



¿CÓMO SE COENSEÑA? ADECUACIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DURANTE LA PANDEMIA Y SU RELACIÓN CON EL COMPROMISO ESCOLAR Y LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS: UN ESTUDIO CUALITATIVO

ADAPTATION OF PEDAGOGICAL PRACTICES DURING THE PANDEMIC AND THEIR RELATIONSHIP WITH SECONDARY STUDENTS' ENGAGEMENT AND THEIR PSYCHOLOGICAL NEEDS: A QUALITATIVE STUDY

Constanza Monje

Universidad de Concepción

Victoria Parra

Investigadora Independiente, Santiago

Chile

Claudia P. Pérez-Salas (*)

Universidad de Concepción

Chile

Resumen

El COVID-19 generó cambios en los ambientes educativos producto del cierre de establecimientos y la instauración de una educación remota de emergencia. Este estudio tuvo como objetivo analizar cómo docentes secundarios adecuaron sus prácticas pedagógicas durante la pandemia para favorecer el compromiso escolar, mediante la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes. Empleando un diseño fenomenológico, se entrevistó a siete docentes de educación secundaria de dos liceos municipales de Chile a través de la plataforma Zoom. Los hallazgos muestran que los docentes adaptaron sus prácticas para satisfacer las necesidades de vinculación, autonomía y competencia de sus estudiantes, utilizando principalmente las estrategias de oportunidad de respuesta, apoyo emocional y la relevancia del contenido. Los docentes refirieron cambios en la interacción, las evaluaciones y el uso de plataformas virtuales, que fueron necesarios para fortalecer el compromiso escolar de estudiantes en contextos de educación remota de emergencia.

Palabras clave: Necesidades básicas; práctica pedagógica; educación en situación de emergencia; relación profesor-alumno; pandemia.

Abstract

COVID-19 caused changes in educational environments resulting in the closure of schools and the implementation of emergency remote education. This study analyzed how secondary school teachers adapted their pedagogical practices to favor students' engagement, by satisfying their basic psychological needs during the pandemic. Employing a phenomenological design, we interviewed seven secondary school teachers from two municipal schools in Chile via the Zoom platform. The findings show that teachers adapted their practices to meet students' needs, particularly connection, autonomy, and competence, using the following strategies: response opportunity, emotional support, and the relevance of content. Teachers also mentioned changes in interactions, evaluations, and the use of virtual platforms to strengthen student engagement in emergency remote education contexts.

Keywords: Basic needs, teaching practices, emergency education, student teacher relationship, pandemics.

(*) Autor para correspondencia:

Claudia P. Pérez Salas

Facultad de Ciencias Sociales

Departamento de Psicología

Universidad de Concepción

Víctor Lamas 1290, Concepción, Bío Bío

Correo de contacto: cperezs@udec.cl

©2010, Perspectiva Educacional

[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 26.11.2021

ACEPTADO: 30.05.2022

DOI: 10.4151/07189729-Vol.61-Iss.3-Art.1315

1. Introducción

La educación remota de emergencia (ERE) corresponde a una estrategia educativa que se implementó en Chile y en múltiples países del mundo para evitar la interrupción de los procesos educativos de niños, niñas y adolescentes durante la crisis sanitaria generada por la pandemia del COVID-19, así como para mantener el distanciamiento físico entre las personas (Rodríguez-García, Ríos-de-Deus, Mosquera-González & Penado, 2020). A diferencia de la enseñanza a distancia, la ERE es un método de enseñanza improvisado, siendo una resolución obligatoria y repentina para los estudiantes cuyos establecimientos recurrieron a un modo alternativo de brindar educación a través de soluciones remotas o híbridas de enseñanza (Tulaskar & Turunen, 2021).

Debido a la naturaleza improvisada de la ERE (Tulaskar & Turunen, 2021), se han constatado varios desafíos en su implementación, principalmente derivados de la inexperiencia de los docentes para impartir clases remotas y dotarlas de una estructura clara (Kapasias et al., 2020), de las dificultades para garantizar el acceso a las plataformas educativas, y de asegurar calidad y continuidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje para todos/as los estudiantes (Artopoulos, 2020; Malan, 2020).

Investigaciones previas a la pandemia daban cuenta de que la educación a distancia, pese a su mayor planificación y organización en comparación a la ERE, planteaban desafíos para el compromiso escolar de los estudiantes, principalmente por la falta de herramientas o habilidades tecnológicas de los estudiantes, las dificultades para lograr un aprendizaje autónomo y la disminución de interacciones físicas entre pares, y entre los estudiantes y sus docentes. En este sentido, la evidencia indica un efecto negativo de los factores antes mencionados sobre el compromiso escolar de los estudiantes (Chen, Bastedo & Howard, 2018; D'Errico, Paciello & Cerniglia, 2016; Starr-Glass, 2016; Wu, Hsieh & Yang, 2017).

Si bien el compromiso escolar es influenciado por características personales de cada estudiante, por ejemplo, sexo y edad (Christenson, Reschly & Wylie, 2012; Lam et al., 2016; Wang, Fredricks, Ye, Hofkens & Linn, 2019), las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes pueden mejorar o disminuir el grado de vinculación que el estudiante siente hacia su escuela y hacia el aprendizaje (Moreira, Dias, Vaz & Vaz, 2013).

De acuerdo con el *Modelo del sistema de sí mismo* (Connell & Wellborn, 1991), existen tres necesidades básicas en los seres humanos: competencia, autonomía y vinculación. Cuando estas necesidades psicológicas son satisfechas en el contexto escolar ocurrirá el compromiso

ADECUACIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DURANTE LA PANDEMIA Y SU RELACIÓN CON EL COMPROMISO ESCOLAR Y LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS: UN ESTUDIO CUALITATIVO

académico, el cual se manifiesta en la emoción, conducta y cognición del estudiante. La manera en que el contexto educativo ayuda a satisfacer o no estas necesidades es a través de la estructura versus el caos, el apoyo a la autonomía versus la coerción y la calidez versus el rechazo. La estructura se refiere a la capacidad del docente de generar un ambiente estructurado que propicie la percepción de competencia en sus estudiantes. El apoyo a la autonomía alude a la habilidad del docente para entregar oportunidades y responsabilidades a los estudiantes y propiciar la percepción de que las acciones son autodeterminadas. Por último, la calidez en el trato favorece la percepción en el estudiante de ser valorado y aceptado por su docente (Connell & Wellborn, 1991). Así, en la medida que el contexto educativo satisfaga estas tres necesidades, se potencia el compromiso escolar, que corresponde a un afrontamiento adaptativo a las demandas del contexto. En contraste, su insatisfacción generará desenganche o apatía, que sería un afrontamiento negativo a ese contexto que influye negativamente en el aprendizaje y el logro escolar (Connell & Wellborn, 1991).

De acuerdo con lo planteado por diversos autores (Adedoyin & Soykan, 2020; Affouneh, Salha & Khlaif, 2020; Kapasia et al., 2020; Khlaif, Salha, Affouneh, Rashed & ElKimishy, 2020), dado que la ERE corresponde a una estrategia improvisada y para la cual los docentes no se encontraban preparados, la calidad de los cursos impartidos y su estructura no han sido óptimas durante la pandemia, provocando una baja motivación, una experiencia insatisfactoria y emociones pesimistas en la mayoría de los estudiantes.

De la investigación pre-pandemia sobre educación presencial y a distancia, así como algunos estudios internacionales durante la ERE por COVID-19, es posible identificar numerosas prácticas docentes que satisfacen las necesidades psicológicas básicas propuestas en el *Modelo del sistema de sí mismo* (Connell & Wellborn, 1991). Los estudios sobre esta temática señalan que entre las prácticas pedagógicas que satisfacen la necesidad de competencia de los estudiantes se encuentran: a) comunicar reglas claras y consistentes, es decir, cuando el docente explica a los estudiantes qué es lo que se espera de ellos antes de la actividad a realizar (Vansteenkiste et al., 2012); b) entregar una estructura clara a la clase para que los estudiantes puedan anticipar las consecuencias que tendrán sus conductas (Fredricks, 2011); c) dar ejemplos, recurso educativo que permite presentar los conocimientos y conceptos de manera más comprensible e ilustrar con casos concretos (Sandholtz, 2011); d) modelar el contenido para demostrar con la conducta propia los aprendizajes que se espera lograr en los estudiantes (Sandholtz, 2011); e) utilizar retroalimentación efectiva, es decir, entregar información respecto a la ejecución del estudiante o el nivel de logro alcanzado en el desarrollo de una actividad (Apter, Arnold & Swinson, 2010); f) otorgar oportunidades de respuesta, es decir, cuando el docente crea tareas que favorecen la posibilidad de obtener refuerzo positivo (Strati, Schmidt & Maier, 2017); g)

ADECUACIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DURANTE LA PANDEMIA Y SU RELACIÓN CON EL COMPROMISO ESCOLAR Y LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS: UN ESTUDIO CUALITATIVO

adaptar el contenido a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), y h) promover el trabajo con grupos pequeños. Con estas últimas dos acciones el docente también satisface la necesidad de competencia al implementar adaptaciones educativas acorde a los requerimientos específicos de sus estudiantes en el primer caso, y optimizar el tiempo de instrucción en el segundo (Crouse & Rice, 2018).

Las prácticas pedagógicas que satisfacen la necesidad de vinculación son: a) el apoyo emocional, que se refiere al grado en que el docente alienta, acepta, respeta y confía en los estudiantes (Strati et al., 2017); b) la comunicación efectiva, que implica considerar las opiniones de la totalidad de los estudiantes al tomar decisiones; c) el reconocimiento de la individualidad, que se demuestra cuando el docente crea relaciones personales con cada uno de sus estudiantes, los conoce y se preocupa por su bienestar (Fredricks, 2011); d) el aprendizaje cooperativo, estrategia que busca que los estudiantes trabajen juntos para que se ayuden unos a otros a aprender (Lewis, Huebner, Malone & Valois, 2011), y e) ser un modelo de compromiso, es decir, demostrar interés y entusiasmo en el área para generar cercanía y aumentar la comunicación con los estudiantes (Fredricks, 2011).

Entre las prácticas pedagógicas que satisfacen la necesidad de autonomía está la creación de entornos de aprendizaje que construyan relaciones interdependientes, donde el docente propicie más negociación y exploración entre los estudiantes con la información a aprender, en lugar de entregar solo los resultados a los estudiantes (Claxton, 2007; Parsons & Taylor, 2011). Asimismo, las investigaciones que evalúan prácticas pedagógicas específicamente en el contexto de la ERE han señalado que también satisface la necesidad de autonomía de los estudiantes el brindar opciones de trabajo, es decir, cuando los docentes entregan a los estudiantes acceso autónomo a diversas formas de adquirir el aprendizaje, utilizando diferentes materiales como enlaces, videos y diapositivas (Bedenlier, Bond, Buntins, Zawacki-Richter & Kerres, 2020; Chiu, 2022). Lo anterior brinda la oportunidad de aprendizajes personalizados, permitiendo flexibilidad en las actividades de acuerdo con los intereses y fortalezas de los estudiantes, por ejemplo, al permitir que en el contexto remoto estos utilicen diferentes formatos digitales para las actividades (Alamri, Lowell, Watson & Watson, 2020; Chiu, 2022). Por último, también contribuye a la autonomía el destacar la relevancia del contenido, es decir, enmarcar el contenido en las experiencias personales, eventos sociales o situaciones cotidianas. Esto entrega relevancia y sentido de lo que se aprende, lo cual genera que para los estudiantes el aprendizaje adquiera un significado personal (Chiu, 2022).

El estudio de Khlaif, Salha y Kouraichi (2021) muestra que los docentes pueden facilitar el aprendizaje de sus estudiantes proporcionando comentarios y retroalimentación a sus

respuestas, y entregándoles apoyo para terminar las tareas durante las clases remotas, lo que podría ser entendido como una manera de satisfacer su necesidad de competencia. Respecto a la necesidad de vinculación, Chiu (2022) agrega que propiciar buenas relaciones entre estudiantes y docentes también puede contribuir a que los estudiantes participen en las actividades, muestren un mejor comportamiento, tengan confianza para completar tareas desafiantes y puedan aclarar sus dudas y dificultades. Asimismo, las ayudas visuales como imágenes y emojis son útiles durante la comunicación remota, puesto que permite evitar malentendidos y promover una atmósfera positiva (Chiu, 2022).

De la revisión anterior, queda de manifiesto que las prácticas docentes pueden impactar en el compromiso escolar de los estudiantes, tanto en entornos presenciales como remotos. Por ello, resulta relevante estudiar cómo los docentes adecuaron las prácticas pedagógicas durante la ERE en liceos chilenos, y de qué manera las prácticas pedagógicas realizadas se vinculan con la satisfacción de necesidades psicológicas de los estudiantes y su compromiso escolar.

2. Método

2.1. Diseño y tipo de estudio

Este estudio corresponde a un diseño anidado concurrente de un estudio predominante que guía el proyecto secundario (Hernández, Fernández & Baptista, 2014) y que corresponde al proyecto FONDECYT 1181265 “Trayectorias de compromiso escolar de adolescentes con y sin necesidades educativas especiales”, de diseño correlacional longitudinal. El estudio predominante analizó las trayectorias de compromiso y desconexión escolar de una muestra de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) y con desarrollo típico (DT), provenientes de 38 liceos municipales de la región del Biobío. Las mediciones iniciaron en 2018 cuando la cohorte estaba en primero medio y concluyeron en 2021 cuando cursaban cuarto medio.

La presente investigación empleó una metodología cualitativa con un enfoque fenomenológico (Hernández et al., 2014), entrevistando a una muestra de docentes pertenecientes a dos liceos municipales del estudio principal, cuyos estudiantes presentaron altos índices de compromiso escolar en la primera medición. La lógica de conducir este estudio cualitativo con esta muestra de docentes de colegios con alto compromiso escolar pre-pandemia fue observar cómo estos docentes “promotores del compromiso” habían o no adaptado sus prácticas al contexto de ERE.

2.2. Participantes

Con el fin de conocer cómo los docentes adecuaron sus prácticas pedagógicas durante la ERE producto de la pandemia, se seleccionaron docentes de dos liceos municipales del estudio principal de la región del Biobío, cuyos estudiantes tuvieron en promedio los puntajes más altos en compromiso escolar y los puntajes más bajos en desconexión escolar en la escala multidimensional de compromiso escolar (MSES) de Wang et al. (2019), en las mediciones del proyecto principal realizadas en 2018.

Posteriormente, en conjunto con los directores o coordinadores PIE de los establecimientos seleccionados, se eligió a los docentes que participarían en la investigación a través de una estrategia de muestreo homogéneo e intencionado, puesto que todos los participantes compartían ciertas características comunes asociadas al propósito del estudio, como es el tipo de establecimiento, carga horaria y participación durante la investigación principal (Hernández et al., 2014).

Los criterios de inclusión para que los docentes participaran en el presente estudio cualitativo fueron: a) estar realizando clases en modalidad remota de emergencia, y b) realizar una de las asignaturas con mayor cantidad de horas semanales en enseñanza media, es decir, Lenguaje y comunicación, Matemáticas, Historia o Ciencias naturales. Como criterio de exclusión, se consideró aquellos docentes que llevaban menos de tres años realizando clases en el establecimiento seleccionado, dado que no eran docentes de los liceos cuando los estudiantes reportaron en 2018 los mejores niveles de compromiso escolar en el estudio principal.

De esta forma, participaron un total de siete docentes: dos de Matemáticas, tres de Historia y dos de Lenguaje. Dentro de ellos, se encontraban tres mujeres y cuatro hombres, cuya experiencia docente osciló entre los 5 y 35 años.

2.3. Técnica de recolección de información

Se utilizó la entrevista semiestructurada como método de levantamiento de información, puesto que su formato de preguntas guiadas permite conversar e intercambiar información con los participantes, en base a una guía de temas en la que existe la posibilidad de introducir preguntas adicionales para precisar u obtener más información (Hernández et al., 2014). El guion de entrevistas fue desarrollado en conjunto por el equipo de investigación, quienes en rondas consecutivas retroalimentaron el instrumento, guiados por el marco conceptual del estudio. Se

realizó un piloto de aplicación de la entrevista, el cual permitió ajustar elementos de forma y secuencia de las preguntas. La entrevista se estructuró en cuatro apartados: antecedentes del docente, formación profesional, prácticas pedagógicas y compromiso escolar de los estudiantes. La aplicación de la entrevista tuvo una duración promedio de 60 minutos.

2.4. Procedimiento de análisis de información

En primer lugar, se transcribieron las entrevistas y se construyó un libro de códigos preestablecidos para analizar la literatura científica sobre prácticas pedagógicas que satisficieran las tres necesidades básicas de competencia, vinculación y autonomía planteadas por Connell y Wellborn (1991).

En segundo lugar, se fueron creando nuevos códigos emergentes que surgían desde los relatos de los participantes, a través de un análisis de contenido, el cual se conceptualiza como una técnica de interpretación de textos que incluyó una lectura sistemática, objetiva, replicable y válida (Herrera, 2018). En este sentido, se desarrollaron los códigos por similitud de información y se distribuyeron los datos pertenecientes a cada categoría hasta que se cumplió el principio de saturación.

Finalmente, se utilizó la triangulación de investigadores, la cual se refiere a que la observación o análisis del fenómeno es llevado a cabo por diferentes personas. De esta manera, se reducen los sesgos de utilizar un único investigador en la recolección y análisis de datos y se agrega consistencia a los hallazgos (Hernández et al., 2014). Así, todas las autoras de este artículo realizaron una revisión de las transcripciones de entrevistas, libro de códigos, pauta de entrevista, la codificación y análisis de la información de manera independiente, y luego aunaron criterios.

3. Resultados

A partir de los códigos derivados de la literatura y los emergentes, los resultados fueron organizados en cuatro grandes categorías que dan respuesta a los objetivos de investigación (Tabla 1).

Tabla 1

Presentación de categorías y códigos utilizados durante el análisis de la información

Categorías	Práctica pedagógica
------------	---------------------

ADECUACIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DURANTE LA PANDEMIA Y SU RELACIÓN CON EL COMPROMISO ESCOLAR Y LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS: UN ESTUDIO CUALITATIVO

<p>1. Adecuaciones pedagógicas realizadas durante la enseñanza remota de emergencia (ERE)</p>	<p>Adaptación de evaluaciones a ambientes no presenciales</p> <p>Cambio en la didáctica en ambiente no presencial</p> <p>Forma de interacción remota</p> <p>Trabajo colaborativo con otros docentes</p>
<p>2. Prácticas pedagógicas que satisfacen la necesidad de competencia</p>	<p>Entregar ejemplos</p> <p>Modelaje</p> <p>Oportunidad de respuesta</p> <p>Retroalimentación</p> <p>Reglas claras y consistentes</p> <p>Pequeños grupos NEE</p>
<p>3. Prácticas pedagógicas que satisfacen la necesidad de vinculación</p>	<p>Apoyo emocional</p> <p>Comunicación efectiva</p> <p>Reconocimiento de la individualidad</p> <p>Conocer la realidad del estudiante</p> <p>Docente como modelo de compromiso</p> <p>Aprendizaje cooperativo</p>
<p>4. Prácticas pedagógicas que satisfacen la necesidad de autonomía</p>	<p>Destacar la relevancia del contenido</p> <p>Negociación</p> <p>Opciones de trabajo</p>

Fuente: Elaboración propia.

3.1. Adecuaciones pedagógicas realizadas durante la enseñanza remota de emergencia (ERE)

ADECUACIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DURANTE LA PANDEMIA Y SU RELACIÓN CON EL COMPROMISO ESCOLAR Y LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS: UN ESTUDIO CUALITATIVO

Entre las adecuaciones pedagógicas realizadas durante la ERE, los docentes entrevistados destacan en primer lugar las *adaptaciones de las evaluaciones a ambientes no presenciales*. Estas refieren a adoptar métodos de evaluación flexibles o alternativos como evaluaciones en línea, guías o actividades prácticas. Las herramientas más útiles para evaluar en este contexto fueron los formularios digitales y las autoevaluaciones, aunque los docentes reconocen que su uso se inició de forma no planificada, dado que estas formas de evaluación no eran empleadas en los contextos presenciales. Otra adecuación que se menciona con frecuencia se vincula a la *didáctica en ambiente no presencial*, que alude a cambios en la didáctica de la clase con el fin de adaptarse al nuevo contexto remoto. Entre ellas se encuentran la utilización de vídeos, cápsulas, presentaciones interactivas y uso de redes sociales y plataformas, las que favorecieron aprendizajes de manera asincrónica y potenciaron el trabajo autónomo de los estudiantes. Los docentes entrevistados plantean que utilizaron redes sociales adicionales a la clase remota como medio de comunicación para aclarar dudas o explicar contenidos de una actividad, guías o tareas. Estas herramientas apoyaron el proceso educativo abriendo canales de comunicación que permitieron paliar las dificultades asociadas al contexto en el que se desarrolló la ERE y los problemas de conectividad de los estudiantes.

La implementación de estas prácticas implicó un gran esfuerzo por parte de los docentes, considerando el escaso conocimiento de herramientas digitales y las dificultades de conectividad de muchos estudiantes.

Bueno, yo grabé mis cápsulas. Hago cápsulas. Por ejemplo, en actividad remota nosotros particularmente trabajamos por WhatsApp porque está liberado y si tiene o no tiene internet pueden recibir estos pantallazos, ya que el PDF no lo reciben y el Word tampoco porque el teléfono es muy básico. (Docente de Matemáticas, comunicación personal, 16 de abril de 2021)

Los entrevistados también plantean un cambio en la *forma de interacción remota*, puesto que, durante la ERE, la forma de interacción entre el docente y los estudiantes cambió considerando las dificultades para asegurar la “presencia” durante la clase. Los docentes señalan que la mayor parte del tiempo los/as estudiantes mantenían el micrófono desactivado y las cámaras apagadas. Asimismo, los docentes mencionan la falta de inmediatez en la interacción, puesto que las conversaciones eran menos fluidas o se utilizaban canales alternos como levantar la mano virtual, comentar por el chat o tener que silenciar a aquellos estudiantes que interrumpían la clase. Esto generó que los docentes tuvieran que ajustar sus formas de interactuar con los estudiantes mediante las plataformas y redes sociales.

Por otra parte, los docentes señalan la importancia del *trabajo colaborativo con otros docentes* durante la ERE, reuniéndose con sus pares a planificar, ejecutar o evaluar una clase. Los participantes señalan que el trabajo con pares surgió de manera no planificada frente a las demandas de la educación remota de emergencia y que fue fundamental para sortear las dificultades presentadas.

3.2. Prácticas pedagógicas que satisfacen la necesidad de competencia

De acuerdo a los resultados del estudio, se identifican prácticas pedagógicas que ayudan a satisfacer la necesidad de competencia de los estudiantes. En primer lugar, los entrevistados describen que *entregar ejemplos y utilizar el modelaje* (Sandholtz, 2011) permitió que los estudiantes comprendieran mejor los contenidos revisados. Durante la ERE, esto se realizó a través de la entrega de material para el trabajo asincrónico, como videos o cápsulas explicativas. En modalidad remota esta fue una práctica frecuentemente utilizada, como lo comenta un participante:

*Yo trabajo con muchos videos, videos cortitos, estamos hablando de 5 minutos (...)
Entonces, si logras en un momento dado provocar a ese estudiante, se genera un ambiente de debate y discusión, entendiendo que el debate es un intercambio de ideas.*
(Docente de Historia, comunicación personal, 12 de enero de 2021)

Asimismo, los docentes describen que *brindar oportunidad de respuesta* (Strati et al., 2017), es decir, permitir la interacción, incentivó la participación durante la clase online y entregó la oportunidad de relacionarse con su entorno a partir de una actividad. En cuanto a la *retroalimentación* (Apter et al., 2010), los docentes comentan que utilizaron formularios online o encuentros telemáticos para entregar información a los estudiantes respecto a su desempeño. Sin embargo, pese a los esfuerzos realizados reconocen que fue complejo el uso de esta práctica debido a las dificultades de conectividad de los estudiantes. En la mayoría de los casos la retroalimentación se realizó de manera general al final de la clase.

Con respecto al trabajo con estudiantes con necesidades educativas los docentes entrevistados señalan que emplearon *la formación de grupos pequeños* con estudiantes que presentaban NEE (Crouse & Rice, 2018). Concuerdan que esta no fue una práctica planificada en el contexto remoto, sino más bien, se fue dando de forma reactiva como una respuesta a aquellos estudiantes que presentaban mayores retrasos en sus aprendizajes.

Finalmente, los docentes manifestaron una percepción positiva del uso de *reglas claras y consistentes* (Fredricks, 2011) en contextos remotos debido al control que les entregaban las plataformas digitales, al permitir suprimir los distractores y trabajar con grupos de estudiantes más pequeños.

3.3. Prácticas pedagógicas que satisfacen la necesidad de vinculación

Existen prácticas pedagógicas que incidieron en la satisfacción de la necesidad de vinculación de los estudiantes en contexto de ERE. En primer lugar, existe amplio consenso entre los entrevistados sobre cómo el *brindar apoyo emocional* (Chiu, 2022) se relacionó con la cercanía, contención y conocimiento de las situaciones que vivían sus estudiantes.

La cercanía que nosotros como docentes podemos generar con las estudiantes, como esta especie de contención emocional de las chiquillas y también entregarle la seguridad de que sus respuestas va a ser contestadas con la rigurosidad que se merecen, que no va a haber una pregunta o un trato diferente a preguntas de distintas niñas. Por ahí va lo que se logró o que se intentó realizar durante este año en este trabajo a distancia.
(Docente de Historia, comunicación personal, 29 de diciembre de 2020)

Lo anterior se complementa con la *comunicación efectiva* que se observó en el interés de los docentes por conocer las inquietudes de sus estudiantes, llegar a acuerdos y diversificar la información relevante en el contexto no presencial. Esto se pudo ver reflejado en sus intentos por realizar reuniones online o llegar a consensos respecto a cómo abordar los contenidos durante la ERE.

Igualmente, los docentes entrevistados describen que *reconocer la individualidad* (Fredricks, 2011) pareciese ser una práctica valiosa en el contexto remoto, que no solo impacta en la adquisición del aprendizaje, sino también a nivel relacional. En este sentido, *conocer la realidad personal de los estudiantes* permitió generar una relación de confianza donde el docente pudo apoyar a sus estudiantes cuando presentaban alguna dificultad para que no interfiriera con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, describen la importancia de utilizar su *rol como modelo de compromiso* (Fredricks, 2011), actuando en consecuencia frente a sus estudiantes, es decir, si ellos exigían compromiso con la asignatura, intentar demostrar coherencia e interés a la hora de realizar su clase.

Finalmente, los docentes comentan que pese a las dificultades para implementar el *aprendizaje cooperativo* (Chiu, 2022) en el contexto remoto, esta estrategia de aprendizaje fue una práctica presente principalmente en trabajos grupales realizados de forma remota que favoreció la vinculación entre estudiantes.

3.4. Prácticas pedagógicas que satisfacen la necesidad de autonomía

De acuerdo con la percepción de los docentes, existen prácticas pedagógicas que incidieron en la satisfacción de la necesidad de autonomía. En primer lugar, describen que *entregar relevancia a los contenidos* (Wang & Eccles, 2013), es decir, relacionar el trabajo en clases con los intereses y/o experiencias personales, cumplió una importante función al darle un significado personal a la actividad, impactando en el sentido que el estudiante le da a su aprendizaje. En contextos remotos, la relevancia del contenido fue la práctica más pesquisada en esta categoría, y de acuerdo a los docentes entrevistados promovió la realización de las actividades por parte de los estudiantes, utilizando el entorno inmediato como escenario de aprendizaje.

Yo tengo la posibilidad de ver cómo ellos están enfrentando la crisis. Ir al mismo tiempo, incluir, poner obras literarias de diferentes géneros para que ellos interpreten el sentido desde sus propias... desde su propia situación personal. Entonces, (...) lo que yo hago personalmente con los niños que les cuesta más es que reflexionen sobre un tema. A ver... ahora estamos viendo en tercero medio la crítica social, ¿qué significa la crítica? Y ellos hablan desde su situación qué es una crítica, cómo se sienten cuándo los critican.
(Docente de Lenguaje, comunicación personal, 12 de abril de 2021)

Por otro lado, los entrevistados plantearon que la *negociación* (Claxton, 2007) se pudo llevar a cabo fundamentalmente en la organización de la clase, considerando las preferencias u orden en que presentaron los contenidos.

Finalmente, *brindar opciones de trabajo* (Bedenlier et al., 2020) fue una práctica poco abordada. Las dificultades de acceso y conectividad impactaron en la forma que se configuraban las actividades y en la continuidad de la enseñanza.

4. Discusión

El objetivo general de esta investigación fue analizar las percepciones docentes respecto a cómo se adecuaron las prácticas pedagógicas para favorecer el compromiso escolar, mediante la

ADECUACIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DURANTE LA PANDEMIA Y SU RELACIÓN CON EL COMPROMISO ESCOLAR Y LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS: UN ESTUDIO CUALITATIVO

satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes durante la ERE. Como contexto del estudio, los hallazgos de la investigación identifican dificultades asociadas al contexto familiar y a la conectividad, los cuales impactaron el proceso de aprendizaje y se relacionan con la vulnerabilidad económica, la multiplicidad de roles de los estudiantes, espacios reducidos o falta de herramientas tecnológicas necesarias para llevar a cabo las clases remotas. Lo anterior no solo impacta en la continuidad del proceso educativo, sino también en la deserción escolar de los estudiantes. Esto coincide con estudios que plantean que muchos adolescentes y jóvenes experimentaron altos niveles de estrés y ansiedad debido al aprendizaje en línea y el confinamiento (Jones, Mitra & Bhuiyan, 2021). La falta de recursos, la mala conectividad, las dificultades familiares y la inestabilidad contextual debido a la pandemia generó diversas problemáticas de salud mental (Kapasía et al., 2020).

Pese al contexto anterior, el análisis corrobora la importancia del rol docente en las distintas dimensiones del compromiso escolar descritas en la literatura (Fredricks, 2015; Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Wang et al., 2019), y en la satisfacción de las necesidades psicológicas de los estudiantes.

De acuerdo con los resultados de esta investigación, para satisfacer la necesidad de competencia los docentes utilizaron la *oportunidad de respuesta* como una forma de promover la participación de los estudiantes, lo que coincide con investigaciones previas que plantean que brindar oportunidad de respuesta a los estudiantes los anima a participar durante clases remotas, influyendo en su confianza, actitud hacia la clase, disciplina y en la valoración de las diferentes dimensiones del compromiso escolar (Chiu, 2022; Strati et al., 2017). El presente estudio permite evidenciar que las formas de participación se ajustaron a las condiciones contextuales y recursos disponibles de los estudiantes y sus liceos, permitiendo en algunos casos a los estudiantes participar incluso por medio de mensajería sincrónica y/o asincrónica con su docente.

Asimismo, *retroalimentar*, *entregar ejemplos* o *modelar* fueron prácticas empleadas de manera ocasional, en consideración de las diversas problemáticas en el acceso, conectividad, dificultades económicas o familiares que presentaron los estudiantes durante la ERE e interfirieron en el proceso de aprendizaje. Esto coincide con Reyes (2020), quien menciona que en Chile el acceso a internet fue desigual durante la ERE, debido a que no todos contaron con la tecnología necesaria. Las dificultades para utilizar estas prácticas afectaron el apoyo que podían entregar los docentes para progresar en el aprendizaje, lo cual puede haber influido en la motivación intrínseca de los estudiantes (Strati et al., 2017).

ADECUACIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DURANTE LA PANDEMIA Y SU RELACIÓN CON EL COMPROMISO ESCOLAR Y LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS: UN ESTUDIO CUALITATIVO

Por otra parte, los docentes realizaron *apoyo emocional* como una práctica que satisfizo la necesidad de vinculación de los estudiantes. Los docentes entrevistados mencionaron que, durante la ERE, el generar cercanía, entregar contención y conocer las situaciones que vivían sus estudiantes les permitió conocer las dificultades personales o familiares que estaban influyendo en su aprendizaje, y adecuar sus prácticas. Los docentes participantes consideran que tuvo un impacto positivo en el vínculo que formaron con sus estudiantes, así como también en la participación de estos durante las clases remotas. Lo anterior coincide con lo planteado por investigaciones previas, donde se constató que el apoyo de los docentes se asocia positivamente con la participación escolar de los estudiantes de primaria y secundaria (Lietaert, Roorda, Laevers, Verschueren & De Fraine, 2015).

En la misma línea, el *reconocimiento de la individualidad* es otra práctica pedagógica que los docentes utilizaron para satisfacer la necesidad de vinculación. Durante la ERE las conversaciones por redes sociales, contacto telefónico o por correo electrónico permitieron que los docentes conocieran individualmente a sus estudiantes y no perdieran contacto con ellos. Existen estudios previos que plantean que los adolescentes aprenden más si sus docentes se preocupan por ellos personalmente (Strati et al., 2017). Lo anterior coincide con lo señalado por Chiu (2022), quien plantea que durante la ERE el apoyo social, emocional y académico de los docentes hacia sus estudiantes influyó en los niveles de compromiso escolar de estos.

Con respecto a la necesidad de autonomía, los hallazgos de esta investigación muestran que, durante la ERE, los docentes enfatizaron la *relevancia a los contenidos*, es decir, relacionaron el trabajo en clases con los intereses y/o experiencias de los/as estudiantes. Esto es una práctica que facilita la realización de la actividad, utilizando el entorno inmediato del estudiante como escenario de aprendizaje. Lo anterior coincide con lo planteado por Chen et al. (2018), quienes señalan la importancia de que la enseñanza a distancia se base en los intereses de los estudiantes y que se utilicen recursos en línea para explorar estos temas con mayor profundidad.

Asimismo, los docentes emplean la *negociación* con sus estudiantes, lo cual se da de manera reactiva frente a la contingencia cotidiana. Esto coincide con estudios previos, los cuales plantean que considerar las perspectivas de los estudiantes, permitir opciones en torno al aprendizaje y evitar las demandas innecesarias, ayuda a satisfacer la necesidad de autonomía de los estudiantes en contexto de educación a distancia (Alamri et al., 2020; Trenshaw, Revelo, Earl & Herman, 2016). Además, el brindar oportunidades de aprendizaje personalizadas respetando los intereses individuales de los estudiantes y permitiendo flexibilidad para personalizar las actividades impacta en el compromiso escolar (Alamri et al., 2020).

ADECUACIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DURANTE LA PANDEMIA Y SU RELACIÓN CON EL COMPROMISO ESCOLAR Y LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS: UN ESTUDIO CUALITATIVO

Respecto a cómo variaron las prácticas pedagógicas implementadas para la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas durante la ERE, se observan cambios en la interacción entre los docentes y sus estudiantes, en la didáctica de las actividades, en los métodos de evaluación y en la utilización de plataformas y redes sociales.

Los cambios en la forma de interacción entre el docente y sus estudiantes se relacionan con la falta de inmediatez en la comunicación, lo cual impactó en la percepción docente respecto a la cercanía con sus estudiantes. Esto coincide con lo planteado por estudios previos, los cuales señalan que la falta de interacción física con compañeros y docentes crea una brecha psicológica y comunicativa que conduce a la desvinculación de los cursos en línea (Estes, 2016) y afecta al rendimiento. Sin embargo, los docentes del estudio evidenciaron preocupación por atender a este tema fomentando interacciones por distintos medios, puesto que reconocían que el sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa tiene un efecto altamente positivo en el compromiso de los estudiantes y, en consecuencia, en los resultados de sus aprendizajes (Cummings, Mason, Shelton & Baur, 2017; Estes, 2016). Los docentes intentaron aumentar la interacción en línea a través de prácticas pedagógicas como brindar *oportunidad de respuesta*, que permitió que los estudiantes se relacionaran a través de una actividad o comprendieran la *relevancia a los contenidos*, dando a las actividades un sentido personal.

Con respecto a la *didáctica de las actividades en el contexto no presencial*, los docentes debieron recurrir a herramientas digitales como cápsulas o videos asincrónicos creados por ellos mismos, donde la vinculación con la experiencia y la flexibilidad fueron claves durante la ERE. Algo similar ocurrió con los *métodos de evaluación*, puesto que se generó una adaptación de la lógica de prueba tradicional a cuestionario online que, si bien entrega una noción general de la adquisición de los aprendizajes por parte de los estudiantes, era lo que los docentes consideraban más disponible. Lo anterior coincide con lo planteado por Khlaif et al. (2021) quienes señalan que, debido a la falta de tiempo y la transformación no planificada a la ERE, la calidad de los cursos impartidos a los estudiantes en algunos aspectos fue menor en comparación a los cursos dictados en un contexto presencial.

En cuanto a la *utilización de redes sociales y plataformas digitales en contexto no presencial*, los docentes refieren haber utilizado distintas plataformas como medio de comunicación para aclarar dudas o explicar contenidos de una actividad, guía o tarea. Utilizar estas herramientas también ayudó a contrarrestar las dificultades asociadas a la conectividad de los estudiantes. Lo anterior contrasta con los hallazgos del estudio de Tulaskar y Turunen (2021), quienes plantean que en el contexto ERE utilizar software de terceros para la interacción con los estudiantes limitaría la comunicación entre estos o entre docente y estudiantes e impactaría en la vinculación

a los cursos en línea al no estar equipados para crear una experiencia de aprendizaje agradable, interactiva, segura y atractiva.

Los resultados anteriores resaltan que los docentes de los liceos que de forma previa a la pandemia se identificaban con altos índices de compromiso escolar de sus estudiantes, durante la implementación de la enseñanza remota de emergencia diversificaron sus prácticas para atender a las distintas necesidades psicológicas de los/as estudiantes, lo que resalta la capacidad de los docentes para enganchar tanto cognitiva como afectivamente a sus estudiantes, tal como fue identificado previamente por Carrillo y Flores (2020). Es relevante considerar que muchas de estas prácticas estuvieron mediadas por los recursos tecnológicos y la conectividad, tanto de estudiantes como docentes.

5. Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación sustentan la relevancia de las prácticas docentes en el compromiso escolar y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes durante la ERE. Lo anterior genera un aporte teórico al ampliar el conocimiento sobre las prácticas pedagógicas que los docentes de liceos con altos índices de compromiso escolar desplegaron durante la ERE, y cómo ello pudo relacionarse a la satisfacción de necesidades psicológicas básicas de sus estudiantes y su compromiso escolar.

Pese a los aportes generados por este estudio, es preciso puntualizar también algunas limitaciones. Esta investigación fue desarrollada durante la pandemia, lo que dificultó la participación de otros docentes, cuyas perspectivas podrían haber enriquecido los resultados para conocer las similitudes o diferencias de prácticas implementadas en distintos contextos educativos. Asimismo, la ERE dificultó el acceso a observar las prácticas de los docentes, estrategia que habría permitido contrastar las percepciones de los docentes con las prácticas efectivamente implementadas en el aula de clases, ya sea presencial o virtual. Por otra parte, pese a que inicialmente se había propuesto triangular la información con el análisis documental de materiales preparados por los docentes, en la mayor parte de los casos existían restricciones por parte de los establecimientos para difundirlos. Pese a las limitaciones señaladas, los resultados de este estudio pueden motivar el desarrollo de futuras investigaciones sobre compromiso escolar, incluyendo la perspectiva de los estudiantes durante el contexto de enseñanza remota.

Por último, la relevancia de las prácticas docentes y su influencia en la satisfacción de las necesidades de los/as estudiantes y del compromiso escolar en el contexto ERE, es un aporte para la toma de decisiones educativas en los centros escolares que orienten prácticas

ADECUACIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DURANTE LA PANDEMIA Y SU RELACIÓN CON EL COMPROMISO ESCOLAR Y LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS: UN ESTUDIO CUALITATIVO

pedagógicas promotoras de compromiso escolar, así como también fortalezcan las condiciones de infraestructura que permitan una adecuada participación e interacción por parte de los/as estudiantes en contextos de enseñanza remota.

6. Referencias

- Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive learning environments*, 1-13. doi:10.1080/104948-20.2020.1813180
- Affouneh, S., Salha, S., & Khlaif, Z. N. (2020). Designing quality e-learning environments for emergency remote teaching in coronavirus crisis. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 11(2), 135-137. doi:10.30476/ijvlms.2020.86120.1033
- Alamri, H., Lowell, V., Watson, W., & Watson, S. L. (2020). Using personalized learning as an instructional approach to motivate learners in online higher education: Learner self-determination and intrinsic motivation. *Journal of Research on Technology in Education*, 52(3), 322-352. doi:10.1080/15391523.2020.1728449
- Apter, B., Arnold, C., & Swinson, J. (2010). A mass observation study of student and teacher behaviour in British primary classrooms. *Educational Psychology in Practice*, 26, 151-171. doi:10.1080/02667361003768518
- Artopoulos, A. (2020). COVID-19: ¿Qué hicieron los países para continuar con la educación a distancia? *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11(17), 1-11. Recuperado desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7502927>
- Bedenlier, S., Bond, M., Buntins, K., Zawacki-Richter, O., & Kerres, M. (2020). Facilitating student engagement through educational technology in higher education: A systematic review in the field of arts and humanities. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(4), 126-150. doi:10.14742/ajet.5477
- Carrillo, C., & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466-487. doi:10.1080/02619768.2020.1821184

ADECUACIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DURANTE LA PANDEMIA Y SU RELACIÓN CON EL COMPROMISO ESCOLAR Y LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS: UN ESTUDIO CUALITATIVO

- Chen, B., Bastedo, K., & Howard, W. (2018). Exploring design elements for online STEM courses: Active learning, engagement & assessment design. *Online Learning, 22*(2), 59-75. doi:10.24059/olj.v22i2.1369
- Chiu, T. K. (2022). Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education, 54*(1), S14-S30. doi:10.1080/15391523.2021.1891998
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Eds.). (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer.
- Claxton, G. (2007). Expanding young people's capacity to learn. *British Journal of Educational Studies, 55*(2), 115-134. doi:10.1111/j.1467-8527.2007.00369.x
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. En M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota symposium on child psychology* (Vol. 23, pp. 43-77). Chicago, IL: The University of Chicago.
- Crouse, T., & Rice, M. (2018). Learning to serve students with disabilities online: Teachers' perspectives. *Journal of Online Learning Research, 4*(2), 123-145. Recuperado desde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1184994.pdf>
- Cummings, C., Mason, D., Shelton, K., & Baur, K. (2017). Active learning strategies for online and blended learning environments. En J. Keengwe & J. Agamba (Eds.), *Flipped instruction: Breakthroughs in research and practice* (pp. 88-114). Hershey: IGI Global. doi:10.4018/978-1-5225-1803-7.ch006
- D'Errico, F., Paciello, M., & Cerniglia, L. (2016). When emotions enhance students' engagement in e-learning processes. *Journal of e-Learning and Knowledge Society, 12*(4), 9-23. doi:[10.20368/1971-8829/1144](https://doi.org/10.20368/1971-8829/1144)
- Estes, J. S. (2016). The pivotal role of faculty in online student engagement and retention. En L. Kyei-Blankson, J. Blankson, E. Ntuli & C. Agyeman (Eds.), *Handbook of research on strategic management of interaction, presence, and participation in online courses* (pp. 65-87). Hershey: IGI Global. doi:10.4018/978-1-4666-9582-5.ch003

ADECUACIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DURANTE LA PANDEMIA Y SU RELACIÓN CON EL COMPROMISO ESCOLAR Y LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS: UN ESTUDIO CUALITATIVO

- Fredricks, J. A. (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: A multidimensional view of engagement. *Theory into practice, 50*(4), 327-335. doi:10.1080/00405841.2011.607401
- Fredricks, J. (2015). Academic Engagement. En J. Wright (Ed.), *The International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (Vol. 2, pp. 31-36). Orlando: Elsevier. doi:10.1016/b978-0-08-097086-8.26085-6
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109. doi:10.3102/00346543074001059
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrera, C. D. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista general de información y documentación, 28*(1), 119-142. doi:10.5209/RGID.60813
- Jones, E. A., Mitra, A. K., & Bhuiyan, A. R. (2021). Impact of COVID-19 on mental health in adolescents: A systematic review. *International journal of environmental research and public health, 18*(5), 2470. doi:10.3390/ijerph18052470
- Kapasía, N., Paul, P., Roy, A., Saha, J., Zaveri, A., Mallick, R., ... & Chouhan, P. (2020). Impact of lockdown on learning status of undergraduate and postgraduate students during COVID-19 pandemic in West Bengal, India. *Children and Youth Services Review, 116*, 105194. doi:10.1016/j.chilyouth.2020.105194
- Khlaif, Z. N., Salha, S., Affouneh, S., Rashed, H., & Elkimishy, L. A. (2020). The Covid-19 epidemic: teachers' responses to school closure in developing countries. *Technology, Pedagogy and Education, 30*(1), 95-109. doi:10.1080/1475939X.2020.1851752
- Khlaif, Z. N., Salha, S., & Kouraichi, B. (2021). Emergency remote learning during COVID-19 crisis: Students' engagement. *Education and information technologies, 26*, 7033-7055. doi:10.1007/s10639-021-10566-4

ADECUACIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DURANTE LA PANDEMIA Y SU RELACIÓN CON EL COMPROMISO ESCOLAR Y LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS: UN ESTUDIO CUALITATIVO

Lam, S. F., Jimerson, S., Shin, H., Cefai, C., Veiga, F. H., Hatzichristou, C., ... & Basnett, J. (2016).

Cultural universality and specificity of student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *British Journal of Educational Psychology*, *86*(1), 137-153. doi:[10.1111/bjep.12079](https://doi.org/10.1111/bjep.12079)

Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, *40*(3), 249-262. doi:10.1007/s10964-010-9517-6

Lietaert, S., Roorda, D., Laevers, F., Verschueren, K., & De Fraine, B. (2015). The gender gap in student engagement: The role of teachers' autonomy support, structure, and involvement. *British Journal of Educational Psychology*, *85*(4), 498-518. doi:10.1111/bjep.12095

Malan, M. (2020). Engaging students in a fully online accounting degree: An action research study. *Accounting Education*, *29*(4), 321-339. doi:10.1080/09639284.2020.1787855

Moreira, P., Dias, P., Vaz, F., & Vaz, J. (2013). Predictors of academic performance and school engagement — Integrating persistence, motivation and study skills perspectives using person-centered and variable-centered approaches. *Learning and Individual Differences*, *24*, 117-125. doi:10.1016/j.lindif.2012.10.016

Parsons, J., & Taylor, L. (2011). Improving Student Engagement. *Current Issues in Education*, *14*(1). Recuperado desde <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/ciea-tasu/article/view/745>

Rodicio-García, M. L., Ríos-de-Deus, M. P., Mosquera-González, M. J., & Penado, M. (2020). La brecha digital en estudiantes españoles ante la crisis de la covid-19. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, *9*(3), 103-125. doi:10.15366/riejs2020.9.3.006

Sandholtz, J. H. (2011). Preservice teachers' conceptions of effective and ineffective teaching practices. *Teacher Education Quarterly*, *38*, 27-47. Recuperado desde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ940632.pdf>

ADECUACIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DURANTE LA PANDEMIA Y SU RELACIÓN CON EL COMPROMISO ESCOLAR Y LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS: UN ESTUDIO CUALITATIVO

- Starr-Glass, D. (2016). Participation in online distance learning environments: Proxy, sign, or a means to an end? En L. Kyei-Blankson, J. Blankson, E. Ntuli & C. Agyeman (Eds.), *Handbook of research on strategic management of interaction, presence, and participation in online courses* (pp. 88-119). Hershey: IGI Global. doi:10.4018/978-1-4666-9582-5.ch004
- Strati, A. D., Schmidt, J. A., & Maier, K. S. (2017). Perceived Challenge, Teacher Support, and Teacher Obstruction as Predictors of Student Engagement. *Journal of Educational Psychology, 109*, 131-147. doi:10.1037/edu0000108
- Trenshaw, K. F., Revelo, R. A., Earl, K., & Herman, G. L. (2016). Using self determination theory principles to promote engineering students' intrinsic motivation to learn. *International Journal of Engineering Education, 32*, 1194-1207. Recuperado desde https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2017/05/2016_Trenshaw_etal_IJEE.pdf
- Tulaskar, R., & Turunen, M. (2021). What students want? Experiences, challenges, and engagement during emergency remote learning amidst COVID-19 crisis. *Education and information technologies, 1-37*. doi:10.1007/s10639-021-10747-1
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Goossens, L., Dochy, F., Aelterman, N., & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction, 22*(6), 431-439. doi:10.1016/j.learninstruc.2012.04.002
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction, 28*, 12-23. doi:10.1016/j.learninstruc.2013.04.002
- Wang, M., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T., & Linn, J. S. (2019). Conceptualization and Assessment of Adolescents' Engagement and Disengagement in School: A Multidimensional School Engagement Scale. *European Journal of Psychological Assessment, 35*(4), 592-606. doi:10.1027/1015-5759/a000431

ADECUACIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DURANTE LA PANDEMIA Y SU RELACIÓN CON EL COMPROMISO ESCOLAR Y LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS: UN ESTUDIO CUALITATIVO

Wu, W. C. V., Hsieh, J. S. C., & Yang, J. C. (2017). Creating an online learning community in a flipped classroom to enhance EFL learners' oral proficiency. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(2), 142-157. Recuperado desde https://www.researchgate.net/publication/305789355_Creating_an_online_learning_community_in_a_flipped_classroom_to_enhance_EFL_learners'_oral_proficiency
#fullTextFileContent