia II) se determinó que el 50% de los docentes pensaban en actividades familiares durante la jornada de trabajo en casa durante la pandemia se relaciona con los hallazgos reportados por Espósito y Marsollier (2021), donde se destaca que, a mayor convivencia familiar durante la actividad laboral, mayores niveles de estrés, angustia y ansiedad, desencadenando una afectación negativa emocional, como consecuencia del aislamiento social.

Es importante destacar que dicho descontrol afecta no solo la salud mental de los docentes, sino también física como menciona Rodríguez (2019), que aborda la temática sobre los docentes de tiempo completo y sus hallazgos determinaron que existía una relación directa en el aumento de padecimiento como gastritis o migraña con un ambiente laboral con las altas frecuencias de carga de trabajo.

También se reportó que la convivencia con familiares con situación de riesgo de acuerdo con la OMS producía estados de ánimo nocivos con niveles elevados de angustia y ansiedad que se correlacionan con problemas de convivencia familiar. De igual forma, se encontraron hallazgos que están de acuerdo con el estudio de Piñeros y Marín (2017), que confirma que la interferencia de los asuntos familiares en las actividades laborales es un problema severo que afecta la productividad y calidad de vida del trabajador. La alta carga laboral que se llevó a cabo durante este período confirma que la docencia es una profesión altamente estresante, como lo menciona Castillo (2014), y no fue solamente el trabajo en casa, los docentes tuvieron que someterse a una adaptación inmediata y brusca a la virtualidad, por ende, un cambio de roles y tareas que aumentaban su vulnerabilidad.

Cabe destacar la relación de estos resultados con el estudio de Oros (2020), donde se concluyó que los docentes que tienen un volumen excesivo de tareas, poco tiempo y deben concentrarse en un lugar donde es difícil presentan nerviosismo, ansiedad insomnio, dolores de cabeza preocupaciones constantes y cambios de apetito. Este estudio de caso que presenta evidencia de estresores en docentes que detonaron en pandemia por sobrecarga de trabajo y que también se vivieron en FCAYS.

De acuerdo con la STPS (2010), los son factores de riesgos psicosocial pueden presentarse por medio de la jornada laboral, la sobrecarga de responsabilidad. Los resultados de este estudio confirman que los docentes tenían factores de riesgo psicosocial asociados a la jornada intensa de trabajo y la sobrecarga de tareas. Localmente, se puede hacer una comparativa entre los resultados obtenidos por Hernández (2020), donde se reportaron altos porcentajes en cargas de trabajo, falta de control sobre el trabajo, falta de relaciones en el trabajo y falta de reconocimiento al trabajo.

Estos resultados nos permiten entender que el trabajo en casa para los docentes al tener cargas elevadas de trabajo los exponía a factores de riesgo psicosociales.

Con relación a las buenas prácticas docentes en entornos virtuales, los docentes de UABC tuvieron que hacer una transición inmediata y descubrir nuevos modelos de comunicación con los alumnos como menciona Vázquez (2015), pero, independientemente de la situación, más del 90% de los docentes mantuvieron una comunicación constante con el alumnado. Holguín (2020), mencionó que los docentes lograron adaptarse más fácilmente a la modalidad presencial por medio del uso de herramientas digitales. Más del 75% de los docentes de UABC afirmaron haber utilizado más de una herramienta digital nueva, factor que posiblemente contribuyó a que se adaptaran al cambio más rápido.

6.2 Conclusiones

En referencia con el objetivo general del estudio sobre analizar la incidencia de los factores de riesgos psicosociales sobre las buenas prácticas docentes virtuales, se puede destacar que, específicamente la dimensión de condiciones en el ambiente de trabajo contra las buenas prácticas docentes en entornos virtuales del personal académico de la UABC, campus Ensenada, se identificaron hallazgos estadísticos significativos con una correlación de (.388). Este resultado puede deberse al cambio en las condiciones de trabajo de los docentes durante el confinamiento que tenían la capacidad de afectar la aplicación de las intervenciones educativas representadas por medio de las buenas prácticas docentes en contextos virtuales.

Posteriormente, se identifican las buenas prácticas docentes en entornos virtuales por parte de los docentes donde más del 35% confirmaron que recibían la capacitación útil para trabajar virtualmente y el 87% daba uso de herramientas digitales actuales y atractivas para la impartición de clases e inclusive. Más del 85% de los docentes brindaron asesorías virtuales para la resolución de dudas presentadas en los estudiantes. Por lo tanto, podemos inferir que los docentes demostraron activa y positivamente la adaptación de las buenas prácticas virtuales pese a las difíciles circunstancias en ese período.

Por otro lado, se puede determinar los factores de riesgos psicosociales de mayor impacto durante el confinamiento, como las jornadas extensas de trabajo y la dimensión de carga de trabajo, por lo que se puede decir que el ritmo de trabajo acelerado que realizaban los

docentes en confinamiento con cargas cuantitativas involucraba jornadas extensas e identificables en este período de trabajo.

Dentro de los hallazgos obtenidos, se observa que el 32% de los docentes afirmó que tuvo que trabajar sin parar durante el confinamiento, de igual forma más del 35% mencionaron que tenían que mantener un ritmo acelerado y más del 50% tenían que estar muy concentrados en las actividades diarias en casa. También, se observó una tendencia en los datos que, a mayor carga de trabajo, mayor interferencia trabajo-familia y mayor falta de control, esto se relaciona con el estilo de trabajo obligado que se daba dentro de los hogares de los docentes y que en la mayoría de los casos implicaba estar laborando cerca de familiares que a su vez representaban distractores.

Sobre la carga académica asignada durante este período, el 47% de los participantes reconocieron que tenían que atender varios asuntos al mismo tiempo durante el trabajo en casa por la pandemia. De igual forma, el 44% de los participantes indicó que tenían que laborar horas extras más de tres veces a la semana y que algunas veces era tanta la carga de trabajo, que el 41% reconocieron que llegó a afectar sus actividades familiares o personales. De acuerdo con el ritmo de trabajo, el 35% reconoce que solo algunas veces tenían el poder de decidir cuánto trabajar durante la jornada laboral en confinamiento. Más del 38% afirmó temer por sufrir algún contagio y más del 30% requería invertir mucho esfuerzo físico para mantenerse activos de actuado a dicha rutina en casa, esto denota un nivel significativo, pero no alarmante referente a la independencia en los tiempos de trabajo.

Por otro lado, se puede mencionar que los factores de riesgo psicosociales de mayor impacto durante el confinamiento fueron las jornadas extensas de trabajo, falta de control y la interferencia trabajo familia. Dichos resultados permiten responder la interrogante sobre cuales factores de riesgos psicosociales tuvieron mayor impacto durante este período y permiten dimensionar la problemática seria que se desencadenó gracias a los cambios presentados.

6.3 Limitaciones

La investigación representa un acercamiento al estudio de los factores de riesgos psicosociales y las buenas prácticas docentes en entornos virtuales en pandemia, nos permite

identificar que existieron factores de riesgo psicosociales, pero no nos responde específicamente por qué razón ocurrió esto durante confinamiento, por lo tanto, es necesario realizar más análisis estadísticos con el propósito solucionar dicha interrogante. Aunado a eso, la muestra de docentes participantes fue menor a la esperada, esto debido a la dificultad de obtener respuesta al cuestionario digital, a pesar de que se envió en varias ocasiones, la respuesta de los docentes fue limitada.

Por último, las complicaciones vividas durante el período de confinamiento dificultaron el acercamiento a los docentes personalmente, limitando el contacto para facilitar responder físicamente. Sería recomendable ampliar la muestra para complementar la investigación y llegar a conclusiones más extensas.

6.4 Recomendaciones

Con base en los resultados obtenidos y las conclusiones presentadas en el apartado anterior, se proponen las siguientes recomendaciones sobre investigaciones y proyectos futuros en dicha temática. Es importante continuar investigando sobre los factores de riesgo psicosocial y sus medios de identificación y prevención para un entorno organizacional favorable.

Martínez (2020), propone que para una buena gestión de la prevención es importante desarrollar un plan de prevención de riesgos laborales que permitan estructurar y comunicar correctamente, en función de objetivos y necesidades, desarrollar el diálogo continuo y la escucha activa que tenga en cuenta la opinión y percepciones de los colaboradores, así como identificar posibles necesidades, enfocando siempre la prevención como una actividad participativa.

A raíz de la experiencia durante la pandemia, es necesario que las universidades cuenten con lineamientos y programas definidos de educación virtual en contextos de contingencia, donde sistematicen los procesos de aplicación, evaluación y seguimiento de los factores de riesgo psicosocial de los trabajadores en el sector educativo durante dichos períodos de cambios y adaptación.

Por último, se sugiere realizar una política de prevención de factores de riesgos psicosocial que abarque una asignación pertinente de descansos entre horas, así como responsabilidades

claras, capacitación continua, adicionando medidas para combatir las tendencias a los ritmos de trabajo acelerados y la sobrecarga laboral, poniendo al alcance del docente herramientas confidenciales para la recepción de quejas que evidencien prácticas nocivas para la salud.

BIBLIOGRAFÍA

- Amaya, A., Cervantes, D. C., & Vázquez, J. G. M. (2021). *Análisis de las competencias didácticas virtuales en la impartición de clases universitarias en línea, durante contingencia del COVID-19*. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, 21(65).
- Aldrete, M., González, R., Navarro, C., León, S., & Pérez, J., (2017). *Factores psicosociales y estrés en personal de enfermería de un hospital público de tercer nivel de atención*. México: Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Alvites-Huamaní, C. (2019). *Estrés docente y factores psicosociales en docentes de Latinoamérica, Norteamérica y Europa*. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 141-178. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.393>
- Avila, J. (2020). *¿Qué es una pandemia? Definición y fases*. Creative Commons Reconocimiento- NoComercial- Compartir <http://www.coronapedia.org/base-conocimiento/que-es-una-pandemia-definicion-y-fases/>
- Aznar Díaz, I., Cáceres Reche, M. P., & Romero Rodríguez, J. M. (2018). *Indicadores de calidad para evaluar buenas prácticas docentes de «mobile learning» en Educación Superior*. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 19(3), 53–68. <https://doi.org/10.14201/eks20181935368>
- Bacardia, J., (2020). *El impacto mundial del COVID-19*. *Revista Foreign Affairs Latinoamérica*.: <https://revistafal.com/el-impacto-mundial-del-covid-19/#prettyPhoto>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. y Rubin, G. J. (2020). *The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence*. *Lancet*, 395 (10227),912-920.
- Brown, C. y Salmi, J. (8 de abril de 2020). *Readying for the future: COVID-19, Higher Ed, and Fairness*.Medium <https://bit.ly/34tbIui>
- Camarena-Ojinaga, L., Martínez-Valdés, C., & Arellano-García, M. E. (2019). *Work conditions in agroindustry. Indigenous female farmworkers in northwest Mexico*. *Europolity*, 13(2) 201–214.

- Candia, M. y Pérez, J. (2018). *Manual del Método del Cuestionario SUSESO ISTAS 21. Superintendencia de Seguridad Social de Chile.*
- Cakmak, & Karadağ, E. (2015). *The effect of leadership on job satisfaction. In Leadership and Organizational Outcomes: Meta-Analysis of Empirical Studies.* Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-14908-0_3
- Carvalho, I. S. G., Tejada, J., & Pérez, K. V. P. (2019). *Formación docente para la educación a distancia: la construcción de las competencias docentes digitales.* Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB, 24(51), 69-87. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v24i51.1296>
- Castillo, A., Fernández, R., & López, P. (2014). *Prevalencia de ansiedad y depresión en docentes.* Enfermería del trabajo, 4, 55-62.
- Comisión Económica para América Latina. (2020) *La educación en tiempos de la pandemia de COVID- 19, Coediciones, Naciones Unidas Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) número 45904 editado por Cepal*https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cordero, G. (2017). *La formación del profesorado y su incidencia en la mejora de la práctica docente.* Quinto Foro de Buenas Prácticas Docentes. Universidad de Guanajuato. Guanajuato, México.
- Cevallos, D., Cordero Arroyo, G., & Alcívar Vera, I. (2019). *Buenas prácticas en Educación Superior.*
- Cejas, M. Chirinos, N. y Vásquez, G. (2017) *Administración de Recursos Humanos. La Arquitectura estratégica de las Organizaciones.* <https://isbn.cloud/9789942765048/administracion-de-recursos-humanos-l-arquitectura-estrategica-de-las-organizaciones/>
- Cejas et al (2020). *Caracterización del perfil docente de las competencias laborales en el docente universitario.* Revista científica electrónica de ciencias humanas. ISSN 1856-1594. Edisson 2020. <http://www.revistaorbis.org.ve/> / núm 45 (año 15) 23-37.
- Cejas, M. y Grau, C (2015). *La formación como factor estratégico de las organizaciones.* Caracas: Editorial Tropikos.
- Chen, Q., Liang, M., Li, Y., Guo, J., Fei, D., Wang, L., ... Zhang Z. (2020). *Mental health care for medical staff in China during the COVID-19 outbreak.* Lancet Psychiatry, 7(4),15-6. Doi: 10.1016/S2215-0366(20)30078-X
- Cox, T. & Griffiths, A. J. (1996). *The assessment of psychosocial hazards at work.*

- Chirico, F. (2017). *The forgotten realm of the new and emerging psychosocial risk factors*. In *Journal of Occupational Health*. Doi: <https://doi.org/10.1539/joh.17-0111-OP>
- Cristián David Expósito & Roxana Graciela Marsollier (2021). *El impacto del Aislamiento Social por COVID-19 en docentes: Una aproximación a sus condicionantes familiares, económicos y laborales*. *Revista Pilquen: Sección Ciencias Sociales*, 24(1), 1-17.
- Data México. (2020) *Profesores especialistas en docencia*. (<https://datamexico.org/es/profile/occupation/profesores-y-especialistas-en-docencia>)
- David Expósito, C., & Graciela Marsollier, R. (2021). *El impacto del Aislamiento Social por COVID-19 en docentes. Una aproximación a sus condicionantes familiares, económicos y laborales*. (Spanish). *Revista Pilquen*, 24(1), 1–17.
- Díaz et al. (2020). *Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad*. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 25, núm. Esp.3, pp. 87-95, 2020 Universidad del Zulia doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3907048>
- DOF (2018). *NOM-035-STPS-2018, Factores de riesgo psicosocial en el trabajo-Identificación, análisis y prevención*. (2018, otoño 10). Gob.mx. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5541828&fecha=23/10/2018
- Esteban, A., Catherina, M., Ángela P & Jorge L. (2021). Volumen 53, numero 1. Página 117. ISSN 0212-6567, <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2020.05.010>. (<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0212656720301785>)
- Fernández-Puig, Longás, J., Chamarro, A. & Virgili, C., (2015). *Evaluando la salud laboral de los docentes de centros concertados: el cuestionario de salud docente*. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 31, 175-185.doi <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2015.07.001>
- Fernández, B. & Torres G. (2015) *Actitudes docentes y buenas prácticas con TIC del profesorado de Educacion Permanente de Adultos en Andalucia*. *Revista computense de Educación*, No. Especial, 33-49
- Garbanzo, M. (2007). *Calidad y equidad de la educación superior pública. Aspectos por considerar en su interpretación*. *Revista Educación*, Vol. 31(2), p11-27.
- García-Leal, M., Medrano-Rodríguez, H., Vázquez-Acevedo, J. A., Romero-Rojas, J. C., & Berrún-Castañón, L. N. (2021). *Experiencias docentes del uso de la tecnología educativa en el marco de la pandemia por COVID-19*. *Revista Información Científica*, 100(2), 1–15.

- Gazzo, M. F. (2020). La educación en tiempos del COVID-19: Nuevas prácticas docentes, ¿nuevos estudiantes?, Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales, 7(2), 58-63.
- Gill-Monte, P., Lopez, J., Piernas, J., & Sanchez, J., (2016). *Prevalencia de riesgos psicosociales en personal de la administración de justicia de la comunidad de Valencia*. Perú: Universidad de San Martín de Porres, Facultad de Ciencias de la Comunicación, Turismo y Psicología. https://search.proquest.com/docview/1951022402/abstract/BC20AD4BB402_4127PQ/2?accountid=36765
- Gil, J. A. P., Moscoso, S. C., & Rodríguez, R. M. (2000). *Validez de constructo: el uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez*. *Psicothema*, 12(Su2), 442-446.
- Gobierno de México. (2020) *Entra en vigor la segunda etapa de la NOM 035* <https://www.gob.mx/stps/prensa/entra-en-vigor-segunda-etapa-de-la-nom-035?idiom=es>
- Gómez Rojas, P., Hernández Guerrero, J., & Méndez Campos, M. D. (2014). *Factores de Riesgo Psicosocial y Satisfacción Laboral en una Empresa Chilena del área de la Minera*. *Ciencia & Trabajo*, 16(49), 9–16. doi: <https://doi.org/10.4067/s0718-24492014000100003>
- Gómez & Rodríguez (2020). *Estrés en docentes en el contexto de la pandemia de covid-19 y la educación*. *Unidad Nacional de Asunción*. v. (1) 216-234.
- Gradaílle Pernas, Rita & Caballo, Belen. (2015). *Las buenas prácticas como recurso para la acción comunitaria: criterios de identificación y búsqueda*. *Contextos Educativos. Revista de Educación*. 75. 10.18172/con.2773.
- Guerrero, B. E., (2018). *Factores de riesgo psicosocial, estrés percibido y salud mental en el profesorado*. *Revista clínica contemporánea*. (9) e2, 1-12.
- Hammig, & Bauer (2014). *Work, work-life conflict and health in an industrial work environment*. *Occupational Medicine*. Doi: <https://doi.org/10.1093/occmed/kqt127>
- Henao-Kaffure, Liliana (2010). *El concepto de pandemia: debate e implicaciones a propósito de la pandemia de influenza de 2009*. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, 9(19),53-68. ISSN: 1657-7027 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54519045005>
- Hernández, A. (2020). *Norma Oficial Mexicana: NOM-035-stps-2018. Factores de riesgo psicosocial en el trabajo. El caso de la empresa equipos médicos de Baja California S.A. de C.V.* Tesis para grado de maestría. Universidad Autónoma de Baja California.

- Holguin-Alvarez, Mirella Villena-Guerrero, Cinthya Soto-Hidalgo, & Jeidy Panduro-Ramírez. (2020). *Competencias digitales, liderazgo distribuido y resiliencia docente en contextos de pandemia*. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(número especial 4), 38–53.
- Holshue, M., DeBolt, C., Lindquist, S., et al. (2020). *First case of 2019 novel coronavirus in the United States*. *N. Engl J Med* 382(10):929-936 <https://doi.org/10.1056/nejmoa2001191>.
- Hurtado Espinoza, Ana Karen, & Serna Antelo, María Lorena, & Madueño Serrano, María Luisa (2015). *Práctica docente del profesor universitario: su contexto de aprendizaje. Profesorado*. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2),215-22. ISSN: 1138-414X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56741181014>
- Hernandez-Arellano, Garcia-Alcaraz,, Serratos-Perez, & Maldonado-Mac, (2016). *Assessment of Workload, Fatigue, and Musculoskeletal Discomfort among Advanced Manufacturing Technology Operators in Mexico. A preliminary study. IIE. Transactions on Occupational Ergonomics and Human Factors*
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill
- Javier Martín, Edgardo A. Gutiérrez, Juan Cruz Bigliani, & Rubén Rocchietti. (2020). *Nuestras prácticas docentes en tiempo de pandemia*. *Revista de Enseñanza de La Física*, 32, 233–240.
- Laguna, C. (2014). Correlación y regresión lineal. *Instituto Aragonés de Ciencias de la Salud*, 4, 1-18. <https://hopelchen.tecnm.mx/principal/sylabus/fpdb/recursos/r132139.PDF>
- Lemos, M., Calle, G., Roldán, T., Valencia, M., Orejuela, J., & Calderón, J. (2019). *Factores psicosociales asociados al estrés en profesores universitarios colombianos*. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 15(1), 59-70 [fecha de Consulta 23 de marzo de 2021]. ISSN: 2256-3067 // doi.org/10.15332/s1794-9998.2019.0001.05.
- Leka, S., Van Wassenhove, W., & Jain, A. (2015). *Is psychosocial risk prevention possible? Deconstructing common presumptions*. *Safety Science*, 71(Part A), 61–67. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2014.03.014>
- Llanga, E. y López, C. (2020). *Metodología del Docente y el Aprendizaje. Cuaderno de Educación y Desarrollo*. ISSN: 1989-4155. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/02/docente-aprendizaje.html>

- Liu, S., Yang, L., Zhang, C., Xiang, Y. T., Liu, Z., Hu, S., y Zhang, B. (2020). *Online mental health services in China during the COVID-19 outbreak*. *Lancet Psychiatry*, 7(4).
- Macdonald, J. L., & Levy, S. R. (2016). *Ageism in the Workplace: The Role of Psychosocial Factors in Predicting Job Satisfaction, Commitment, and Engagement*. *Journal of Social Issues*. Doi: <https://doi.org/10.1111/josi.12161>
- Makhtar, A. K., & Itoh, M. (2015). *Driver's mental workload: Task performance and mental workload*. *Jurnal Teknologi*, 76(7), 109–113. doi: <https://doi.org/10.11113/jt.v76.5724>
- Marciniak, R. (2016) *Autoevaluación de programas de educación universitaria virtual* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_400023/rm1de1.pdf
- Martínez, E. (2015). *Relación costo-beneficio en la implementación de un sistema de gestión en seguridad y salud en el trabajo*. Colombia: Universidad Militar Nueva Granada.; <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/6570/Ensayo%20final%20OHSAS%202015.pdf;jsessionid=6E946A76A376F532FB05A09FFEDB2B13?sequence=1>
- Martínez, L., (2020). *Riesgos Psicosociales y estrés laboral en tiempos de COVID-19: instrumentos para su evaluación*. *Revista de Comunicación y Salud*, 10, 301-321 [fecha de Consulta 23 de Marzo de 2021]. ISSN: 2173-1675. <http://www.revistadecomunicacionysalud.es/index.php/rcys/article/view/212/182>.
- Marqués Graells P. *Buenas prácticas docentes*. [Sitio en Internet] Dpto. Pedagogía Aplicada. Facultad de Educación. Universidad Autónoma de Barcelona. 2002. [Consultado 4/10/08] <http://dewey.uab.es/PMARQUES/bpracti.htm>
- Montiel-Jarquín, Á., Torres-Castillo, M., Herrera-Velasco, M. Ahumada-Sánchez, Ó., Barragán-Hervella, R., García-Villaseñor, A., & Loría-Castellanos, J., (2015). *Estado actual de depresión y ansiedad en residentes de traumatología y ortopedia en una unidad de tercer nivel de atención médica*. *Educación Médica*, 16(2), 116-125. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2015.09.006>
- Naciones Unidas. (2021) *Solo juntos podemos poner fin a la pandemia*. <https://www.un.org/es/coronavirus/only-together-can-we-end-pandemic-and-recover#:~:text=Este%20a%C3%B1o%20de%20crisis%20ha,y%20las%20econom%C3%ADas%20se%20tambalean>.
- Morilla, A., Borrego, Y., Orgambidez, A. (2019). *Aspectos psicosociales y calidad de vida laboral en los/as profesionales de la intervención social*. *Revista Prisma Social* No.26 Humanismo Digital: Fronteras y vías libres entre la tecnología y la conciencia. v.(26), PP.131-158

- Oros, B., Vargas, N. & Chemisquy, S. (2020). *Estresores docentes en tiempos de pandemia: un instrumento para su exploración*. Revista Interamericana de Psicología. v. (54) 1-29.
- OIT (1986). *Los factores psicosociales en el trabajo: reconocimiento y control*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- Olmos, A. (2016). *Empatía: algunas reflexiones*. Instituto Alana. Sao Paulo: Ashoka/Alana. https://escolastransformadoras.com.br/wpcontent/uploads/2017/06/PUBLICACAO_EMPATIA_espanhol_single.pdf
- Organismo Mexicano de Certificación en Sistemas de Gestión (2020). NOM-035-STPS-2018. *Factores de Riesgo Psicosocial en el Trabajo- Identificación, Análisis y Prevención*. <https://www.sige.org.mx/nom-035-stps-2018-factores-de-riesgo-psicosocial-en-el-trabajo-identificacion-analisis-y-prevencion/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Adverse consequences of school closures*. <https://es.unesco.org/node/320395>
- Organización Mundial de la Salud (2020). COVID-19 disrupting mental health services in most countries, WHO survey. <https://www.who.int/news/item/05-10-2020-covid-19-disrupting-mental-health-services-in-most-countries-who-survey>
- Paules, C., Marston, H., & Anthony S. (2020). *Coronavirus Infections—More Than Just the Common Cold*. JAMA 323(8):707-708 [fecha de Consulta 22 de Marzo de 2021]. <https://jamanetwork.com/journals/jama/fullarticle/2759815>.
- Palomo, R., Ruiz, J. y Sánchez, J. (2006). *Las TIC como agentes de innovación educativa*. Granada: Junta de Andalucía.
- Paredes, R. (2016). *Financiamiento y justicia en la educación superior técnico profesional chilena*. Documento de Trabajo N°2. Centro de Estudios DUOS. Disponible en <https://bit.ly/34t2372>
- Pastor-Ramos, N. (2016). *La influencia del tamaño de la organización en los factores de riesgo psicosocial y en la percepción de la salud de los trabajadores en la PYME de la Comunidad Valenciana*. Universidad Miguel Hernández.
- Piñeros, O., Marín, C. (2017). *Factores psicosociales- influencia en la productividad y calidad de vida en los trabajadores de procesos metalmeccánicos*. Memorias de investigación. Corporación Universitaria. v(26), PP.1-8
- Prado, J. F. U., Amador, J. C. G., & Pino, J. A. A. (2020). *Crítica a las propiedades psicométricas de una escala de medición de factores de riesgo psicosocial propuesta*

- en la NOM 035 de la STPS en México. Contaduría y Administración*, 65(1), 135. doi:<https://doi.org/https://dx.doi.org/10.22201/fca.24488410e.2019.1569>
- Programa Del Desarrollo Del Campus Ensenada 2019-2023, PDCE, (2019). ISSN: 2173-1675. <http://www.ens.uabc.mx/documentos/PDCE%202019-2023.pdf>
- Reimers, F. y Schleicher, A. (2020). *Un marco para guiar una respuesta educativa*. OECD. <https://bit.ly/30DoQMg>
- Ricoy Lorenzo, M. C., Sevillano García, M. L. y Feliz Murias, T. (2011). *Competencias necesarias para la utilización de las principales herramientas de Internet en la educación*. *Revista de Educación*, 356, 483- 507. <http://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-356-048>
- Ribeiro, B., Scorsolini-Comin, F., & Dalri, Rita de Cassia de Marchi Barcellos (2020). *Being a professor in the context of the COVID-19 pandemic: reflections on mental health*. *Index de Enfermería*, 29(3), 137-141. ISSN: 1699-5988. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962020000200008&lng=es&tlng=en.
- Rodríguez, G. (2019). *Consecuencias de riesgos psicosociales asociados a burnout en el trabajo docente de tiempo completo, caso: universidad politécnica de baja california. Tesis para grado de Maestría*. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA.
- Rodríguez, M., (2009). *Factores Psicosociales de Riesgo Laboral: ¿Nuevos tiempos, nuevos riesgos?* Observatorio Laboral. *Revista Venezolana*, 2(3),127-14. ISSN: 1856-9099. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219016838007>.
- Rodríguez, E., Sánchez-Gómez, J., Dorado, H. A., & Ramírez, J. M. (2015). Factores de Riesgo Psicosocial Intralaboral y Grado de Estrés en Docentes Universitarios. *Revista Colombiana de Salud Ocupacional*, 4(2), 12–17. <http://revistasojs.unilibrecali.edu.co/index.php/rcso/article/view/111>
- Rodríguez Ugalde, Diana Cecilia, Mendoza Saucedo, Fernando, & Méndez Pineda, Juana María. (2018). *Diagnóstico sobre las Buenas Prácticas Docentes en la Facultad de Contaduría y Administración y la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí*. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 163-179. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100163>
- Rodríguez-Jaume, M. J., & Mora Catalá, R. (2001). *Análisis de regresión múltiple. Técnicas de investigación social II*

- Rojo, J. M. (2006). *Análisis descriptivo y exploratorio de datos. Laboratorio de Estadística del Instituto de Economía y Geografía Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid.*
- Samuels, Peter & Gilchrist, Mollie. (2014). *Pearson Correlation.* https://www.researchgate.net/publication/274635640_Pearson_Correlation
- Santiago-Collado, L. (2008). *Prevención De Riesgos Laborales: Principios Y Marco Normativo.* Revista de Dirección y Administración de Empresas, 91–117
- Salaburu, P., Haug, G. y Mora, J. G. España y el Proceso de Bolonia, *Un Encuentro Imprescindible.* Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes, <http://goo.gl/wbHgpM> (2011)
- SEP (2020). *Lineamientos de acción COVID-19 instituciones públicas de educación superior. Secretaría de Educación Pública, México.* [https://dgesu.ses.sep.gob.mx/imagenes/noticias/0001%20definitiva%20LINEAMIENTOS%20DE%20ACCI%C3%93N%20PANDEMIA%20COVID-19%20EN%20MEXICO%20\(1\).pdf](https://dgesu.ses.sep.gob.mx/imagenes/noticias/0001%20definitiva%20LINEAMIENTOS%20DE%20ACCI%C3%93N%20PANDEMIA%20COVID-19%20EN%20MEXICO%20(1).pdf)
- Sevillano García M. L. y Vázquez-Cano E. (2015) *Modelos de investigación en contextos ubicuos y móviles en Educación Superior. Innovación educativa (México, DF), 17(73), 155-157.* Recuperado en 20 de abril de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100155&lng=es&tlng=es.
- STPS (2018). Norma Oficial Mexicana NOM-035STPS-2018. <https://www.gob.mx/stps/prensa/entra-en-vigor-nueva-nom-para-factores-de-riesgo-psicosocial-en-empresas>
- Skliar, C. (2007). *La Educación. Qué es del otro, argumentos y desierto de argumentos pedagógicos.* Buenos Aires: Nove duc.
- Tejada, J. (2009). *Competencias docentes.* Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado, Granada, España, v. 13, n. 2, p. 1-15, ago. 2009.
- Trujillo, S., Villafaña, C., Delgado, A., Diaz, A. (2021). *Educación, innovación y nueva normalidad. Asociación normalista de docentes investigadores A.C.* (1), 39-53. ISBN: 978-607-97907-1-4
- UNESCO (2003). *Best practices.* <http://www.unesco.org/most/bphome.htm#1>.
- UNESCO (2013). *La clasificación internacional normalizada de educación (CINE).* http://www.uis.unesco.org/StatisticalCapacityBuilding/Workshop%20Documents/Education%20workshop%20dox/2013%20Lima/5.CINE_2011.pdf

- UNESCO (2016). *Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4-Educación 2030. UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- UNESCO (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Caracas, Venezuela: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Vargas, L., Cedeño, L., Piloso, D. (2021). *Riesgos psicosociales y la educación pública en la pandemia, Ecuador*. Social Science Journal v (5) 90-99.
- Velandia, S. R. S., Torres, J. M. P., Alvarado, A. F. I., & Ardila, Y. Y. O. (2019). *Análisis de los factores de riesgo psicosocial a nivel nacional e internacional*. Revista Temas, (13), 39-45.
- Véliz, M. (2021). *Buenas prácticas docentes en aulas virtuales de educación media superior* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Aguascalientes]. <http://bdigital.dgse.uaa.mx:8080/xmlui/bitstream/handle/11317/2134/454326.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Villanueva, M., Jiménez, I., García, L., & Durán, J. (2005). *Valoración de las fuentes de estrés laboral en personal docente*. Servicio de Higiene Industrial y Salud Laboral. Consejería de Trabajo y Política Social de la Región de Murcia, España.
- Kalimo, R., El-Batawi, M., & Cooper, C. L. (1988). *Los factores psicosociales en el trabajo y su relación con la salud*. Ginebra: OMS. Neffa, Julio Cesar (2015). Los riesgos Psicosociales en el Trabajo. Recuperado 30 mayo, 2018, <http://www.cyted.org/sites/default/files/Los%20riesgos%20psicosociales%20en%20el%20trabajo.pdf>
- Wang, C., Liu, L., Hao, X., Guo, H., Wang, Q., Huang, J., He, N., Yu, H., Lin, X., Pan, A., Wei, S. y Wu, T. (2020). Evolving Epidemiology and Impact of Non-pharmaceutical Interventions on the Outbreak of Coronavirus Disease 2019 in Wuhan, China. medRxiv. DOI <https://doi.org/10.1101/2020.03.03.20030593>.this
- World Health Organization (2020). Naming the coronavirus disease (COVID-19) and the virus that causes it. [fecha de Consulta 22 de Marzo de 2021] [https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-\(covid-2019\)-and-the-virus-that-causesit#:~:text=ICTV%20announced%20E2%80%9Csevere%20acute%20respiratory,the%20SARS%20outbreak%20of%202003](https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-(covid-2019)-and-the-virus-that-causesit#:~:text=ICTV%20announced%20E2%80%9Csevere%20acute%20respiratory,the%20SARS%20outbreak%20of%202003).

- Xiang, Y-T., Yang, Y., Li, W., Zhang, L., Zhang, Q., Cheung, T., y H-Ng, C. (2020). *Timely mental health care for the 2019 novel coronavirus outbreak is urgently needed*. *Lancet Psychiatry*, 7(3), 228-229.
- Yáñez & Soria-Barreto, Karla. (2017). Reflection of Good Teaching Practices as axis of Quality in University Education: Case of the UCN School of Business. *Formación universitaria*, 10(5), 59-68. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000500007>
- Young, M. S., Brookhuis, K. A., Wickens, C. D., & Hancock, P. A. (2015). State of science: *mental workload in ergonomics*. In *Ergonomics* (Vol. 58, Issue 1, pp. 1–17). Taylor & Francis. doi: <https://doi.org/10.1080/00140139.2014.956151>
- Zabalza, M. A. (2012). El estudio de las “*buenas prácticas*” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6120>

Anexo 1

Cuestionario: Factores de riesgo psicosocial que incidieron en las buenas prácticas docentes en entornos virtuales de UABC, Campus Ensenada, durante la pandemia por COVID-19

Estimado docente, el objetivo del siguiente cuestionario dividido en 2 secciones es: 1) identificar los factores de riesgos psicosociales a los que se enfrentó la planta docente de tiempo completo en FCAYS durante los dos años de confinamiento por pandemia y 2) detectar las prácticas docentes en entornos virtuales durante dicho período. La información que usted proporcione será utilizada únicamente para fines académicos y sus respuestas no tendrán repercusión en su situación laboral. El envío de sus respuestas nos indica que nos da el consentimiento para utilizarlas en esta investigación. La presente encuesta se apega a las leyes mexicanas para el cuidado del uso y protección de datos personales. Por favor, lea atentamente las preguntas y responda cada una de ellas. Si tiene alguna duda, puede consultar a su encuestador y con gusto lo atenderá.

IDENTIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS FACTORES DE RIESGO PSICOSOCIAL Y EVALUACIÓN DEL ENTORNO ORGANIZACIONAL EN LOS CENTROS DE TRABAJO (NOM-035 GUÍA DE REFERENCIA II)

Para responder las preguntas siguientes considere las condiciones ambientales donde ha tenido que trabajar durante la pandemia

		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
1	Mi trabajo durante el confinamiento me exigió hacer mucho esfuerzo físico					
2	Me preocupaba sufrir un accidente en mi trabajo (por ej. algún contagio)					
3	Considero que las actividades que realizaba eran peligrosas					
4	Por la cantidad de trabajo que tenía debía trabajar sin parar					

		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
5	Considero que durante el confinamiento era necesario mantener un ritmo de trabajo acelerado					
6	Mi trabajo exigía que estuviera muy concentrado					
7	Mi trabajo requería que memorizara mucha información					

		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
8	Mi trabajo exigía que atendiera varios asuntos al mismo tiempo					
9	En mi trabajo era responsable de cosas de mucho valor					
10	Respondía ante Coordinación u otra autoridad por los resultados de toda mi área de trabajo					
11	Considero que en mi trabajo me pedían hacer cosas innecesarias durante el confinamiento					

		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
12	Trabajaba horas extras más de tres veces a la semana					
13	Mi trabajo me exigía laborar en días de descanso, festivos o fines de semana					
14	Considero que el tiempo que trabajaba era mucho y perjudicaba mis actividades familiares o personales					
15	Pensaba en las actividades familiares o personales cuando estaba realizando mi trabajo					

		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
16	Mi trabajo permitía que desarrollara nuevas habilidades					
17	Durante mi jornada de trabajo podía tomar pausas cuando las necesitaba					
18	Podía decidir cuánto trabajo realizaba durante la jornada laboral					
19	Podía cambiar el orden de las actividades que realizaba en mi trabajo					
20	Me informaron con claridad cuáles eran mis funciones durante el período de confinamiento					

		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
21	Me informaron con quién puedo resolver problemas o asuntos de trabajo durante la pandemia					
22	Recibía capacitación útil para hacer mi trabajo virtualmente.					
23						

	Mis compañeros de trabajo me ayudaban cuando tenía dificultades.					
24	Se ignoraba mi presencia o se me excluía de las reuniones de trabajo y en toma de decisiones.					

Sección 2: Detectar las buenas prácticas docentes en entornos virtuales

P.1- Se presentaba el curso al estudiante y su aporte al perfil de egreso

SI

NO

P.2- Se publicaba la guía didáctica, el manual del estudiante dentro del aula virtual, normativas y otros archivos útiles para el curso

SI

NO

P.3- Se brindaban indicaciones claras sobre el tiempo disponible para realizar las tareas y enfatizaba las fechas de vencimiento para las entregas de tareas o participaciones

SI

NO

P.4- Se proporcionaban pautas claras e indicaciones concretas a los estudiantes

SI

NO

P.5- Se presentaba el contenido de las actividades de aprendizaje de forma atractiva utilizando diferentes contenidos digitales en formatos como videos, música, imágenes, infografías, locuciones, entre otras

SI

NO

P.6- Se establecían reglas para la atención individual o grupal, se fijaban tiempos para responder las dudas y entregar los resultados de las evaluaciones

SI

NO

P.7- Se organizaban foros virtuales de discusión en donde participaban especialistas y alumnos sobre los contenidos del programa

SI

NO

P.8- Se utilizaba el foro de novedades u otros medios para presentar los logros grupales en las actividades, comentando en forma general las fortalezas o debilidades observadas

SI

NO

P.9- Se utilizaba alguna herramienta de foro para generar debates sobre temas controversiales actuales, resolver casos de estudio o problemáticas sociales

SI

NO

P.10- Sobre el desarrollo de las distintas actividades se capacitaba u orientaba al estudiante en el manejo de la Blackboard y sus recursos, así como en el uso de herramientas multimedia fuera del aula virtual (Zoom, aplicaciones para elaborar mapas mentales, elaboración de fichas, carteles, entre otras).

	SI	NO
P.11- Se implementaban actividades didácticas que implicaran generar proyectos o evidencias de aprendizaje colaborativas, innovadoras y creativas (videos, investigaciones, presentaciones, entre otros)		
	SI	NO
P.12- Se favorecía el uso de mapas mentales para el aprendizaje de manera individual o grupal a través de herramientas digitales		
	SI	NO
P.13- Se implementaban actividades de aprendizaje que favorecían a que el estudiante reflexionara, experimentara y cuestionara		
	SI	NO
P.14- Se planteaba a los estudiantes problemas reales, de forma independiente o en equipo, para investigar y proponer solución		
	SI	NO
P.15- Se utilizaba la resolución de casos y aprendizaje basado en problemas para que el alumno, analizara, reflexionara y solucionara problemáticas concretas		
	SI	NO
P.16- Se promovía el uso de conocimientos previos al plantear una nueva experiencia de aprendizaje		
	SI	NO
P.17- Se utilizaban estrategias de descubrimiento, indagación e investigación		
	SI	NO
P.18- Las actividades de aprendizaje que se implementaban consideraban los intereses de los estudiantes, deportes, temas de relevancia social, cultura, música, etc.		
	SI	NO
P.19- Se favorecía la autonomía intelectual a través de la evolución, argumentación, investigación y retroalimentación a partir de actividades de resolución de problemas o investigación		
	SI	NO
P.20- Se fomentaba el uso de la creatividad, buscar soluciones abiertas, diferentes y novedosas para que el alumno asumiera una visión desde la innovación		
	SI	NO
P.21- Se brindaba asesoría en sesiones virtuales para la resolución de dudas y/o ampliación de contenidos de aprendizaje, de acuerdo con las necesidades del alumno		
	SI	NO

P.22- En el desarrollo de las actividades se usaron ejemplos claros que permitieran al estudiante no tener ninguna duda sobre la actividad a realizar

SI NO

P.23- Se sugirieron diversas fuentes de información para su consulta considerando las características y estilos de aprendizaje de los estudiantes

SI NO

P.24- Se presentaron ejemplos reales en la asignatura para que el ultimo alumno identificara un beneficio que le fuera útil en su vida cotidiana

SI NO

P.25- En la realización de las distintas actividades de aprendizaje, se ofrecieron materiales suficientes, actuales, atractivos y en distintos formatos

SI NO

P.26- Se utilizaron herramientas digitales de simulación virtual para lograr aprendizajes

SI NO

P.27- Se alentó al alumno a consultar expertos u otras fuentes externas, cuando tenía dudas para realizar sus actividades de aprendizaje

SI NO

P.28- Se utilizaron materiales de aprendizaje variados y en diferentes formatos: videos, textos en pdf, presentaciones PPT, audio, páginas web, entre otros

SI NO

P.29- Se utilizaron los recursos multimedia con elementos visuales, sonido, animación procesadores gráficos, que facilitaban la comprensión y disposición mental de los alumnos para el aprendizaje significativo

SI NO

P.30- Se implementaron actividades que implicaban el trabajo colaborativo entre los estudiantes haciendo uso de recursos digitales propios de la plataforma (foros, wikis, lección, talleres, entre otros)

SI NO

P.31- Se solicitaban cierres o resúmenes cognitivos. Por ejemplo, se pedía a los alumnos, organizados en equipos, la entrega de resúmenes sobre temas tratados en salas de chat, foros de discusión, wikis, entre otros

SI NO

P.32- El profesor daba más tiempo, permitía envíos tardíos siempre y cuando el estudiante hacía las actividades y se observaba que no comprendía, se le daba oportunidad después de la retroalimentación

SI NO

P.33- Se implementaban espacios para consultar al docente sobre la realización de las tareas (foros, correo...)

SI NO

P.34- Se motivaba a los alumnos constantemente a entregar todas sus actividades de aprendizaje

	SI	NO
P.35- Se retroalimentaba de manera cualitativa y cuantitativa los resultados de aprendizaje reconociendo al alumno su esfuerzo y fortalezas y se motivaba a mejorar las áreas de oportunidad	SI	NO
P.36- Se retroalimentaba positiva y oportunamente a los alumnos motivando a mejorar sus habilidades y desempeño	SI	NO
P.37- Se enviaban mensajes grupales en foros donde retroalimentaba el desempeño logrado en las actividades previas, comunicando las fortalezas y áreas de oportunidad para mejorar las actividades futuras	SI	NO
P.38- Se identificaban dificultades en el aprendizaje de los contenidos y se toman medidas de solución	SI	NO
P.39- Se reconocía la evaluación como una estrategia de aprendizaje, donde se aprendía de los errores	SI	NO
P.40- Se demostraba interés por el progreso académico de los estudiantes, enviándoles mensajes o informes de sus avances, en forma individual o colectiva, alentándolos a realizar todas las actividades formativas y sumativas propuestas	SI	NO
P.41- En los foros se utilizaba una comunicación bidireccional alumno-alumno, alumno-profesor	SI	NO
P.42- Se establecía una comunicación oportuna y asertiva por medio de la herramienta de mensajes	SI	NO
P.43- Se favorecía el uso de la herramienta chat para compartir contenidos y resolver dudas entre alumnos y profesor	SI	NO
P.44- Se establecía contacto con los alumnos a través de distintos medios de comunicación fuera de la plataforma para compartir información (correo electrónico, whatsApp, llamadas y mensajes telefónicos)	SI	NO
P.45- En la comunicación con el estudiante se hacía uso de un lenguaje amistoso y expresiones que manifiestan interés, entusiasmo y buena disposición	SI	NO
P.46- Se mantenía una comunicación constante en la que el profesor exhortaba con frecuencia a la participación, el aprendizaje, manifestación de dudas, etc.	SI	NO

	SI	NO
P.47- Se respetaban los comentarios de los alumnos, existía disponibilidad y apertura para resolver dudas y recibir sugerencias	SI	NO
P.48- Se utilizaba un lenguaje positivo, respetuoso y asertivo en todas las interacciones que se utilizaban, videos, videoconferencias, así como en los recursos escritos, chat, foros, etc.	SI	NO
P.49- Se publicaba un mensaje de bienvenida, y se realizaba una presentación personal del profesor y de alumnos	SI	NO
P.50- Se utilizaba un lenguaje abierto y empático evitando en lo posible las imposiciones	SI	NO
P.51- Se organizaban video sesiones sincrónicas para que los alumnos aportaran sus puntos de vista sobre un tema	SI	NO
P.52- Se utilizaban los foros para promover la discusión, reflexión y retroalimentación entre los participantes del curso	SI	NO
P.53- Se utilizaban actividades de aprendizaje colaborativo de intercambio de información entre los estudiantes para finalmente generar un producto en equipo	SI	NO
P.54- Se cuestionaban y enlazaban las respuestas de los alumnos dentro de los espacios de discusión o foro, de manera que se generaba una retroalimentación o una reflexión, para que se continuara la participación	SI	NO
P.55- Se fomentaba la participación de los alumnos para preguntar u opinar, favoreciendo una retroalimentación activa, donde todos aporten para desarrollar las actividades de aprendizaje	SI	NO
P.56- Se utilizaban actividades de aprendizaje colaborativo de intercambio de información entre los estudiantes para finalmente generar un producto en equipo	SI	NO
P.57- Se cuestionaba y enlazaba las respuestas de los alumnos dentro de los espacios de discusión o foro, de manera que se generaba una reflexión, para que se continuara la participación activa	SI	NO
P.58- Se fomentaba la participación de los alumnos para preguntar u opinar, para que todos aportaran al desarrollo de las actividades de aprendizaje	SI	NO
P.59- Se fomentaba el dialogo, la libre expresión, crítica y el respeto al otro, al debatir en foros de discusión		

SI NO

P.60- Se alentaba a los alumnos a presentarse en un foro para promover las relaciones interpersonales y darle sentido de pertenencia a su comunidad de aprendizaje

SI NO

P.61- Se enviaba mensajes a los alumnos que se encontraban en rezago para invitarlos a continuar y ponerse al corriente

SI NO

P.62- Se compartían estrategias para la organización de tiempos y actividades personales afines al perfil de un estudiante en línea

SI NO

P.63- Se proporcionaban tips o recomendaciones para organizar las actividades semanales acorde a la complejidad y tiempo de elaboración

SI NO

P.64- Se desarrollaba el proceso de enseñanza adaptando el programa a las necesidades educativas de los alumnos

SI NO

		<p>INTERFERENCIA EN LA RELACIÓN TRABAJO-FAMILIA</p> <p>LIDERAZGO</p> <p>RELACIONES EN EL TRABAJO</p> <p>VIOLENCIA</p>	<p>JORNADAS DE TRABAJO EXTENSAS</p> <p>INFLUENCIA DEL TRABAJO FUERA DEL CENTRO LABORAL</p> <p>INFLUENCIA DE LAS RESPONSABILIDADES FAMILIARES</p> <p>ESCASA CLARIDAD DE FUNCIONES</p> <p>RELACIONES SOCIALES EN EL TRABAJO</p> <p>VIOLENCIA LABORAL</p>				
				<p>4,5,6,7,8,9,10,11</p>	<p>Por la cantidad de trabajo que tenía debía trabajar sin parar</p> <p>Considero que durante el confinamiento era necesario mantener un ritmo de trabajo acelerado</p> <p>Mi trabajo exigía que estuviera muy concentrado</p> <p>Mi trabajo requería que memorizara mucha información</p> <p>Mi trabajo exigía que atendiera varios asuntos al mismo tiempo</p> <p>En mi trabajo era responsable de cosas de mucho valor</p> <p>Respondía ante Coordinación u otra autoridad por los resultados de toda mi área de trabajo</p> <p>Considero que en mi trabajo me pedían hacer cosas innecesarias durante el confinamiento</p>		

				16,17,18,19 ,22	<p>Mi trabajo permitía que desarrollara nuevas habilidades</p> <p>Durante mi jornada de trabajo podía tomar pausas cuando las necesitaba</p> <p>Podía decidir cuánto trabajo realizaba durante la jornada laboral</p> <p>Podía cambiar el orden de las actividades que realizaba en mi trabajo</p> <p>Recibía capacitación útil para hacer mi trabajo virtualmente.</p>		
				12,13	<p>Trabajaba horas extras más de tres veces a la semana</p> <p>Mi trabajo me exigía laborar en días de descanso, festivos o fines de semana</p>		
				14,15	<p>Considero que el tiempo que trabajaba era mucho y perjudicaba mis actividades familiares o personales</p> <p>Pensaba en las actividades familiares o personales cuando estaba realizando mi trabajo</p>		
				20,21	<p>Me informaron con claridad cuáles eran mis funciones durante el período de confinamiento</p> <p>Me informaron con quien puedo resolver problemas o asuntos de trabajo durante la pandemia</p>		
				23	<p>Mis compañeros de trabajo me ayudaban cuando tenía dificultades</p>		
				24	<p>Se ignoraba mi presencia o se me excluía de las reuniones de trabajo y en toma de decisiones.</p>		
VARIABLE		DIMENSIONES		# ítem	Ítems	Nivel de medición	Opciones de respuesta
Dependiente							(TODAS LAS OPCIONES DE RESPUESTA SON IGUALES DEL REACTIVO 1 – 64)
BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES EN ENTORNOS VIRTUALES	Intervenciones educativas que promueven el desarrollo de	COMUNICACIÓN	SEGUIMIENTO TO TUTORIAL	1-64	<p>Se presentaba el curso al estudiante y su aporte al perfil de egreso</p> <p>Se publicaba la guía didáctica, el manual del estudiante dentro del aula virtual, normativas y otros archivos útiles para el curso.</p> <p>Se brindaban indicaciones claras sobre el tiempo disponible para realizar las tareas y enfatizaba las fechas de vencimiento para las entregas de tareas o participaciones.</p>	DICOTÓMICA	- SI

<p>experiencias de aprendizaje para lograr de manera eficiente los objetivos formativos y los aprendizajes de alto valor educativo (Marciniak, 2014)</p>	<p>USO DE RECURSOS DE APOYO Y APRENDIZAJE</p> <p>SEGUIMIENTO Y EVALUACION DE LOS APRENDIZAJES</p> <p>INTERACTIVIDAD ENTRE LA COMUNICACION DE APRENDIZAJE</p> <p>IMPLEMENTACION DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE</p> <p>GESTION DEL CURSO</p>			<p>Se proporcionaban pautas claras e indicaciones concretas a los estudiantes.</p> <p>Se presentaba el contenido de las actividades de aprendizaje de forma atractiva utilizando diferentes contenidos digitales en formatos como videos, música, imágenes, infografías, locuciones, entre otras.</p> <p>Se establecían reglas para la atención individual o grupal, se fijaban tiempos para responder las dudas y entregar los resultados de las evaluaciones.</p> <p>Se organizaban foros virtuales de discusión en donde participaban especialistas y alumnos sobre los contenidos del programa.</p> <p>Se utilizaba el foro de novedades u otros medios para presentar los logros grupales en las actividades, comentando en forma general las fortalezas o debilidades observadas.</p> <p>Se utilizaba alguna herramienta de foro para generar debates sobre temas controversiales actuales, resolver casos de estudio o problemáticas sociales.</p> <p>Sobre el desarrollo de las distintas actividades se capacitaba u orientaba al estudiante en el manejo de la Blackboard y sus recursos, así como en el uso de herramientas multimedia fuera del aula virtual (zoom, aplicaciones para elaborar mapas mentales, elaboración de fichas, carteles, entre otras).</p> <p>Se implementaban actividades didácticas que implicaran generar proyectos o evidencias de aprendizaje colaborativas, innovadoras y creativas (videos, investigaciones, presentaciones, entre otros).</p> <p>Se favorecía el uso de mapas mentales para el aprendizaje de manera individual o grupal a través de herramientas digitales.</p> <p>Se implementaban actividades de aprendizaje que favorecían a que el estudiante reflexionara, experimentara y cuestionara.</p> <p>Se planteaba a los estudiantes problemas reales, de forma independiente o en equipo, para investigar y proponer soluciones.</p> <p>Se utilizaba la resolución de casos y aprendizaje basado en problemas para que el alumno, analizara, reflexionara y solucionara problemáticas concretas.</p> <p>Se promovía el uso de conocimientos previos al plantear una nueva experiencia de aprendizaje.</p> <p>Se utilizaban estrategias de descubrimiento, indagación e investigación.</p> <p>Las actividades de aprendizaje que se implementaban consideraban los intereses de los estudiantes, deportes, temas de relevancia social, cultura, música, etc.</p> <p>Se favorecía la autonomía intelectual a través de la evolución, argumentación, investigación y retroalimentación a partir de actividades de resolución de problemas o investigación.</p> <p>Se fomentaba el uso de la creatividad, buscar soluciones abiertas, diferentes y novedosas para que el alumno asumiera una visión desde la innovación.</p>		<p>- NO</p> <p>- SI</p> <p>- NO</p> <p>- SI</p> <p>- NO</p> <p>- SI</p> <p>- NO</p>
--	--	--	--	---	--	---

				<p>Se brindaba asesoría en sesiones virtuales para la resolución de dudas y/o ampliación de contenidos de aprendizaje, de acuerdo con las necesidades del alumno.</p> <p>En el desarrollo de las actividades se usaron ejemplos claros que permitieran al estudiante no tener ninguna duda sobre la actividad a realizar.</p> <p>Se sugirieron diversas fuentes de información para su consulta considerando las características y estilos de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Se presentaron ejemplos reales en la asignatura para que el ultimo alumno identificara un beneficio que le fuera útil en su vida cotidiana.</p> <p>En la realización de las distintas actividades de aprendizaje, se ofrecieron materiales suficientes, actuales, atractivos y en distintos formatos.</p> <p>Se utilizaron herramientas digitales de simulación virtual para lograr aprendizajes.</p> <p>Se alentó al alumno a consultar expertos u otras fuentes externas, cuando tenía dudas para realizar sus actividades de aprendizaje.</p> <p>Se utilizaron materiales de aprendizaje variados y en diferentes formatos: videos, textos en pdf, presentaciones PPT, audio, páginas web, entre otros.</p> <p>Se utilizaron los recursos multimedia con elementos visuales, sonido, animación procesadores gráficos, que facilitaban la comprensión y disposición mental de los alumnos para el aprendizaje significativo.</p> <p>Se implementaron actividades que implicaban el trabajo colaborativo entre los estudiantes haciendo uso de recursos digitales propios de la plataforma (foros, wikis, lección, talleres, entre otros).</p> <p>Se solicitaban cierres o resúmenes cognitivos. Por ejemplo, se pedía a los alumnos, organizados en equipos, la entrega de resúmenes sobre temas tratados en salas de chat, foros de discusión, wikis, entre otros.</p> <p>El docente daba más tiempo, permitía envíos tardíos siempre y cuando el estudiante hacía las actividades y se observaba que no comprendía, se le daba oportunidad después de la retroalimentación.</p> <p>Se implementaban espacios para consultar al docente sobre la realización de las tareas (foros, correo...).</p> <p>Se motivaba a los alumnos constantemente a entregar todas sus actividades de aprendizaje.</p> <p>Se retroalimentaba de manera cualitativa y cuantitativa los resultados de aprendizaje reconociendo al alumno su esfuerzo y fortalezas y se motivaba a mejorar las áreas de oportunidad.</p> <p>Se retroalimentaba positiva y oportunamente a los alumnos motivando a mejorar sus habilidades y desempeño.</p> <p>Se enviaban mensajes grupales en foros donde retroalimentaba el desempeño logrado en las actividades previas, comunicando las fortalezas y áreas de oportunidad para mejorar las actividades futuras.</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>Se identificaban dificultades en el aprendizaje de los contenidos y se toman medidas de solución.</p> <p>Se reconocía la evaluación como una estrategia de aprendizaje, donde se aprendía de los errores.</p> <p>Se demuestra interés por el progreso académico de los estudiantes, enviándoles mensajes o informes de sus avances, en forma individual o colectiva, alentándolos a realizar todas las actividades formativas y sumativas propuestas.</p> <p>En los foros se utilizaba una comunicación bidireccional alumno-alumno, alumno-profesor.</p> <p>Se establecía una comunicación oportuna y asertiva por medio de la herramienta de mensajes.</p> <p>Se favorecía el uso de la herramienta chat para compartir contenidos y resolver dudas entre alumnos y docente.</p> <p>Se establecía contacto con los alumnos a través de distintos medios de comunicación fuera de la plataforma para compartir información (correo electrónico, whatsapp, llamadas y mensajes telefónicos).</p> <p>En la comunicación con el estudiante se hacía uso de un lenguaje amistoso y expresiones que manifiestan interés, entusiasmo y buena disposición.</p> <p>Se mantenía una comunicación constante en la que el docente exhortaba con frecuencia a la participación, el aprendizaje, manifestación de dudas, etc.</p> <p>Se respetaban los comentarios de los alumnos, existía disponibilidad y apertura para resolver dudas y recibir sugerencias.</p> <p>Se utilizaba un lenguaje positivo, respetuoso y asertivo en todas las interacciones que se utilizaban, videos, videoconferencias, así como en los recursos escritos, chat, foros, etc.</p> <p>Se publicaba un mensaje de bienvenida, y se realizaba una presentación personal del docente y de alumnos.</p> <p>Se utilizaba un lenguaje abierto y empático evitando en lo posible las imposiciones.</p> <p>Se organizaban video sesiones sincrónicas para que los alumnos aportaran sus puntos de vista sobre un tema.</p> <p>Se utilizaban los foros para promover la discusión, reflexión y retroalimentación entre los participantes del curso.</p> <p>Se utilizaban actividades de aprendizaje colaborativo de intercambio de información entre los estudiantes para finalmente generar un producto en equipo.</p> <p>Se cuestionaban y enlazaban las respuestas de los alumnos dentro de los espacios de discusión o foro, de manera que se generaba una retroalimentación o una reflexión, para que se continuara la participación.</p> <p>Se fomentaba la participación de los alumnos para preguntar u opinar, favoreciendo una retroalimentación activa, donde todos aporten para desarrollar las actividades de aprendizaje.</p>	
--	--	--	--	--	--

				<p>Se utilizaban actividades de aprendizaje colaborativo de intercambio de información entre los estudiantes para finalmente generar un producto en equipo.</p> <p>Se cuestionaba y enlazaba las respuestas de los alumnos dentro de los espacios de discusión o foro, de manera que se generaba una reflexión, para que se continuara la participación.</p> <p>Se fomentaba la participación de los alumnos para preguntar u opinar, para que todos aportaran al desarrollo de las actividades de aprendizaje.</p> <p>Se fomentaba el dialogo, la libre expresión, crítica y el respeto al otro, al debatir en foros de discusión.</p> <p>Se alentaba a los alumnos a presentarse en un foro para promover las relaciones interpersonales y darle sentido de pertenencia a su comunidad de aprendizaje.</p> <p>Se enviaba mensajes a los alumnos que se encontraban en rezago para invitarlos a continuar y ponerse al corriente.</p> <p>Se compartían estrategias para la organización de tiempos y actividades personales afines al perfil de un estudiante en línea.</p> <p>Se proporcionaban tips o recomendaciones para organizar las actividades semanales acorde a la complejidad y tiempo de elaboración</p> <p>Se desarrollaba el proceso de enseñanza adaptando el programa a las necesidades educativas de los alumnos.</p>		
--	--	--	--	---	--	--