



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES**

**CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN**

TESIS

**LA DIRECCIÓN ESCOLAR FRENTE A LA EMERGENCIA
SANITARIA DERIVADA DEL COVID-19 EN ESCUELAS
PRIMARIAS DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES**

PRESENTA

Alma Cristina Razo Ruvalcaba

PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

TUTORES

Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar

Dr. Adán Moisés García Medina

INTEGRANTE DEL COMITÉ TUTORIAL

Dra. María Guadalupe Pérez Martínez

Aguascalientes, Aguascalientes, 15 de junio de 2023



DICTAMEN DE LIBERACIÓN ACADÉMICA PARA INICIAR LOS TRÁMITES DEL EXAMEN DE GRADO



Fecha de dictaminación dd/mm/aaaa: 15/06/2023

NOMBRE: ALMA CRISTINA RAZO RUVALCABA ID 210199

PROGRAMA: DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA LGAC (del posgrado): Evaluación educativa y estudios de la práctica docente

TIPO DE TRABAJO: (X) Tesis () Trabajo Práctico
LA DIRECCIÓN ESCOLAR FRENTE A LA EMERGENCIA SANITARIA DERIVADA DEL COVID-19 EN ESCUELAS PRIMARIAS DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES

TITULO: AGUASCALIENTES

IMPACTO SOCIAL (señalar el impacto logrado): El principal aporte de esta tesis consiste en el impacto educativo y social que tendrá, pues al centrarse en las experiencias directivas enriquece a la literatura que aborda a dicho actor. Esta investigación consistió en conocer la experiencia directiva durante el tiempo de educación remota de emergencia. Además de establecer la percepción de dicho actor sobre la labor realizada por los docente, familias, alumnos, supervisores e instituto de educación estatal. Es decir, no deja de lado a ningún actor educativo. Los resultados obtenidos aportan para continuar generando conocimiento sobre las funciones directivas en situaciones de crisis. Obtener esta información aporta conocimiento relevante que apoyará al sistema educativo a responder ante contingencias futuras, además de diseñar estrategias o programas para recurrir a ellos ante la eventualidad de que las escuelas tengan que cerrar nuevamente. De igual forma, este trabajo ofrece un recuento cronológico en el que se especifica cómo fue el proceso de adaptación al cambio de lo presencial a lo remoto, del caos e incertidumbre a la capacitación y adopción tecnológica, tomando en cuenta las emociones, sentimientos y perspectivas del directivo no sólo como líder educativo sino como ser humano.

INDICAR SI NO N.A. (NO APLICA) SEGÚN CORRESPONDA:

Elementos para la revisión académica del trabajo de tesis o trabajo práctico:	
SI	El trabajo es congruente con las LGAC del programa de posgrado
SI	La problemática fue abordada desde un enfoque multidisciplinario
SI	Existe coherencia, continuidad y orden lógico del tema central con cada apartado
SI	Los resultados del trabajo dan respuesta a las preguntas de investigación o a la problemática que aborda
SI	Los resultados presentados en el trabajo son de gran relevancia científica, tecnológica o profesional según el área
SI	El trabajo demuestra más de una aportación original al conocimiento de su área
SI	Las aportaciones responden a los problemas prioritarios del país
SI	Generó transferencia del conocimiento o tecnológica
SI	Cumple con la ética para la investigación (reporte de la herramienta antiplagio)
El egresado cumple con lo siguiente:	
SI	Cumple con lo señalado por el Reglamento General de Docencia
SI	Cumple con los requisitos señalados en el plan de estudios (créditos curriculares, optativos, actividades complementarias, estancia, predoctoral, etc)
SI	Cuenta con los votos aprobatorios del comité tutorial, en caso de los posgrados profesionales si tiene solo tutor podrá liberar solo el tutor
N.A.	Cuenta con la carta de satisfacción del Usuario
SI	Coincide con el título y objetivo registrado
SI	Tiene congruencia con cuerpos académicos
SI	Tiene el CVU del Conacyt actualizado
SI	Tiene el artículo aceptado o publicado y cumple con los requisitos institucionales (en caso que proceda)
En caso de Tesis por artículos científicos publicados	
N.A.	Aceptación o Publicación de los artículos según el nivel del programa
N.A.	El estudiante es el primer autor
N.A.	El autor de correspondencia es el Tutor del Núcleo Académico Básico
N.A.	En los artículos se ven reflejados los objetivos de la tesis, ya que son producto de este trabajo de investigación.
N.A.	Los artículos integran los capítulos de la tesis y se presentan en el idioma en que fueron publicados
N.A.	La aceptación o publicación de los artículos en revistas indexadas de alto impacto

Con base a estos criterios, se autoriza se continúen con los trámites de titulación y programación del examen de grado: Sí No

Elaboró:

FIRMAS

* NOMBRE Y FIRMA DEL CONSEJERO SEGÚN LA LGAC DE ADSCRIPCIÓN:

Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO TÉCNICO:

Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar

* En caso de conflicto de intereses, firmará un revisor miembro del NAB de la LGAC correspondiente distinto al tutor o miembro del comité tutorial, asignado por el Decano

Revisó:

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO:

Dr. Alfredo López Ferreira

Autorizó:

NOMBRE Y FIRMA DEL DECANO:

Mtra. María Zapopan Tejeda Caldera

Nota: procede el trámite para el Depto. de Apoyo al Posgrado

En cumplimiento con el Art. 105C del Reglamento General de Docencia que a la letra señala entre las funciones del Consejo Académico: "... Cuidar la eficiencia terminal del programa de posgrado y el Art. 105F las funciones del Secretario Técnico, llevar el seguimiento de los alumnos.



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE AGUASCALIENTES

CARTA DE VOTO APROBATORIO COMITÉ TUTORAL

MTRA. MARÍA ZAPOPAN TEJEDA CALDERA
DECANA DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

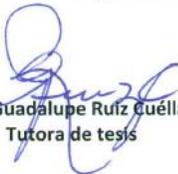
PRESENTE

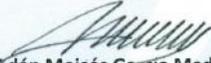
Por medio del presente como **Miembros del Comité Tutorial** designado de la estudiante **ALMA CRISTINA RAZO RUVALCABA** con ID 210199 quien realizó la tesis titulada: **LA DIRECCIÓN ESCOLAR FRENTE A LA EMERGENCIA SANITARIA DERIVADA DEL COVID-19 EN ESCUELAS PRIMARIAS DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia damos nuestro consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que nos permitimos emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que ella pueda proceder a imprimirla así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Ponemos lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, le enviamos un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 13 de diciembre de 2022.


Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar
Tutora de tesis


Dr. Adán Moisés García Medina
Co-Tutor de tesis


Dra. María Guadalupe Pérez Martínez
Asesora de tesis

c.c.p.- Interesado
c.c.p.- Secretaría Técnica del Programa de Posgrado

Elaborado por: Depto. Apoyo al Posgrado.
Revisado por: Depto. Control Escolar/Depto. Gestión de Calidad.
Aprobado por: Depto. Control Escolar/ Depto. Apoyo al Posgrado.

Código: DO-SEE-FO-16
Actualización: 00
Emisión: 17/05/19



Oficio: INV-609/2023

ALMA CRISTINA RAZO RUVALCABA
CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y
HUMANIDADES UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
AGUASCALIENTES P R E S E N T E

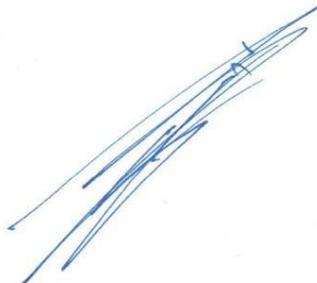
Le informo que el artículo **“La experiencia directiva durante la suspensión de clases presenciales derivada de la pandemia COVID-19 en escuelas primarias públicas de Aguascalientes”** a su cargo y en colaboración con Guadalupe Ruiz Cuéllar, es ACEPTADO para su publicación en la revista Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Sin otro particular por el momento, reciba un cordial saludo.

ATENTAMENTE

“SE LUMEN PROFERRE”

Aguascalientes, Ags., 8 de junio del 2023.



DR. FRANCISCO JAVIER PEDROZA CABRERA EDITOR DE
LA REVISTA INVESTIGACIÓN Y CIENCIA DE LA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES ISSN
1665-4412, e-ISSN 2521-9758

srmg

Agradecimientos

Esta investigación no se habría realizado sin el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), gracias al financiamiento otorgado tuve la oportunidad de completar mis estudios de posgrado en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, institución a la cual también agradezco por brindarme el espacio de continuar mi formación académica.

Agradezco especialmente a mi tutora de tesis y coordinadora del Doctorado en Investigación Educativa, la Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar, quién invirtió su tiempo y valiosos conocimientos en la elaboración de este trabajo. Sin su orientación oportuna, apoyo constante y acompañamiento esto no sería posible. De igual forma, quiero agradecer a mi asesor el Dr. Adán Moisés García Medina por sus consejos y recomendaciones para elaborar los aspectos metodológicos y teóricos de este trabajo. También agradezco encarecidamente a la Dra. María Guadalupe Pérez Martínez, al Dr. David Alfonso Páez y la Dra. Ana Elizabeth Razo Pérez por haber leído concienzudamente esta tesis y haber aportado comentarios y observaciones valiosas que me guiaron durante la elaboración de esta investigación.

De todo corazón agradezco la ayuda que siempre me ofreció la MDPEV. Elsa del Socorro Ramírez Sandoval durante todo mi tiempo de estudiante, a ella mi respeto, admiración y cariño. A los directivos y supervisores escolares que participaron y apoyaron a la realización de esta investigación: Muchas gracias por sus valiosas respuestas, tiempo y disposición.

Así mismo quiero agradecer a mis padres que estuvieron incansablemente brindándome su apoyo y palabras de aliento cuando más lo necesitaba. Gracias por siempre estar. Por último, quiero agradecer al Mtro. Juan Carlos Díaz Guevara y familia que fueron un apoyo fundamental para que este texto fuera posible.

TESIS

TESIS

TESIS

TESIS

TESIS

A Beremundo, el ciudadano de Macondo, el escarabajo WVA, gracias por acompañarme en este camino.



TESIS

TESIS

TESIS

TESIS

TESIS

Índice general

Índice de tablas	3
Índice de figuras	4
Resumen	5
Abstract.....	6
Introducción	7
Capítulo 1. Planteamiento del problema	9
1. Antecedentes	19
1.1 La pandemia por el A (H1N1): única experiencia contemporánea de suspensión de clases y emergencia sanitaria previa a la COVID-19.....	20
1.2 Investigaciones a nivel internacional sobre la suspensión de clases por la pandemia derivada del COVID-19	25
1.3 Investigaciones en México sobre la suspensión de clases debido a la pandemia COVID-19	36
2. Justificación	42
3. Objetivos de la investigación	46
4. Preguntas de investigación.....	47
Capítulo 2. Marco normativo	48
Capítulo 3. Marco teórico.....	53
3.1 Sobre el concepto de <i>experiencia</i>	53
3.2 Educación Remota de Emergencia.....	56
3.2.1 <i>Educación en línea, virtual y a distancia</i>	56
3.2.2 <i>Concepto de Educación Remota de Emergencia</i>	58
3.3 Liderazgo escolar.....	60
3.3.1 <i>Estilos de liderazgo</i>	60
3.3.2 <i>Características, dimensiones y prácticas del liderazgo escolar en directivos</i> ...	62
3.4 El papel del director en tiempo de crisis	66
3.4.1 Concepto de crisis.....	66
3.4.2 Definición liderazgo en tiempos de crisis y gestión de crisis	70
3.4.3 Marcos, atributos y dimensiones del liderazgo en tiempos de crisis	72
Capítulo 4. Marco metodológico	90
4.1 Enfoque de investigación.....	90
4.1.1 La investigación fenomenológica.....	91
4.1.2 Procedimiento de la investigación fenomenológica	93
4.1.3 La entrevista en la investigación fenomenológica	96

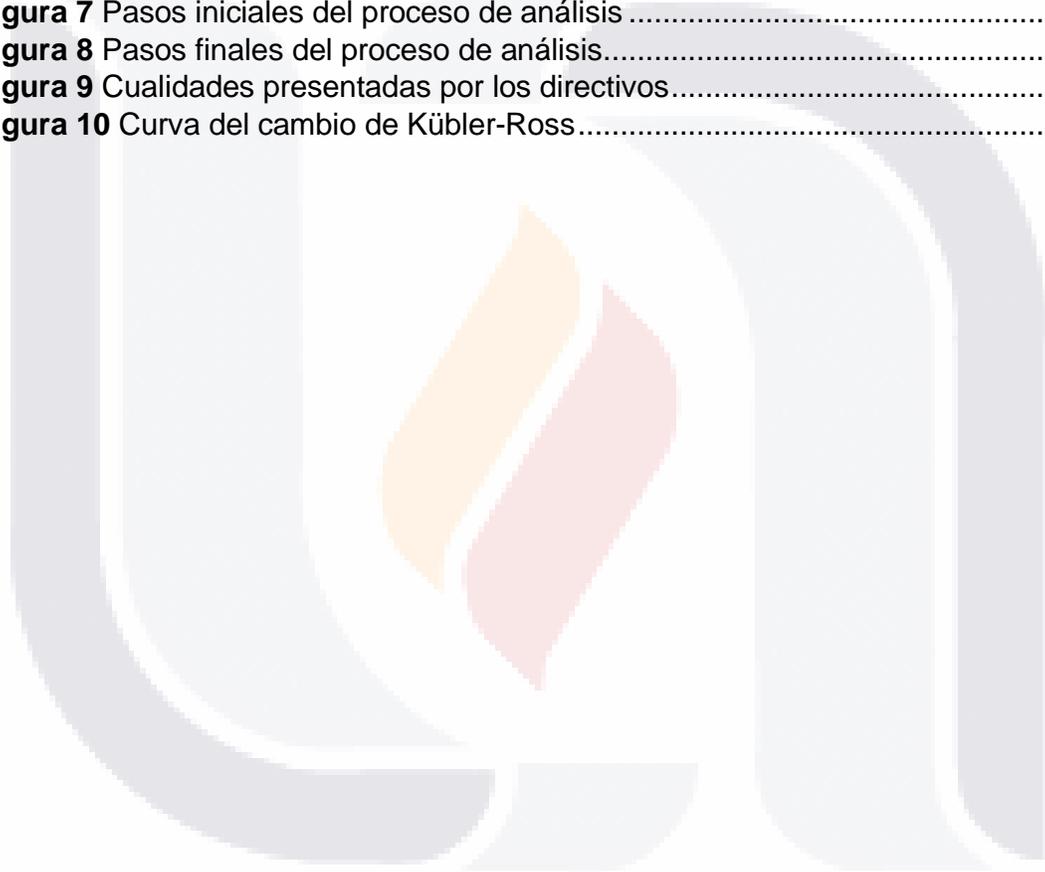
4.2 Técnica de obtención de información e instrumento.....	97
4.3 Informantes	99
4.3.1 Caracterización de los directivos	99
4.4 Recolección de datos.....	100
4.5 Sistematización y análisis de la información	101
4.5.1 Validación de análisis.....	106
4.6 Consideraciones éticas.....	106
4.6.1 Consideraciones generales.....	107
4.6.2 Consideraciones de la recolección de datos	107
4.6.3 Consideraciones del análisis de datos, el reporte de resultados y la publicación	108
Capítulo 5. Resultados	110
5.1 Significado atribuido por los directivos al cargo	110
5.2 Cualidades presentadas por los directivos al ejercer su cargo.....	113
5.3 Temas obtenidos.....	115
5.3.1 Inicio del caos, cambios y el recorrido a la adaptación	115
5.3.2 Sobrecarga, estrés, cansancio y <i>burnout</i>	122
5.3.3 Comunicación constante y acompañamiento.....	126
5.3.4 Búsqueda e improvisación de estrategias para continuar con el servicio educativo remoto	131
5.3.5 Aprender a usar la tecnología.....	138
5.3.6 Cambio de percepción sobre los actores educativos.....	144
5.3.7 Molestia e inconformidad durante el cierre del ciclo escolar 2019-2020	162
5.3.8 Capacitación y organización para el inicio del ciclo escolar 2020-2021	164
5.3.9 Percepciones y condiciones para el regreso a clases presenciales.....	167
5.3.10 Beneficios y perjuicios que ocasionó la pandemia durante la ERE	170
Capítulo 6. Discusión de los resultados	178
Capítulo 7. Conclusiones.....	184
7.1 Limitaciones y alcances de la investigación.....	190
7.2 Futuras líneas de investigación	191
7.3 Recomendaciones	193
Referencias.....	195
ANEXOS.....	213

Índice de tablas

Tabla 1	Cantidad de alumnos inscritos en Educación Básica por ciclo escolar.....	12
Tabla 2	Dominios directivos propuestos por la SEP	51
Tabla 3	Dimensiones del liderazgo de Viviane Robinson	63
Tabla 4	Lo que hacen los líderes escolares exitosos.	64
Tabla 5	Eventos considerados crisis para la educación y sociedad, sus consecuencias	69
Tabla 6	Diferencias entre la gestión de crisis y el liderazgo de crisis	72
Tabla 7	Desafíos enfrentados por los líderes escolares durante la pandemia por COVID	78
Tabla 8	Prácticas adoptadas por los líderes escolares durante la pandemia por COVID	79
Tabla 9	Directivos entrevistados por zona escolar	100
Tabla 10	Ejemplos de estructuras invariantes y sus unidades de significado	103
Tabla 11	Ejemplos de temas emergentes y unidades de significado correspondientes	104

Índice de figuras

Figura 1 Dimensiones del ejercicio de la función directiva.....	49
Figura 2 Modelo de la influencia del contexto en la tipología de liderazgo ejercida por los directores	65
Figura 3 Diez tareas para gestionar una crisis	73
Figura 4 Seis atributos de un líder en tiempos de crisis	76
Figura 5 Procedimientos para realizar investigaciones fenomenológicas	93
Figura 6 Protocolo de entrevista.....	97
Figura 7 Pasos iniciales del proceso de análisis	101
Figura 8 Pasos finales del proceso de análisis.....	103
Figura 9 Cualidades presentadas por los directivos.....	113
Figura 10 Curva del cambio de Kübler-Ross.....	119



Resumen

La pandemia de COVID-19 fue un evento sin precedentes que desencadenó una crisis mundial, provocando cambios significativos en la economía, la sociedad y la educación en México. Como resultado, la suspensión prolongada de las clases presenciales en el país ha sido una de las consecuencias más notables. En este contexto, la presente investigación tuvo como objetivo recopilar y analizar las experiencias de los directivos de escuelas primarias públicas en Aguascalientes durante la suspensión de clases presenciales, con el fin de caracterizar su proceso de adaptación a la educación remota de emergencia. La metodología utilizada fue cualitativa con enfoque fenomenológico, se entrevistó a 16 directivos de diferentes contextos educativos. Entre los resultados obtenidos, se destaca que los directivos vivieron este suceso en un marco de incertidumbre, estrés, improvisación y sobrecarga laboral. Para continuar con el servicio educativo remoto, los directivos transformaron su rol de líder pedagógico y administrativo a un rol de líder digital-tecnológico y soporte emocional, aún sin estar preparados. Su principal preocupación fue garantizar que los alumnos no dejaran de aprender. Los retos a los que se enfrentaron incluyeron la incorporación de la tecnología y la nueva forma de ejercer su función directiva, el monitoreo, el acompañamiento y la resolución de problemas a distancia. Los directivos señalaron que, para volver a las aulas de manera presencial, sería necesario contar con una vacuna que garantice la seguridad de toda la comunidad educativa.

Palabras clave: *covid-19; director; educación remota de emergencia; escuela primaria; estudio fenomenológico; suspensión de clases presenciales.*

Abstract

The COVID-19 pandemic was an unprecedented event that triggered a global crisis, causing significant changes in the economy, society, and education in México. As a result, the prolonged suspension of face-to-face classes in the country has been one of the most notable consequences. In this context, the present research aimed to gather and analyze the experiences of principals from public primary schools in Aguascalientes during the suspension of face-to-face classes, in order to characterize their process of adaptation to emergency remote education. The methodology used was qualitative with a phenomenological approach, 16 principals from different educational contexts were interviewed. Among the results obtained, it is highlighted that the principals experienced this event within a framework of uncertainty, stress, improvisation, and workload. To continue with remote educational service, the principals transformed their role from pedagogical and administrative leaders to digital-technological leaders and emotional support providers, even without being prepared. Their main concern was to ensure that students did not stop learning. The challenges they faced included the incorporation of technology and the new way of exercising their leadership role, remote monitoring, support, and problem-solving. The principals pointed out that, in order to return to face-to-face classes, it would be necessary to have a vaccine that guarantees the safety of the entire educational community.

Keywords: *principal; suspension of face-to-face classes; covid-19; elementary school; emergency remote education; phenomenological study.*

Introducción

El propósito de este estudio es describir la experiencia vivida por directivos de escuelas primarias públicas del estado de Aguascalientes durante el periodo de educación remota de emergencia sanitaria derivada del COVID-19, con el fin de identificar las problemáticas presentadas, los cambios realizados y los retos enfrentados, esto desde la perspectiva directiva. Además de conocer el proceso de adaptación durante el periodo en la educación remota de emergencia (ERE). Por lo que se precisa determinar las estrategias que se planearon y ejecutaron durante la suspensión de clases presenciales en los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021 para continuar con la provisión remota del servicio educativo, y así organizar la continuación de las actividades escolares, necesariamente ajustadas ante la situación inédita enfrentada.

Específicamente es de interés identificar la organización de las actividades escolares y la toma de decisiones por parte del colectivo escolar. De igual manera, es importante conocer el proceso de adopción tecnológica y capacitación entre los docentes y directivos. Así mismo se busca advertir tanto el acompañamiento que brindaron los directivos a la comunidad educativa como el apoyo recibido por parte de las autoridades educativas estatales, concretamente del Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA). Además, para definir la experiencia directiva fue necesario identificar las emociones y percepciones que generó la pandemia y la suspensión de clases presenciales a los miembros de la comunidad educativa y de qué forma trataron estas situaciones.

De igual forma se describen las reflexiones generadas por los directivos a partir de las actividades que realizaron durante la ERE y las impresiones que tuvieron sobre su desempeño como líder educativo en el cierre del ciclo escolar 2019-2020 y el inicio del ciclo 2020-2021. Aunado a eso se indaga la valoración directiva sobre

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

las condiciones que en ese momento asumían para realizar un regreso a clases presenciales seguro y adecuado.

Este documento se estructura en seis capítulos; el primero describe el planteamiento del problema de investigación, que se refiere a la experiencia directiva durante la enseñanza remota de emergencia en primarias de Aguascalientes, derivada de la COVID-19. En el mismo capítulo se añaden los antecedentes de investigación compuestos por una serie de estudios sobre educación y pandemia durante la enseñanza remota de emergencia. Además, se plantea la justificación del estudio, sus objetivos y preguntas de investigación.

El segundo capítulo expone el marco teórico, donde se proponen cuatro apartados que presentan, en el siguiente orden, el concepto de *experiencia* dada su relación con el análisis del fenómeno de la suspensión de clases presenciales; los conceptos de educación a distancia, educación virtual, educación en línea y enseñanza remota de emergencia; la definición de liderazgo escolar, algunos estilos del liderazgo y las dimensiones y prácticas directivas que se abordan desde la literatura en el liderazgo escolar; finalmente se presenta una aproximación a la caracterización del cambio del liderazgo directivo en una situación de crisis, como lo fue la emergencia sanitaria derivada del COVID-19

En el tercer capítulo se ubica el marco metodológico, en el cual se describe el enfoque fenomenológico que se empleó para guiar la investigación. Se caracterizan a los informantes, los criterios para su selección y la forma en la que se buscó su participación. También se señala la técnica de obtención de información empleada, así como el proceso de recolección de datos para la sistematización y análisis de estos. Por último, se enumeran las consideraciones éticas que se siguieron en esta investigación.

El capítulo de resultados es el cuarto, donde se da cuenta de los hallazgos encontrados. Se inicia con la descripción de los temas generados a partir del análisis

realizado (Inicio del caos, cambios y el recorrido a la adaptación. Sobrecarga, estrés, cansancio y burnout. Comunicación constante y acompañamiento. Búsqueda e improvisación de estrategias para continuar con el servicio educativo remoto. Aprender a usar la tecnología. Cambio de percepción sobre los actores educativos. Molestia e inconformidad durante el cierre del ciclo escolar 2019-2020. Capacitación y organización para el ciclo escolar 2020-2021. Percepciones y condiciones para el regreso a clases presenciales y Beneficios y perjuicios que ocasionó la pandemia durante la ERE). Se exponen también, los tipos de descripciones con las que se presentan la información según la metodología utilizada para la investigación: una descripción de textura, una estructura y finalmente una de esencia.

El quinto capítulo se destina a la discusión de los hallazgos en esta investigación. Se comparan los resultados obtenidos con los que otros autores presentan en diferentes investigaciones. Además, se discuten los debates y tensiones presentadas con respecto al papel y liderazgo directivo en tiempos de crisis. Finalmente, en el sexto capítulo se presentan las conclusiones de esta investigación; sus alcances, limitaciones y recomendaciones, así como una propuesta de líneas de investigación futuras que se pueden abordar en otros estudios.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

En diciembre del año 2019 el mundo tuvo las primeras noticias del brote de una enfermedad ocasionada por un nuevo coronavirus, parte de la amplia familia de coronavirus (CoV), que provocan distintas enfermedades, desde el resfriado común hasta complicaciones respiratorias de mayor gravedad y letalidad. La comunidad científica lo nombró SARS-COV2 y la enfermedad que provoca fue conocida como COVID-19 (OMS, 2020a; Llorente (2020), 2020). En los primeros meses del año 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) formuló recomendaciones para evitar su propagación; sin embargo, en marzo se le declaró pandemia, debido a los

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

alarmantes niveles de propagación y gravedad que se iban registrando (OMS, 2020a). Por lo anterior, se tomaron medidas de aislamiento social estrictas para prevenir el contagio y que el virus continuara extendiéndose.

La pandemia afectó no sólo los ámbitos económico y social, sino también el educativo, ya que, a nivel mundial se cerraron las escuelas generando “la crisis simultánea más importante que han sufrido todos los sistemas educativos del mundo en nuestra época” (Banco Mundial, 2020, p. 5). Si este periodo de suspensión de clases presenciales se llegaba a alargar, se ocasionarían principalmente cuatro grandes problemas que afectarían la educación.

El primero sería la reducción en el aprendizaje, es decir, que no lograra la calidad esperada y hubiera un rezago educativo importante que atender posteriormente en forma prioritaria (Banco Mundial, 2020). Lo anterior, generaría el segundo problema, debido a que a largo plazo se tendría toda una generación de estudiantes sin alcanzar su verdadero potencial, integrándose al mercado laboral con menos preparación y niveles de productividad, lo cual incrementaría problemas sociales como trabajadores con ingresos desfavorables, entornos laborales inadecuados y probablemente por estos motivos aumentarían las actividades delictivas (Banco Mundial, 2020).

La tercera problemática ocasionada sería un posible aumento en el abandono escolar, sobre todo entre las personas en contextos desfavorecidos, lo cual generaría un aumento en desnutrición, trabajo infantil y en los matrimonios de niños y adolescentes (Banco Mundial; ONU, 2020). En México, se apreció este aumento en el abandono escolar. En las escuelas primarias públicas, durante el ciclo escolar 2019-2020 la tasa de abandono escolar fue de 0.4%, en el ciclo escolar 2020-2021 incrementó a 0.5% y en las cifras preliminares del ciclo 2021-2022 nuevamente se aprecia un 0.4% (SEP, 2022).

De acuerdo con el INEGI (2020a), el porcentaje de la población general, es decir, de todos los niveles educativos que no terminaron el ciclo escolar por motivos

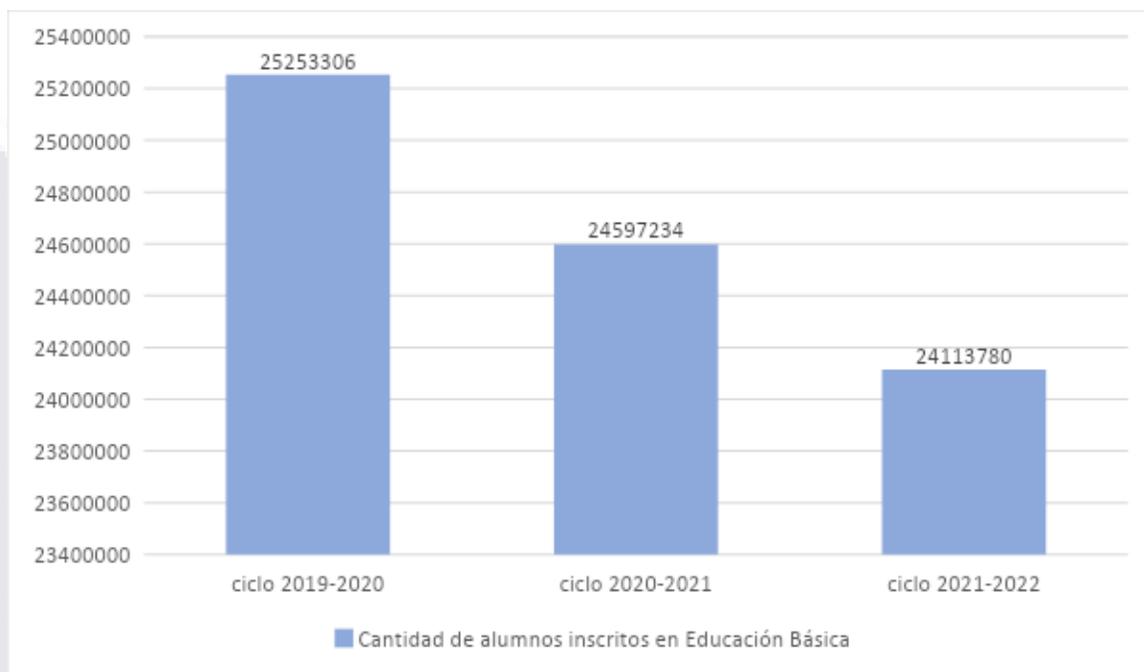
relacionados con la pandemia por COVID-19 se aminora según aumenta el nivel de escolaridad. Siendo que del total de alumnos que no terminaron el año escolar por motivos de pandemia fue así: en educación preescolar, el 94.7%; en primaria, 73.2%; en media superior, 35.9% y en educación superior, 44.6% (INEGI, 2020a). Otros motivos por el cual abandonaron la escuela se relacionan con la falta de recursos económicos y la necesidad de trabajar en vez de estudiar.

Entre los principales motivos relacionados con la pandemia de la COVID-19 por los que en el ciclo 2019-2020 la población de 3 a 29 años no concluyó el año escolar fueron: 28.8% perdió el contacto con los maestros o no supo cómo realizar las tareas, 22.4% porque se redujeron los ingresos en la vivienda o alguien se quedó sin trabajo, 20.2% porque la escuela cerró definitivamente, 17.7% por falta de dispositivos o conexión a Internet, 15.4% debido a que consideraron que las clases a distancia no eran lo mejor para el aprendizaje, y 14.6% porque el padre, la madre o tutor no pudo estar al pendiente de sus hijos durante el periodo de educación remota (INEGI, 2020a).

El abandono temporal o definitivo afectó principalmente en la educación básica en México, pues en el ciclo 2019-2020 se matricularon 25 millones 253 mil 306 estudiantes (SEP, 2020), para el ciclo 2020-2021 se registraron 24 millones 597 mil 234 alumnos (SEP, 2021) y finalmente en el ciclo 2021-2022 se inscribieron 24 millones 113 mil 780 escolares (SEP, 2022). Es decir, que el alumnado disminuyó conforme la suspensión de clases presenciales se alargaba. Pues al inicio del ciclo 2019-2020 se tenían más alumnos registrados que en el 2020-2021, ciclo que se inició remotamente y el ciclo escolar 2021-2022 en el que se regresaría a clases presenciales. En el ciclo 2019-2020 había 656 mil 072 alumnos más que en el ciclo 2020-2021 y 1 millón 139 mil 780 más estudiantes que en el ciclo 2021-2022. Mostrando una considerable disminución de estudiantes inscritos en el nivel básico (ver Tabla 1).

Tabla 1

Cantidad de alumnos inscritos en Educación Básica por ciclo escolar



Nota. Elaboración propia basado en SEP (2020), (2021) y (2022).

La cuarta problemática educativa se ha considerado inestabilidad de la salud socioemocional que provocaría el confinamiento (Velázquez–Cigarroa y Tello-García, 2021). Al respecto se ha notado que el encierro ha causado problemas graves en la salud mental (Shah et al., 2020), debido al miedo por el contagio, depresión, estrés, irritabilidad, insomnio, enojo, desánimo, cansancio emocional por mencionar algunos síntomas, además de sentimientos de frustración, aburrimiento y ansiedad por la incertidumbre generada por la misma pandemia (Brooks et al., 2020). Ante esto, se realizaron una serie de recomendaciones para evitar estas consecuencias en la salud mental. Primero evitar la exposición excesiva a noticias sobre la COVID-19, para evitar fuentes externas de estrés (Shah et al., 2020). Segundo mantener una rutina saludable, un estilo de vida sano, dieta equilibrada,

actividad física y mantenerse positivo (OMS, 2020b), para distraer el cuerpo y la mente. Tercero buscar terapia y apoyo en caso de necesitarlo, por lo que es importante mantener una comunicación constante con familiares y amigos para evitar las consecuencias negativas del confinamiento (Fiorillo y Gorwood, 2020).

Según Saldívar y Ramírez (2020) este cambio de hábitos y rutinas frente al aislamiento social ha alterado al personal educativo debido a la excesiva carga de trabajo, la inexperiencia con la tecnología y la exigencia a adaptarse rápidamente a la nueva normalidad. En especial se ha notado en las mujeres, ya que ellas cumplen diversos roles (madre, estudiante, ama de casa, cuidadora de enfermos y profesionistas) que se vieron aumentados en la cuarentena, provocando así una mayor alteración a la salud mental del sexo femenino.

Para intentar disminuir los daños dentro de la comunidad educativa y la sociedad, como los que se advierten en los datos previos y anticipándolos, se recomendó a nivel mundial reaccionar con rapidez para apoyar el aprendizaje continuo y planificar las políticas correctas para sacar provecho de la crisis como “una oportunidad para crear sistemas educativos más inclusivos, eficientes y resilientes” (Banco Mundial, 2020, p. 6). De esta forma, las políticas diseñadas en cada país se enfocaron en definir la mejor forma de enfrentar la pandemia; gestionar la continuidad de las clases y no parar el aprendizaje.

Para cumplir con esta expectativa fue necesario orientar a cada nivel educativo del sistema escolar, brindar capacitación específica a los docentes y directivos, además de obtener recursos y materiales para estas capacitaciones. El sistema educativo mexicano tuvo que prepararse para esta situación y tomar en cuenta lo que otros países hicieron en situaciones similares, pues no contaba con un plan o estrategia para atender problemáticas de esta naturaleza, pese a que años atrás se había presentado una situación similar durante la pandemia de AH1N1, si bien, de ninguna forma tuvo el grado de afectación sobre el sistema educativo que sí tuvo la pandemia por COVID-19.

Así, lo que propuso el sistema educativo mexicano fue una serie de estrategias para continuar con el servicio educativo remoto, en las que priorizaron dar opciones para que se continuara con el aprendizaje. Una de ellas fue el programa *Aprende en Casa*, propuesto por la Secretaría de Educación Pública (SEP), a cuya plataforma se accedió mediante un navegador en la computadora, tableta o celular. Aunque el principal formato fue la transmisión de programas por televisión, esto debido a que 92.5% de los hogares mexicanos cuenta al menos con un televisor (INEGI, 2020b).

Esta estrategia se presentó en tres tiempos: *Aprende en casa I* a partir del 20 de marzo del 2020, integrado por actividades para todos los grados de cada nivel educativo (educación inicial, preescolar, primaria y secundaria) además de educación para familias y educación inclusiva (indígena y especial). En la misma plataforma se encuentran enlaces para acceder a los Libros de Texto Gratuitos y diferentes materiales educativos según el estado de la República.

Aprende en casa II, desde el 3 de agosto del 2020, donde se sumaron asignaturas de vida saludable y formación cívica y ética. Además, integraron en la programación lenguaje de señas para los estudiantes con discapacidad auditiva. El *Aprende en casa III* que se planteó como una estrategia para acompañar el proceso de reapertura de las escuelas y el regreso a clases presenciales (CONEVAL, 2020).

Pese a que el programa se distribuyó en más de 40 televisoras, con alrededor de mil 140 programas educativos (Gobierno de México, 2020a) hay opiniones encontradas respecto a su utilidad. Por un lado, la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), a través de su representante en México, Frédéric Vacheron Oriol, reconoció el programa *Aprende en casa* y la capacidad de adaptación del sistema educativo mexicano para mantener el aprendizaje de los estudiantes durante la pandemia; además varios

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

autores aseguran que dicha estrategia debía ser compartida y usada internacionalmente (Wong, 2020; Marcano, 2020).

Por otro lado, investigadores como Fernández et al. (2020) sostuvieron una opinión contraria sobre *Aprende en casa*, ya que fue considerada una estrategia insuficiente para todas las entidades del país debido a que no contaba con cobertura total y las transmisiones eran un proceso de retención momentánea sin espacios para reforzar lo trabajado entre el alumno y el maestro. Para Kalman (2020) las clases que se transmitieron se basaron en la idea de que con la incorporación de los libros de texto gratuitos se podrían cubrir los contenidos, y así se continuaría con el trabajo que se hacía en la escuela. Es decir, las clases se concebían como un complemento del libro de texto, y viceversa.

Las sesiones temáticas contenían elementos básicos como la exposición del tema, definiciones, uso de diagramas, preguntas, repeticiones, ejercicios y sugerencias; sin embargo, Kalman (2020) consideró a esta metodología como redundante pues en cada nivel y asignatura se repetían las mismas introducciones. Si bien, la redundancia no es algo que, en opinión de Kalman (2020) fuera negativo, ya que bien aplicada puede ayudar a replantear ideas desde varias visiones, en este caso, las reiteraciones no fortalecían el desarrollo del contenido y los estudiantes solo reproducían los contenidos y no lograban un aprendizaje concreto.

Para Fernández et al. (2020) el sistema educativo en México no estuvo preparado para enfrentar el reto derivado de la pandemia por la falta de recursos, carencia de capacitaciones docentes y la inadecuada adaptación digital de materiales didácticos. Sin embargo, de acuerdo con el entonces Secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma Barragán, las estrategias que se implementaron durante la suspensión de clases presenciales en la última parte del ciclo escolar 2019-2020 fueron de utilidad para que no se paralizara el Sistema Educativo y serían de provecho para el futuro de la educación en el país (Gobierno de México, 2020a).

Se debe tener presente que *Aprende en casa* es una propuesta por parte de las autoridades educativas y que fue una solución inmediata que no se probó previamente, por la premura de la situación. Esto puede traducirse en dificultades para que sea adoptada en todos los contextos escolares ya que las decisiones no premeditadas pueden no considerar las diversas realidades y contextos de la población (Cotonieto-Martínez et al., 2021). Por lo que, en cada escuela, además, se implementaron otras acciones acordes con la situación y posibilidades tecnológicas de los miembros de la escuela que complementarían el uso de *Aprende en casa*.

Para la toma de decisiones que sí se acoplen al contexto escolar y su realidad tecnológica, es indispensable la intervención directiva. Debido a que el director escolar es el encargado de liderar el proceso de adaptación y organización en el nuevo escenario educativo de la ERE. Además, los directivos son el puente de comunicación principal entre las autoridades educativas estatales y supervisores con los docentes, padres de familia y estudiantes de las escuelas. Así, la tarea directiva significó varios retos ya que se enfrentaría a nuevas demandas, debido a que en un principio las autoridades no brindaban información clara para sobre cómo atender las problemáticas generadas por la pandemia (Paredes y Navarrete, 2019).

En el contexto de la ERE las responsabilidades directivas no se centrarían únicamente en la administración de la institución y la atención al personal educativo. Era necesario que se prepararan para un nuevo entorno virtual y tecnológico pues se apostaría por los medios digitales para crear espacios adecuados donde los alumnos continuaran el aprendizaje remoto. Para lograrlo fue imperativo aceptar el uso de mecanismos y plataformas tecnológicas (CONEVAL, 2021).

Uno de los primeros desafíos a los que se enfrentarían los directivos, sería el acceso, conocimiento y uso de la tecnología. Debido a que la SEP propuso capacitaciones para que tanto directivos como docentes aprendieran a usar diferentes tecnologías para incorporar medios digitales y plataformas al aprendizaje

remoto, siendo que ha sido un ámbito ajeno para muchos docentes. Sin embargo, el Secretario de Educación Pública en México informó que mediante *Classroom* de *Google*, y *Teams* de *Microsoft*, se capacitó a los docentes durante el periodo de aislamiento, señalando que pese a la falta de familiaridad a estas plataformas sí hubo disposición por parte de los docentes para actualizarse en las tecnologías (Gobierno de México, 2020a).

Aun así, el impacto y utilidad de estas plataformas se reducen cuando parte de la población educativa no tiene acceso a alguno de los medios o recursos digitales para poder hacer uso de ellos. En México 76.6% de la población urbana es usuaria de internet mientras que en la población rural son usuarios el 47.7%. De los hogares del país, 44.3% tiene una computadora y nueve de cada diez usuarios de teléfono celular disponen de un celular inteligente, donde al menos 66.2% de ellos han instalado aplicaciones como *WhatsApp* (INEGI, 2020b). Por lo que, los directivos debieron tener presente el acceso y uso de estos dispositivos para asentar una metodología de trabajo durante la ERE. Lo anterior para evitar la exclusión de los miembros de la escuela por no tener forma de acceder a estos (Lloyd, 2020).

Otro desafío que tendría que atender el directivo además de capacitarse y promover las capacitaciones entre los docentes, sería incentivar la participación familiar. Pues bajo el contexto de la pandemia no se podría controlar y asegurar que realmente las familias les dedicaran suficiente tiempo a las actividades escolares de sus hijos, debido a que ellos continuaron trabajando fuera o dentro de casa por lo que sus tareas como jefes de familia se multiplicaban. Provocando una “falta de disponibilidad para acompañar a sus hijos e hijas en el proceso de aprendizaje, sobre todo en aquellos casos donde la situación económica de madres y padres de familia o tutores les imposibilitaba quedarse en casa” (Mejoredu, 2021, p. 30).

Esto ocasionaría dos posibles escenarios: que las familias decidieran alejarse de las tareas escolares e ignorar el trabajo con sus hijos, ya que no consideraban que sus hijos estuvieran en un nivel educativo prioritario, es decir, desestimaban las

necesidades educativas de los hijos en el nivel básico y priorizaban la ayuda a los que estuvieran en grados superiores (Mejoredu, 2021). El otro escenario sería que los padres y madres de familia convirtieran sus dudas en constantes mensajes para maestros u otros padres o madres de familia en los grupos de clase de *WhatsApp* (Díaz- Barriga, 2020) y que esto tuviera como consecuencia que los docentes redujeran su comunicación con ellos, dejando al directivo con la responsabilidad de ser el principal canal de comunicación para resolver las dudas y retroalimentar las actividades (Mejoredu 2021).

Bajo este contexto de desafíos para continuar desde la distancia el rol directivo se transformó para afrontar las demandas de la comunidad educativa, realizar los cambios necesarios y continuar proporcionando el acceso al aprendizaje de los alumnos. Es decir, además de las respectivas funciones de su cargo escolar, se agregaron nuevas responsabilidades conforme transcurría la ERE. Es preciso señalar que, al inicio de la suspensión de clases presenciales, las autoridades educativas no brindaron recomendaciones pedagógicas suficientes y adecuadas, por lo que las “escuelas tomaron decisiones según sus posibilidades” (Paredes y Navarrete, 2019, p. 104). Así que los directivos tuvieron que improvisar sus propias recomendaciones para guiar a docentes, familias y alumnos durante la ERE.

Lo anterior, dentro de un entorno socioemocional que comenzaba a deteriorarse para todos los actores educativos. En el caso directivo, su salud mental se vio afectada debido a los numerosos desafíos que se agregaron a su gestión escolar lo que les provocó un aumento de estrés pues inesperadamente cambió su habitual forma de trabajo (Leksy et al., 2023). Esto debido a que al inicio de la suspensión de clases presenciales había una constante incertidumbre porque no se concretaba una fecha de regreso y por ende no había seguridad sobre cómo continuar el siguiente ciclo escolar (Paredes y Navarrete, 2019).

De acuerdo con el Diario Oficial de la Federación (2014) la participación directiva es clave para lograr la autonomía de la gestión escolar en el sistema

educativo mexicano y en una situación de emergencia se vuelve indispensable su papel. Por lo anterior, esta investigación se enfoca en el directivo escolar, para recabar información que describa el actuar directivo durante el proceso de adaptación a la situación de crisis y de cuenta de las acciones de liderazgo realizadas. Ya que se considera que el directivo es el actor encargado de guiar y acompañar a todos los miembros de la comunidad educativa durante este periodo de pandemia, en el que se suspendieron las clases presenciales para dar paso a un nuevo modelo con la Enseñanza Remota de Emergencia.

1. Antecedentes

Este capítulo se compone de cuatro apartados que presentan investigaciones recientes sobre la suspensión de clases por emergencias sanitarias; algunas abordan la actuación de la figura directiva, el liderazgo, la toma de decisiones y los desafíos enfrentados en una situación de crisis, como lo es una pandemia mundial.

El primer apartado describe las investigaciones que se realizaron en algunos países, en torno a la suspensión de clases durante la pandemia A (H1N1) en 2009; se tiene en cuenta este suceso ya que es el único antecedente reciente de suspensión de clases por una contingencia sanitaria similar a la de COVID-19. Estas investigaciones además de dar cuenta de los hallazgos encontrados incluyen también algunas recomendaciones que derivaron de esta experiencia.

En ese mismo apartado se describe brevemente cómo fue la suspensión de clases en México durante la pandemia del año 2009 y se da cuenta del documento de *Lineamientos para prevenir y mitigar los efectos de la Influenza a (h1n1) en el sector educativo*, que elaboró la SEP para los diversos actores educativos. Es importante mencionar que durante este periodo de contingencia sanitaria no se generaron en el país, al parecer, investigaciones que se enfocaran en la figura del director, al menos no fue localizada ninguna.

En el segundo y tercer apartados se describen las investigaciones realizadas en varios países, incluido México, a partir del mes de marzo del año 2020, sobre la suspensión de clases debido a la pandemia por el COVID-19. Estos estudios presentan cómo continuó el ciclo escolar mediante diversos medios y recursos digitales, también proponen orientaciones para que las autoridades educativas procedan ante la suspensión de clases.

1.1 La pandemia por el A (H1N1): única experiencia contemporánea de suspensión de clases y emergencia sanitaria previa a la COVID-19

Un fenómeno similar al que se presenta con la pandemia por COVID-19, es decir, la suspensión de clases, sucedió en el año 2009, cuando el virus de la influenza A (H1N1) se propagó en el mundo, constituyendo, de acuerdo con la OMS, una pandemia. En distintos países se tomaron medidas de aislamiento social para evitar congregaciones de personas, lo que incluyó suspender las clases. Sin embargo, dicho suceso no tuvo las implicaciones de la pandemia por COVID-19, ya que el cierre de escuelas no alcanzó un periodo tan extenso.

Después de la pandemia por A (H1N1), se realizaron investigaciones enfocadas en algunos países, para conocer cómo fue el cierre de las escuelas y de qué manera las autoridades educativas actuaron para que la suspensión de clases no afectara el aprendizaje de los estudiantes. En Estados Unidos durante la primera ola de contagios, más de 700 escuelas K-12 (Kindergarten to Twelfth grade, preescolar a secundaria en México) fueron cerradas, lo que provocó varios problemas tanto para las familias como para las escuelas y la comunidad en general.

Entre los hallazgos se presentan que no hubo claridad en cuanto a qué organismos y funcionarios tenían la autoridad legal sobre los cierres de escuelas y de qué forma y cuánto tiempo debían permanecer cerradas. (Klaiman et al., 2011; Potter et al., 2012). Para continuar trabajando desde casa se entregaron paquetes de instrucción con actividades diarias para todos los grados. Dichas actividades eran guiadas y contenían vínculos a sitios web para su realización, además de otros

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

cursos gratuitos en línea (Klaiman et al., 2011). Esta situación fue similar a la que se vivió en México durante el cierre de escuelas por la pandemia COVID-19.

Bajo ese contexto, varias escuelas reportaron que las autoridades no estaban preparadas cuando inició la pandemia, y los miembros de las comunidades escolares, incluidos los directivos, manifestaron sentirse frustrados por el cambio en las órdenes y orientaciones recibidas del Centro de Prevención y Control de Enfermedades (Klaiman et al., 2011), que fue la dependencia encargada de brindar las recomendaciones de salud durante la suspensión de clases presenciales y de la cual dependían las recomendaciones dadas por el Departamento de Educación.

Las autoridades del Departamento de Educación de Estados Unidos (2009) resaltaron la importancia de establecer comunicación con los líderes escolares (directivos, superintendentes, subdirectores, entre otros). Por lo que en cada ciudad el Departamento de Educación fue el encargado de apoyar a los directivos para manejar y gestionar su propia escuela, según las necesidades presentadas. Además de realizar conferencias diarias que serían de utilidad para manejar situaciones de ansiedad y preocupación.

Sobre el regreso a clases durante el ciclo 2009-2010 en Estados Unidos los Centros de Control y Prevención de Enfermedades (CCP) del Departamento de Salud diseñaron un estudio sobre la segunda ola de influenza que sucedió en octubre de 2009. Cuyo objetivo fue describir las políticas y prácticas escolares, además de identificar los factores que afectaron la toma de decisiones relacionadas con los cierres de escuelas. Para obtener la información se envió un correo electrónico a varias escuelas K-12 del estado, que incluía el enlace e instrucciones para llenar un cuestionario en línea (Dooyema et al., 2014).

A partir de las respuestas de directivos y superintendentes se encontró que 88% de las escuelas reanudó su ciclo escolar con un plan contra la influenza, 57% mantuvo su plan escolar sin cambios durante el periodo de otoño, 31% indicó que realizó cambios a su plan en algún momento del otoño. La fuente más común para informarse fue la del departamento de salud local (92%) (Dooyema et al., 2014).

Los directivos y superintendentes se comunicaron con los padres mediante cartas, folletos, reuniones y publicaciones en el sitio escolar de la escuela, y con los estudiantes a través de la escuela, anuncios y carteles de prevención o con mensajes que daban recomendaciones para la etiqueta de tos, buena higiene de las manos, y permanecer en casa cuando se está enfermo. Aproximadamente 4% de los encuestados canceló o pospuso actividades como excursiones, prácticas de música/teatro o actuaciones, programas extraescolares. Sobre las respuestas específicas de directores, 15% de los directivos indicó que habían cerrado durante el período de otoño de 2009. Las cuatro razones más importantes por las que los directivos decidieron el cierre de escuelas fueron el ausentismo estudiantil excesivamente alto (91%); prevenir la propagación de la gripe (89%); limpiar la escuela (60%) y, debido al cierre masivo en todo el distrito (43%). Las personas mayormente involucradas en el proceso de la toma de decisiones fueron principalmente los superintendentes escolares (92%), los directores de escuela (66%) y el personal del departamento de salud local (Dooyema et al., 2014).

En estas investigaciones realizadas en Estados Unidos se identifica una falta de claridad por parte de las autoridades de los diferentes estados para comunicar el cierre de escuelas y la suspensión de clases, si bien, hubo casos donde la orientación fue ejemplar, hubo dudas por parte de los directivos escolares para manejar y gestionar las escuelas antes y durante la suspensión de clases, o bien, cuando después de regresar a la escuela había nuevamente un riesgo de suspender las clases debido a la segunda ola de contagio en el país.

Otro país que también realizó investigación sobre la pandemia A (H1N1) fue Australia. Braunack-Mayer et al. (2013) explican que, a diferencia del caso de Estados Unidos, sí hubo una planificación previa al cierre de clases por la pandemia y era prioritario comprender a la comunidad educativa para que estas medidas se aplicaran con éxito y se mejorara la planificación de la actuación ante futuras pandemias y otras emergencias de salud pública. Los autores entrevistaron a cuatro directores de escuela, 25 empleados, 14 padres y 13 estudiantes en cinco escuelas de una ciudad australiana. Entre sus resultados encontraron que los procedimientos

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

iniciales de las escuelas se basaron en un plan genérico para una emergencia escolar y, dada la falta de experiencia previa, los directores tuvieron que inventar e improvisar con la orientación de los funcionarios del gobierno ya que el plan no contaba con previsiones para una emergencia sanitaria.

La interacción de las escuelas y los funcionarios de salud pública varió en cada etapa de la pandemia. Algunos funcionarios asistieron al cierre de escuelas y respondieron preguntas del personal y alumnos, sobre cómo seguir las directrices del uso de medicamentos antivirales. Para aquellas escuelas que cerraron parcialmente, los directores indicaron que los funcionarios de salud pública estaban a su disposición por teléfono para guiarlos (Braunack-Mayer et al., 2013). Al igual que sugirieron los estudios realizados en Estados Unidos el cierre de escuelas y la suspensión de clases fue un desafío para los funcionarios de educación, salud pública y el gobierno.

Potter et al. (2012) afirmaron que la transmisibilidad y gravedad relativamente leves de la enfermedad de A (H1N1) de 2009 puede variar con respecto a otras enfermedades en el futuro, por lo que los autores estaban seguros de que en unos años se producirá otra nueva enfermedad pandémica mucho más virulenta, acompañada de una creciente demanda de servicios de salud y que la falta de una vacuna y las altas tasas de morbilidad y mortalidad serían alarmantes. Por lo cual era primordial prever un plan de emergencia sanitaria que este a disposición de los actores educativos para así, planificar correcta y significativamente los cierres de escuelas y el trabajo desde casa.

Es importante señalar que las investigaciones mostradas anteriormente fueron retratadas en este trabajo porque contaban con información acerca de cómo se llevó el cierre de escuelas y la suspensión de clases presenciales, además de la participación del director como sujeto de estudio. Si bien, hubo más investigación en otros países sobre la pandemia A(H1N1) esta no fue relacionada con la educación sino a cuestiones propias del virus y su transmisibilidad en las escuelas.

Por su parte en México durante la pandemia de A(H1N1) también se suspendieron las clases en todo el país, pero solo por dos semanas en todos los estados y una semana más en seis estados; de igual forma se cancelaron las actividades laborales y reuniones masivas, y se hizo uso de los medios de comunicación para la difusión de medidas de higiene y orientaciones sanitarias (Reynoso, 2010). En el país esta situación no fue objeto de investigación; o bien, en caso de haberse realizado estudios sobre el impacto educativo u otros aspectos asociados a las medidas tomadas para enfrentar la propagación del virus sus hallazgos no fueron objeto de difusión por lo que, prácticamente no se cuenta con documentación alguna de las situaciones enfrentadas.

Así, en el terreno educativo, no hay claridad sobre qué autoridad tomó la decisión de suspender las clases y de qué forma se comunicó a la comunidad escolar que se cerrarían las escuelas. El regreso a clases fue paulatino y los avisos sobre cuándo se regresaría a las escuelas se hicieron mediante periódicos y medios digitales, se decía que sería de manera escalonada (Salgado y Villavicencio, 2010).

No se cuenta con información que describa cómo fue el proceso de comunicación entre las autoridades de salud y las educativas, si hubo o no acompañamiento y aclaración de dudas para la comunidad educativa, si se siguió con algún protocolo para emergencias, o bien, cómo fue la respuesta de padres de familia, directores, docentes y estudiantes ante la suspensión de clases.

Lo que se ubicó fueron una serie de lineamientos para prevenir y mitigar los efectos de la Influenza A (H1N1) en el sector educativo elaborados en el 2010 por la Secretaría de Educación Pública. Estos se realizaron según resultados de estudios epidemiológicos llevados a cabo en México y- en otros países, además de las experiencias de familias, maestros, directivos y tomadores de decisiones a nivel municipal, estatal y nacional para hacer frente a la influenza.

También, se explican textos que se diseñaron durante ese tiempo, como el *Manual para directivos escolares con orientaciones sanitarias, para superar la contingencia por influenza* y el *Procedimientos en las escuelas ante casos*

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sospechosos de Influenza a (h1n1) y criterios para una eventual suspensión de labores, que de igual forma fue realizado por la Secretaría de Educación Pública en conjunto la Secretaría de Salud.

Por el interés de esta tesis, es importante dar cuenta de las pautas establecidas para el trabajo directivo. Por lo que de estos documentos se puede hacer una idea de los criterios y lineamientos de los cuales el director, al igual que otros actores educativos se apegaron para ejercer su función en una situación de crisis sanitaria. Una de estas fue la importancia de establecer comunicación con autoridades educativas y de salud del estado, ya que estas son las que directamente darán aviso a las autoridades educativas estatales, al supervisor de zona escolar y al director de la escuela, sobre el nivel de alerta, los casos detectados y si necesario establecer un *Filtro Escolar* (SEP, 2010).

En resumen, la experiencia vivida en los cierres de las escuelas, al ser documentadas, han apoyado a analizar una situación de emergencia y a partir de ahí generar guías y protocolos para futuras pandemias que requieran suspensión de clases. Además de elaborar guías que apoyen a los actores escolares para evitar momentos de confusión, pánico y situación de alarma. Por lo anterior, es importante conocer qué realizan las escuelas durante una crisis sanitaria, en especial durante una tan prolongada como la del COVID-19.

1.2 Investigaciones a nivel internacional sobre la suspensión de clases por la pandemia derivada del COVID-19

A partir del 2020 se comenzaron a realizar investigaciones para conocer los impactos de la pandemia COVID-19 en la educación; saber sobre las distintas estrategias y medidas realizadas una vez que se suspendieron las clases presenciales y se inició la enseñanza remota de emergencia que tuvo como consecuencia recurrir a medios digitales y tecnológicos para el aprendizaje en casa. Estas investigaciones en un inicio, se realizaron mayormente mediante encuestas en línea y buscaron obtener información sobre los procedimientos educativos aplicados, las percepciones de distintos actores sobre las estrategias

implementadas, las problemáticas enfrentadas, los retos advertidos, las dudas que se presentaron en la comunidad educativa y algunas ideas sobre cómo esperarían que fuera el regreso presencial a las aulas.

Una de estas investigaciones es la encuesta realizada por la OECD (2020) para conocer cómo actuaron diversos países ante la emergencia sanitaria a través de una encuesta en línea. Entre los hallazgos se observó que el distanciamiento social llevó al cierre de escuelas, aunque algunos países no suspendieron la asistencia a la escuela en el mes de marzo. De manera general, la opinión de los actores educativos de varios países hacia su gobierno y el apoyo brindado a la escuela no es del todo positiva, pues declaran que básicamente no realizaron nada significativo para apoyar la instrucción académica de los estudiantes, sugieren que los Ministerios de Educación ignoraban la realidad de las escuelas (OECD, 2020).

Distintos países contaron con planes para apoyar a sus escuelas; en China los profesores se organizaron para continuar las clases en línea, mientras que los departamentos municipales o de provincia se organizaron con expertos para tratar temas educativos y la distribución de recursos y planes de enseñanza en la comunidad. En Japón el gobierno apoyó a las familias con programas apropiados para estudiar en el hogar, además se creó un portal para el aprendizaje con sugerencias, consejos para aprender en cada asignatura, materiales y vídeos descargables. En Francia se estableció un servicio de continuidad pedagógica entre docente y alumnos mediante correo electrónico, plataformas y otras herramientas de las escuelas privadas. En Finlandia las escuelas se organizaron y orientaron por la Agencia Nacional de Educación para planificar los acuerdos de aprendizaje flexible, mientras los alumnos estudiaban a distancia (OECD, 2020).

En Israel las lecciones fueron transmitidas diariamente a nivel nacional por profesores de escuelas k-12 para hablantes de árabe y hebreo. Para apoyar a los docentes se les brindaron entornos de aula digital, seminarios web, tareas de aprendizaje digital y contenido del plan de estudios nacional. Otros portales fueron para el uso tanto de profesores como de estudiantes y padres de familia. En Italia

el ministerio de Educación elaboró páginas web con video tutoriales y sitios para hacer reuniones virtuales, además de ofrecer plataformas de aprendizaje digital, con tareas de apoyo y contenidos digitales entendibles. La mayoría de países optaron por organizar la educación desde casa mediante plataformas digitales y sitios web con diversos materiales y contenido educativo. Muy pocos encuestados mencionaron que se hubiese recurrido a la distribución de paquetes con guías e instrucciones para las actividades educativas, emisiones de radio o podcasts para apoyar la instrucción en el hogar. En algunos casos se mencionó la transmisión de programas educativos a través de las estaciones de televisión pública (OECD, 2020).

Conforme la pandemia se fue alargando y no había fecha exacta para regresar a las aulas, las producciones científicas surgieron con mayor periodicidad y se realizaron las primeras revisiones sistemáticas sobre la educación y los efectos de la COVID-19. Niño et al. (2020) buscaron en revistas cuyos artículos estuvieran relacionados con el impacto de la COVID-19 en la educación. Revisaron 60 producciones de Estados Unidos, India y China. Encontraron que los principales temas de estudio fueron sobre; 1) tecnología educativa, 2) ciencias de la educación, 3) ciencias de la salud y 4) políticas públicas. La gran mayoría de las publicaciones eran artículos de opinión y reflexión sobre la educación superior. Estos estudios hacían recomendaciones de mejora educativa en cinco niveles: 1) políticas públicas en educación, 2) atención y seguimiento en el nivel educativo superior, 3) atención y seguimiento curricular, 4) procesos de enseñanza y de aprendizaje, y 5) reconfiguración del sentido de la educación. Sobre educación básica únicamente encontraron ocho artículos. De estos 60 artículos solo 20 eran relacionados con la investigación educativa y ninguno de ellos contemplaba a los directivos como sujeto de investigación.

Gajardo y Díez -Gutiérrez (2021) hicieron revisiones en revistas como *Scopus*, *ERIC*, *Web of Science*, *Dialnet* y *Google Académico*. Las investigaciones que encontraron en artículos y documentos académicos son relacionadas con el área

de salud. Sólo encontraron 23 estudios sobre evaluación educativa, la mayoría realizados en China y Estados Unidos. Sus hallazgos los englobaron en tres temas principales: 1) prácticas de evaluación educativa en contextos de COVID-19, 2) percepciones o conocimientos de las personas respecto a la crisis de COVID-19, 3) reflexiones y propuestas para la gestión de la emergencia por COVID-19. Y los categorizaron de la siguiente forma: 1) experiencias de educación en el nivel superior, 2) conocimientos sobre el COVID-19, 3) estado psicológico durante la pandemia, 4) percepciones sobre la crisis y recomendaciones para gestionarla.

Perdomo (2021) realizó otra revisión sistemática en revistas enlistadas en *Scielo* y se enfocó en la producción literaria en Latinoamérica. Obtuvo 14 estudios, la mayoría realizados en Brasil, donde los temas eran similares a los encontrados por Gajardo y Díez -Gutiérrez (2021) en la otra revisión sistemática; 1) reflexión y discusión sobre la enseñanza a partir de los cambios que implicó la pandemia, 2) análisis de experiencias educativas ante la pandemia, 3) desafíos actuales y futuros ante la pandemia.

Los autores de estas revisiones sistemáticas concluyen que hasta ese momento no había suficiente producción científica sobre educación y pandemia. Además, agregaron que es necesario contar estudios que documenten la experiencia de la ERE. Coinciden que es preciso analizar el impacto del cierre de escuelas y el uso de las tecnologías en un sentido social, cultural y mental en todos los actores educativos. También advierten que se debe continuar con las investigaciones aún después de que se realice el regreso a clases presenciales, para conocer los desafíos de este acontecimiento.

Por su parte Niño et al. (2021) señalan que la mayoría de las investigaciones realizadas hasta ese momento obtuvieron la información mediante enfoques cuantitativos aplicando encuestas, debido a la inmediatez de la situación y la premura de obtener información temprana para la toma de decisiones. Por lo que recomendaron realizar más estudios con metodologías cualitativas que permitan

profundizar las experiencias tomando en cuenta las distintas realidades educativas frente a la pandemia. Así mismo, encuentra una diferencia notable entre la cantidad de investigaciones que abarcan el nivel superior a comparación de los estudios realizados en educación básica pese a que “la mayor cantidad de estudiantes afectados por la pandemia se concentra en el nivel básico” (Niño et al., 2021, p.34).

La mayoría de la producción sobre educación y pandemia que se ubicaron en varios países de habla hispana como Ecuador, el Salvador, Perú, Chile, Colombia y España se enfocaron en tres principales temas: Primero analizar las políticas educativas para gestionar la educación durante la pandemia y cómo afectó al rol docente y el aprendizaje de los estudiantes (Arévalo y Hernández, 2020; Defensoría del pueblo, 2020). Segundo, conocer las percepciones y reflexiones de los docentes sobre los cambios en sus prácticas pedagógicas y tecnológicas durante el periodo de pandemia (Gutiérrez y Espinel, 2021; Mateus y Andrada, 2021; Pantoja et al., 2021; Suárez y Lloret, 2022; Trujillo-Saéz, 2020). Tercero, la digitalización de los procesos de aprendizaje y la acentuación de las brechas digitales por las desigualdades en los docentes y alumnos de escuelas rurales (Anaya et al., 2021; Ortega et al., 2021).

Entre las conclusiones de estas investigaciones se señala que las políticas de inclusión digital no lograron evitar el abandono escolar, el retraso en el aprendizaje y la acentuación de la brecha tecnológica. Esto debido principalmente a las condiciones desiguales de los contextos escolares que no cuentan con acceso a los dispositivos e Internet, por lo tanto, era complicado para los alumnos establecer un contacto sólido con los docentes y el material educativo. Los docentes tuvieron el principal desafío de acceder y capacitarse rápidamente para aprender a trabajar con la tecnología. Como se puede apreciar estos temas de investigación se enfocan en el papel docente y sus experiencias, en algunos casos agregando también la perspectiva de los alumnos y familias, pero no contando con la opinión de los directivos escolares.

En la revisión de bibliografía del 2020 y 2021 la investigación que se centra sobre el trabajo directivo no prepondera. Aun así, en el año 2021 es dónde más estudios se ubicaron al respecto. Los temas de investigación son similares con respecto a las anteriores sobre el rol docente en cuanto a tener como objetivo conocer las percepciones directivas sobre los cambios que generó la pandemia y el uso de las tecnologías y plataformas para continuar con el aprendizaje a la distancia.

Rivera et al. (2021) en su investigación buscaron conocer las percepciones de directivos universitarios chilenos sobre el uso de plataformas digitales mediante un trabajo cualitativo. Entre sus hallazgos se muestra que hubo un periodo rápido de adaptación y paso a la virtualidad para continuar con las clases. Sin embargo, también se presentaron situaciones de resistencia a la ERE y a la innovación en virtualidad, esto debido a cuestiones de cansancio laboral y falta de familiaridad de uso de las TIC. Asimismo, identificaron un uso de las tecnologías variante según la edad de los docentes.

Montecinos et al. (2020) reportan los resultados obtenidos de una encuesta realizada en Chile a los directivos. Entre sus resultados destacan que su principal dificultad fue la conectividad de los actores educativos para incorporar la modalidad a distancia, debido a que los alumnos no cuentan con estos medios en sus hogares. Su principal preocupación fue que los alumnos continuaran aprendiendo en las nuevas condiciones de la modalidad a distancia y logaran un bienestar emocional.

Para los directivos de escuelas públicas los desafíos más grandes para el regreso a clases serían: Asegurar que las familias manden a los alumnos a la institución, atender adecuadamente la situación socio-emocional de los estudiantes y lograr que todos los alumnos alcancen los aprendizajes esperados del currículum. Para estos directivos los efectos a corto y mediano plazo de la pandemia se verán reflejados en el deterioro de los aprendizajes de los estudiantes, sin embargo, desarrollarán una mayor autonomía en el aprendizaje. A largo plazo detectan que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

para los próximos cinco años mejorará la educación general del país y la organización de su propia institución (Montecinos et al., 2020)

El Ministerio de Educación Argentina (2020) realizó una encuesta temprana a los directivos para conocer el apoyo del sistema educativo nacional hacia las escuelas. En sus hallazgos se aprecia que los directivos y docentes experimentaron aumento en su carga laboral desde la suspensión de clases presenciales. De igual forma también han tenido problemas relacionados con la conectividad de sus estudiantes, lo cual los llevó a establecer otras estrategias para dar continuidad al trabajo pedagógico: clases pregrabadas en audio o video y actividades o cuadernos por los docentes para imprimir o copiar. Su principal dificultad fue la organización, temporalidad y modalidad de las propuestas pedagógicas.

Villalta et al. (2021) describieron las acciones realizadas por los directores de escuelas primarias, mediante un estudio cualitativo, realizando entrevistas a profundidad a ocho directores de escuelas en sectores urbanos y rurales de Chile. En sus resultados describen los principales desafíos de la gestión escolar; 1) adaptar la organización del trabajo pedagógico, 2) abordar la vulnerabilidad social, 3) ofrecer contención socioemocional y 4) la participación de la familia. Las estrategias que se implementaron integraban el apoyo familiar, la adaptación del Programa de Integración Escolar (PIE), el uso de recursos digitales y tecnológicos para realizar actividades curriculares y finalmente monitorear y coordinar las actividades pedagógicas.

En las escuelas rurales se movilizaron según la colaboración de la comunidad dónde se ubica la escuela, ya que en ese contexto las escuelas están más vinculadas a la comunidad y tienen una mayor participación familiar. En las escuelas urbanas se apoyaron y adaptaron mejor al uso de la tecnología, debido a que tienen mayor acceso a servicios modernos, sin embargo, las familias en estas escuelas han estado ausentes o no tan presentes como en las rurales. Lo que propició que los directivos tomaran decisiones y realizaran cambios en la incorporación de la

tecnología para el aprendizaje, la innovación pedagógica y la flexibilidad para los miembros de la comunidad educativa. Concluyen que los directores ejercieron su rol en un momento de incertidumbre en un sistema educativo que no estaba preparado para la enseñanza en casa mediante la escuela virtual.

Por su parte, Altamirano-Villanueva et al. (2021) describieron el liderazgo y la gestión directiva en Ecuador. Explican que el cambio en la modalidad de trabajo fue un reto para los directivos y profesores, por lo cual se tuvieron que adaptar a nuevas formas de trabajar según sus condiciones socioeconómicas, es decir, el propósito de los directivos fue innovar el proceso de enseñanza para continuar con el aprendizaje de los estudiantes y evitar posibles deserciones. Básicamente el cargo directivo consistió en liderar durante la emergencia nacional, así como también gestionar el ámbito administrativo, curricular, pedagógico y tecnológico durante el confinamiento.

Entre sus hallazgos señalan que el proceso de adaptación vivido demandó un equipo directivo sólido y docentes capaces de ajustarse rápidamente al cambio para cumplir los objetivos. La gestión se basó en el diagnóstico para realizar mejoras, planear y ejecutar actividades en lo virtual. También se realizaba un seguimiento semanal, revisión y probación de planeaciones y evaluación. Las decisiones que tomaron los directivos se centraron en reformular constantemente las estrategias, el uso de materiales, recursos humanos, reestructuración curricular, cambio de actitud y motivar al equipo docente a adoptar los cambios. El equipo directivo fue colaborativo y trató de aprovechar todas las habilidades y facultades de los docentes para implicarlos en las propuestas de mejora. Para esto, fue necesario cambiar la actitud y abrirse a la tecnología. El director fue un líder comprometido que distribuyó responsabilidades a cada actor. Básicamente fue un liderazgo distribuido en acciones ejecutadas por la dirección y compartidas por todos los integrantes de la escuela.

En Perú, Nieto-Rivas et al. (2021) realizaron una investigación similar a la que se propone en esta tesis, su propósito fue saber de las experiencias vividas por el personal directivo en instituciones de educación superior. El enfoque metodológico fue cualitativo bajo un diseño fenomenológico hermenéutico, las técnicas consistieron en observación participante y entrevistas a profundidad a tres docentes con cargos jerárquicos en la comunidad. En sus resultados obtuvieron doce códigos de las Experiencias del liderazgo; 1) empatía, 2) comunicación asertiva, 3) gestión oportuna, 4) buen ánimo, 5) trabajo colaborativo, 6) intercambio de experiencias, 7) delegación de funciones, 8) escucha activa, 9) adecuación de las TIC, 10) soporte emocional, 11) cumplimiento de tareas y 12) dirección efectiva.

Concluyen que el rol del director como líder de una institución educativa “es de fundamental importancia en la consecución de los objetivos institucionales de mejora de la calidad de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes” (Nieto-Rivas et al., 2021, p.6243) especialmente en tiempos de pandemia, pues el trabajo es altamente dependiente de las TIC. Por lo anterior es esencial un acompañamiento que reconozca el esfuerzo para realizar el trabajo. Esto ayuda a generar empatía, mejorar el compromiso de la comunidad educativa y lograr una convivencia armoniosa en la comunidad educativa.

De estas investigaciones sobre directivos se visualiza al rol del director como un líder que se encargó de tomar decisiones, reformular estrategias y ejercer una gestión basada en el apoyo a la comunidad educativa frente al cambio de metodología durante la ERE. Para esto tuvo que centrarse en las necesidades, el contexto y las posibilidades tecnológicas de su comunidad. Entre sus tareas destacan; gestión administrativa y pedagógica, promover la capacitación y fortalecimiento en las habilidades tecnológicas de los docentes. Incentivar la colaboración entre los profesores para la distribución de las tareas educativas. Atención del aspecto emocional de los docentes, ser empático y comprensivo para animar a los demás miembros del plantel escolar durante el periodo de crisis.

Otras investigaciones atendieron a los directivos de escuelas superiores y se contribuyeron con aportes teóricos sobre el liderazgo en tiempos de incertidumbre y crisis. Nugroho et al. (2021) propone cinco acciones que un líder de instituciones superiores en tiempo de incertidumbre debe tener presente: 1) manejar la incertidumbre innovando y transformando su liderazgo, 2) desarrollar canales de comunicación efectiva, 3) diseñar una red de trabajo cooperativo, 4) ser empáticos con todos los miembros de la comunidad educativa, 5) proponer reglas simples y claras para evitar confusiones y malos entendidos.

Marshall et al. (2020) señalan que un líder de educación superior requiere de un liderazgo fuerte, decidido y con coraje, pues se enfrentarían a desafíos en terrenos desconocidos y ambiguos. Propusieron cuatro claves de comportamiento de un líder durante una crisis, basados en la experiencia inicial de líderes de universidades en Canadá y Barbados durante la pandemia: 1) brindar una dirección clara, 2) establecer una comunicación efectiva, 3) trabajar colaborativamente y 4) ser líderes adaptables a la situación. Estos planteamientos son similares a los propuestos por Nugroho et al. (2021) ya que coinciden en que un líder en una situación de crisis debe ser claro, colaborativo y comunicativo con los miembros escolares.

Por su parte, Pollock (2020) describe el rol de los líderes escolares de instituciones superiores en el contexto *pre-pandemia*, es decir, antes de que se cerraran las escuelas definitivamente. Este rol directivo se enfocó en promover una educación segura para todos los miembros educativos, a la par que su rol instruccional y pedagógico se transformaba en un rol de líder digital. Para esto el directivo líder tuvo que prevenir e intervenir para evitar la propagación de contagios entre los estudiantes y docentes, esto en el trabajo *pre-pandemia* y durante la pandemia misma. Para el rol de líder digital el directivo brindó apoyo de aprendizaje en línea, gestionó el manejo de la virtualidad en la escuela y elaboró estrategias para reducir los problemas de acceso de su comunidad.

Por otro lado, Leksy et al. (2023) señalaron que la salud física y mental había sido afectada en los directivos polacos durante la pandemia, esto les provocó niveles altos de estrés y riesgo de *burnout*. Entre sus hallazgos encontraron que los directivos escolares padecían de síntomas psicosomáticos (dolores musculares y jaquecas), estrés y extenuación. Casi el 50% de los directivos se sintieron en algún momento con falta de control de la situación que vivían, esto les provocó estrés y enojo. Estos síntomas se presentaban mayormente en mujeres directoras jóvenes.

De igual forma se encontraron investigaciones teóricas que reflexionan sobre el tema de la dirección y el papel que debería tener en una situación de emergencia. Kochen (2020) hace un análisis de la gestión directiva y el liderazgo educativo en Argentina. Reflexiona sobre la importancia del papel de las políticas educativas y el director, ya que este es el que se encargó de comunicar y hacer llegar estas políticas a la comunidad. Además, señala la relevancia del papel directivo para regresar a las clases presenciales y a la nueva normalidad.

Kochen (2020) enfatiza la importancia de rescatar la experiencia de los directores que trabajaron desde casa con docentes y alumnos, haciendo seguimientos, planificando, identificando problemas y solucionándolos, todo desde su hogar. Enfatiza que hay que rescatar la labor de los directivos que realizaron acciones novedosas en su cargo cotidiano de por sí complejo. Además, durante el tiempo de crisis, el director tuvo que “estar más cercano a la comunidad educativa, cerca de las familias, consolar a niños y niñas que han perdido familiares” (p.13). Finaliza su análisis expresando la necesidad de no ignorar lo logrado durante la pandemia pues ha sido una oportunidad de transformación social y educativa. Argumenta que se debe continuar con una labor cercana a los actores educativos después de la pandemia y que no sea una estrategia pasajera para sostener la labor durante el periodo de pandemia.

Así mismo Serrano-Prato (2020) hace una aportación filosófica y psicológica en la que enmarca los aspectos que en una crisis pueden afectar al líder educativo en

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

tiempos de incertidumbre. Lo describe como un desafío que conlleva a renovar el cargo, sobre todo después de la pandemia. En su reflexión explica la importancia de priorizar la forma de enseñanza y los contenidos, además de proponer espacios adecuados para continuar con el aprendizaje después de la pandemia. De nueva cuenta, se afirma que la labor de un líder educativo es una misión compleja, por los múltiples desafíos para inspirar, impulsar e impactar los procesos educativos.

Estas investigaciones sobre la figura directiva, coinciden en que tuvo una labor compleja al ejercer su cargo durante el tiempo de crisis, pues sus responsabilidades y funciones cambiaron y aumentaron. Se enfatiza la importancia de continuar recabando información sobre las experiencias directivas durante la ERE, los cambios, desafíos y estrategias realizadas durante el tiempo de incertidumbre. Es necesario mencionar que la investigación sobre la educación y el COVID-19 continúa produciéndose y como se aprecia en las revisiones mencionadas, una gran parte se ha enfocado en el docente y otros actores educativos, el director es un actor poco atendido.

1.3 Investigaciones en México sobre la suspensión de clases debido a la pandemia COVID-19

En México, al inicio de la suspensión de clases presenciales la Comisión Nacional para la mejora continua de la educación (Mejoredu), elaboró la Encuesta sobre experiencias educativas durante el periodo de confinamiento por COVID-19, para conocer las acciones, retos y vivencias de las comunidades escolares de educación básica y media durante la emergencia sanitaria. En este estudio se tomó en cuenta la respuesta de directivos, además de docentes, madres o padres de familia y estudiantes. En las respuestas cotejadas de los directivos de escuelas primarias públicas se aprecia que los estudiantes continuaron su educación realizando ejercicios o tareas de manera individual con sus libros de texto gratuitos y con sus cuadernillos de trabajo. En cuanto al programa *Aprende en Casa* menos de la mitad

recurrió a este, sobre las clases virtuales menos de un tercio de los informantes las recibió (Mejoredu, 2020).

Para continuar con su trabajo docentes y directivos tuvieron que planear acciones adicionales a las de la SEP, incluso una gran parte de los docentes señaló haber diseñado actividades y materiales individualmente, como fichas de trabajo, guías, videos, canales de YouTube, blogs y grupos en redes sociales. La forma de comunicarse con los estudiantes, los directivos y docentes fue por mensajería instantánea (*WhatsApp*), llamadas telefónicas, videollamadas y correo electrónico. En los lugares en contexto de alta marginación los directivos hicieron uso del perifoneo para comunicarse. Sobre la utilidad y la funcionalidad de las estrategias; *Google for Education*, capacitación de la SEP y programa *Aprende en casa*, la mayoría del personal escolar estuvo de acuerdo con que eran adecuadas para el trabajo a distancia. Sin embargo, una gran parte de directores y docentes consideraron que las propuestas en línea ofrecidas por la SEP exigían un equipo con capacidad y conexión rápida, lo cual no era de fácil acceso (Mejoredu, 2020).

El principal reto que vivieron los directivos fue establecer comunicación con las familias de los estudiantes y las autoridades locales, apoyar y dar seguimiento a los docentes en su trabajo. Por la pandemia, el tiempo destinado por el personal directivo para desarrollar sus tareas se incrementó, las actividades que más aumentaron fueron; el seguimiento y apoyo a los docentes en sus labores, coordinar el trabajo colegiado, la comunicación con las familias, atender a las autoridades educativas y la carga administrativa. Esto ha propiciado situaciones de estrés debido a la sobrecarga laboral, también se han sentido frustrados por no contar con los recursos necesarios para su trabajo. La principal necesidad que expresan los directores es la capacitación, específicamente en estrategias de motivación e involucramiento de madres y padres de familia. Para un futuro regreso a clases los directivos esperan contar con las condiciones e infraestructura necesaria para cumplir las normas de higiene para así organizar un regreso a la escuela de acuerdo con los lineamientos establecidos por las autoridades (Mejoredu, 2020).

Una investigación más que se llevó a cabo durante los primeros meses de la suspensión de clases fue el estudio realizado *por Juntos por el aprendizaje* (2020). Se realizó una encuesta para obtener información sobre el contexto de las escuelas, acceso a recursos, dinámicas de enseñanza, interacciones, obstáculos, buenas prácticas y aprendizajes desde la perspectiva de los actores educativos: Supervisores, directores, docentes y padres de familia. Entre los hallazgos se encuentra que las estrategias que los directivos consideraron más útiles para continuar con el aprendizaje de los estudiantes fueron; mantener informadas a las familias sobre las actividades, distribuir diversos materiales digitales, elaborar videos o audios y distribuir materiales impresos. Las consideradas menos útiles fueron; brindar asesoría personalizada a madres o padres y estudiantes, impartir las clases en línea periódicamente, pedir tareas o carpetas de evidencia y, por último, solicitar ver programas de televisión educativa (*Aprende en Casa*).

Sobre la capacitación, 77.7% de los directivos se han capacitado en cursos y talleres relacionados al uso de plataformas digitales como *Google Classroom* y *webinar* de aprendizajes y desarrollo infantil. Los directores se consideran muy hábiles buscando información en internet (25.4%) y generando documentos, escribir y hacer cálculos (27%). La comunicación de los directivos ha incrementado con las autoridades educativas y disminuido con todos los demás actores; supervisor, docentes, otros directivos, familias y estudiantes. El principal medio para hacerlo ha sido *WhatsApp*. Los apoyos que han necesitado el director de primaria han sido en referente a lo tecnológico (49%), logístico (26.8%) y socioafectivo (18.8%). (*Juntos por el aprendizaje, 2020*).

En cuanto a su situación emocional y estado de ánimo, los directores mencionan que se sienten menos felices y seguros que antes, más estresados y cansados, pero igual de optimistas, por lo que cuando necesitan ser escuchados acuden a algún familiar como su pareja, amigos o colegas, en menor incidencia van con un terapeuta. Para poder sentirse mejor han hecho ejercicio (yoga o meditación), leer y escuchar música. Entre los principales obstáculos que identifican los directores en su rol se encuentra lo referente a lo administrativo, lo socioemocional, la tecnología,

economía familiar, comunicación, la incertidumbre y el exceso de trabajo. En general, los actores educativos consideran que el principal obstáculo para continuar con su trabajo ha sido la relación con los padres de familia y consideran que el principal reto de los alumnos va a ser su aprendizaje. Lo que han aprendido bajo el rol directivo ha sido trabajar lo socioemocional, la tecnología, el valor del trabajo en equipo, innovación, la importancia de su rol y el trabajo a distancia. Consideran que el principal aprendizaje para ellos en esta situación ha sido la alfabetización y adopción tecnológica (Juntos por el aprendizaje, 2020).

Valora Consultoría (2020) realizó un sondeo en línea a docentes de todos los niveles educativos. Su objetivo fue aportar al conocimiento sobre los profesores, su preparación y apoyo para enfrentar esta situación; las estrategias y el tiempo que destinaron para sus clases, cuáles fueron las necesidades, dificultades y emociones presentadas. En sus resultados rescatan las opiniones de los docentes sobre el apoyo brindado por parte de la figura directiva: 82.2% de los docentes de escuelas privadas aseguran haber recibido apoyo para realizar su función educativa durante la contingencia. En escuelas públicas de la zona Centro - occidente del país que es donde se ubica el estado de Aguascalientes, 46.4 % afirma haber recibido apoyo por parte del actor directivo.

Los autores concluyen que, en México, los docentes, directores y padres de familia, dieron respuesta a la contingencia de la mejor forma que sus recursos les permitieron, sin embargo, hay varias preocupaciones que se encontraron en el sondeo y que de alguna forma son parecidas a las que se han mencionaron en otros estudios, estas son (Valora Consultoría, 2020, p.31):

- Dificultad para lograr aprendizajes significativos a distancia, debido a la falta de iniciativas pertinentes, formación y recursos de los actores educativos.
- La brecha de acceso a bienes culturales y recursos entre los niños de escuelas públicas y privadas (desigualdad social).

- El estrés laboral docente pues el contexto actual provoca ansiedad e incertidumbre.
- La inequitativa carga adicional para las mujeres que asumen, como parte de su trabajo y responsabilidades el apoyo académico a sus hijos.

En otro estudio la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021), realizó un informe sobre las Comunidades escolares al inicio del confinamiento por SARS-CoV-2. Voces y perspectivas de los actores en el que se recogieron experiencias de directivos y docentes que señalaron que su principal problemática a partir del confinamiento ha sido establecer comunicación con los estudiantes para que continúen las actividades y comprendan los contenidos. De igual forma, señalaron la extensión de su jornada laboral, lo cual les generaba problemas para atender actividades propias de su cargo, sin embargo, también señalaron los directivos que se fortalecieron las relaciones entre los docentes y facilitó el trabajo en equipo.

Hernández (2022) también recoge las experiencias directivas de escuelas primarias de Puebla sobre el ejercicio de su función durante la pandemia. Los resultados señalan que ejercieron un cargo en tres formas: pedagógica, gerencial y mixta, potenciando sus habilidades de liderazgo, comunicación, trabajo en equipo y resolución de problemas. Además, se enfocaron en el cuidado de su salud física y emocional y promovieron el fortalecimiento de las habilidades tecnológicas y digitales.

Estas investigaciones cuentan con resultados similares con respecto a lo experimentado por los directivos durante el periodo de pandemia; el uso de plataformas tecnológicas para continuar con el aprendizaje, la comunicación por medios digitales, la promoción de la capacitación, el trabajo colaborativo, brindar apoyo emocional y enfatizar el cuidado físico y mental. De igual forma, los directivos declaran haberse sentido bajo estrés, sobrecarga laboral e incertidumbre. Los principales desafíos que presentaron los directivos fue la comunicación con los padres de familia, abrirse al uso de la tecnología y brindar apoyo a los docentes.

Se ha identificado un interés por instituciones y organizaciones educativas por determinar las acciones, vivencias y experiencias durante la contingencia sanitaria, por lo que en este apartado se han mostraron algunos resultados de las primeras encuestas realizadas. De igual forma ha habido otras investigaciones sobre la pandemia y educación, pero no toman al directivo como principal informante, aun así, se mencionan los temas de estas investigaciones, de manera que se presente la situación de la investigación en México sobre el COVID-19 y la educación.

Hubo estudios que recogieron las experiencias de los docentes, principalmente para conocer los retos enfrentados durante la educación a distancia e identificar las actividades realizadas por los docentes para dar continuidad al año académico (Baptista et al., 2020; Campa, 2021). También determinar las buenas prácticas de los docentes durante la pandemia desde la educación a distancia, las habilidades emocionales y la reconfiguración de la práctica docente (Gómez y Quijada, 2021).

Por otro lado, se ubicaron estudios que buscaron mostrar una visión más amplia sobre los retos e impactos de la pandemia en las Instituciones de Educación Superior (IES) (Alcántara, 2020; Sánchez et al., 2020; Schmelkes, 2020) enfocados en el cambio que implicó la transición de las clases presenciales al aprendizaje virtual y las perspectivas de los alumnos hacia los nuevos procesos formativos (Miguel, 2020) y los retos de las IES, las desigualdades y los cambios en la agenda en México para este nivel educativo (Ordorika, 2020).

Al igual que se realizaron en el ámbito internacional, se encontraron investigaciones que analizaron las políticas implementadas por el gobierno de México, que tenían el propósito de conocer qué estrategias se comunicaron en educación básica (*Aprende en casa* y televisión educativa) y los recursos digitales para continuar con el trabajo educativo desde casa (Navarrete et al., 2020). Identificando que hay una escasa cultura en el uso y apropiación de las tecnologías por parte de la población escolar, además de la falta de acceso a dispositivos, red de internet y la desigualdad social.

Así mismo se ubicaron estudios sobre evaluación de los aprendizajes durante la pandemia, encontrando que las propuestas y estrategias de educación virtual tuvieron un proceso complejo de aceptación pues era concebida como un reto, una alternativa innovadora que generó estrés y que puede considerarse desarticulada, aburrida y que no genera el aprendizaje de los alumnos (Guevara-Araiza, 2021). Los principales retos presentados fueron la resistencia de académicos y alumnos a usar la propuesta virtual, el equipamiento y recursos, el tiempo y el desconocimiento de la metodología.

También se encontraron investigaciones sobre las dificultades presentadas en escuelas de contexto urbano y rural en cuanto a la capacitación y preparación del profesorado, el apoyo institucional recibido y las dificultades enfrentadas por los docentes. Entre sus resultados se resalta que el *Aprende en Casa* fue considerado atractivo para los alumnos, pero insuficiente ya que, en zonas rurales fue necesario que los profesores ofrecieran un apoyo extra a los estudiantes. Concluyendo que, en ambos contextos hubo un aumento de trabajo para adaptar materiales de enseñanza por parte de los profesores, y los alumnos tuvieron esforzarse para desarrollar habilidades de estudio individual (Portillo, 2020).

A partir de estas investigaciones se pueden apreciar resultados similares, enfocados en cómo han trabajado y se han sentido los actores educativos, especialmente los docentes, de quienes se obtiene la información principalmente sobre las estrategias usadas, capacitación, uso de las tecnologías, los retos, obstáculos y lo que ellos consideran necesitan para mejorar su trabajo en el futuro. Sin embargo, nuevamente el directivo es un actor que no prepondera en los estudios.

2. Justificación

Después de la pandemia de influenza A (H1N1) que se vivió en el año 2009, en México no se realizaron estudios que recogieran información sobre el cierre de escuelas y las acciones realizadas por las autoridades o actores educativos durante

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

las dos semanas de suspensión de clases que hubo en esa ocasión; únicamente la autoridad educativa del país tomó en cuenta acciones e investigaciones realizadas en otros países para proponer una guía estratégica para mitigar los efectos del virus en las escuelas y que cada actor escolar tuviera un apoyo para actuar durante la contingencia.

Se perdió una oportunidad para recolectar información que fuera propia de las escuelas mexicanas; los cambios en la metodología a distancia, los desafíos enfrentados en las semanas de suspensión y las estrategias que se utilizaron para continuar la educación en los hogares de los estudiantes mexicanos. Estos datos serían de utilidad para la toma de decisiones de las autoridades educativas nacionales y de igual forma, orientarían a los actores educativos frente a la suspensión de clases presenciales por la pandemia por COVID-19. Ante estos eventos, la investigación sobre en la materia fue escasa en un inicio, como es natural dado lo reciente de la situación, después se fueron desarrollando varios trabajos conforme se presenciaba el fenómeno.

Las investigaciones realizadas se han inclinado a indagar sobre las políticas educativas, el trabajo pedagógico y la experiencia docente durante la suspensión de clases para lograr el fin del curso escolar y el aprendizaje de los alumnos. También se ha indagado sobre el uso de las tecnologías, la digitalización, brechas digitales y acceso a los recursos y plataformas tecnológicas durante el aprendizaje remoto. Nuevamente enfocado en conocer las percepción y dificultades para usarlos por docentes, alumnos y padres de familia. Así mismo, un tema de interés ha sido conocer las experiencias de las familias que se vieron obligadas a dedicar más tiempo a la educación de sus hijos en casa y tuvieron que convertirse en profesores. Sin embargo, se ha abordado en menor medida el papel directivo, sus experiencias, desafíos y cambios realizados en su cargo durante la emergencia sanitaria.

La figura del director escolar debe tener un papel relevante en las investigaciones, así como lo tiene en los sistemas educativos, dado que su participación es primordial para lograr la calidad de la educación en el país. Según Rodríguez (2018) la Teaching and Learning International Survey (TALIS) indica que la función directiva es clave para lograr la óptima organización de las escuelas y potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por lo anterior, es preciso estudiar las experiencias directivas, ya que son ellos los encargados de gestionar y liderar cada centro educativo. Su función ya es compleja, aun así, en una situación de emergencia se aumentan las responsabilidades y funciones a realizar en el cargo directivo, así que estos cambios y nuevas demandas se deben explorar para dar pauta al conocimiento de gestión y liderazgo en una situación de crisis como la vivida durante la pandemia por COVID-19. La experiencia de los directores y otros actores educativos durante la contingencia sanitaria será de utilidad para el desarrollo de propuestas de organización para la educación y creación de espacios ágiles de comunicación entre la comunidad escolar (Santizo, 2020).

Varios autores (Dooyema et al., 2014; Potter et al., 2012; SEP, 2010) durante la emergencia del año 2009 recomendaron realizar estudios que se enfocaran en indagar cómo las autoridades estatales y nacionales tomaron decisiones durante la suspensión de clases y las estrategias pedagógicas y curriculares. Pues es de gran importancia la coordinación entre las autoridades con los supervisores y directores de las escuelas, ya que son ellos los que habrán de acompañar a los docentes y de apoyar a la comunidad escolar durante el tiempo de crisis. Aunado a lo anterior, si se incrementan estas investigaciones pueden ser muy valiosas para mejorar la planificación de los centros educativos y sus actores frente a futuras pandemias o emergencias de salud (Braunack-Mayer et al., 2013).

De igual forma otros autores (Gajardo y Diez-Gutiérrez, 2021; Niño et al., 2020; Perdomo, 2021) señalaron la necesidad de realizar investigaciones desde otros enfoques y paradigmas, además de los cuestionarios y encuestas masivas, que recopilen las experiencias de los actores educativos durante la suspensión de

clases presenciales por la pandemia por COVID-19. Pues en sus revisiones sistemáticas concluyen que la producción científica no es suficiente, en especial en Latinoamérica, dado el tiempo e impacto que la pandemia tuvo en la sociedad a nivel mundial. Estas investigaciones deben tomar en cuenta este impacto desde un sentido social, cultural y emocional, teniendo presente el regreso a clases presenciales y los nuevos desafíos que este suceso implicaría en las distintas realidades educativas pospandemia. De igual forma, se sugiere realizar investigaciones en niveles de educación básica ya que una gran cantidad de estudiantes en este nivel fueron afectados por la pandemia. (Niño et al., 2020).

Esta investigación aporta al conocimiento sobre el trabajo de los directivos de escuelas primarias públicas, dado la importancia de su actuación durante la educación remota de emergencia. Debido a que los directivos ampliaron sus responsabilidades en su rol directivo, pues debían enfocarse en ejercer un liderazgo acorde al contexto que demandaba la ERE, a la par que transformaban su rol de líderes administrativos, pedagógicos-curriculares a un rol de líder tecnológico y digital (Pollock, 2020), sin contar con la debida preparación y sumando a esto el rol de líder que ofrece contención y bienestar emocional a los miembros de su comunidad escolar.

Por lo anterior, se considera relevante conocer sobre el directivo; sus decisiones, percepciones, sentimientos y acciones realizadas durante la suspensión de clases, ya que, su experiencia y recomendaciones en este suceso serán de utilidad para el proceder de futuras autoridades educativas en situaciones de crisis que impliquen una suspensión prolongada de clases.

3. Objetivos de la investigación

Se enuncian a continuación los objetivos de trabajo para la presente investigación.

Objetivo general

- Analizar la experiencia vivida por los directivos durante la suspensión de clases presenciales por la emergencia sanitaria COVID-19 para continuar con el servicio educativo remoto, apoyar a los docentes, estudiantes y familias durante el aprendizaje desde casa en escuelas primarias del estado de Aguascalientes.

Objetivos específicos

- Identificar las estrategias de organización y comunicación que implementaron los directivos con la comunidad escolar.
- Describir los cambios realizados en las funciones ejercidas por el director escolar durante la suspensión de clases presenciales.
- Contrastar la percepción de los directivos sobre los distintos actores educativos (docentes, familias, alumnos y autoridades educativas estatales) y su participación durante la ERE.
- Determinar el proceso de adopción tecnológica y los retos enfrentados durante la ERE.
- Definir las perspectivas de los directivos para el regreso a clases presenciales.

4. Preguntas de investigación

La investigación buscó responder a las siguientes preguntas de investigación:

Pregunta general

- ¿Cómo fue la experiencia de los directivos de escuelas primarias del estado de Aguascalientes durante la suspensión de clases por la emergencia sanitaria COVID-19?

Preguntas específicas

- ¿Cuáles fueron las estrategias de organización y comunicación que implementaron los directivos?
- ¿Qué cambios realizaron los directivos en las funciones de su cargo durante la suspensión de clases presenciales?
- ¿Cuál fue la percepción directiva sobre la participación de los padres de familia, docentes, estudiantes y autoridades educativas?
- ¿Cómo fue el proceso de adopción tecnológica y los retos presentados?
- ¿Cuáles son las perspectivas de los directivos para el regreso a clases presenciales?

Capítulo 2. Marco normativo

En este capítulo se presentan una serie de dominios y dimensiones que forman el perfil idóneo de un directivo escolar desde la normatividad propuesta por la Secretaría de Educación Pública.

La función directiva se entiende como “la acción de la dirección que tiene como objetivo influir, a través de sus decisiones y forma de actuar, en el trabajo de otras personas y con ello generar las condiciones institucionales necesarias para lograr los objetivos de aprendizaje establecidos” (García, 2011, p.11). Las acciones que ejerza y lo que decida la máxima autoridad en la escuela será significativo para la vida escolar. Desde una visión centrada en la mejora de la escuela, el director es el responsable de dirigir las reformas, motivar a los docentes, impulsar la capacitación y apropiación de los conocimientos, promover la colaboración para lograr los objetivos educativos, propios de la escuela y obtener los recursos necesarios para la institución, lo anterior para alcanzar la mejora educativa (García, 2011).

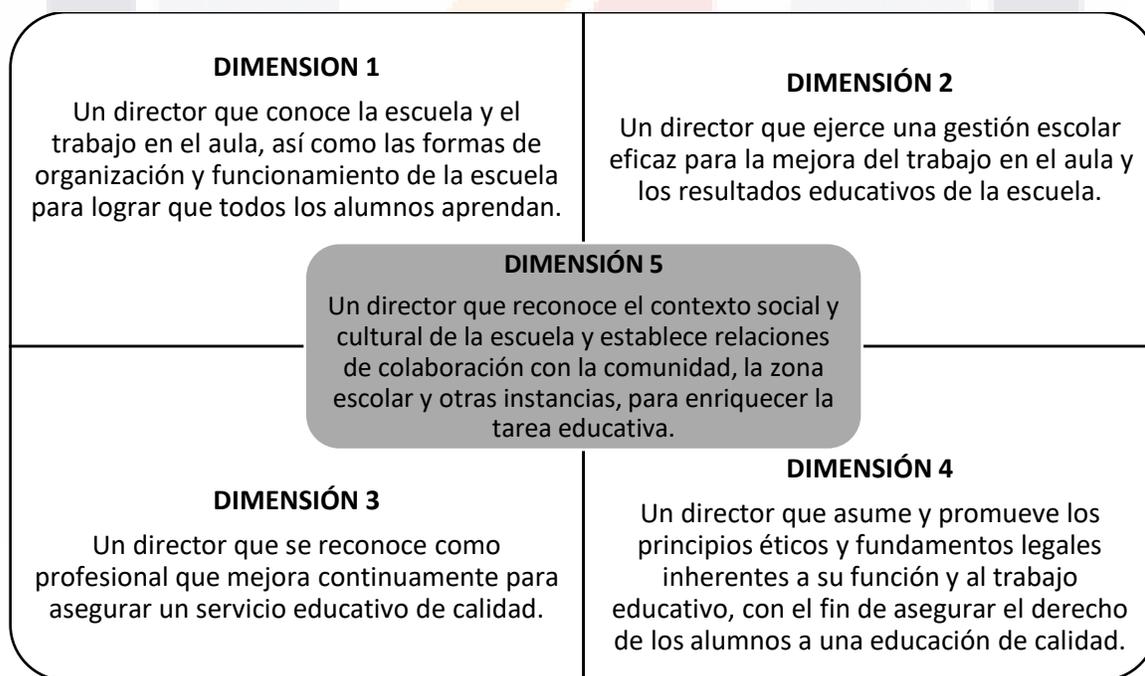
El perfil de los directores escolares en educación básica según la SEP (2017) consiste en una serie de características, cualidades y aptitudes deseables para el desempeño óptimo de la función directiva. Estas son: organizar el funcionamiento escolar, ejercer gestión escolar efectiva, favorecer el trabajo en el aula que promueva buenas prácticas de enseñanza y desarrollar una labor comprometida con base en valores éticos. El objetivo del puesto directivo consiste en “administrar, coordinar, asesorar y orientar dentro de la institución educativa a su cargo, la prestación del servicio educativo conforme a las normas y lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación” (SEP,2019, p.4).

En México, el director debe desempeñar una diversa serie de funciones: personales, generales y específicas administrativas. Las personales consisten en priorizar su formación continua para impulsar acciones de mejora en el trabajo de aula, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje y la gestión de espacios

físicos (SEP, 2017; 2019). Las generales se enfocan en aplicar el plan y programas de estudio, promover la participación de la comunidad educativa para que juntos elaboren propuestas técnico-pedagógicas y desarrollen un proyecto educativo. Además de dirigir las sesiones y actividades de control escolar, programas de apoyo y extensión educativa. Evaluar las actividades del personal a su cargo, verificar resultados y su desarrollo. Las funciones específicas se refieren a las acciones propias de la planeación, el trabajo técnico-pedagógico, la organización escolar, la supervisión, el control escolar, la extensión educativa, la promoción de servicios de apoyo a la educación, la administración de personal y los recursos materiales y financieros (SEP, 2019).

La SEP (2017) propone cinco dimensiones del ejercicio de la función del director de escuela primaria que se pueden apreciar en la siguiente figura 1.

Figura 1
Dimensiones del ejercicio de la función directiva



Nota. Elaboración propia basado en SEP, 2017, p.31.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

De igual forma el perfil directivo debe estar relacionado con la cultura mexicana y no basado en otros referentes ajenos a la tradición y contexto nacional (SEP, 2019). Se espera también que el directivo sea cercano a la comunidad educativa, que escuche y atienda sus preocupaciones para apoyar a cada actor en sus labores escolares, que se distinga por el trato que brinda, el ejemplo que da y sus cualidades como ser humano, además de su saber y experiencia propias de sus años dedicados a la educación.

Un directivo escolar priorizará ser un líder pedagógico, para tener claridad en los objetivos educativos de la institución, el currículo y cómo lograr las metas particulares en el contexto escolar (SEP, 2019). Además, efectuará estrategias que motiven y entusiasmen a la comunidad escolar para que continúen con la labor educativa a pesar de las posibles dificultades que se puedan presentar, por lo que es necesario que el directivo sea consciente de los temas centrales a desarrollar en la institución y así priorice la actuación pedagógica antes de la administrativa. Asimismo, debe tener preparación para resolver los diversos incidentes, problemáticas o imprevistos que puedan presentarse y requieran su atención para orientar a la comunidad educativa (SEP, 2019).

De lo anterior se puede decir que los directivos deben poseer habilidades no solo organizativas, administrativas y de supervisión si no también debe continuar con su formación para atender cuestiones técnico-pedagógicas para dirigir la escuela y crear condiciones propicias para el aprendizaje según la normatividad vigente, además de dialogar y reunir la labor del personal a su cargo para cumplir el fin de la educación: que los niños y niñas aprendan. Lo cual se entiende como la tarea de ofrecer un servicio de calidad que favorezcan a los alumnos en el logro académico (SEP, 2017). Por lo anterior la SEP (2019) propone una serie de dominios deseables de la función directiva (véase Tabla 2).

Tabla 2

Dominios directivos propuestos por la SEP

DOMINIO 1	DOMINIO 2	DOMINIO 3	DOMINIO 4	DOMINIO 5
Un directivo que es líder pedagógico al colocar a los alumnos en el centro de la labor educativa	Un directivo que gestiona la mejora escolar con la participación de la comunidad educativa	Un directivo que coordina la organización y el funcionamiento de la escuela para asegurar la prestación regular del servicio educativo	Un directivo que favorece la atención a los alumnos en un marco de equidad, inclusión, interculturalidad y sana convivencia en la escuela	Un directivo que propicia la vinculación de la escuela con las familias y el entorno para favorecer el desarrollo integral de los alumnos
CRITERIOS	CRITERIOS	CRITERIOS	CRITERIOS	CRITERIOS
Favorece la implementación del currículo vigente conforme a las necesidades de los alumnos y el contexto escolar.	Comprende en qué consisten los procesos de mejora escolar y la relevancia de su participación en ellos.	Asegura, conforme a su ámbito de responsabilidad, que el funcionamiento de la escuela se realice de acuerdo con la normatividad escolar y la política educativa vigentes.	Propicia una cultura escolar basada en principios de equidad y perspectiva de género.	Establece relaciones interpersonales positivas que fomentan la participación, la colaboración, la motivación y el compromiso de las familias y la comunidad en la labor educativa de la escuela.

<p>Propicia que el trabajo escolar responda a las características y necesidades de los alumnos, conforme a sus condiciones de desarrollo, cultura, lengua, contexto social y familiar.</p>	<p>Fomenta el trabajo colaborativo entre maestros enfocado al logro de buenos resultados de aprendizaje.</p>	<p>Organiza la escuela, con apoyo del colectivo escolar, en dirección al logro de los propósitos educativos con prevalencia del interés superior de las niñas, niños y adolescentes.</p>	<p>Asegura la implementación de estrategias de inclusión educativa para atender a los alumnos que enfrentan barreras para su aprendizaje y participación en la escuela.</p>	<p>Impulsa la colaboración de las familias y la comunidad en el logro de los propósitos educativos de los alumnos y el proyecto formativo de la escuela.</p>
<p>Dirige la construcción colectiva de una visión de futuro de la escuela, de acuerdo con el entorno educativo, social y cultural de esta.</p>	<p>Coordina el diseño e implementación del Programa Escolar de Mejora Continua</p>	<p>Colabora con la supervisión de zona escolar, las autoridades educativas y otras instancias para asegurar la prestación regular del servicio educativo.</p>	<p>Promueve el diálogo e intercambio intercultural sobre la base de equidad, respeto mutuo y participación plena.</p>	<p>Propicia que la escuela promueva y preserve los rasgos culturales, lingüísticos y ambientales de la comunidad, en un marco de respeto a los derechos humanos y de la infancia.</p>
<p>Propicia el desarrollo profesional individual y colectivo de los maestros en torno al núcleo pedagógico de la docencia.</p>			<p>Propicia que toda la comunidad educativa establezca relaciones interpersonales armónicas y pacíficas basadas en valores y el respeto a los derechos humanos.</p>	

Nota. Adaptado de SEP, 2019, pp.23-35.

Capítulo 3. Marco teórico

Este marco se compone de cuatro apartados que conforman los referentes teóricos en los cuales se guía esta investigación. En el primer apartado se presenta el concepto de experiencia y su relación con el análisis fenomenológico, dado el carácter central de este concepto en el estudio. En el segundo apartado se da cuenta de las propuestas de educación remota, señalando las diferencias entre la educación a distancia, la educación en línea y la educación virtual con el concepto emergente de la enseñanza remota de emergencia, acuñado debido a la emergencia sanitaria por la pandemia.

En el tercer apartado se aborda el concepto de liderazgo escolar y los diferentes tipos o estilos que se mencionan en la literatura. Además, se proponen diferentes dimensiones y prácticas de un liderazgo escolar exitoso y que todo líder escolar debe tener presente entre sus funciones.

El cuarto apartado define el papel del director en una situación de crisis, bajo el contexto de la emergencia sanitaria derivada del COVID-19. Primeramente, se delimita lo que es considerada una crisis y los tipos de emergencias que han afectado la educación en el mundo. Después, se analizan los conceptos provistos por diferentes autores sobre el liderazgo y la gestión en tiempos de crisis, con el fin de describirlos y mostrar sus diferencias. Finalmente, se presentan propuestas de tareas para la gestión de una crisis, los atributos del líder en situación de emergencia y las prácticas adoptadas por los líderes directivos durante la pandemia por COVID-19.

3.1 Sobre el concepto de *experiencia*

La suspensión de clases presenciales estuvo conformada por una serie de momentos que los directivos enfrentaron en distintos contextos educativos y siempre en relación con otros actores: autoridades, docentes, alumnos y familias.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Dichos acontecimientos constituyeron una experiencia nueva que debieron vivir y agenciar los directivos bajo circunstancias no antes vistas; surge, así como un aspecto central a abordar, el concepto de experiencia.

La idea de experiencia desde Ricardo Forster (2009) puede entenderse en tres sentidos. El primer sentido es la experiencia como síntoma de sabiduría y adquisición de conocimiento. Esto es, cuando se dice que una persona mayor tiene experiencia en determinada actividad: “El sentido común o la experiencia común o la experiencia como sentido común, remite a la vida, a la particularidad de una existencia [...] La acumulación, los años, el paso de la vida se vuelve experiencia” (2009, p. 122)

El segundo sentido de experiencia tiene relación con percibir lo sensible, es decir, a través de los sentidos reconocer algo que antes no se había captado. Esta noción viene alimentada desde las filosofías del siglo XVII. Lo expresa Forster (2009) de la siguiente manera: “Yo hago experiencia de esta mesa tocándola o viéndola. El cuerpo como portador de un saber que a través de los sentidos describe el orden del mundo” (2009, p. 124).

El tercer sentido de experiencia se refiere a la acumulación de las experiencias vividas para realizar conocimiento científico. Son experiencias sumadas - experimentos- que son generalizables. Forster (2009) lo describe de esta forma: “cuando hablamos de método experimental no hablamos de lo que yo experimento como cuerpo, como sensibilidad o como sujeto de la imaginación. Hablamos de lo que yo construyo teóricamente...” (2009, p. 125).

A partir de estas nociones puede afirmarse que el segundo sentido de experiencia, es decir, la experiencia como sensibilidad es la nueva situación vivida por los directivos en el sentido de que realizaron su labor en tiempos de crisis que no habían experimentado, para este caso, la ERE o una situación similar.

En esta investigación, se parte del supuesto de que la descripción de esta experiencia constituye el acercamiento a las vivencias de los directivos en la medida en que los testimonios que nos dan, se aceptan en cuanto a los términos de los

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sujetos, pero también siendo consciente de que los testimonios tienen sus límites por los alcances de los individuos. Esto, principalmente, siguiendo la noción la filosofía fenomenológica de Edmund Husserl, en la medida en que se postula que las vivencias –en este caso de los directivos- durante este periodo constituyeron *evidencia de condiciones* que tienen valor en sí mismas. Desde Husserl (2013) se dice así:

No hay teoría concebible capaz de hacer errar en cuanto al principio de todos los principios: que toda intuición originariamente dadora es una fuente legítima de conocimiento; que todo lo que se nos ofrece en la “intuición” originariamente (por decirlo así, en su realidad en persona) hay que aceptarlo simplemente como lo que se da, pero también solo en los límites en que en ella se da (p.129).

Retomando el tercer sentido de experiencia como experimento de Forster (2009) y la idea de Husserl (2013) de que hay límites en los que se da la experiencia, en este trabajo se considera que el análisis de las experiencias de los directivos se comprende en sus propias dimensiones generando una construcción teórica que permita aprehenderlas.

Del mismo modo, el análisis fenomenológico contribuye a recuperar dos elementos importantes, el del directivo que está en relación con los otros, en situaciones donde se tejen relaciones de responsabilidad, de preocupación y de apertura (Van Manen, 2016); así como los sentimientos y la expresión y reflexión sobre ellos como parte de la experiencia del directivo, que se manifiesta través de su propio relato (Del Cano, 2019).

Así entonces, las experiencias descritas por los directivos constituyen una fuente directa de los acontecimientos por cuanto son sujetos que están involucrados, junto a otros actores, en los cambios educativos producidos por la pandemia del COVID-19.

3.2 Educación Remota de Emergencia

La pandemia por COVID-19 ha dado pauta a planteamientos emergentes y conceptos nuevos en el campo educativo; tal es el caso del de Educación Remota de Emergencia. Para definirla primero hay que diferenciar el término de otros que se le asociaron en un primer momento a la suspensión de clases presenciales, como educación en línea, educación virtual y educación a distancia.

3.2.1 Educación en línea, virtual y a distancia

En la educación en línea hay una preparación previa, que incluye instrucciones y estrategias, utilizando un modelo sistemático que toma en cuenta diferentes tipos de modalidad (completamente en línea, *blended* o híbrido y presencial habilitado para la red). De igual forma se tiene presente el ritmo de clase, la pedagogía, el rol del instructor, el papel del estudiante, la sincronización de la comunicación y la retroalimentación, sea automatizado en las plataformas, por otros compañeros o por los profesores (Hodges et al., 2020). Sin embargo, estos procesos de diseño previo y características propias de la educación en línea, no pudieron estar presentes en muchos casos escolares durante la pandemia, ya que, se necesita acceso a los dispositivos y medios digitales, además de una capacitación previa para que los docentes pudieran realizar dicha labor en línea. Por lo cual, no era la mejor estrategia replicable para los que los directivos la compartieran con los docentes y la comunidad escolar.

En cuanto a la educación a distancia según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2021) los materiales y contenidos se adaptan a un modelo pedagógico individual previamente establecido. Este modelo está diseñado para aquellos que no asisten presencialmente a la educación regular, estos contenidos se concentran en los medios masivos y digitales. Para lo anterior, es necesario que toda la comunidad escolar cuente con los recursos y dispositivos tecnológicos adecuados para continuar con las clases a la distancia. No obstante, esta metodología no fue posible para muchas familias de alumnos y docentes, dado que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

no estaban dotados con los dispositivos básicos y una conexión estable a internet. Por lo que, nuevamente este tipo de educación no fue la respuesta definitiva a la pandemia, para lo que estaba sucediendo era más adecuado el término de provisión remota del servicio educativo.

La educación virtual es considerada una metodología innovadora para impartir los contenidos de forma remota y puede darse en diferentes modalidades como: *E-Learning* (*Electronic Learning* o teleformación), *B-Learning* (*Blended Learning* o aprendizaje combinado) y el *M-Learning* (*Mobile Learning* o aprendizaje usando móviles o tabletas). La educación virtual se caracteriza por su interactividad y versatilidad, su modelo tiene un enfoque cooperativo, con roles definidos. El rol del profesor es de guía o monitor y el rol del alumno, es un ser independiente que avanza a su propio ritmo. Aunque el alumno y el docente no compartan un espacio físico, no quiere decir que estén distanciados, pues la tecnología es un medio que les permite comunicarse sincrónicamente (videoconferencias o *chat*) y asincrónicamente (páginas web, correo electrónico y foros de discusión), la forma se adapta a las necesidades y facilidades del tiempo del alumno y docente (Rivera et al., 2010).

No obstante, aunque pareciera esta metodología ser la solución para niveles de educación superior, para el nivel educativo básico en particular, en el marco de la pandemia, no hubo un escenario ideal para poder trasladar los procesos de enseñanza y aprendizaje a la virtualidad, pues los actores educativos no contaban con las habilidades digitales o el acceso a los dispositivos, ni los alumnos con la autonomía para planear y seleccionar sus tiempos de aprendizaje. Así como el cuerpo docente no contaban con la experiencia y organización necesaria para ofrecer un servicio remoto a los alumnos (Hodges et al., 2020).

Por lo anterior, se puede decir que las estrategias implementadas en el nivel básico al inicio de la suspensión de clases no empataban con la metodología de la educación virtual, a distancia y en línea, o bien, éstas no eran las más adecuadas para los alumnos de educación primaria en sectores amplios de la población. Así que fue necesario un nuevo concepto que caracterizara los cambios que se

realizaban en la comunidad educativa para adaptar sus métodos y seguir impartiendo las clases remotamente, de ahí surge el concepto de Educación Remota de Emergencia.

3.2.2 Concepto de Educación Remota de Emergencia

El concepto de ERE que propone Hodges et al. (2020) indica que “es un cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo de entrega alternativo debido a circunstancias de crisis” (p.17). La solución son métodos de enseñanza remotos con instrucciones que se adaptan momentáneamente a las necesidades escolares, y una vez que se pase la situación de emergencia se pueda volver al formato anterior (Hodges et al., 2020). La provisión remota del servicio educativo consiste en brindar este servicio con programas que fueron diseñados para las clases presenciales. La limitante de esto es que la adaptación de los contenidos, currículo, pedagogía y evaluación a los medios de provisión remota. Debido a que al igual que la educación en línea es necesario tener la cobertura, calidad y acceso de los medios digitales y dispositivos tecnológicos (Unicef, 2021).

Así, el objetivo de la ERE durante la pandemia de COVID-19 fue brindar una solución temporal mientras se atravesaba la crisis y se resolvía (García-Arieto, 2021; Hodges et al., 2021; Ibáñez; 2020). De manera que la respuesta brindada por la ERE sea rápida, de fácil acceso y adaptación para que se continúe con la enseñanza-aprendizaje (Hodges et al., 2020). Por otro lado, Ibáñez (2020) señala que este término se compuso de las propuestas y acciones gubernamentales y organizaciones públicas y privadas, más las sugerencias de especialistas que tuvieron en común, la búsqueda de soluciones para atravesar la situación de emergencia, teniendo en cuenta que el método puede variar según cambie la emergencia presentada.

Para García-Arieto (2021) la ERE no es un concepto consolidado como el e-learning, la educación virtual y la educación a distancia, y su principal diferencia con estos términos es que es una modalidad de enseñanza que usa la tecnología, pero sin planificación y didáctica. Visto de esta manera se pueden desligar de la ERE

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

todos los métodos anteriores del aprendizaje a distancia, virtual o en línea (Hodges et al., 2020). Según Area-Moreira (2021) las prácticas realizadas en la ERE son una emulación de las actividades que los docentes hacían presencialmente, solamente que se agrega el uso de la tecnología e Internet. Sin embargo, no fue un modelo transformador, fue una respuesta de urgencia.

Es preciso señalar que la ERE tuvo desafíos que superar desde su aparición pues al ser un nuevo método de trabajo remoto, los docentes y alumnos requirieron de tiempo para adaptarse a este modelo. Ya que por la premura de la situación que derivó en la ERE, la calidad de los cursos que se imparten de esta forma pueden ser de menor calidad, pues un curso bien planeado puede tomar meses de preparación previa. Por lo que no debe confundirse que estos cursos son una solución temporal no a largo plazo. Aunado a eso, la capacitación del personal educativo ha sido fundamental para el uso de distintas plataformas educativas, también conocer e implementar las nuevas estrategias de evaluación y con ello, las consideraciones para los plazos de entrega de las tareas y actividades de los alumnos. (Hodges, et al., 2020). Además de otras cuestiones relacionadas con aspectos emocionales como estrés, frustración y cansancio

Ahora bien, una de las ventajas de la ERE es que prioriza el bienestar de los estudiantes y tiene presente los aspectos emocionales (Ibáñez, 2020) y los síntomas que puede exacerbar una emergencia sanitaria para la salud mental de las personas Asimismo, otro factor positivo es que las prácticas de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en ese contexto serán de utilidad para la comunidad educativa en escenarios futuros donde fuese necesario volver a la enseñanza remota por motivos de crisis (Hodges et al., 2020).

Para los directivos, la situación de emergencia y provisión de las actividades escolares desde la distancia han sido un reto. Dado que acoplarse al modelo de la ERE requirió tiempo y capacitación, además de conjugarlo con las funciones propias del cargo, por lo cual es necesario tener en cuenta las actividades de liderazgo y gestión que se transformaron y combinaron con las nuevas acciones emprendidas durante la suspensión de clases presenciales. Por lo anterior en las instituciones

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

escolares, las autoridades educativas deben priorizar la continuación de la formación del personal en la ERE para desarrollar profesionalmente las habilidades que serán de utilidad en estos futuros escenarios de suspensión de clases presenciales.

3.3 Liderazgo escolar

Un aspecto sobresaliente en las características directivas ha sido el liderazgo, por lo que se considera como un eje central para que el director realice sus funciones. El liderazgo educativo se define como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (Leithwood, 2009, p.20). Es considerado un factor de primer orden para la mejora de la educación, y debe tener un lugar clave en las agendas de las políticas educativas (Bolívar, 2019).

Según el Ministerio de Educación de Chile (2018) el liderazgo no es un atributo o una característica propia del líder, que se entiende como el director, sino es un conjunto de acciones que se comparten y se construyen de manera situada en el centro escolar. El Gobierno de Chile en su Marco para la Buena Dirección y Liderazgo (Ministerio de Educación de Chile, 2015) describen al liderazgo como efectivo cuando presenta variaciones según cada contexto escolar, por lo que es situacional y contingente.

Es necesario mencionar que el liderazgo no es una receta o una serie de pasos por seguir para que sea efectivo y aplique en todas las escuelas o centros educativos de un estado, no hay una ley universal (Leithwood, 2009). En la literatura se presentan diversas formas para referirse a las variantes del liderazgo; tipos, prácticas, estilos de liderazgo escolar, entre otros.

3.3.1 Estilos de liderazgo

Los estilos de liderazgo tienen en común que son ejercidos inicialmente por el director, según la visión propia de su dirección escolar y la organización de la escuela. En ciertos casos, el liderazgo y la visión se distribuye con los demás

actores educativos. Algunos de los estilos de liderazgo revisados en la literatura son:

- **Liderazgo centrado en el aprendizaje (learning – centered leadership):** Este estilo prioriza el aprendizaje de los alumnos en todos los niveles. Se centra en la enseñanza y el aprendizaje, el currículo-contenidos y las evaluaciones. El directivo es quien se encarga de que las cuestiones de organización y administración se orienten para el aprendizaje (Goldring et al., 2009).
- **Liderazgo distribuido:** Este liderazgo tiene su base en que varias personas puedan distribuirse las actividades de líder, es decir que se trabaje en conjunto para obtener un resultado mayor ya que se suman las acciones y experiencias individuales (Baloglu, 2012).
- **Liderazgo para la justicia social:** Este estilo busca la manera de abordar las desigualdades escolares derivadas de la diversidad de los alumnos por su cultura, estatus socioeconómico y contexto social. Esto con el fin de que estas condiciones no repercutan en el aprendizaje de los estudiantes y mejoren sus expectativas en el logro escolar (Rodríguez et al., 2020).
- **Liderazgo pedagógico o instruccional:** Este liderazgo busca optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se centra en el aprendizaje y no en la gestión y administración de las instituciones, da prioridad a un objetivo de enseñanza y se establecen metas, expectativas claras para asegurar un ambiente de apoyo con orden para la enseñanza (Bolívar, 2019).

Autores como Murillo (2006) afirman que, si se desea un cambio en las escuelas para mejorar la educación, la persona que ejerce el liderazgo dentro de las instituciones debe tener la preparación, actitud y compromiso adecuado para poder iniciar, impulsar, facilitar, gestionar y coordinar el proceso de transformación de su escuela. Aunque algunas veces la persona que ejerce el liderazgo formal no es el director sino un docente, de igual forma se le atribuyen al directivo las características y responsabilidades de líder.

3.3. 2 Características, dimensiones y prácticas del liderazgo escolar en directivos

En este apartado se muestran algunas características, dimensiones y prácticas relevantes de la literatura que aportan para obtener una visión de las actividades que se han sugerido y detectado en la práctica directiva que ejerce un liderazgo escolar exitoso.

Fullan (2012) describe cinco características que el director, desde el rol de líder escolar, debe ejercer dentro de su función:

1. Será un líder del cambio, que domine el proceso de transformación, que construye la motivación de los profesores.
2. Participará y aprenderá para apoyar a los profesores a enfocarse en su mejoramiento.
3. Dará prioridad a establecer un enfoque instruccional para su escuela.
4. Ayudará a desarrollar a otros, tanto a profesores como a futuros líderes por igual.
5. Participará en redes locales y del sistema educativo para aprender y colaborar con otras escuelas.

Leithwood (2009) afirma que los directivos que son efectivos llegan a ser un factor de apoyo para establecer una visión propia de la escuela, la organizan mediante la administración de recursos y apoyando a los profesores para que mediante su colaboración mejoren su enseñanza. Propone algunas características básicas del liderazgo escolar para que pueda ser ejercido y efectivo:

1. Existe dentro de relaciones sociales y sirve a fines sociales, no es un fenómeno individual o personal.
2. Debe tener un propósito y meta clara, orientar sus acciones hacia su logro.
3. Serán un conjunto de funciones, que, aunque no estén vinculadas, podrán ser ejercidas por varias personas que cuenten con los recursos o habilidades necesarias.

4. Se basará según el contexto, las necesidades y particularidades de cada institución, según las metas establecidas, las personas que participan, recursos y las características o rasgos del propio líder.

Por su parte Robinson (2007) propone cinco dimensiones del liderazgo escolar ejercido por los directivos y su definición (véase tabla 3).

Tabla 3
Dimensiones del liderazgo de Viviane Robinson

Dimensión de Liderazgo	Descripción de la dimensión
1. Establecer metas y expectativas	Incluye el establecimiento, la comunicación y el seguimiento de las metas, estándares y expectativas de aprendizaje, y la participación del personal y otros en el proceso para que haya claridad y consenso sobre las metas.
2. Recursos estratégicos	Implica alinear la selección y asignación de recursos con las metas de enseñanza prioritarias. Incluye la provisión de experiencia adecuada a través de la contratación de personal.
3. Planificación, Coordinación y Evaluación de la Enseñanza y el Currículo	Participación directa en el apoyo y la evaluación de la enseñanza a través de visitas periódicas a las aulas y la provisión de retroalimentación formativa y sumativa a los docentes. Supervisión directa del plan de estudios a través de la coordinación de toda la escuela entre clases y niveles de año y alineación con las metas escolares.
4. Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo docente	Liderazgo que no solo promueva, sino que participe directamente con los docentes en el aprendizaje profesional formal o informal.
5. Garantizar un entorno ordenado y de apoyo	Proteger el tiempo para la enseñanza y el aprendizaje al reducir las presiones externas y las interrupciones y establecer un entorno ordenado y de apoyo tanto dentro como fuera de las aulas.

Nota. Adaptado de Robinson, 2007, p.8.

Leithwood, Harris y Hopkins (2019) proponen cuatro dominios de práctica que los líderes escolares exitosos realizan y 21 prácticas específicas dentro de estos dominios (véase tabla 4).

Tabla 4

Lo que hacen los líderes escolares exitosos.

Dominios de práctica	Prácticas específicas de liderazgo
Establecer direcciones	Construir una visión compartida
	Identificar objetivos específicos, compartidos y a corto plazo
	Crear expectativas de alto rendimiento
	Comunicar la visión y los objetivos
Construir relaciones y desarrollar personas	Estimular el crecimiento de las capacidades profesionales del personal
	Brindar apoyo y demostrar consideración por los miembros individuales del personal
	Modelar los valores y prácticas de la escuela
	Construir confiando relaciones con y entre el personal, los estudiantes y los padres
	Establecer relaciones de trabajo productivas con los representantes de las federaciones de docentes
Desarrollar la organización para apoyar las prácticas deseadas	Construir una cultura colaborativa y distribuir el liderazgo
	Estructurar la organización para facilitar la colaboración
	Construir relaciones productivas con las familias y las comunidades
	Conectar la escuela con su entorno más amplio
	Mantener un ambiente escolar seguro y saludable
	Asignar recursos en apoyo de la visión y las metas de la escuela
Mejorar el Programa de Instrucción	Sobre el personal del programa de instrucción
	Proporcionar apoyo instruccional
	Monitorear el aprendizaje del estudiante y el progreso de mejora escolar
	Evitar que el personal se distraiga en su trabajo de instruccional

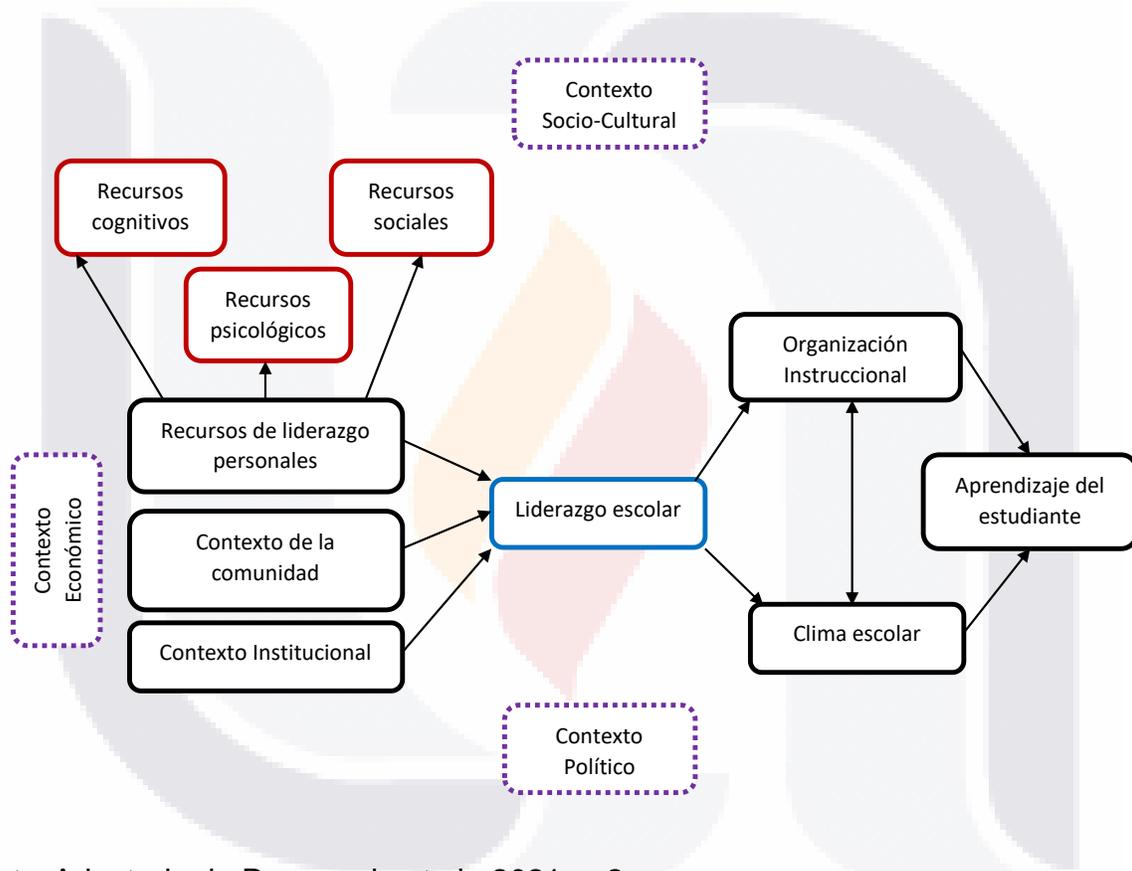
Nota. Adaptado de Leithwood, Harris y Hopkins, 2019, p.4.

A su vez, Ramos-pla et al. (2021) proponen un modelo de la influencia del contexto en la tipología de liderazgo ejercido por los directores. Esto debido a que la pandemia trajo consigo la necesidad de adaptarse a una realidad desconocida en un marco del confinamiento de la sociedad y suspensión de clases presenciales. Lo cual ocasionó que los directivos gestionaran respuestas a las situaciones de cierre y otras situaciones que iban surgiendo al mismo tiempo.

El modelo que proponen Ramos-pla et al. (2021) se adapta de lo antes mencionado por Leithwood, Harris y Hopkins, 2019 sobre el liderazgo escolar y sus prácticas exitosas tomando en cuenta los diferentes contextos y recursos que están a la disposición del líder escolar (véase figura 2).

Figura 2

Modelo de la influencia del contexto en la tipología de liderazgo ejercida por los directores



Nota. Adaptado de Ramos-pla et al., 2021, p.2.

Estos autores (Fullan, 2012; Leithwood, 2009; Leithwood, Harris y Hopkins, 2019; Robinson, 2007) forman una visión integral de las características, dimensiones, recursos y prácticas que un directivo presenta al momento de ejercer su estilo de liderazgo. Tener esto presente aporta a comprender el rol directivo desde la visión del liderazgo escolar y la función que realiza mediante las decisiones tomadas con base en el conocimiento de su propia escuela su contexto y sus

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

recursos, esto va a influir en el trabajo de otros actores educativos, y mediante esas acciones y prácticas se podrán cumplir los objetivos institucionales para lograr el aprendizaje escolar (Antúnez, 2004).

Así, desde la literatura se encuentra que el director ha pasado de ser visto como un administrador que realizaba sólo funciones de gestión, documentación, control de presupuesto, recursos y personal, a ser un líder escolar que se enfoca en el acompañamiento pedagógico de los profesores y en la eficacia de su escuela, y en caso de una situación de crisis como una pandemia y emergencia sanitaria, es necesario tomar en cuenta el contexto y los medios para adaptarse según las características propias del directivo.

3.4 El papel del director en tiempo de crisis

Este apartado presenta las características que componen el papel del director, durante una situación de crisis. Se ofrece un concepto de crisis y los tipos de eventos que son considerados como crisis en la sociedad y que afectan a la educación. De igual forma, se proporcionan las definiciones de liderazgo en tiempos de crisis y la gestión en crisis. Además, se presentan una serie de claves, dimensiones y marcos que se recomiendan, desde la literatura para seguir y guiar el actuar de un directivo líder durante las situaciones de emergencia, así como para regresar a la presencialidad.

3.4.1 Concepto de crisis

Primero, es importante explorar las definiciones sobre lo que es considerado una crisis según la literatura, antes de adentrarse en el liderazgo en tiempos de crisis. El término crisis, se usa de diferentes formas por distintas profesiones y ámbitos de la sociedad, especialmente en escuelas de negocios o empresas y organizaciones que se rigen por niveles de producción. El término se refiere a una situación inesperada, no deseada que puede provocar un daño a las personas, organizaciones y a la sociedad, en general. Es un evento anormal (Canyon, 2020).

Entonces, desde una óptica de organización y negocios, una crisis es “un cambio -ya sea repentino o en evolución- que da como resultado un problema urgente que debe abordarse inmediatamente” (Harvard Business Essentials 2004, p. xvi). Seeger et al. (1998) la describe como un evento o serie de eventos específicos, inesperados y no rutinarios que crean altos niveles de incertidumbre y es percibida como una amenaza para los objetivos de alta prioridad de una organización (p. 233). Como se puede apreciar, estas definiciones dadas en el ámbito de las organizaciones de negocios tienden a ser pesimistas y catastróficas.

Por parte de las ciencias políticas, el enfoque que se sugiere reduce la visión pesimista de los investigadores en negocios y agrega el hecho de que una crisis no solo representa miedo e incertidumbre sino también, da pie a una oportunidad de transformación según las decisiones que se tomen (Canyon, 2020). En ese sentido:

Una crisis es un momento o estado inestable, en el que se avecina un cambio decisivo, ya sea uno con la clara posibilidad de un resultado altamente indeseable o uno con la clara posibilidad de un resultado altamente deseable y extremadamente positivo. Por lo general, es una propuesta de 50-50, pero puede mejorar las probabilidades (Fink, 2002, p.15).

Desde la perspectiva militar una crisis es un desafío, que cambia el orden y linealidad de los procesos en los sistemas humanos o naturales. Una crisis no se puede predecir o prever (Hillyard, 2000) se desarrolla rápidamente y puede ocurrir con poca o ninguna advertencia por lo que se requiere toma de decisiones rápida. (Joint Chiefs of Staff, 2011).

Estas definiciones, tanto en el ámbito militar, de negocios y organizaciones, como en el de la ciencia política, comparten el hecho de que todas señalan que las crisis son impredecibles, suceden rápidamente y es necesaria la toma de decisiones adecuada y efectiva para evitar poner el riesgo a los objetivos de las organizaciones y mitigar el impacto en la sociedad.

Para esta investigación una crisis será entendida como un evento o situación inesperada que genera incertidumbre y representa riesgos a la sociedad y

educación. Por lo tanto, es necesario atenderla y resolverla en un período de tiempo corto, ya que se trata de una emergencia que exige la toma de decisiones oportunas y contextualizadas.

Una vez que se han explorado las definiciones, es importante conocer los eventos que se consideran como crisis en la sociedad y cómo afectan al ámbito educativo. Identificar estos eventos como crisis les permitirá a los líderes educativos una reacción más efectiva para reconocerlos y responder a ellos con recomendaciones y sugerencias de investigadores, con el fin de evitar consecuencias graves. Según la Unicef (2010), la educación en distintos países ha sido afectada por diversas crisis, como desastres naturales, epidemias, pandemias y conflictos armados (véase Tabla 5). Por lo que ofrece una serie de recomendaciones a tener presentes para dichas crisis.

De manera general se sugiere buscar la manera más óptima de mantener la educación básica. Por lo tanto, se precisa la búsqueda de mejora en los niveles de coordinación entre los actores, para lograr una mejor respuesta educativa en estas emergencias y desastres. Para emergencias como las epidemias o pandemias, si las clases se suspenden se requieren planes y programas especiales elaborados con anterioridad, es decir, tener ya preparada y estudiada la estrategia a seguir para el aprendizaje en el hogar y a distancia (Unicef, 2010).

En caso de que haya posibilidad de una emergencia, se recomienda establecer espacios temporales para continuar con el aprendizaje con infraestructura mínima, o bien, buscar la reapertura rápida de los centros escolares. En estos casos se sugiere ofrecer insumos educativos; material didáctico y pedagógico. Finalmente se recomienda dar información en la comunidad sobre las crisis antes mencionadas, es decir, ofrecer información sobre la prevención del VIH/SIDA, resolución de conflictos y hábitos de higiene personal. Es importante mencionar que para cada uno de estos eventos de emergencia y desastres se tiene que tener presente que la respuesta debe ser conducida por las autoridades locales y el gobierno del país,

sin embargo, también pueden ser atendidas por comités locales de educación, albergues y asociaciones humanitarias.

Tabla 5
Eventos considerados crisis para la educación y sociedad, sus consecuencias

Tipo de crisis	Ejemplos	Consecuencias en la sociedad	Consecuencias escolares
Desastres naturales	Cambios climáticos	Destrucción masiva de bienes materiales	Cierre de escuelas
	Terremotos	Desplazamiento de poblaciones	Escasez de profesores
	Tsunamis	Conflictos por escasez de recursos	Daños a la infraestructura escolar
	Sequías	Temor y angustia psicosocial	Insuficiencia de suministros escolares
	Inundaciones	Pérdida de familia y hogar	
	Tormentas		
Epidemias, pandemias y VIH/SIDA	Coronavirus	Incertidumbre, temor y angustia psicosocial	Cierre de escuelas por varios meses
	Zika		
	Ébola		
Conflictos armados	El conflicto de Yemen	Trauma en niños y adolescentes	Inasistencia escolar por inseguridad
	La guerra de Afganistán	Explotación sexual	Falta de personal docente
	Guerra entre Rusia y Ucrania	Perdida de hogar y familia	Ataques a escuelas y profesores
	Conflictos territoriales y fronterizos	Obligación al combate	
		Carencia de servicios básicos esenciales	
		Heridas de gravedad y muerte	

Nota. Elaboración propia con la información de Unicef (2010) (pp.9-10).

El objetivo de mostrar estas crisis, sus consecuencias y recomendaciones, es brindar una idea general de los desafíos que un líder educativo puede enfrentar. Se destaca la importancia de desarrollar un plan de acción para las crisis o emergencias, ya que esto debe ser una prioridad. De esta manera, se puede

preparar a la comunidad en general para enfrentar las crisis que puedan presentarse.

3.4.2 Definición liderazgo en tiempos de crisis y gestión de crisis

Al igual que el concepto de crisis, el liderazgo en tiempos de crisis se ha definido principalmente desde la perspectiva de las organizaciones y los negocios. Sin embargo, su definición también se aplica a la descripción de un líder educativo en el ámbito escolar, especialmente después de la pandemia por COVID-19. Aunque el liderazgo en tiempos de crisis se relaciona con la gestión de crisis, son las definiciones del liderazgo las que pueden ser más relevantes para el ámbito educativo, ya que el directivo es el líder de la organización, que en este caso sería la escuela.

El liderazgo en tiempos de crisis "se refiere a la capacidad de los líderes para guiar a sus equipos y organizaciones a través de situaciones de incertidumbre y riesgo, tomando decisiones efectivas y creativas para enfrentar los desafíos que se presentan" (Boin et al., 2017, p. 3). Para Mitroff (2004) el liderazgo de crisis debe ser proactivo. Es decir, el primer paso de un líder es identificar la crisis para luego preparar la estrategia de organización y así, prevenir un daño importante. Según Canyon (2020) el líder debe contar con una preparación previa para reconocer una crisis:

La capacidad de un individuo para reconocer situaciones inciertas que poseen riesgos latentes y oportunidades para asegurar una preparación sistemática, para discernir la dirección necesaria, para hacer críticas decisiones, influir en los seguidores y eliminar o reducir con éxito el impacto negativo mientras aprovechar al máximo los aspectos positivos dentro de un período de tiempo determinado (p.7).

La gestión de crisis, al igual que el liderazgo en tiempos de crisis, implica una preparación para prevenir y evitar daños. Según Fink, (2002) la gestión de crisis

primero va a reconocer la crisis, los síntomas iniciales para conocer cuál es la crisis que se aproxima, como si se tratara de tomar medidas para tratar un resfriado. El líder brinda una respuesta para recuperarse de la crisis y aprende de la situación vivida (McConnell y Drennan, 2006). Por lo que es preciso que los líderes cuenten con habilidades de dirección y acción, que sean dinámicos (Weick, 1988) para que puedan proporcionar ayuda a los demás miembros de la organización, además de tomar decisiones firmes y oportunas (Zhuravsky, 2015). Básicamente, la gestión de crisis consiste en evitar la crisis o gestionarla de la forma más eficaz posible (Pearson y col., 1997).

Al analizar ambos conceptos, puede dar la impresión de que son similares, sin embargo, la gestión de crisis está enfocada en seguir una serie de pasos para dar respuesta a la crisis, mientras que el liderazgo en tiempos de crisis se centra en atender problemas que surgen al liderar una crisis durante un periodo prolongado de tiempo (Mitroff, 2011). El liderazgo y la gestión de crisis han sido sinónimos durante años. Debido al fundamento de que una crisis es impredecible e inesperada, lo cual puede no ser cierto, ya que un líder es capaz de leer las señales de una crisis próxima y entenderla para disminuir los riesgos potenciales y aprovechar las oportunidades que se presenten al máximo (Prewitt y Weil, 2014).

Para Klann (2003) aunque están relacionados gestión y liderazgo en crisis, la diferencia recae en que la gestión de crisis se enfoca en aquellas acciones y estrategias implementadas para manejar la situación de crisis, como: planificar, organizar, realizar presupuestos; mientras que el liderazgo en crisis integra un elemento humano y se refiere al líder con sus emociones, habilidades y características necesarias para guiar a la organización durante una crisis. En general, la gestión de crisis abarca un ámbito de trabajo en equipo y el liderazgo el análisis sobre la situación del individuo que estará asumiendo responsabilidades durante la crisis (véase Tabla 6).

Tabla 6

Diferencias entre la gestión de crisis y el liderazgo de crisis

Gestión de crisis	Liderazgo de crisis
Se enfoca en la resolución de problemas	Se enfoca en la capacidad de líder para inspirar y motivar al equipo
Toma de decisiones rápidas y efectivas	Toma de decisiones difíciles para que no afecten a largo plazo
Volver a la normalidad lo antes posible	El líder debe mantener la calma y trabajar bajo presión
Identifica la crisis y evalúa riesgos	El líder debe ser empático
Busca minimizar los daños en el momento, no busca un plan a futuro	Se aprende de la experiencia vivida
Reacciona a la crisis que se le presenta	Anticipa la crisis

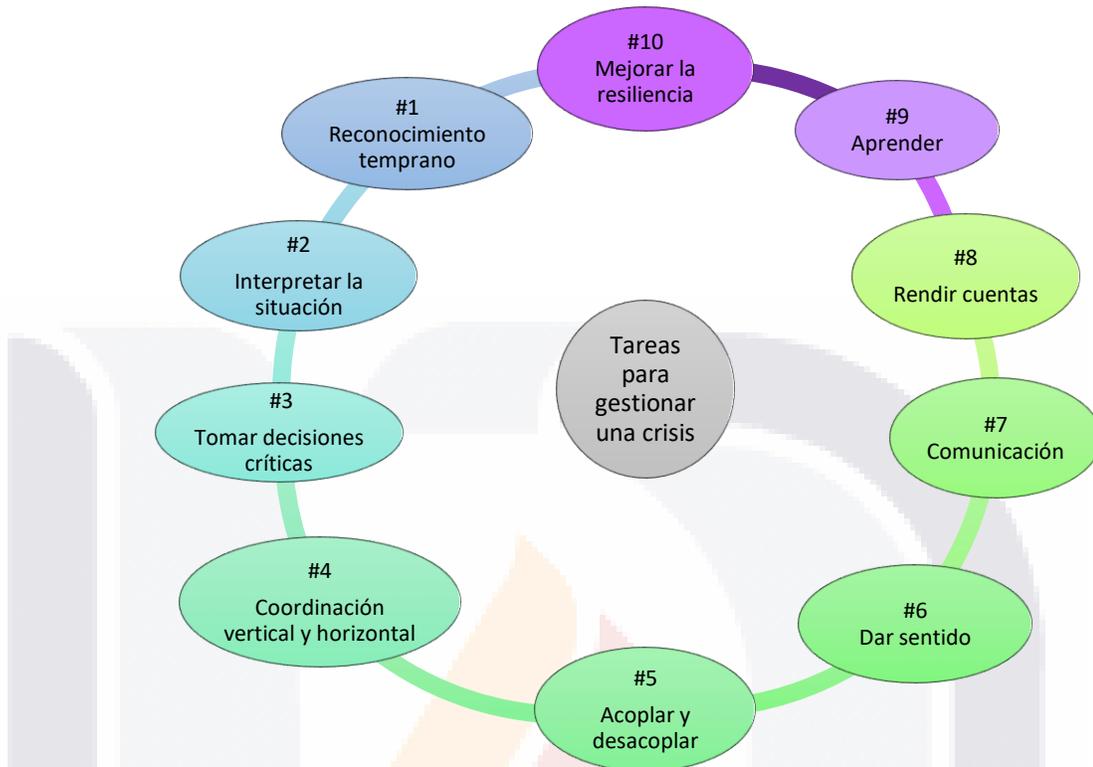
Nota. Elaboración propia con la información de Klann (2003), Mitroff (2011) y Prewitt y Weil (2014).

3.4.3 Marcos, atributos y dimensiones del liderazgo en tiempos de crisis

En este apartado se presentan primero las dimensiones que la literatura señala sobre la gestión y liderazgo en crisis, después se muestran las claves y marcos que resultaron después de la pandemia por COVID-19 relacionados con el líder escolar.

Boin et al. (2013) proponen diez tareas ejecutivas de cómo una organización pública maneja una crisis determinada. Estas pautas fueron seleccionadas del aporte de investigadores en estudios de organizaciones (véase Figura 3).

Figura 3
Diez tareas para gestionar una crisis



Nota. Elaboración propia basada en Boin et al. (2013)

Estas tareas si bien, son realizadas bajo un contexto de gestión de organización, se enfocan al trabajo realizado por un líder en una situación de crisis, el cual puede entenderse como un líder directivo en un contexto escolar. A continuación, se describen las diez tareas propuestas por Boin et al. (2013):

1. **Reconocimiento temprano:** Para la gestión eficaz es necesario primero reconocer que existe una amenaza y requiere atención inmediata.
2. **Interpretar la situación:** Se refiere a realizar un proceso de abstracción sobre la naturaleza, características, consecuencias, alcance y efectos potenciales de la amenaza que se presenta. Esto aportará para tomar decisiones bien informadas.

3. **Tomar decisiones críticas:** Los líderes de crisis deben ocuparse por adaptarse a la situación y tener un proceso cuidadoso para tomar decisiones a nivel estratégico y operativo.
4. **Coordinación horizontal y vertical:** Una crisis requiere de cooperación de organizaciones o individuos que no habían trabajado antes juntos. La tarea del líder es lograr la coordinación y orquestar un comportamiento armónico entre todos los miembros de la organización, que genere un clima ideal de trabajo.
5. **Acoplar y desacoplar:** Los líderes deben conocer su institución para decidir qué sistema necesita prioridad para recibir soporte urgente. Para esto, es preciso que el líder conozca las habilidades y capacidades de los miembros de la organización.
6. **Dar sentido:** Cuando una sociedad se enfrenta a una crisis, los miembros de esta sociedad buscan al líder para escuchar su interpretación de la situación y sus planes para regresar al estado de normalidad. Por lo tanto, los líderes deben brindar esperanza y confianza de manera convincente, así no habrá lugar para suposiciones o interpretaciones erróneas en la sociedad.
7. **Comunicación:** Durante una crisis, la comunicación entre los individuos de la organización es fundamental. Si no se realiza adecuadamente puede ser una fuente de problemas y tener repercusiones graves en la seguridad de las personas. El líder debe promover una comunicación cooperativa y profesional para asegurar que la información que se propaga es la correcta.
8. **Rendir cuentas:** Una crisis es un episodio crítico para una sociedad. El resultado puede tener efectos prolongados que afecten el bienestar futuro de esa sociedad y de sus miembros. Por lo tanto, los líderes tienen la responsabilidad de dar cuenta de lo que se hizo antes, durante y después de

la crisis. Deben señalar sus motivos, explicar lo que funcionó y lo que salió mal. Ser transparentes generara un sentimiento de confianza.

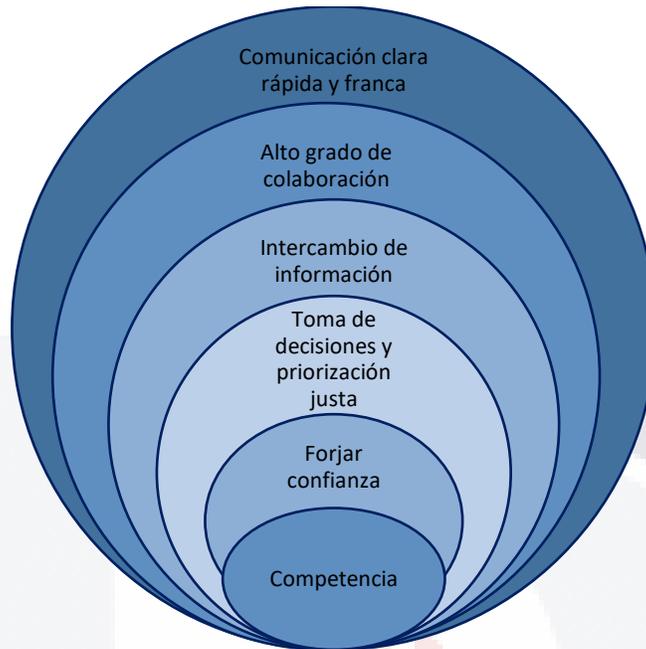
9. Aprender: Cada crisis es única, el líder, por definición requiere tener la capacidad de improvisar, descubrir y experimentar. Es decir, un líder debe tener la capacidad de aprender, incluso aprender del fracaso, saber que funciona y que no, para así adaptarse a la situación y facilitar soluciones recién descubiertas.

10. Mejorar la resiliencia: En una crisis los líderes deben ser flexibles y tener una capacidad para adaptarse rápidamente a la retroalimentación negativa. Es decir, el líder tiene que estar dispuesto a absorber los golpes recibidos y recuperarse rápidamente del problema. Por lo anterior, el líder debe de prepararse para ser resiliente, debe comprometerse con su propia capacitación, organizar simulacros, realizar ejercicios de exploración, entre otras actividades que ayudaran a crear una cultura de prevención y conciencia (pp.82-87).

Las tareas presentadas anteriormente proporcionan una idea de cómo se percibe a un líder apto para gestionar una crisis dentro de una organización de negocios. Para tener otra óptica de cómo se percibe a un líder capaz de gestionar una crisis, Kim (2021) propone un marco de seis atributos centrales que deben ser considerados por el líder durante una crisis.

Este marco proviene de una revisión sistemática de la literatura sobre liderazgo de crisis y las acciones que realizaban los líderes en diferentes campos del conocimiento, como medicina, negocios, gestión, educación y enfermería. La Figura 4 presenta estos atributos de manera clara y concisa.

Figura 4
Seis atributos de un líder en tiempos de crisis



Nota: Elaboración propia basada en Kim (2021).

Estos atributos centrales propuestos por Kim (2021) son descritos desde la visión de un líder dentro de una organización hospitalaria, sin embargo, se presentan de manera que puedan empatar con la visión de un líder escolar.

1. **Comunicación clara rápida y franca:** Durante una crisis, las políticas gubernamentales pueden no ser claras sobre cómo tratar una crisis, como lo fue la pandemia por COVID-19. Además, la confusión y el miedo entre las personas puede afectar la comunicación con la difusión de noticias negativas que generarán más preocupación. Por lo tanto, el líder debe priorizar brindar una comunicación rápida y honesta.
2. **Alto grado de colaboración:** En tiempos de crisis, el líder debe comunicar lo esencial a los demás miembros de la institución. De igual forma debe proporcionar recursos y colaborar con otras organizaciones. Brindar apoyos e incentivos además de atender quejas y solucionar problemas.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
3. **Intercambio de información:** En situaciones de crisis, el líder dentro de la organización debe establecer un sistema para compartir la información con las demás organizaciones e individuos dentro de estas. Un sistema sólido mejora la eficacia de las respuestas frente a una emergencia.
 4. **Toma de decisiones y priorización justa:** Durante una situación de emergencia, como lo es una pandemia, las decisiones deben ser tomadas de forma responsable, racional, ética y con justicia. De esta forma el líder ganara mayor confianza, generara satisfacción entre los miembros de la organización y se reducirán las quejas considerablemente.
 5. **Forjar confianza:** Las actitudes que presenten los líderes hacia la justicia, la coherencia, el respeto y la preocupación por los demás miembros de la organización da a estos los medios para responder activamente a una crisis. El liderazgo eficaz se gana la confianza de los miembros y estos responden mejor ya que confían en el líder y están dispuestos a seguir su guía.
 6. **Competencia:** La competencia se relaciona con conocimiento, experiencia, actitud, emociones y gestión de la fuerza laboral. La experiencia anterior con otras crisis ayuda a los líderes a enfrentar una nueva emergencia con calma. Las organizaciones pueden superar las crisis si cuentan con un líder que tenga competencias emocionales, habilidades interpersonales, redes de apoyo, innovan y liderazgo (pp. 2-3).

Después de la pandemia de COVID-19 surgieron planteamientos del liderazgo en tiempos de crisis enfocados en el líder escolar. Chatzipanagiotou y Katsarou (2023) señalan que, aunque las propuestas teóricas sobre la gestión de crisis han sido aplicadas con éxito en diferentes tipos de crisis y ámbitos como el escolar, no han logrado un enfoque sostenido. Por lo tanto, los autores proponen un marco que toma en cuenta los desafíos enfrentados, las estrategias de gestión de crisis empleadas y los rasgos de personalidad que se asociaron más con el líder educativo, entiéndase como director escolar, durante el periodo de COVID-19.

Primero, se describirán de manera concisa los desafíos enfrentados por los líderes educativos durante la pandemia por COVID-19 (véase Tabla 7).

Tabla 7
Desafíos enfrentados por los líderes escolares durante la pandemia por COVID

Desafíos		
Logísticos	Académicos	Organizacionales
Falta de infraestructura y equipamiento	Dificultades en la Organización e Implementación del Aprendizaje en Línea	Establecimiento de medidas de seguridad física
Falta de recursos	Desigualdades estudiantiles en la educación en línea instigada por COVID-19	Bienestar psicológico de los miembros de la escuela y clima escolar positivo
Ausencia de un Plan de Crisis ante la Pandemia del COVID-19		

Nota. Elaboración propia basada en Chatzipanagiotou y Katsarou, 2023, p.11.

Chatzipanagiotou y Katsarou (2023) dividen en tres categorías los desafíos encontrados:

1. Logísticos: se refieren a la falta de infraestructura, equipo técnico, financiamiento y planificación eficiente en las escuelas. Sin esto los líderes no pueden determinar el impacto real de la pandemia, pues tienen información contradictoria que impide la adopción de una estrategia de respuesta efectiva (p.11).

2. Académicos: se asocian a las dificultades que experimento el líder al apoyar a los miembros del personal y estudiantes durante la transición al aprendizaje remoto. Lo anterior en términos cognitivos como emocionales, pues los líderes les brindaron orientación en la práctica de enseñanza en línea y asistencia en problemas técnicos. Además de animarlos y levantarles la moral durante todo el proceso (p.11).

3. Organizacionales: estos se relacionan con todos los obstáculos encontrados por los líderes escolares en su esfuerzo por garantizar un ambiente escolar positivo salvaguardando la seguridad física y psicológica de todos los miembros de la escuela e involucrando a todos los interesados de la comunidad escolar en el esfuerzo común (p.11).

Es importante mencionar los desafíos que enfrentaron los directivos líderes para comprender el porqué de las prácticas que decidieron adoptar durante la pandemia por COVID-19. Chatzipanagiotou y Katsarou (2023) proponen un marco en tres dimensiones: *pre-crisis*, *crisis* y *post-crisis* (véase Tabla 8). Estas prácticas son similares a las propuestas por Boin et al. (2013).

Tabla 8
Prácticas adoptadas por los líderes escolares durante la pandemia por COVID

Pre-Crisis	Interpretar la situación				
Crisis	Adopción de nuevas prácticas de gestión: 1) Asegurar la seguridad escolar. 2) Extender su rol de líder instruccional a líder digital		Construir la resiliencia escolar en la Era del COVID-19	Recurrir a su propia personalidad y habilidades de liderazgo	Construir colaboración y confianza
	Liderar con equidad	Crear redes	Proveer soporte emocional y social	Establecer canales de comunicación	
Post-Crisis	Promoción de la resiliencia organizacional a través del aprendizaje y la reflexión	Aplicación de la gestión de riesgos			

Nota: Elaboración propia basada en Chatzipanagiotou y Katsarou (2023).

En la pre-crisis se alude a la interpretación de la situación (*sensemaking*): esta se refiere a la detección temprana de las primeras señales de la crisis, en este caso

de la emergencia sanitaria. Realizar esta práctica les permitió a los directivos líderes planificar adecuadamente para mejorar la preparación de la comunidad escolar con respecto al acceso y disponibilidad de dispositivos digitales.

Durante la crisis, las prácticas realizadas son el foco central del marco que proponen Chatzipanagiotou y Katsarou (2023). A continuación, se explican cada una de las prácticas:

Adopción de nuevas prácticas de gestión

Se refiere a todas las prácticas nuevas que los directivos escolares se vieron obligados a realizar durante la crisis de COVID-19 en términos de adaptación, cambio de roles y responsabilidades de liderazgo. Los líderes escolares se involucraron en un enfoque de dos frentes para liderar la crisis escolar a lo largo de la pandemia. Primero asegurando la seguridad escolar, que se refiere a estar al tanto de las medidas y políticas de cuidado con respecto a la enfermedad para priorizar la salud de sus estudiantes, aunque los directivos no estaban preparados para afrontar una crisis de tal magnitud (p.16).

Construir la resiliencia escolar en la Era del COVID-19

La resiliencia ayuda a una mejor planificación de la respuesta basada en acciones concretas, procesos de coordinación de la gestión y las opciones de prácticas adecuadas al contexto de la situación de crisis de la COVID-19. Para construir la resiliencia escolar se tienen que tener presente los siguientes elementos:

- 1) Altos niveles de seguridad psicológica en los equipos de liderazgo que permitieron una planificación más eficaz y la ejecución de soluciones para satisfacer las necesidades de un entorno en constante cambio.
- 2) El uso de encuestas y grupos focales para informar el trabajo que se realiza dentro de las escuelas.
- 3) Áreas transparentes que evitaron conflictos en la comunidad haciendo que las acciones para enfrentar la COVID-19 fueran más manejables.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- 4) Pequeños equipos de respuesta primarios de COVID-19 utilizados para distribuir un liderazgo más efectivo durante la crisis
 - 5) Aprendizaje del personal, esto permitió mayor flexibilidad y adaptabilidad a la situación.
 - 6) Entrenamiento intencional de liderazgo estudiantil que condujo a un compromiso comunitario y mayor bienestar estudiantil
 - 7) La adopción de enfoques para empoderar a los docentes a que diseñen el aprendizaje que les parezca mejor funciona para sus alumnos resultando en el compromiso de los estudiantes y una alta tasa de asistencia (p.16).

Recurrir a su propia personalidad y habilidades de liderazgo

Cada directivo líder adaptó sus prácticas en un contexto de normalidad para dar respuesta a la pandemia en función de las cualidades y capacidades personales, que eran conscientes de poseer. Estas pueden ser la autoconciencia y la promoción de la confianza. Además de otros atributos como la resiliencia, calma, empatía, apoyo y paciencia, las cuales tendrían que ser autogestionadas para el tiempo de pandemia. Mostrando también otros rasgos de liderazgo como ser proactivo, movilizar el personal escolar, liderar con creatividad, ser empático con los estudiantes y familias; también cuidar del bienestar emocional, mental y social de la comunidad educativa durante la pandemia (pp.17-18).

Construir colaboración y confianza

La colaboración entre todos los miembros de una comunidad es una cualidad importante del liderazgo escolar en tiempos de crisis debido a que influye positivamente para mejorar los síntomas provocados por el aislamiento como el estrés que experimentan los miembros del personal. Además, fomenta el compromiso y la participación de los docentes y estudiantes en un entorno de aprendizaje remoto. Forjar una comunicación abierta produce relaciones positivas entre maestros, estudiantes y la comunidad escolar (p.18).

Establecer canales de comunicación

La comunicación se convirtió en un recurso indispensable para los directores escolares, así se mantenía la imagen virtual de escuela y los miembros de la comunidad permanecían unidos. La comunicación fue necesaria para contactar regularmente a los padres, monitorear a los más vulnerables y escuchar a los necesitados. Por lo anterior, los líderes escolares efectivos utilizaron todos los canales de comunicación disponibles como las redes sociales, sitios web, correos electrónicos, llamadas y mensajes de texto para difundir información y mantener una comunicación constante entre los miembros de la comunidad educativa y apoyarlos para que continuaran brindando sus servicios educativos de la manera más sostenible (p.18).

Liderar con equidad

En vista de las claras desigualdades en la provisión educativa expuestas en varias comunidades escolares a nivel mundial durante la pandemia, los directores adoptaron un enfoque de liderazgo más humanista para proveer la igualdad de oportunidades entre los estudiantes y mitigar los problemas de acceso digital. A pesar de tener una falta de financiamiento y recursos tecnológicos adecuados, los directivos trataron de promover una educación inclusiva mostrando actitudes de paciencia, comprensión y humildad. Promoviendo la importancia de superar la crisis mediante una gestión enfocada al amor, comprensión y justicia (p.19).

Crear redes

En una crisis es indispensable crear una red de colegas para recibir y brindar un buen apoyo que otorgue beneficios. Los líderes deben aprovechar sus redes colectivas y contactarse con sus colegas en otras ciudades del mundo, esto les permite conversar con las organizaciones que sufrieron primero la pandemia para así obtener más tiempo para planificar y responder a la crisis en su ciudad (p.19).

Proveer soporte emocional y social

Un líder escolar debe responder a las necesidades sociales, emocionales y psicológicas de toda la comunidad escolar. Es preciso que muestre su apoyo, empatía, cuidado y brinde una sensación de seguridad. Generar confianza para que el personal se acerque a discutir sus sentimientos y preocupaciones, para que así el líder directivo pueda brindar el apoyo adecuado. Un líder debe cuidar a la comunidad, por eso es necesario identificar señales de estrés y apoyar emocionalmente al personal, los estudiantes y sus familias. Además de brindar apoyo socioemocional a estudiantes y familias, permanecer de forma constante y tranquilizadora dentro de la comunidad y mostrar su resiliencia (p.20).

Las actividades adoptadas por los líderes directivos en la postcrisis consisten en dos prácticas. La primera es la promoción de la resiliencia organizacional a través del aprendizaje y la reflexión, esta se refiere a ver la oportunidad que brinda la pandemia por COVID-19 para el aprendizaje. Los líderes y miembros de la comunidad educativa deben reflexionar sobre sus errores y éxitos, esto para manejar de mejor forma los incidentes y emergencias que se presenten en un futuro. La segunda práctica es la aplicación de la gestión de riesgos, esta actividad se concentra en las instituciones que tuvieron el regreso a clases en dos momentos. Esto consistía en identificar las medidas establecidas por el gobierno local y nacional para evitar contagios y maximizar las acciones de reducción de riesgos entre la población escolar (pp. 20-21).

Es preciso mencionar que el marco propuesto por Chatzipanagiotou y Katsarou (2023) estableció las prácticas directivas de liderazgo escolar en tiempo de crisis, antes mencionadas, mediante una revisión sistémica de varios estudios que se realizaron alrededor del mundo después de la pandemia por COVID-19. Por lo cual es un marco que surge exclusivamente del contexto y para el contexto de una crisis sanitaria.

La OECD (2020) fue de los primeros organismos en ofrecer un marco que guíe la respuesta de los líderes educativos ante la pandemia de COVID-19, esto en un contexto pre-crisis y durante la crisis. El marco que proponen se construyó con base en la respuesta de más de 98 países a una encuesta que se realizó durante los primeros meses de suspensión de clases presenciales y sugieren la manera en que se debería abordar el desafío que representa la emergencia sanitaria. La lista para una respuesta educativa ante la pandemia que proponen la OECD es de 25 temas para guiar el desarrollo de una estrategia educativa y se recomienda usarla por las autoridades educativas nacionales, estatales, locales o bien por líderes educativos. A continuación, se presentan los 25 puntos de la lista enfocados al trabajo del director:

- 1. Establecer un grupo de trabajo:** O un comité directivo que se responsabilice del desarrollo de la respuesta educativo a la pandemia. Que el grupo este conformado por varios representantes del sistema educativo para que se tomen en cuenta sus perspectivas y aportes. Una labor que deberá proponer, organizar y coordinar el director con ayuda de los supervisores de zona escolar.
- 2. Desarrollar un cronograma:** Con diferentes medios de comunicación, crear un cronograma frecuente y regular entre todos los miembros del grupo de trabajo establecido, mientras el distanciamiento social este vigente. El desarrollo de dicho cronograma debe ser propuesto y elaborado por el directo en conjunto con los docentes a su cargo para llegar a acuerdos de fechas y medios de comunicación.
- 3. Definir los principios que guiarán la estrategia:** Es decir el foco para emprender las iniciativas y se priorice el tiempo y recursos limitados. Establecer en conjunto, director y docentes, si se enfocará a proteger la salud de los estudiantes y el personal, garantizar el aprendizaje académico, o bien, proporcionar apoyo emocional a los estudiantes y a los docentes que lo requieran.
- 4. Establecer mecanismos para coordinarse con las autoridades de salud pública:** el directivo de la escuela apoyará a que las acciones educativas

dentro de su institución estén sincronizadas con las propuestas por las autoridades. De esta forma se podrá avanzar en el cumplimiento de metas y estrategias que proporcione el sector salud. Por ejemplo, educar sobre la necesidad del distanciamiento social.

5. **Volver a priorizar los objetivos:** El director debe escuchar las recomendaciones o dudas que tenga su personal para valorar o replantear los objetivos establecidos, específicamente los del plan de estudios, para definir la viabilidad de los contenidos que se pueden trabajar desde casa y aprender durante el periodo de distanciamiento, según el tiempo que dure.
6. **Identificar la viabilidad:** Sobre las opciones que se han reflexionado en conjunto como escuela, para recuperar el tiempo de aprendizaje una vez que se termine el distanciamiento social, o bien, un período de diagnóstico, nivelación o de revisión intensiva durante el descanso previo al comienzo del nuevo ciclo escolar.
7. **Identificar los medios para proveer la educación:** Dado el cambio del aprendizaje a una modalidad remota y si bien, esta proporciona una gran versatilidad para la interacción, no todos los estudiantes cuentan con los recursos y medios digitales para conectarse. El director a la par que su personal buscará formas (alianza con el sector privado) para apoyar y proveer a los estudiantes o profesores que no cuenten con estos dispositivos.
8. **Definir claramente los roles y las expectativas de los maestros:** Para que una vez definidos el director pueda dirigirlos y apoyarlos de manera que el aprendizaje de los estudiantes sea efectivo ante la situación, sea orientando de manera directa o bien se promueva el aprendizaje autodirigido.
9. **Crear un sitio web:** Para comunicarse con los maestros, estudiantes y familias, de manera que se dejen claros los objetivos del plan de estudios, estrategias y actividades sugeridas y recursos adicionales. Puede ser una plataforma escolar o una red social que compartan los miembros de la escuela.
10. **Disposición para cambiar estrategias de comunicación y aprendizaje:** El director deberá ser apoyado por las autoridades educativas en caso de

que su estrategia no haya generado resultados positivos, se tendrá que hacer uso de medios alternativos de enseñanza viables. Por ejemplo, programas de televisión, transmisiones de radio o paquetes de aprendizaje de forma digital o impresa. Nuevamente explorar alianzas con organizaciones privadas o comunitarias.

- 11. Asegurar el apoyo adecuado:** las autoridades educativas por medio del director deben brindar apoyo tanto a estudiantes como a las familias, principalmente aquellas más vulnerables.
- 12. Mejorar la comunicación y la colaboración:** Elaborar propuestas de comunicación entre los estudiantes para fomentar el aprendizaje mutuo.
- 13. Crear un mecanismo de desarrollo profesional:** Que sea oportuno para que los maestros y los padres puedan apoyar a los alumnos en la nueva modalidad de instrucción.
- 14. Definir mecanismos apropiados de evaluación:** Los miembros del comité guiados por el director deberán idear mecanismos para evaluar adecuadamente al alumno durante la contingencia.
- 15. Definir mecanismos apropiados para la promoción de grado y la graduación:** Miembros del comité escolar y directivos establecerán los criterios para promover el grado escolar.
- 16. Revisar el marco regulatorio:** Si es necesario, el director deberá proponerlo para que se apoye la autonomía y colaboración entre docentes para la educación en línea.
- 17. Cada escuela debe desarrollar su propio plan:** Para continuar con las operaciones, se espera que las autoridades educativas apoyen proporcionando ejemplos seleccionados de planes y en caso de que no se cuente con estos apoyos, cada escuela deberá construir su propio plan de acuerdo con las necesidades propias de su contexto.
- 18. Si la escuela proporciona alimentos a los estudiantes:** Proporcionar otros medios alternativos de distribución de comidas si son paquetes de despensa o embotellados.

19. **Si la escuela proporciona otros servicios sociales:** Como apoyo psicológico para la salud mental, buscar otra forma de provisionarlos a la comunidad educativa, mediante el uso de plataformas o recursos digitales.
20. **Desarrollar un sistema de comunicación:** Para qué director y docentes estén en contacto con cada estudiante y se reporte a diario con ellos. Puede ser por mensajes de texto por parte de los docentes o directivos a los padres de familia.
21. **Desarrollar mecanismos de contacto:** Para que el directivo tenga comunicación a diario con los docentes y el personal escolar que requiera acompañamiento.
22. **Proporcionar orientación:** El director debe encargarse de orientar, coordinar y apoyar a los estudiantes, docentes y las familias, de varios temas como el uso seguro del tiempo frente a la pantalla, y las herramientas en línea que aporten al bienestar y salud mental de mental de los estudiantes.
23. **Identificar otras redes o sistemas escolares:** El personal escolar propondrá diversos medios que aporten a la creación de otras formas de comunicación regular con los miembros de la comunidad educativa, para abordar las necesidades, atenderlas y fomentar una mejora rápida en la provisión de educación en nuevas modalidades.
24. **Asegurar que los líderes escolares obtengan el apoyo:** Aunque no es una tarea propia del director, si es el caso deberá buscar que las autoridades educativas le apoyen de manera financiera, logística y moral para tener éxito en el logro de sus objetivos escolares.
25. **Desarrollar un plan de comunicaciones:** Mapear grupos clave y mensajes clave para apoyar la ejecución de la estrategia educativa durante la contingencia, y garantizar que se comuniquen de manera efectiva (pp.5-6).

Así entonces, estos planteamientos permiten suponer que el directivo es el encargado de cumplir con el papel de la adaptación, enfrentar desafíos y brindar solución a las problemáticas frente a una emergencia sanitaria. El directivo, desde esta perspectiva cumple las labores de gestión y liderazgo de crisis cuando se hace referencia a que debe crear un cronograma y un plan estratégico, que incluye

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

labores de comunicación entre toda la comunidad, junto a las autoridades educativas y los miembros de su comunidad. Asimismo, la función del director como gestor se afirma cuando se señala que debe estar atento a las crisis y reaccionar ante ellas para luego ejercer su estilo de liderazgo con efectividad, al momento de inspeccionar las estrategias para en comunicación con las autoridades competentes pueda actuar frente a ello y corregirlas.

Los aspectos de liderazgo escolar se evidencian especialmente cuando se habla del apoyo que debe realizar el directivo hacia las familias y los maestros. Se menciona que el directivo debe proporcionar orientación y dirección a los padres y estudiantes para que la comunicación sea lo más efectiva y evitar que se generen brechas educativas, especialmente en los sectores más vulnerables. Esto, sin embargo, no es tarea exclusiva del director, porque como se ha señalado, debe estar en trabajo constante con las autoridades.

Así mismo, la OECD (2020) señala que los líderes educativos deben adoptar un enfoque proactivo para mitigar el impacto de la pandemia y no afectar el aprendizaje durante el periodo de suspensión de clases. Por lo cual se invita a crear oportunidades de capacitación, desarrollo de estrategias para implementar planes claros, monitorearlos y si es posible conocer lo que se realiza en otras escuelas y mejorar su propia estrategia educativa constantemente.

Reimers (2021), en su guía para la recuperación educativa después de la pandemia hace énfasis en aspectos que ya habían sido desarrollados por la OECD (2020); por ejemplo, se considera que el directivo debe cumplir un rol importante en las estrategias de apoyo a toda la comunidad educativa. Ahora bien, Reimers (2021) señala elementos que no se habían tenido en cuenta gracias al aprendizaje que se ha adquirido con el paso de la contingencia, entre esos está que el directivo y las autoridades educativas deben mantenerse también en contacto con los mandos de gobierno de todos los niveles, con los de salud y con los de finanzas.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Igualmente, Reimers (2021) considera que atender los problemas de los estudiantes en un contexto donde -por la misma pandemia del COVID-19- hay más necesidades económicas, se necesita de una administración adecuada de los recursos, por lo que el director en compañía de los docentes debe estar en comunicación con las familias para conocer mejor sus necesidades. Esta información debe ser transmitida a las autoridades de gobierno y de finanzas para que existan apoyos que la escuela por sí misma no pueda ofrecer.

La necesidad de recolectar más fuentes de información para la correcta toma de decisiones también es mencionada por el estudio de Cárdenas, Lomelí y Ruelas (2021). Los autores consideran que la información confiable y actualizada es necesaria para entender los aspectos claves, sobre las comunidades, relación con los estudiantes y el apoyo a los profesores y a los directivos (p.161). De acuerdo, con Cárdenas, Lomelí y Ruelas (2021), esta información debe conducir a un retorno a clases que garantice la salud de la comunidad, donde se empiecen a cerrar las brechas de aprendizaje generadas por la contingencia sanitaria, a través del enfoque de aprendizaje permanente y se generen estrategias para combatir el abandono escolar.

Los planteamientos mostrados en este capítulo dan cuenta del actuar directivo en las tres fases alrededor de la suspensión de clases presenciales: pre-crisis, durante la crisis y después de la crisis. Aunque para esta investigación se tomaran en cuenta las dos primeras, ya que se enfocan en las recomendaciones previstas cuando se preveía la llegada de la pandemia por COVID-19 y las estrategias y prácticas de liderazgo escolar durante la ERE para ofrecer soluciones a los incidentes de desigualdad y falta de acceso a recursos y dispositivos que han surgido debido a la suspensión de clases y la incorporación de tecnología educativa. Puede verse que los aportes referidos a ambas fases ubican al directivo como una figura central de los procesos de gestión y de liderazgo.

Capítulo 4. Marco metodológico

Este capítulo se conforma de seis apartados que dan cuenta de la metodología de esta investigación. En el primer apartado se presenta el diseño y enfoque que se empleó para obtener los datos que den respuesta a las preguntas de investigación. En el segundo se expone la técnica de obtención de información que se usó en la investigación. El tercero se describen los criterios de selección de los informantes. El cuarto apartado explica el proceso de recolección de datos. El quinto esboza el plan de sistematización de la información y el protocolo de análisis de la información que se siguió para obtener los hallazgos de esta investigación; finalmente, el sexto enumera las consideraciones éticas consideradas en el estudio.

4.1 Enfoque de investigación

Para esta investigación se optó por un diseño de investigación cualitativa con enfoque fenomenológico. La investigación cualitativa se ha establecido en varios contextos y disciplinas como la sociología, antropología y educación, ya que pretende acercarse a los sujetos de manera que obtenga conocimiento para entender, describir y explicar experiencias y fenómenos, lo anterior mediante la interpretación y creación de significados (Kvale, 2011; Flick, 2013).

Autores como Patton (2014) y Pérez Serrano (1998) mencionan que la investigación cualitativa es un proceso riguroso que busca proponer o probar teoría para generar conocimiento. Por su parte Stake (2010), hace énfasis en que la investigación cualitativa busca principalmente la percepción y el entendimiento humano, por lo que los investigadores toman un caso único para estudiarlo y enfatizar su naturaleza. Los autores coinciden en que, al realizar estudios cualitativos, se busca el análisis de las experiencias de un individuo o un grupo, su vida, anécdotas, prácticas cotidianas, sus interacciones y la manera en que comunica y expresa estas experiencias. Motivos por el cual esta investigación se realiza con un enfoque cualitativo.

Creswell y Poth (2018) denominan cinco acercamientos importantes para realizar investigación cualitativa: Investigación Narrativa, fenomenológica, teoría fundamentada, etnográfica y casos de estudio. Para esta investigación se tomará en cuenta la propuesta de la investigación fenomenológica.

4.1.1 La investigación fenomenológica

La fenomenología es considerada una corriente filosófica, algunos autores se lo atribuyen a Edmund Husserl (Álvarez-Gayou, 2003; Bautista, 2011; Creswell y Poth, 2018). Para Husserl (1998) la fenomenología es un paradigma que busca explicar la naturaleza, esencia y veracidad de los fenómenos y su propósito es comprender la experiencia vivida e interpretar los significados relacionados con el fenómeno. La teoría fenomenológica busca determinar el significado que se le da a los fenómenos mediante la descripción desde la voz de quién lo ha experimentado, es decir, se interpreta su discurso (Bautista, 2011).

Así mismo, la fenomenología tiene el objetivo de describir “las estructuras de la experiencia tal y como se presentan en la conciencia, sin recurrir a teoría, deducción o suposiciones procedentes de otras disciplinas” (Bautista, 2011, p.52). Una de sus características es que se centra en “la experiencia personal, en vez de abordar el estudio de los hechos desde perspectivas grupales o interaccionales” (Álvarez-Gayou, 2003, p.85).

A diferencia del estudio de caso que implica el estudio de uno (un individuo) o múltiples casos (un grupo pequeño, una organización o sociedad) y cuyo objetivo es desarrollar una descripción y un análisis en profundidad de uno o varios casos para proporcionar una comprensión profunda de estos, un acercamiento fenomenológico busca la esencia de la experiencia por lo que sus unidades de análisis son varios individuos que han compartido la experiencia (Creswell y Poth, 2018).

Un acercamiento fenomenológico “describe el significado que tienen en común varios individuos sobre las experiencias vividas de un concepto o fenómeno...” y tiene como propósito “...reducir las experiencias individuales sobre un fenómeno a una descripción de la esencia universal” (Creswell y Poth, 2018, p.121). Un fenómeno es considerado un objeto de la experiencia humana, puede ser una enfermedad, un sentimiento de enojo, dolor o ansiedad que luego formará parte de una composición de experiencias individuales de *qué* y *cómo* fue que el fenómeno se experimentó (Creswell y Poth, 2018). De esta forma es como esta investigación va a definir la metodología del enfoque.

El uso de este enfoque en el ámbito educativo permite conocer las vivencias de los actores escolares por medio de sus relatos, historias y anécdotas. Aguirre y Jaramillo (2012) afirman que la fenomenología contribuye al conocimiento de las realidades escolares, principalmente a las vivencias de los actores, ya que aporta a la exploración de las realidades escolares, poco conocidas. En esta investigación se busca comprender la experiencia vivida por los directores de las escuelas ante la suspensión de clases por la emergencia sanitaria, un fenómeno que no se había presenciado en la educación de México y parte del mundo, se tiene la idea de que esta experiencia, no se reduce fácilmente a una lista de variables, ítems de cuestionario o teoría.

La aparición de una enfermedad que amenaza con ser grave, el escenario inédito que se ha vivido en la educación desde la suspensión de las clases presenciales, el cierre de escuelas, el confinamiento y el intento de continuar con las clases de manera remota, es una experiencia que estuvo en constante cambio, avanzando a la par que la pandemia evolucionaba y se encontraban soluciones de salud. Las autoridades educativas desconocían en su momento, cuando sería adecuado regresar a las escuelas, mientras los directores, docentes, familias y alumnos realizaban esfuerzos para continuar proveyendo el servicio educativo desde casa. Desde este planteamiento se ha elegido a la fenomenología como el enfoque para esta investigación.

4.1.2 Procedimiento de la investigación fenomenológica

Entre los tipos de fenomenología como la hermenéutica y empírica, trascendental o psicológica, el tipo que se tomará en cuenta para realizar esta investigación será el enfoque psicológico de Moustakas (1994) debido a que proponen una serie de pasos sistemáticos para el análisis de datos, además de indicaciones para realizar las descripciones textuales y estructurales. El procedimiento que proponen los autores se compone de ocho pasos, los cuales se describe en la figura 5.

Figura 5

Procedimientos para realizar investigaciones fenomenológicas



Nota. Adaptado de Creswell y Poth, 2018, p.130

1. *El primer paso* para iniciar una investigación fenomenológica es determinar y tener la seguridad de que el enfoque fenomenológico es el adecuado para acercarse al problema a estudiar.
2. *El segundo paso* es identificar el fenómeno a estudiar y describirlo. Esta descripción puede incluir constructos sociales, emociones, un descriptor clínico, la experiencia de aprender, el comienzo de la paternidad o andar en bicicleta, entre otros (Van Manen, 1990 citado en Creswell y Poth, 2018).
3. *El tercer paso* es especificar los supuestos filosóficos de la fenomenología para la investigación, es decir, detallar la realidad objetiva de las experiencias individuales. "Para poder relatar cómo los participantes ven el fenómeno, los investigadores deben poner entre paréntesis, tanto como sea posible, sus propias experiencias" (Creswell y Poth, 2018, p.128).
4. *El cuarto paso* es la recolección de datos de las personas que han experimentado el fenómeno (los participantes) mediante el uso de entrevistas. Las cuales pueden ser a profundidad o semiestructuradas.
5. *El quinto paso* es generar temas para el análisis de declaraciones significativas, es decir, construir desde los datos (transcripciones de entrevista) las declaraciones que resulten importantes, en oraciones o citas que han declarado los participantes de sus experiencias ante el fenómeno estudiado. Este paso es conocido como *horizontalización* el cual lleva a desarrollar un grupo de unidades de significado desde las declaraciones significativas para convertirlos en temas según Moustakas (1994).
6. *El sexto paso* es desarrollar descripciones de textura y estructura. Es decir, las declaraciones significativas y los temas importantes se utilizan para escribir una descripción de lo que experimentaron los participantes que sería la descripción de textura. Así mismo se hace una descripción del contexto o

escenario que influyó en cómo los participantes experimentaron el fenómeno, la cual es la descripción estructural o variación imaginativa. En este paso se puede agregar otra descripción que es que los investigadores también describan sus propias experiencias, contexto y situaciones que han influido en sus experiencias.

7. *El séptimo paso* es reportar la *esencia* del fenómeno, elaborando una descripción compuesta de las hechas sobre lo estructural y textura. Esta descripción se enfocará en las experiencias comunes de los participantes.
8. *El octavo y último paso* es redactar la comprensión de la *esencia*. El informe general incluye una introducción para familiarizar al lector con el fenómeno, si se opta por realizar la descripción desde la experiencia del investigador, el reporte debe incluir una declaración personal de experiencias del investigador, además de los procedimientos de investigación que den cuenta de la justificación del uso de la fenomenología, los supuestos y detalles filosóficos sobre la recopilación y el análisis de datos; el reporte de las declaraciones significativas y una conclusión con una descripción compuesta de la *esencia* del fenómeno.

Este procedimiento se considera conveniente a seguir para el desarrollo de esta investigación, ya que se busca comprender las experiencias que compartieron los directivos ante el fenómeno de la suspensión de clases presenciales ocasionado por la pandemia COVID-19.

Según Bautista (2011) el enfoque fenomenológico es útil en la investigación social ya que los fenómenos humanos son complejos de estudiar desde una única perspectiva externa, “la fenomenología es una opción cuando se quiere entender y describir aquellos fenómenos humanos que no son explicados desde teorías positivistas” (Bautista, 2011, p.53), es decir, desde teorías que provienen de las ciencias que apelan a una verdad única y objetiva.

4.1.3 La entrevista en la investigación fenomenológica

En este enfoque, los entrevistadores utilizan principalmente preguntas abiertas. “Ya que su tarea principal es aprovechar y explorar las respuestas de sus participantes a esas preguntas. El objetivo es que el participante reconstruya su experiencia dentro del tema en estudio” (Seidman, 2006, p.15). El entrevistador por su parte se centrará en la exploración del fenómeno examinando la experiencia concreta de las personas que lo vivieron y el significado que le dieron a dicha experiencia.

La entrevista a profundidad es característica de este enfoque, algunos autores recomiendan realizar tres entrevistas separadas a cada participante. Lo anterior debido a que el comportamiento de los participantes toma un valor significativo y puede llegar a comprenderse cuando se sitúa en el contexto de su vida y la vida de sus allegados, si no se toma en cuenta el contexto, las posibilidades de explorar el significado de la experiencia son bajas (Patton,1989 citado en Seidman, 2006). Otros proponen realizar tres entrevistas cada una con un propósito distinto para sondear la experiencia vivida y situarla en el contexto (Schuman, 1982 citado en Seidman, 2006). A diferencia de estos planteamientos de realizar tres entrevistas, Polkinghorne (1989) citado en Creswell y Poth (2018) recomienda únicamente realizar una entrevista por participante que haya experimentado el fenómeno y que en total sean de 5 a 25 entrevistas.

Por su parte, Creswell y Poth (2018) sugieren que las preguntas de una investigación cualitativa deben ser abiertas, cambiantes y no direccionales, y para realizarlas deben comenzar con *qué* o *cómo*, en lugar de *por qué*. Lo anterior porque sugiere un lenguaje que busca la causalidad y el efecto, y lo que se pretende con las preguntas es que se note el lenguaje abierto. Según Moustakas (1994) citado en Creswell y Poth (2018) a los participantes se les deben de hacer dos preguntas generales; la primera, *¿Qué ha experimentado en términos del fenómeno?* Y la segunda, *¿Qué contextos o situaciones han influido o afectado típicamente sus experiencias del fenómeno?* Pueden hacerse otras preguntas abiertas, pero estas

dos últimas son las que brindarán la información que conducirá a la descripción textual y estructural de las experiencias, además de brindar comprensión de las experiencias en común de los participantes.

Sobre la duración de cada entrevista se considera que deben ser entre 60 y 90 minutos aproximadamente, ya que una hora es el tiempo estándar y dos horas parece demasiado para una sola ocasión. Debido a que en el enfoque fenomenológico se busca que los participantes reconstruyan su experiencia, la pongan en el contexto de sus vidas y reflexionen sobre su significado, una entrevista de menos de 90 minutos puede resultar muy corta de información (Seidman, 2006).

4.2 Técnica de obtención de información e instrumento

Para realizar la guía de la primera entrevista se siguieron las recomendaciones de Creswell y Poth (2018) además de un ejemplo de guion de entrevista de la investigación fenomenológica de pacientes que están en la lista de espera de riñón, realizada por Brown et al. (2006) el cual se puede revisar en la figura 6.

Figura 6
Protocolo de entrevista

Protocolo de entrevista para pacientes en lista de espera de Brown et al. (2006)			
<p>Cuénteme un poco sobre usted mismo.</p> <p>¿Podría decirme cuánto tiempo lleva en la lista de espera?</p> <p>¿Qué dimensiones, incidencias y personas íntimamente relacionadas con la espera de un trasplante destacan para ti?</p>	<p>¿Cómo ha sido la experiencia desde que lo colocaron en la lista de espera?</p> <p>¿Cómo te ha afectado?</p> <p>¿Qué cambios asocia con la experiencia?</p>	<p>¿En qué piensas la mayor parte del tiempo últimamente?</p> <p>¿Qué sentimientos generó estar en la lista de espera?</p> <p>¿Ha cambiado su perspectiva del tiempo desde que estuvo en la lista de espera?</p>	<p>¿Cuál sería una metáfora o dicho que represente su experiencia de esperar un trasplante?</p> <p>¿Ha compartido todo lo que cree que es relevante para la experiencia de esperar?</p>

Nota. Adaptado de Brown et al. (2006)

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Tomando en cuenta los planteamientos y recomendaciones de los autores mencionados se realizó una única entrevista con preguntas abiertas a los informantes. Esto durante los meses de noviembre del año 2020 y enero del año 2021 mientras estuvo presente la suspensión de clases presenciales. Esta entrevista tuvo como objetivo conocer:

1. La información del director(a), su formación académica, el contexto de su escuela, sus motivaciones para acceder al cargo y el significado que le dan al hecho de ser directores de sus escuelas.
2. La experiencia en la dirección escolar desde la suspensión de clases presenciales: la forma en la que se organizó el trabajo a distancia, la comunicación y participación de los docentes, alumnos y padres de familia, además del apoyo de las autoridades educativas.
3. Problemáticas enfrentadas y el papel del director para darles solución.
4. Sentimientos generados desde la suspensión de clases.
5. Reflexiones sobre las acciones realizadas en el cierre del ciclo escolar 2019-2020 e inicio del 2020-2021.
6. Perspectivas para el regreso a clases presenciales, aspectos a cuidar en los miembros de la escuela y los desafíos para los directivos.
7. Reflexiones del director(a) sobre su papel como director escolar.

La guía de entrevista fue revisada por un juicio de expertos en el tema educativo, gestión directiva y enfoque fenomenológico. Después de su visto bueno se procedió a realizar a manera de pilotaje dos entrevistas con una directora y un director de escuelas en contextos diferentes, de sus respuestas se modificaron algunas preguntas de la guía y se obtuvo el instrumento final para la primera fase de entrevista (véase Anexo A).

4.3 Informantes

Para recabar la información, se invitó a directores de escuelas primarias públicas de Aguascalientes a participar en las entrevistas de manera voluntaria. Bajo las recomendaciones antes señaladas de la cantidad de entrevistados, se buscó aproximadamente a 20 directores de escuelas primarias públicas cuyos criterios de selección fueron:

- Haber ejercido como mínimo tres años la dirección en primaria.
- Haber ocupado el puesto directivo durante la suspensión de clases en la contingencia sanitaria en el ciclo escolar 2019-2020.
- Continuar con dirección escolar en el ciclo escolar 2020-2021.

Las escuelas de Aguascalientes para buscar a los informantes (directivos) fueron seleccionadas según aquellas que suspendieron clases desde la primera indicación federal y que se ubicaban en diferentes contextos socioeconómicos del estado, esto con el fin de obtener variedad en la información obtenida de los diferentes tipos de organización de las instituciones.

4.3.1 Caracterización de los directivos

En total se tuvo la participación de 16 directivos, siete directores y nueve directoras de diferentes escuelas en distintos contextos y tipos de organización (véase anexo B). De los directivos catorce de ellos tienen una formación inicial en una escuela normal, dos de ellos estudiaron una licenciatura en un colegio privado, seis además cuentan con una segunda licenciatura que no es afín al campo educativo. En cuanto a la continuación de su formación, once directivos estudiaron una maestría, los posgrados fueron sobre gestión directiva, educación básica y educación familiar. Finalmente, tres directivos optaron por estudiar un doctorado en ciencias educativas, con especialidad en pedagogía.

Los principales motivos que tuvieron los directivos para adentrarse en la educación se dividen en tres: la influencia de sus familiares que eran profesores, la admiración que le tenían a maestros que les impartieron clases durante su preparación y que era la opción más viable para continuar con sus estudios profesionales en su localidad.

4.4 Recolección de datos

Para iniciar la recolección de información se enviaron oficios por correo electrónico a la Dirección de Educación Básica del Instituto de Educación de Aguascalientes para comunicar la información del proyecto a supervisores de algunas Unidades Regionales de Servicios Educativos (URSES) del estado y que así difundieran la invitación a participar en el proyecto a los directivos de su zona escolar. La Dirección de Educación Básica respondió al correo comunicando que haría extensiva la invitación a los supervisores de las zonas solicitadas y al tener los datos (números telefónicos) de los supervisores y directores reenvió los correos para iniciar la comunicación con ellos. Se contactó con supervisores de zonas escolares de las URSE de Pabellón, Insurgentes, Pocitos, Sur, Norte, Calvillo y Ojocaliente (véase tabla 9).

Tabla 9
Directivos entrevistados por zona escolar

Zona escolar	Cantidad de directores
Pabellón	3 directores
Pocitos	2 directores
Insurgentes	5 directores
Norte	3 directores
Sur	1 director
Calvillo	1 director
Ojocaliente	1 director

Nota: Elaboración propia.

Durante la realización de las entrevistas se explicó a cada director el propósito de la investigación y el objetivo de las preguntas, se invitó a responder de

forma honesta y tranquila, además se solicitó permiso previo, para grabar el audio de las entrevistas y usar la información que ellos brindarían de manera anónima y solo para los fines exclusivos de la investigación, a lo cual ninguno presentó objeción. Así mismo, se acordó en enviar la transcripción de la entrevista cuando se terminara para que pudieran revisar y validar la información redactada, de manera que se corroboraran que no se plasmaba de manera incorrecta o tergiversada.

Al finalizar cada entrevista se agradecía a los directores el tiempo brindado y se facilitaban correos para hacerles llegar prontamente una constancia de agradecimiento por haber participado en el proyecto.

4.5 Sistematización y análisis de la información

Con el fin de analizar la información obtenida de las entrevistas se siguió el modelo de análisis propuesto por Moustakas (1994) para analizar información fenomenológica el cual sigue una serie de procedimientos (véase figura 7 y 8).

Figura 7
Pasos iniciales del proceso de análisis



Nota. Adaptado de Brown et al. (2006) y Moustakas (1994).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

El primer paso fue transcribir las entrevistas para después leerlas con detenimiento y lograr una comprensión general de lo que el sujeto de estudio ha declarado, luego se enlistaron en un documento de Word las expresiones más relevantes que fueron dichas por el participante para describir su experiencia, esto es conocido como el proceso de *horizontalización*.

De la revisión se obtuvo una lista de *declaraciones significativas*, las cuales se revisaron para corroborar su relación directa con la experiencia vivida, contestando dos preguntas:

¿Esta declaración contiene un momento de la experiencia que es necesario y suficiente para entenderla? ¿Es posible abstraerlo y etiquetarlo?

Si es posible, entonces puede entrar en el proceso de horizontalización, las declaraciones que no cumplieron con esos requisitos fueron eliminadas, también aquellas que estaban superpuestas o fueron repetitivas y vagas para que de esta forma solo se obtengan las estructuras invariantes de la experiencia (Moustakas, 1994).

De esta lista de estructuras invariantes que se obtiene de la revisión y depuración se prosigue a crear *unidades de significado* partiendo de las *estructuras invariantes*, este proceso consta de formular significados a partir de las *declaraciones significativas* de los participantes. Para un mayor detalle del proceso de *horizontalización* y unidades de significado se sugiere revisar la tabla 10.

El objetivo de estos pasos iniciales del análisis es no alterar el significado original de los participantes y distinguir el significado a partir de las reflexiones hechas en las *declaraciones textuales* en las transcripciones.

Tabla 10

Ejemplos de estructuras invariantes y sus unidades de significado

Estructura invariante	Unidades de significado
<p><i>Pues al inicio fue muy intenso, pues realmente toda la información que nos había llegado fue así de ahorita para mañana, entonces tenía que comunicarme con mis maestros y los maestros a la vez con los papás sobre lo que íbamos ir haciendo, lo que íbamos a ir resolviendo.</i></p>	<p>Falta de información impide una correcta planeación y genera incertidumbre e improvisación.</p>
<p><i>Al inicio todos ahí en el consejo técnico pues decidimos ahora sí que llevarlos (la información) impresos, hojas, llevarlas ahí al portón de la escuela para que fueran y tomarán los que no tenían celular, les dábamos copias y ya después poco a poco, ya cuando vimos que esto iba para largo, pues la mayoría tiene celular, la mayoría tiene WhatsApp pues vamos a trabajar por medio de ahí, fue como se estuvo trabajando realmente fue como concluimos el ciclo 2019-2020 hasta julio de esa manera.</i></p>	<p>Improvisación y combinación de estrategias de comunicación.</p>

Nota: Elaboración propia

En la Tabla 10, se muestra un ejemplo de *estructuras invariantes* y las correspondientes *unidades de significado* del análisis, en el cual se aprecian las estructuras obtenidas de las entrevistas realizadas a los directivos.

Figura 8

Pasos finales del proceso de análisis



Nota. Adaptado de Brown et al. (2006) y Moustakas (1994).

Una vez que se obtuvieron las *unidades de significado* se continuó con la agrupación de ellas para crear una *etiqueta temática o tema*. Para esto se verificaron los *temas* por su naturaleza esencial o incidental a través de un proceso llamado *variación imaginativa libre*, este proceso consistió en realizar una pregunta: *¿El fenómeno sigue siendo el mismo si se imagina la eliminación o cambio de este tema?* (Van Manen, 1990 citado en Brown et al., 2006).

En estos pasos se hizo uso del software Atlas ti 9 donde se colocaron las unidades de significado para verificarlas correctamente. Se codificaron y agruparon en redes para lograr eliminar aquellos repetidos o innecesarios, durante este proceso se logró reducir los códigos (ver Anexo C y D) y finalmente se obtuvieron nueve temas o etiquetas.

En la Tabla 11, se muestra un ejemplo de algunos temas y las unidades de significado de las que se derivaron de la investigación.

Tabla 11
Ejemplos de temas emergentes y unidades de significado correspondientes

Tema	Unidades de significado
Adaptación	Falta de información impide una correcta planeación y genera incertidumbre e improvisación.
	Improvisación y combinación de estrategias de comunicación para continuar con el trabajo a distancia.
	Incertidumbre, improvisación y actitud reflexiva ante la falta de capacidad para afrontar la situación.
	Estrés y frustración directiva por las demandas de las autoridades superiores y la incapacidad de respuesta del cuerpo docente.
	Incertidumbre ante la falta de información clara.
	Sentimiento de esperanza de volver a la normalidad pronto.
	Desvanecimiento del sentimiento de esperanza y reafirmación del sentimiento de incertidumbre.
	Adaptación a las medidas de prevención e higiene.
	Sentimiento de impotencia ante el cambio en la rutina directiva.
	Satisfacción por los logros de comunicación entre docentes y familias.

	Transición de la indiferencia al miedo y del miedo a la precaución.
	Regreso a la presencialidad se visualiza como un añorado descanso y alivio.
Sobrecarga	Sobrecarga del cuerpo docente que genera estrés en el directivo.
	Impacto de los cambios que se tuvieron que hacer ante la suspensión de clases presenciales.
	La distancia entorpece el trabajo directivo con los docentes.
	Síntomas corporales presentados por presión y cansancio laboral.
	Preferencia al trabajo presencial ante el aumento de presión y cansancio.
	Cansancio originado por el exceso de trabajo.
	Enfermedades presentadas por presión y cansancio laboral.
	Sentimiento de soledad y descuido por parte de las autoridades educativas.
	Cansancio generado de la organización en las plataformas a distancia.

Nota: Elaboración propia.

En el apartado de resultados se mostrarán dos tipos de descripciones la de textura y la de estructura: la primera explica el *qué* experimentaron los participantes en el estudio con el fenómeno, es decir, lo que sucedió, en esta descripción se pueden incluir ejemplos textuales tomados de la entrevista. En la segunda, la de estructura, se describe *cómo* sucedió la experiencia, en esta el investigador reflexiona sobre el escenario y el contexto en el que se experimentó el fenómeno (Creswell y Poth, 2018).

Para finalizar el análisis se redacta una descripción del fenómeno compuesta de la esencia de la experiencia vivida que representa al grupo como un todo. Esta descripción compuesta, incorpora las descripciones de textura y estructura. A esto se le conoce como la *esencia* de la experiencia y representa al estudio fenomenológico realizado y por lo general “es un párrafo largo que le dice al lector *qué* experimentaron los participantes con el fenómeno y *cómo* lo experimentaron (es decir, el contexto)” (Creswell y Poth, 2018, pág.272).

4.5.1 Validación de análisis

Para Polkinghorne (1989) citado en Creswell y Poth (2018) la validación es la noción de que una idea está bien fundamentada y respaldada. Por lo que para validar el análisis mencionado se verificará siguiendo el método que propone Polkinghorne (1989) que consiste en realizar cinco preguntas durante cada fase del análisis:

1. ¿Influyó el entrevistador en el contenido de las descripciones de los participantes de tal manera que las descripciones no reflejan realmente la experiencia real de los participantes?
2. ¿La transcripción es precisa y transmite el significado de la presentación oral en la entrevista?
3. En el análisis de las transcripciones, ¿hubo conclusiones distintas a las ofrecidas por el investigador que pudieran haberse derivado? ¿El investigador ha identificado estas alternativas?
4. ¿Es posible pasar de la descripción estructural general a las transcripciones y dar cuenta de los contenidos y conexiones específicos en los ejemplos originales de la experiencia?
5. ¿La descripción estructural es específica de la situación o se aplica en general a la experiencia en otras situaciones?

El segundo método es la verificación de miembros, que consiste en mandar el producto final (la descripción del análisis de la experiencia) a mínimo dos de los participantes (directores) para verificar la precisión. Finalmente, un tercer método es la revisión de pares con otros investigadores para que se examine todo el proceso de análisis (Brown et al., 2006).

4.6 Consideraciones éticas

En este apartado se dará cuenta de las consideraciones éticas que rigieron este proyecto de investigación, comenzando con las consideraciones generales, las de

la recolección de datos y finalmente, las del análisis de datos, el reporte de resultados y la publicación.

4.6.1 Consideraciones generales

Las consideraciones éticas que se tuvieron en cuenta durante este trabajo se enlistan de acuerdo con cada etapa del proyecto.

En la construcción del planteamiento del problema y el marco teórico se cuidó la manera en la que se redactó y tomaron ideas de otros autores, para evitar el plagio, se buscó siempre dar crédito a quien hizo la aportación teórica. En la obtención de la información, se pidió el consentimiento de los informantes y se aseguró el respetar sus identidades y cuidar la confidencialidad de los datos obtenidos.

Finalmente, para el análisis y publicación de resultados no se manipularon los datos para llegar a una conclusión que favoreciera o diera un mayor impacto a la investigación realizada. Se mostró la información sin cambios o modificaciones y se aseguró que la manera en la que se redactan los resultados fuera la adecuada para no tergiversar la información. Se respetó la confidencialidad de los informantes no publicando sus resultados para desprestigiarlos o ponerlos en situaciones incómodas.

En otras palabras, se siguió el Código de Ética de la American Educational Research Association (AERA) el cual dicta una serie de principios y normas, bajo los cuales, los investigadores de la educación debemos guiarnos para la construcción del trabajo científico y profesional.

4.6.2 Consideraciones de la recolección de datos

Creswell y Poth (2018) indican que en cada enfoque de la investigación cualitativa el investigador debe tener cuidado en la fase de recolección de manera que pueda planificar y considerar todos los problemas éticos anticipados y que puedan emerger durante la investigación. Son tres los principios a tomar en cuenta en esta fase:

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

respeto por las personas (privacidad y consentimiento), preocupación por el bienestar de los participantes (minimizar las incomodidades y aumentar la reciprocidad) y justicia (tener un trato equitativo con todos, promover la inclusión). También se debe cuidar el anonimato de los participantes, colocando alias, iniciales de sujeto o números a las personas.

Durante la recolección de datos el investigador debe explicar el propósito del estudio y su naturaleza, especialmente si es un tema delicado. En caso de que los participantes compartan información confidencial o extraoficial esta deberá ser eliminada del análisis y de la investigación misma. La pauta recomendada es cuidar cómo se obtiene y se registra la información, que sea apropiado para los participantes, por lo que es responsabilidad del investigador familiarizarse en el contexto de la investigación, ser empático con los participantes y sus formas de interactuar y registrar información de manera apropiada para los participantes (Creswell y Poth, 2018).

Por lo anterior el investigador debe de obtener los permisos locales para contactar a los participantes, gestionar los permisos para publicar la información, explicar con claridad el propósito de la investigación, no obligar a los sujetos de estudio a participar o firmar formularios de consentimiento, respetar las normas de los lugares que se visiten para el trabajo de campo, así mismo tener cuidado en el sitio dónde se realice el levantamiento de datos para no minimizar las interrupciones, una vez obtenido los datos se debe hacer el compromiso de en el momento de almacenar los datos y materiales utilizando protocolos de seguridad (Creswell y Poth, 2018).

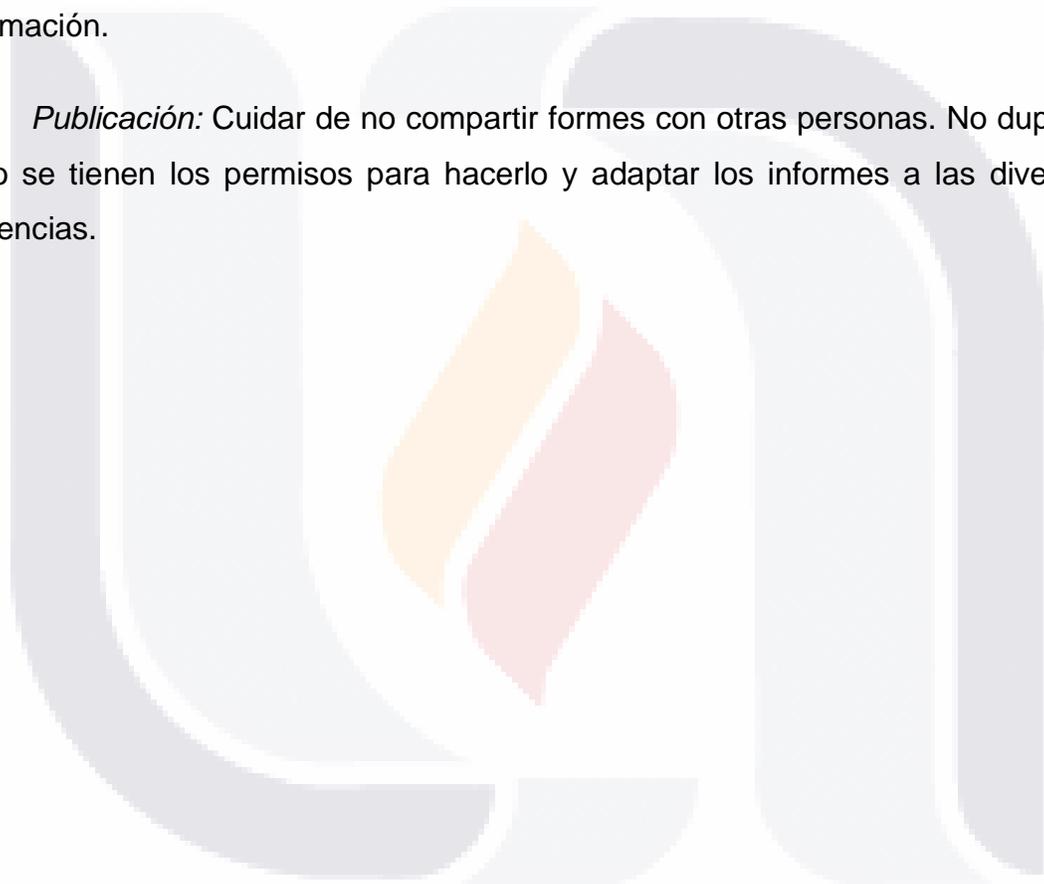
4.6.3 Consideraciones del análisis de datos, el reporte de resultados y la publicación

En estas fases de la investigación Creswell y Poth (2018) sugieren las siguientes consideraciones éticas:

Análisis de datos: Evitar estar de lado de alguno de los participantes y solo tomar en cuenta los resultados que sean positivos para la investigación. De igual forma se debe cuidar la privacidad de los participantes.

Reporte de resultados: Bajo ningún motivo falsificar los datos, las evidencias, hallazgos y conclusiones por beneficio de la investigación. Tampoco se debe revelar la información que pudiera dañar a los participantes. En la redacción se tendrá que hacer de forma clara y directa, con un lenguaje apropiado, evitando plagiar información.

Publicación: Cuidar de no compartir formas con otras personas. No duplicar si no se tienen los permisos para hacerlo y adaptar los informes a las diversas audiencias.



Capítulo 5. Resultados

En este capítulo se muestran los resultados obtenidos del análisis de información, siguiendo el proceso de análisis fenomenológico de Moustakas (1994). Primero, se presenta una descripción del significado atribuido por los directivos a la función directiva, debido a que para el análisis fenomenológico es necesario conocer cómo perciben el cargo. Segundo, se muestran las cualidades que los directivos manifestaron ejercer en su cargo escolar. De igual forma se incluye un apartado que muestra la descripción de textura, estructura y esencia de los temas obtenidos:

5.1 Significado atribuido por los directivos al cargo

Ser director escolar, sin duda es una gran responsabilidad, de su compromiso y entrega surge la guía en un plantel educativo. En palabras de los directivos se reconocen y aceptan las responsabilidades que tienen como líderes escolares; el Director Pedro explica su cargo así: “El director tiene que ser un líder académico para todos los docentes” y un agente de transformación, donde se espera que sea capaz de ejercer su cargo sin importar las circunstancias para continuar al frente de la comunidad educativa, así lo deja ver la Directora Rosita: “Somos agentes de transformación, entonces si un director no está bien, pues difícilmente va a estar bien su equipo”.

Entre las funciones del cargo directivo, desde la percepción directiva, ellos destacan como las más importantes: 1) acompañar y conducir al cuerpo docente hacia un mismo proyecto, 2) procurar las condiciones óptimas para el aprendizaje de los estudiantes, 3) escuchar a los padres de familia y conocer sus necesidades para apoyarlos y 4) resolver las problemáticas e incidentes que suceden en la institución con el fin de obtener los mejores resultados académicos.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

En las declaraciones, los directivos se ven a sí mismos con un gran peso en su labor, dada la cantidad de responsabilidades y de personas que dependen de la forma en la que ejecuten su función. “Es tener una gran responsabilidad principalmente ante los alumnos y saber conducir perfectamente y orientar a los compañeros docentes” (Directora Mireya). En esta frase se puede leer el discurso propuesto por la SEP para definir a un directivo idóneo, que es guía, agente de transformación y líder.

Aun así, para los directivos no solo estas características son requeridas para el ejercicio de su función, ya que expresan que para ser un director escolar se debe contar con la vocación para brindar el servicio educativo, buscar el beneficio de los alumnos y favorecer el funcionamiento de la comunidad. Al respecto la Directora Rosita comentó: “No hablando tanto del rol, sino como ser humano, pues irradia esa preparación, ese amor por la profesión”. Para ser director escolar hay que contar también con la capacidad de sentir empatía por los demás actores educativos y ser un líder que este al servicio de la comunidad para resolver las problemáticas, a esto lo llaman *ser humano*: “Tienes que ser súper humana, tienes que tener una vocación de servicio” (Directora Viri).

Para ellos, ser director es un reto, pues el cargo directivo es visualizado como un trabajo demandante que exige la superación y capacitación continua sobre todo para acompañar al docente en sus funciones dentro del aula y consensar con ellos. Igualmente atender las demandas de los padres de familias, resolver sus dudas y evitar confrontaciones. La directora Catalina lo explica de esta forma: “Es un reto que implica estar muy pegada al trabajo que está haciendo el maestro, estar valorando el impacto que está teniendo su trabajo con los niños y como lo está viendo el papá, entonces pues es un trabajo pesado”

Definitivamente el cargo directivo se percibe como un tarea difícil y compleja, sin embargo, cuando se obtienen experiencias formadoras que se reflejan en acciones beneficiosas para la institución los directivos logran sentirse orgullosos del

esfuerzo diario y la constante preparación, el Director Antonio dijo al respecto: “Ser director escolar representa un reto, representa un orgullo y también representa el estarse superando continuamente”. Sin embargo, aunque los directivos perciben el cargo como una actividad que les otorga reconocimiento, gratificación y orgullo, algunas veces es percibido también, como una función solitaria, pues ellos son la figura a la cual se le exigen respuestas, soluciones y resultados por parte de docentes, familias, alumnos y autoridades educativas. Así lo declaró la Directora Rosita: “El ser directora para mi significa una gran responsabilidad, es la parte donde la comunidad educativa pide resultados, pide respuestas, a veces es muy solitaria esta función”.

De manera peculiar, antes de acceder al cargo, varios directivos tenían una visión diferente de lo que hace un director y lo consideraban como un trabajo escolar más sencillo y relajado. Estas percepciones están alejadas de la realidad que enfrentan siendo directivos. “A pesar de que yo lo veía como una persona que nada más iba a apoyar a supervisores, a la autoridad educativa, en realidad es la guía realmente de la escuela” (Director Rigoberto). Así como los directivos consideraban, antes de llegar al cargo, que la función directiva era sencilla, porque solo consistía en acatar los lineamientos recomendados por los supervisores. Esta visión se sigue compartiendo por otros actores educativos, no únicamente los maestros, los padres de familia también pueden llegar a pensar que el director en la escuela no es consciente de lo que ocurre en ella y, por ende, se tiene una percepción errónea, sin fundamentos, sobre el cargo directivo.

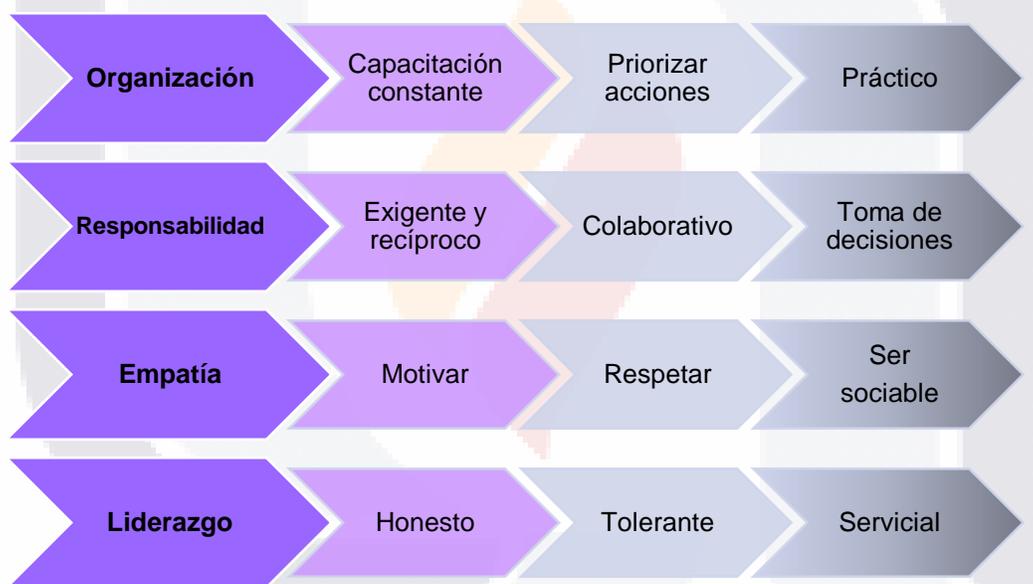
En síntesis, los directivos perciben su cargo como una gran responsabilidad y compromiso con todos los actores educativos, para que los docentes se sientan apoyados, acompañados y escuchados, que los alumnos aprendan, y la escuela obtenga buenos resultados y finalmente, los padres de familia se sientan escuchados y apoyados. Todo esto representa un reto para ellos, pues lograr esto requiere de mucha organización, trabajo y vocación por brindar un servicio educativo de calidad. Si se logra lo anterior, el director se siente gratificado y

orgulloso del reconocimiento recibido por la comunidad educativa (véanse Anexo E y F).

5.2 Cualidades presentadas por los directivos al ejercer su cargo

Entre las preguntas realizadas a los directivos se les pidió que enlistaran jerárquicamente y describieran tres cualidades que consideran poseen y ejercen en su labor de dirección escolar. En la Figura 9 se enlistan las principales: organización, responsabilidad, empatía y liderazgo.

Figura 9
Cualidades presentadas por los directivos



Nota. Elaboración propia con base en las respuestas obtenidas de las entrevistas.

Organización

Se refiere a ser un directivo que organice adecuadamente las actividades del día, que priorice lo necesario para la escuela y que coordine el trabajo administrativo, pedagógico y evaluativo. Un directivo que no deje de lado asuntos urgentes, que recuerde las fechas importantes para la escuela, que haga espacio en su agenda

para atender las solicitudes elaboradas por la comunidad educativa y continuar con su capacitación como líder educativo.

Responsabilidad

De acuerdo con la forma en que los directivos definieron el cargo, la responsabilidad es parte importante de la función directiva. Se refiere a atender las obligaciones administrativas propias de la escuela, sin dejar de lado otros asuntos con los demás miembros de la institución. Es decir, cumplir con toda la comunidad y esperar que la misma comunidad sea recíproca y cumpla de igual forma. Un directivo responsable, desde su percepción, debe tener presente colaborar con el equipo docente y padres de familia para conocer sus opiniones y necesidades y a partir de esto tomar las decisiones más adecuadas para el plantel escolar.

Empatía

Para los directivos es importante mostrarles a los miembros de la comunidad, en especial a los docentes, que los escuchan, entienden y, por tanto, los conocen. Esto quiere decir que no son directivos apartados que trabajan desde su oficina sin salir de ésta para socializar con los demás actores educativos. De las pláticas de pasillo y durante los recesos se llega a conocer las necesidades, dudas y sugerencias de los docentes y alumnos, esto genera un ambiente de trabajo agradable y cómodo, donde los docentes se sienten, respetados, motivados y apoyados.

Liderazgo

Los directivos describen al líder escolar como un apoyo para todos los miembros de la escuela, es decir, alguien consciente de que se necesita guiar a los compañeros docentes con el ejemplo, es decir, realizando honestamente y con diligencia sus funciones. Un líder es un ser que transforma la escuela para lograr los objetivos propuestos, para esto es necesario ser un directivo al servicio de la comunidad educativa, que a pesar de las situaciones problemáticas que puedan presentarse, no deja de ser comprensivo y tolerante con los demás miembros del plantel.

5.3 Temas obtenidos

De las estructuras invariantes y las unidades de significado, se construyó un conjunto de temas para realizar una descripción de textura y de estructura, y finalmente una de esencia. La descripción de textura se presenta en conjunto con los testimonios de los directivos, la descripción de estructura se muestra al final de cada tema a manera de cierre. La descripción de esencia se encuentra en el final de este capítulo. Cabe mencionar que, para conservar el anonimato de los directivos se les cambió el nombre para mostrar los testimonios en este capítulo.

De esta revisión se obtuvieron los siguientes diez temas: Inicio del caos, cambios y el recorrido a la adaptación. Sobrecarga, estrés, cansancio y burnout. Comunicación constante y acompañamiento. Búsqueda e improvisación de estrategias para continuar con el servicio educativo remoto. Aprender a usar la tecnología. Cambio de percepción sobre los actores educativos. Molestia e inconformidad durante el cierre del ciclo escolar 2019-2020. Capacitación y organización para el ciclo escolar 2020-2021. Percepciones y condiciones para el regreso a clases presenciales y Beneficios y perjuicios que ocasionó la pandemia durante la ERE

5.3.1 Inicio del caos, cambios y el recorrido a la adaptación

Este primer tema abarca todas las expresiones que los directivos externaron sobre la confusión, incertidumbre y desconcierto que experimentaron al inicio de la suspensión de las clases presenciales y de qué forma se fue dando gradualmente el proceso de adaptación a la situación de educación remota.

Para los directivos el inicio de la ERE estuvo marcado por distintos sentimientos; confusión, incertidumbre, desorganización y desequilibrio, por mencionar algunos. La Directora Catalina lo describe así: “Ahí inició mi caos, la palabra con la que la definiría esta situación es *caótica*”. En un principio los directores se enteraron de que las clases presenciales se suspenderían unas semanas, sin embargo, no

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

contaban con que esto se prolongaría por más tiempo y no tendrían una fecha de regreso definida, el Director Rigoberto dijo al respecto: “Todos confiábamos en que íbamos a regresar, pero pues se alargó y de hecho nos marcan tres, cuatro periodos y hasta ahora no se tiene fecha exacta de cuando se concluya”.

Términos como *caótico* e *incertidumbre* dejan ver perfectamente cómo se sintieron los directivos ante esta inédita situación, ya que declaran no haber estado preparados para actuar desde la distancia, en una situación de emergencia y menos durante un periodo de tiempo indefinido. Al respecto el director Rafael señaló: “Fue mucha incertidumbre, un improvisar a la brevedad cuando se inició, ya que, pues no estábamos preparados para iniciar ese periodo, entonces había que hacer reuniones a la voz de ya con maestros y padres de familia”.

La falta de información clara y la carencia de una guía inicial por parte de las autoridades educativas estatales les generó a los directivos dudas sobre cómo proceder con la educación a distancia: “<<¿Cómo cerramos?, ¿Cómo les decimos a los papás?>> y les mandamos tarea: <<¿Para cuantos días y cuándo?>>, en ese sentido sí, había poca aclaración y fue como: <<Ustedes organícense con la escuela porque ustedes se conocen y ya después vemos>>” (Directora Rosita).

La postura por parte de las autoridades inmediatas al inicio de la suspensión de clases consistió simplemente en avisar que esto ocurriría, dando libertad de actuar de la forma en la que los directivos considerasen más adecuado para la escuela. Es decir, no hubo un acompañamiento a estos para proveerles información o guía sobre cómo proceder, por lo que los directivos idearon qué hacer para continuar con el trabajo educativo. “Hasta que de manera oficial se nos avisó: <<¿Saben qué? Vámonos todos a trabajar desde casa y cada quién de ustedes organice su trabajo>>. Ahora sí que no nos dieron una línea a seguir” (Directora Penélope).

Esto provocó que en algunos momentos los directivos se sintieran incapaces de afrontar la situación inicial que estaban viviendo, lo cual les generó sentimientos de desánimo y frustración. Así lo relata la Directora Catalina: “Fue caótico, yo me sentía

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

saturada, no sabía cómo hacerlo, tuve momentos de mucha ansiedad, de desesperación porque no veía la forma de organizarme, de adaptarme a la nueva demanda social”. Para los directivos fue complicado cambiar la presencialidad y contacto diario con los alumnos y docentes, pues desde la distancia desconocían cómo realizar sus funciones correctamente para seguir brindando acompañamiento y apoyo a los actores educativos. En sus declaraciones se deja ver el rechazo que sintieron al inicio de la suspensión de clases para continuar trabajando mediante los dispositivos electrónicos y los medios digitales, ya que no lo consideraban parte de su labor educativa y que no habían sido preparados para trabajar a la distancia: “Nos preparamos para estar cerca de los alumnos, apoyarlos, ayudarlos directamente, entonces, pues nos hace falta ese contacto, porque no nos preparamos para estar detrás de una computadora” (Directora Mireya).

Sin embargo, pese a la situación abrumante, los directivos pensaban entusiastas que pronto regresaría todo a la normalidad, que en pocas semanas se volvería a las aulas y continuarían sus labores como antes, pero no fue así. “Dejamos tarea para dos semanas, los maestros engargolaron sus trabajos para quince días, todos pensando que íbamos a regresar a mediados de abril” (Director Alfonso). Conforme pasaba el tiempo los directivos iban dándose cuenta de que el regreso a las escuelas no sería pronto, aun así, no creían que tomaría tanto tiempo, así lo describe el Director Pedro: “En un inicio creímos que sería por un periodo corto, 1 o 3 meses es los que suspenderíamos, que regresaríamos antes de finalizar el ciclo escolar antes de julio, no se dio la situación”.

Al paso del tiempo los directivos comenzaron a aceptar la situación, por lo que se realizaron planes de trabajo a la par con los docentes, tomando en cuenta las necesidades de los alumnos y sus familias. Es decir, crearon estrategias colaborando con la comunidad educativa. Sobre esto la directora Mireya mencionó: “A principios de mayo, en ese momento con mi equipo de maestros nos pusimos de acuerdo en la forma de trabajar con los alumnos, pues no sé tenía preparado nada”. Esto fue un proceso de *prueba y error* con las estrategias que fueron improvisadas,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

por el tiempo tan corto en el que tuvieron que elaborarlas, y es que los directivos tenían que buscar las medidas más adecuadas para su institución.

Los directivos actuaron como líderes colaborativos, al planificar las estrategias como un equipo y no siendo ellos quienes decidieran en solitario lo que debía realizarse. Esto puede deberse a que realmente no querían dejar solos a los docentes, pese a que ellos mismos no se sentían del todo preparados para proponer un plan de trabajo por lo que la situación de emergencia representaba, pues, claramente, los directivos no habían llevado entre sus múltiples cursos y diplomados, alguno que los preparase para actuar frente a emergencias sanitarias, suspensión de clases presenciales o alguna situación de crisis.

Al concluir el ciclo escolar 2019-2020 los directivos se sintieron más animados y seguros; pese a los constantes cambios y problemas enfrentados, al finalizar el ciclo escolar sintieron que no se estancaron y libraron la situación inédita; habían avanzado, aprendido, organizado y solucionado. “Me siento satisfecha con mi trabajo, los maestros me expresan su sentir y me gusta que sean honestos conmigo y yo ser honesta con ellos, entonces siento que vamos avanzando” (Directora Rosita).

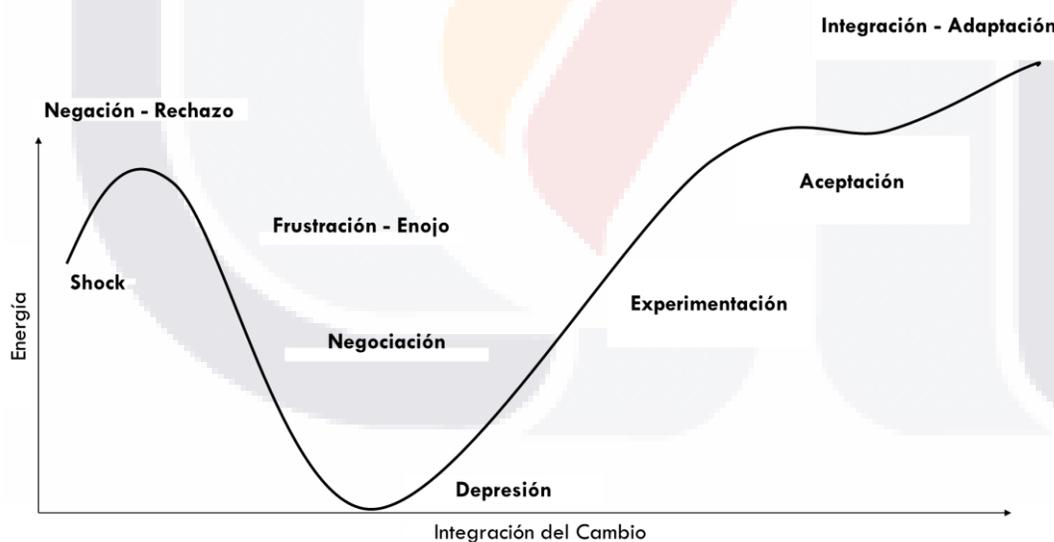
Si bien, algunos directivos declararon sentir que no terminaron el ciclo escolar adecuadamente, pues faltó resolver algunos temas administrativos y de aprendizajes esperados, el sentimiento de satisfacción por su desempeño se impuso, porque para ellos terminar el ciclo sin un alumno menos, fue un reto en sí mismo. “Yo me siento satisfecha porque se hizo lo que se pudo y un poquito más, logramos terminar satisfactoriamente este ciclo escolar, cumplimos con todos los requerimientos, afortunadamente no perdimos alumnos, hablo de la matrícula, se quedaron todos con nosotros” (Directora Catalina). Podría decirse que los directivos lograron sentirse estables y adaptados, preparados para continuar con el siguiente ciclo escolar.

Al analizar las respuestas brindadas por los directivos, se percibió que para aproximarse a la adaptación también atravesaron un proceso de cambio personal,

para aceptar y afrontar las adversidades que la suspensión de clases presenciales y la ERE trajo consigo, dado que los directivos y toda la comunidad educativa se enfrentaron a una situación que les obligó a salir de su zona de confort y cambiar la cotidianidad de su trabajo.

Esto fue un cambio significativo y complejo. En el ámbito de los cambios personales el modelo (ver Figura 10) propuesto por Kübler-Ross (1969), describe las etapas emocionales por las que una persona atraviesa en circunstancias extremas de pérdidas, es decir, el duelo por el fallecimiento de un ser querido o atravesar una situación de muerte próxima. Este modelo se ha ido modificando y adaptando a otras situaciones como los cambios organizacionales (Alonso, 2017). Se parte del supuesto de que, por extensión, se puede aplicar a la pérdida de otra índole, como un trabajo u objetos de valor (Pariente, 2010) dado que la gestión de un cambio está ligado a los factores emocionales.

Figura 10
Curva del cambio de Kübler-Ross



Nota. Elaboración propia con base en Kübler-Ross (1969).

El modelo no necesariamente aplica para todas las personas, ya que los cambios y traumas se procesan de forma distinta en cada individuo (Alonso, 2017).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Sin embargo, en esta investigación se considera que los directivos experimentaron las etapas de la curva del cambio de Kübler-Ross (1969), las cuales se describen a continuación.

Shock

Es cuando ocurre la pérdida trágica; la sorpresa por el evento ocurrido desencadenará las siguientes etapas. En el caso de los directivos escolares, el evento es la suspensión de las clases presenciales por un tiempo indefinido, la pérdida fue dejar de trabajar en la escuela. No se refiere a la pérdida del entorno físico de trabajo, sino a la pérdida que representó tener que abandonar las condiciones normales en que realizaban su quehacer profesional, y realizar sus funciones desde la distancia y a través de pantallas, sin tener contacto físico y directo con los miembros de la comunidad educativa.

Negación

Es una defensa temporal para obtener tiempo de conocer el cambio que se está viviendo. En esta etapa hay rechazo, resistencia y paralización, pues se cree que el cambio no está sucediendo y al no hacer nada en relación con éste, se piensa que va a desaparecer. En esta etapa los directivos creyeron que pronto regresarían a su zona conocida en la escuela, sin tener que hacer un cambio radical durante la suspensión de clase presenciales, pues creyeron que sería breve.

Enojo - Frustración

Es el momento cuando se asimila la realidad del cambio y comienza a sentirse enojo, en algunos casos se entra en un papel de víctima o se buscan culpables. En el caso de los directivos no se percibió que esta etapa fuese propiamente de enojo, sino más bien como frustración al no poder cambiar su situación de ninguna manera, es decir, que no podían regresar a sus escuelas; al no tener un culpable corpóreo (pues fue la pandemia), no había a quién culpar por lo que se puede decir que fue más fácil asimilar la situación.

Depresión

Este es el punto más bajo de la curva, es cuando las personas aceptan que, aunque busquen soluciones rápidas (negociación) su situación no va a cambiar y comienzan a ser conscientes de lo que han perdido. Esto genera un estado de tristeza, debilidad y poca energía para continuar. Con los directivos se pudo identificar esta etapa especialmente en la pérdida de energía por el cansancio y estrés que les ocasionó adoptar las demandas de la ERE, sumando la añoranza por volver a continuar su trabajo cómo antes solían realizarlo.

Experimentación

Esta etapa es cuando se inicia realmente un compromiso con la nueva situación y los cambios generados. En este punto los directivos se dieron cuenta que la suspensión sería prolongada, por lo que comenzaron a idear estrategias iniciar un proceso serio y comprometido a la adaptación a la ERE.

Aceptación

Esta etapa es un espacio de resignación, es cuando se sabe que se debe seguir adelante y se comienzan a considerar opciones, en este punto pueden surgir la creatividad y las nuevas posibilidades. Los directivos fueron creativos y aunque aceptaron el cambio por necesidad para continuar con el servicio de manera remota, idearon estrategias a la par con los docentes para estimular a los alumnos a que siguieran realizando sus actividades escolares desde casa.

Integración – Adaptación

Surge un individuo renovado que ha integrado los cambios a su modo de vida, los acepta y los aplica en su nuevo contexto. En el caso de los directivos se pudo llegar a la aceptación y asimilación de la situación, sin embargo, cuando se realizó la entrevista los datos no mostraron una integración completa, pero sí el inicio de la adaptación al cambio que supuso la ERE y el uso de las tecnologías.

Kübler-Ross (1969) planteó que estas etapas son las reacciones normales de las personas ante una situación trágica, son los mecanismos de defensa necesarios

para gestionar el cambio. No siguen un orden y no son lineales, es decir que una persona puede estar en diferentes etapas en distintos momentos. Las etapas pueden tener una duración indefinida y lo ideal sería llegar a la aceptación, sin embargo, alguien se puede quedar detenido en alguna etapa y no llegar a la asimilación.

En el Anexo G se muestra una parte del proceso de adaptación que experimentaron los directivos desde el inicio descrito como caótico, pasando por la incertidumbre debido a la falta de información clara, la improvisación para realizar planeaciones y estrategias que ayudaran a continuar con el servicio educativo a la distancia. Además de enfrentar problemáticas e incidentes que los desgastaban y cansaban, también debían aprender a usar la tecnología, lo cual fue considerado un gran reto. Sin duda, fue un proceso largo y exhaustivo, pero para muchos directivos se logró la estabilidad y tranquilidad para continuar trabajando con todas las nuevas habilidades adquiridas.

5.3.2 Sobrecarga, estrés, cansancio y *burnout*

Este tema corresponde a todas las expresiones de los directivos sobre la constante sensación de cansancio, estrés y presión que fue escalando gradualmente hasta alcanzar los síntomas característicos del *burnout*. Ello debido a que los directivos no solo cambiaron su forma de realizar las actividades académicas, también agregaron nuevas actividades que debían cumplirse en poco tiempo. Además de las condiciones de la pandemia y el aislamiento, que propiciaron un ambiente de tensión, hastío y desesperanza.

Cambiar la forma de realizar sus actividades diarias llevó a los directivos a sentirse agobiados por los esfuerzos realizados para lograr la organización: “Todavía no logramos organizarnos para que las cosas fluyan de manera ordenada, sí ha sido muy cansado” (Directora Socorro). El cansancio comenzó a intensificarse cuando se optó por estrategias de trabajo con los docentes y alumnos que incorporaban plataformas digitales que exigían un mayor conocimiento y familiaridad con dispositivos y aplicaciones que en algunos casos nunca antes

habían usado: "Ahora como que lo está odiando uno de tanta tecnología a diario" (Director Antonio).

En algunos casos, los sentimientos de estrés fueron incrementándose de manera que los directivos no podían conciliar el sueño y por lo tanto descansar apropiadamente. Así lo relata el Director Pedro: "Cuando ves que es un problema que no está dentro de tus posibilidades solucionarlo, te genera incertidumbre, enojo, estrés, desesperación, y creo que todos hemos pasado por esas etapas de frustración y estrés que nos quita el sueño, que no duermes". Para los directivos todos estos momentos vividos fueron parte de un proceso muy agotador de adaptación, ellos reiteradamente comentaron que se sintieron cansados física y mentalmente, que incluso se sentían enfermos frecuentemente: "Hay momentos que sentimos dolor en el cuello, en el brazo que corre hasta el codo [...] nuestra conclusión es que es la presión que cargamos con ella en todo momento y ya ni cuenta nos damos" (Director Rigoberto).

En el discurso directivo se puede apreciar que la presión y estrés es algo que se incrementó durante la ERE, esto por la creciente cantidad de trabajo que tuvieron que acoplar entre su vida laboral y su vida privada, la cual también se veía afectada por la pandemia misma y sus repercusiones en la salud. "Las enfermedades que hemos teniendo últimamente no sabemos a qué atribuírselas y suponemos que es por la situación que estamos viviendo, que de alguna manera es la presión que estamos sintiendo de querer hacer las cosas, pero pues se complica" (Director Antonio).

En sus propias palabras, los directivos llegaron a sentirse *saturados* de atender varias situaciones laborales y personales, en algún momento se sintieron ansiosos y desesperados, es decir, fueron demasiadas actividades que atender, así lo relata la Directora Catalina: "Yo me sentía saturada, no sabía cómo hacerlo, tuve momentos de mucha ansiedad, de desesperación porque no veía la forma de organizarme, de adaptarme a la nueva demanda social". Además, algunas directoras tuvieron problemas para concentrarse en sus actividades desde su casa,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

pues las tareas del hogar, que por lo general son atendidas por las mujeres, les impedían realizar sus labores académicos adecuadamente:

Lo que más me ha costado es el encierro con mi familia. Veían a la mamá aquí y querían que la mamá les preparara el desayuno hasta que les dije: <<¿Saben qué? Yo estoy trabajando, entonces cada quien se va a preparar y en mi horario de trabajo hagan de cuenta que no estoy y ustedes están en sus clases>>" (Directora Mireya).

El anhelado descanso solo se visualizaba hasta que se retomaran las clases presenciales y regresaran a realizar sus actividades tal como ellos las conocían y estaban acostumbrados. Así lo relata el Director Rafael: "Consideramos que la única forma de poder cumplir con esto de mejorar, pues, lo que sentimos es el día que regresemos de manera presencial". Para los directivos era tranquilizador, como un consuelo, pensar que cuando se regresara a la normalidad, ellos volverían a estar serenos y con un peso menos, pues ya no tendrían que hacer malabares con sus horarios y responsabilidades. "La realidad es que si estamos muy presionados y muy cansados y la verdad es que he escuchado a mis compañeros que prefieren mil veces estar trabajando de manera presencial que de esta forma" (Director Rigoberto).

Bajo este panorama de agotamiento por la ERE y las consecuencias de la pandemia, es posible afirmar que las expresiones directivas encajaban con algunos síntomas del síndrome de *burnout*. Este síndrome, por su traducción "quemado", es también conocido como el síndrome de sobrecarga emocional, desgaste profesional y fatiga en el trabajo. La propuesta de Maslach y Jackson (1986) sobre el síndrome de *burnout* es que se asocia a la sobrecarga emocional siendo el estrés crónico una causa de éste. Cuenta con tres dimensiones principales: agotamiento emocional, despersonalización y disminución del desempeño personal.

El agotamiento emocional es la pérdida de energía y motivación para seguir trabajando. En las declaraciones dadas por los directivos se identificaron algunas que claramente enunciaban la falta de energía para continuar con el trabajo desde casa, es decir, el trabajo educativo en sí mismo no era parte de este sentimiento.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Para los directivos sus actividades en el contexto de la ERE fueron las que les causaron estrés y desmoralizaron en algún momento, así lo señalaba el Director Rafael: “Todos sentimos que es un trabajo muy pesado y estresante, sobre todo porque hay que estar al pendiente desde que amanece hasta que oscurece”.

Al igual que la Directora Nelly: “Se me hizo muchísimo más pesado porque en sí, trabajo todo el día, porque a toda hora estaba recibiendo llamadas de los compañeros de: <<¿cómo le hago?, ¿Qué hacemos?>>”. En la declaración se aprecia cómo el trabajo que normalmente realizaba ahora era más complicado y le cansaba más, pues dejó de tener horarios de atención delimitados y pasó a ser un actor accesible a cada momento del día para resolver las dudas de los docentes.

La despersonalización o el cinismo es la aparición de actitudes y sentimientos negativos o insensibles hacia los demás compañeros del trabajo. Este síntoma no se encontró en las expresiones hechas por los directivos; aunque sí había sentimientos negativos por los cambios que representó la ERE, no estaban dirigidos a los compañeros docentes.

La baja realización personal es caracterizada por el sentimiento de fracaso y una percepción del trabajo realizado de manera negativa. Esta característica fue encontrada levemente en algunas frases dichas por los directivos, donde hubo juicios de valor sobre los objetivos escolares no alcanzados y la insuficiencia personal para resolver situaciones. Tal es el caso de la Directora Rosita: “Hubo un momento en donde todos me pedían tanto maestros, niños, padres de familia y yo decía: <<Es que ¿a quién le pregunto, a quién le digo para resolver?>>, entonces a veces es muy solitaria esta función”. En esta frase se entiende que la Directora tuvo episodios de saturación, donde había llegado a un punto en el que no era capaz de atender a todos los miembros de la comunidad, haciéndola sentir sola con la presión de cumplir con sus funciones.

En el mismo sentido, el Director Pedro afirmó: “A lo mejor me faltó saber tomar decisiones, sobre todo las que requieren pronta respuesta sin pedir consensos”; en esta frase se puede apreciar un juicio sobre las cuestiones que el director pudo

haber atendido con respecto a su iniciativa al momento de tomar decisiones, pero finalmente no se concretaron.

Aunque en este trabajo de investigación el foco no estuvo puesto en el sentimiento de desgaste o cansancio laboral, no se podía dejar de lado tocar el tema ya que, sin duda, en las expresiones directivas se nota el cansancio, agotamiento, estrés y presión en la que se encontraban sumergidos los directivos durante los primeros meses de acoplamiento a la suspensión de clases y la implementación de la ERE. Declaraciones que indudablemente, aportan a una caracterización nutrida acerca de la experiencia directiva ante este fenómeno.

Indudablemente todos los cambios que exigió la adaptación a la ERE provocaron la intensificación del trabajo directivo. Teniendo como principal consecuencia que los directivos experimentaran agobio y cansancio, debido a que pasaron a ser trabajadores sin un horario fijo para realizar sus funciones y se convirtieron en un actor que debía estar disponible a toda hora para los demás actores educativos. Esto les generó sentimientos de estrés y presión, ellos lo denominaron como estar *saturados*.

Los directivos tenían la percepción de que sólo lograrían mejorar su estado de ánimo y dejar de sentirse cansados cuando regresaran a la normalidad nuevamente, al no suceder esto pronto, los directivos comenzaron a presentar síntomas del síndrome de burnout; agotamiento personal y disminución del desempeño personal. Sin embargo, estos síntomas no se presentaron por la falta de gusto o motivación por ejercer su labor directiva, sino por realizar sus funciones a distancia, alejados del contexto escolar en los que ellos se desenvolvían antes de la suspensión de clases por la pandemia.

5.3.3 Comunicación constante y acompañamiento

Este tema recoge los testimonios que destacan la importancia que tuvo la comunicación para que los directivos siguieran en contacto con los actores

educativos. Da cuenta de los cambios que realizaron los directivos en las formas de comunicarse, los medios de comunicación utilizados, así como los horarios y tiempos que agendaron durante la ERE para lograr la organización y estabilidad.

Los directivos tuvieron que realizar cambios personales, así como en su rol y la forma de relacionarse con la comunidad educativa. El primer gran cambio en darse fue la comunicación con la comunidad educativa, lo que exigía un mayor dominio de dispositivos y plataformas virtuales. La Directora Penélope explica que el primer cambio que realizó en su cargo fue la comunicación:

La comunicación, porque es fácil aquí en la escuela ir al salón, pedir lo que necesita o puedes tu misma recabar toda la información porque estás aquí y tienes a los maestros, tienes a alumnos, incluso algunos padres de familia son constantes, eso se perdió en cuanto nos fuimos y bueno, pues tenemos que cambiar la modalidad, ahora todo en teléfono.

La comunicación pasó a hacerse de manera constante por medio de llamadas, mensajes de *WhatsApp*, videollamadas o videoconferencias y correos electrónicos, cuando antes se llevaba a cabo en reuniones presenciales para consejo técnico en la escuela, en salones, oficinas o a través de pláticas de pasillo. “Con los padres de familia, cada maestro tiene un grupo de *WhatsApp* de sus alumnos y padres de familia, así estamos organizados: por mensajes pedimos estar en todos los grupos como administrador o cualquier información que haga falta” (Director Rafael).

Para los directivos los grupos de *WhatsApp* fueron de gran ayuda pues les permitieron monitorear las actividades que planteaban los docentes y la respuesta de familias y alumnos a estas. Esta forma de comunicación mediante *WhatsApp* y llamadas al inicio de la suspensión de clases presenciales, tenía el propósito de dialogar y llegar a consensos con los docentes y las familias sobre la estrategia que se seguiría para continuar trabajando en casa, entre otras cuestiones. “Siempre privilegiando al diálogo, en escucharnos, en ponernos de acuerdo, en hacer consensos, yo tengo mi grupo de *WhatsApp* en la escuela, en donde, pues también

estoy al tanto de los maestros, estoy en comunicación directa con ellos, por teléfono” (Directora Rosita).

De igual forma, para los directivos era importante tener una comunicación constante con las familias para conocer su situación y opiniones y así organizarse con los docentes, sobre todo al inicio de la suspensión de clases presenciales. Así lo describe el Director Rigoberto: “Desde que inició el ciclo escolar, semana tras semana informamos, tenemos comunicación con los padres de familia, informándoles cómo se iba a trabajar, y semana tras semana hacíamos una contabilización de cuántos padres de familia se habían contactado”.

Otra intención de esta comunicación activa fue respaldar las actividades que los docentes comunicaban a los padres de familia: “Pero yo estoy ahí monitoreando también esa parte y respaldando el trabajo que hacen los docentes” (Directora Rosita). Así como atender problemáticas y las situaciones que se les presentaban a los maestros con los alumnos y familias: “Pero si se da el caso también, en donde las mamás contestan mal o simplemente como le digo, hasta se salen del grupo o bloquean a la maestra” (Director Alfonso). O bien, apoyar a los docentes en las dudas tecnológicas; en algunos casos los directivos realizaban tutoriales o les proveían videos a los maestros para capacitarlos. “El vídeo lo realizo yo, lo edito, le coloco subtítulos, acercamientos etc., y ya eso les facilita a ellos el trabajo o que quede más claro que eso se está pidiendo y avanzan más” (Director Toño).

Para algunos directivos esta nueva forma de comunicarse les forzó a compartir sus números de teléfonos personales, dicha acción necesaria fue concebida como una invasión a su privacidad: “Yo de manera personal nunca doy mi celular personal a nadie, ni a padres de familia y ahorita es algo que se da en el día, tienen mi número de teléfono por cualquier situación, porque ahora es nuestro medio de comunicación” (Directora Penélope). Para algunos directivos fue complicado aceptar este cambio y hacer público su número personal. “El compartir tu teléfono que para mí no era correcto pues me costó mucho trabajo aceptarlo y trabajarlo” (Directora Mireya).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

En algunos casos les afectó el tiempo de descanso en las actividades relacionadas con su cargo, pues los mensajes y llamadas ocurrían en cualquier momento del día; lo mismo sucedía con los docentes a su cargo: “Tengo una maestra muy, muy responsable, que a veces a las 11 de la noche los papás le estaban mandando *WhatsApp*, la maestra muy educada les contestaba, pero llegó un momento en el que la maestra casi que ya me quería renunciar, me dijo: *Maestra, yo ya no puedo más*” (Directora Nelly).

En los casos dónde las familias no contaban con dispositivos (computadoras, tabletas y celulares inteligentes) y acceso a internet fue preciso buscar otras estrategias para comunicarles la información escolar y proveer las actividades para los alumnos de otra forma: “Nos dimos cuenta de que muchos de los padres de familia no tienen servicio de internet y que no tienen computadora, algunos sí, pero en su mayoría no cuentan con esos equipos” (Director Benito).

En los casos donde la comunidad era pequeña y participativa, los directivos optaron por dejar recados en las escuelas; colgar anuncios e indicaciones en la entrada de los planteles, o bien, pasar los avisos oralmente con los vecinos. “Yo les dejaba las indicaciones en hojas o fichas de trabajo y el día que yo iba [a la escuela] se empezaban a entregar y si no se completaban los niños, entonces la encargada del aseo de la escuela se encargaba de difundirlas” (Directora Lucy).

Sin embargo, estos casos fueron pocos. La mayoría de los directivos sí se comunicaban con llamadas telefónicas y mensajes de *WhatsApp* principalmente; en ciertos casos los mismos directivos usaban sus recursos personales para apoyar a los padres de familia en la comunicación, cuando las familias carecían de medios: “Yo, de mi bolsa, a los papitos que yo sé que tienen así necesidades muy grandes, yo les he puesto saldo a los teléfonos para que puedan enviar sus evidencias” (Directora Viri). Lo cual deja ver claramente el compromiso y apoyo que muchos directivos brindaron para mantener con la comunicación con las familias e incidir, de este modo, en el aprendizaje de los alumnos.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Para establecer el proceso de comunicación en el contexto de la ERE, los directivos se vieron obligados a realizar varios cambios, los cuales incluían experticia en el uso de dispositivos tecnológicos y aplicaciones de mensajería instantánea, como *WhatsApp*. Esta aplicación fue la más útil y fácil de incorporar durante el periodo de suspensión de clases presenciales, debido a que la mayoría de los miembros de la comunidad educativa contaban con ella y estaban familiarizados con su uso.

Los directivos se comunicaban de esta forma con los docentes con el propósito de dialogar y consensar sobre las estrategias usadas en la nueva metodología remota, además de brindarles acompañamiento en el trabajo realizado con los estudiantes y respaldo frente a las problemáticas presentadas. De esta forma el directivo ejercía su función de monitor, que en un escenario presencial haría visitando salones o citando a los docentes en su oficina.

Con las familias, el directivo se comunicaba para conocer su situación personal, esto le daba información valiosa para identificar las necesidades de las familias y tomarlas en cuenta al momento de tomar decisiones que afectaban directamente al estudiante. Sin embargo, el hecho de compartir el número personal con los demás miembros de la comunidad los hizo sentir que perdían su privacidad, no obstante, aceptaron este cambio, pues el mismo contexto de la ERE lo exigía.

En los pocos casos donde las familias no contaban con dispositivos celulares o sabía usar *WhatsApp*, el directivo optó por divulgar la información referente a la forma de trabajar durante el periodo de suspensión de clases presenciales, mediante avisos impresos que se colocaban en la institución o bien, con la ayuda de la comunidad vecinal, para pasar la voz con las noticias educativas.

5.3.4 Búsqueda e improvisación de estrategias para continuar con el servicio educativo remoto

Este tema caracteriza el proceso de planeación, selección y ejecución de las estrategias que aplicaron los directivos y docentes para continuar brindando el servicio educativo remoto. Se presentan también los aspectos que tomaron en cuenta para la toma de decisiones y se señalan las estrategias que resultaron adecuadas desde la percepción directiva.

Al inicio de la ERE, cuando se pensó que la suspensión duraría unas pocas semanas las decisiones fueron tomadas rápidamente en reuniones urgentes: “Entonces había que hacer reuniones a la voz de ya con maestros y padres de familia, para explicarles cómo estaba la situación, para explicarles cómo íbamos a proceder, eso fue en la primera parte” (Director Rafael).

Sin embargo, cuando el tiempo de suspensión de clases presenciales pasó a ser indefinido, se consensó de manera colaborativa entre directivos, docentes y familias la forma para trabajar por un periodo más prolongado. Para ello, fue necesario tomar en cuenta varios aspectos: 1) acceso a Internet y dispositivos electrónicos, 2) habilidad y familiaridad con los dispositivos y plataformas digitales, y 3) viabilidad de usar estos recursos con los alumnos.

Era necesario conocer sí tanto docentes como familias tenían acceso a una conexión a Internet estable y si contaban con al menos un dispositivo electrónico, como computadora, tableta o celular, para poder enviar las actividades y recibirlas a través de estos medios. Cuando el contexto socioeconómico de las familias les impedía disponer de estos recursos, entonces se optaba por otras estrategias. Así lo describe el Director Adrián:

Buscamos la manera de apoyar en nuestro contexto, pues sabíamos que no contaban con internet, ni con computadora, y muy pocos alumnos tenían teléfono personal, era el teléfono del papá, entonces, planeamos y decidimos

entre todos que la mejor manera era hacer un cuadernillo, se entregó de manera impresa y al final lo recogimos para evaluar.

Cuando las familias contaban al menos con un dispositivo, que en la mayoría de casos fue el celular inteligente, se optó por mandar las tareas mediante grupos de *WhatsApp*:

Los maestros inmediatamente observaron y conocieron que los papás si bien, no tienen computadora o no tienen servicio de Internet, sí tienen celular y sí utilizan bastante bien el servicio de *WhatsApp*, y por ese motivo en su mayoría, si no es que todos los maestros, están trabajando con sus alumnos por medio de *WhatsApp* (Director Benito).

De igual forma, fue necesario conocer la habilidad y familiaridad que los actores educativos tenían con estos dispositivos, las aplicaciones, las plataformas y la paquetería educativa de *Google*, entre otras herramientas. Debido a que en varios casos los docentes desconocían ciertos implementos educativos para trabajar en la nube, de esta forma lo describe el Director Antonio: “Algunos maestros de mi edad que no le sabían mucho a la tecnología y siguieron trabajando con copias y el *WhatsApp* y los demás sí empezaron a meterse al *Classroom* y ahorita la mayoría de mis maestros esta con *Classroom*”.

En otros casos, por la premura de la situación, para implementar una respuesta rápida y ante la poca familiaridad de los docentes con los recursos tecnológicos, los directivos estuvieron de acuerdo en que trabajaran de la forma en la que más se les facilitara. Así fue el caso de la directora Penélope: “Todos los maestros decidieron trabajar con cuadernillos, lo rápido, lo práctico y la verdad es que no estábamos acostumbrados a trabajar con la tecnología”. Hubo directivos como la Directora Rosita que tomaron en cuenta la brecha digital y la edad de los docentes para decidir la forma de trabajar: “Mis maestros son grandes, varios ya están por jubilarse; entonces la tecnología sí les causa cierto conflicto”.

Del mismo modo, fue preciso establecer la forma más clara y accesible para que los alumnos pudieran realizar sus actividades académicas de manera individual en el mejor de los casos, o bien, acompañados de un familiar o tutor. para así evitar saturarlos de actividades y facilitar la relación dentro del núcleo familiar: “El trabajo que han estado haciendo se ha procurado y hemos insistido a los maestros a que no los saturen de tantas actividades, es una manera de apoyarlos, sobre todo los que están solos, porque sabemos que no todos están con papás” (Director Rigoberto).

Básicamente, un criterio para decidir cómo trabajar fue brindarles la mayor practicidad a las familias: “Se busca facilitar el trabajo de los padres de familia, entonces tratamos de acercarlos prácticamente todo, los maestros fueron los que diseñaron los cuadernillos haciendo como antologías con contenidos” (Directora Penélope). Se tomaron en cuenta aspectos como el respeto de la autonomía docente, sus horarios de trabajo, sus cuestiones personales y familiares para disminuir la carga, estrés y cansancio que la situación pudiera provocarles: “Nuestros maestros ahorita están en un nivel de estrés inimaginable porque aparte de la enfermedad que se ha llevado familiares, seres queridos, está la parte de que hay papás que no responden, hay niños que no sabemos el avance que llevan” (Directora Penélope). De igual forma, se cuidó que las estrategias de trabajo se realizaran sin contacto con docentes y familias para evitar contagios: “Paso un caso que un director si los reunió y hubo por ahí contagiados de COVID, ese caso se encuentra aún en diligencia” (Director Rafael).

Una Directora en multigrado optó por trabajar con guías que ella consiguió para los alumnos, pues al conocer su contexto consideró que era la mejor respuesta para continuar con el aprendizaje: “¿Por qué opté por guía? Porque las guías son para trabajar en casa y traen indicaciones más precisas que pueden ellos trabajar con sus papás o con sus hermanos, con quien les ayude” (Directora Lucy).

De este modo, los directivos optaron por trabajar con la siguiente organización: cuando se inició la suspensión de clases presenciales se organizaron a la par con

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

los maestros para elaborar materiales impresos y repartirlos entre los alumnos y padres de familia; estos materiales podían ser fichas de trabajo para realizar con los libros de texto, fotocopias de diversos temas y libros, cuadernillos elaborados por los docentes, guías adquiridas por los directivos, entre otros. Estos materiales físicos se entregaban en las escuelas a los padres de familia cuidando las medidas de salud.

Lo anterior fue una estrategia inicial, cuando se supo que no había una fecha clara de regreso a las escuelas continuó la entrega de materiales impresos cada cierto tiempo, si la comunidad no contaba con los dispositivos y conocimientos tecnológicos para incorporar las computadoras o celulares inteligentes:

Se decidió trabajar por medio de cuadernillos, todos los maestros planeaban, organizaban un cuadernillo de trabajo y se los entregábamos a los padres de familia y de manera escalonada, respetando las normas de salud y luego a los 15 días lo recogían los maestros y entregaban otro (Directora Rosita).

Si se contaba con los medios se decidió por mandar y recibir las actividades y tareas por *WhatsApp*, además de realizar formularios en *Google*. Sin embargo, los teléfonos de los maestros comenzaron a saturarse con las fotografías de evidencias y mensajes en *WhatsApp* por lo que fue necesario usar otra estrategia para recibir las evidencias si conflictuar al docente: “En un momento a los maestros les mandaban fotos y sus respuestas en el *WhatsApp*, pues se saturaba rápido su teléfono, entonces no nos dábamos abasto” (Directora Naty).

Por lo anterior, fue necesario incorporar Classroom, su uso se formalizó una vez iniciado el ciclo escolar 2020-2021, ya que después de las capacitaciones que se impartieron a los docentes sobre esas plataformas, mejoraron sus habilidades para darles un uso organizado y estructurado: “Con el manejo de *Drive* y *Classroom* ya no se satura a su teléfono y se les facilitaba su trabajo, ya no tenían que andar descargando, sino que ya automáticamente el trabajo de los niños llega a estas plataformas” (Directora Mireya).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Para las videoclases o videoconferencias se utilizó *Meet* y *Zoom*: “Ahorita ya se está usando el *Meet* para las clases, y demás, entonces graban la clase y les envían los videos y otras maestras buscan videos educativos y los mandan” (Directora Rosita). En algunos casos diariamente o al menos tres veces por semana se realizaba una sesión virtual con los alumnos para realizar dictados, lectura, repaso de actividades, retroalimentación y apoyo especializado en ciertas actividades que se habían entregado a los alumnos con anterioridad:

Tengo maestros que se conectan diario, diario se conectan en la mañana, dan indicaciones, dan explicaciones y luego les dejan el trabajo a los niños y ya lo suben a la plataforma. Otras maestras hacen una reunión por *Meet*, se reúnen diario, las maestras de primero hacen su dictado a los niños para la adquisición de lecto-escritura, (Director Pedro).

Durante ese tiempo, los directivos sugirieron a los docentes que se apoyaran de las clases televisadas en el programa *Aprende en casa*, el cual, por ser transmitido en canales públicos era de fácil acceso para las familias que no contaban con dispositivos actualizados o bien, se les complicaba acceder a Internet, ya que era más probable que en sus casas tuvieran al menos un televisor para ver los programas en los horarios que se transmitían: “*Aprende en casa* para el nivel económico de nuestra escuela ha sido muy valioso, porque todos tienen elección de que, si no tiene computadora, teléfono, pero tiene una televisión en su casa” (Directora Mireya).

La estrategia de *Aprende en casa* proveía en su sitio web materiales para docentes, alumnos y familiares, así como para tratar cuestiones emocionales que pudieran manifestarse como consecuencia de la cuarentena y el aislamiento social: “En *Aprende en casa* existen infinidad de materiales, de videos donde dan orientación sobre todo a padres de familia, sobre cuestiones emocionales, en artes, en lenguaje y comunicación, en matemáticas” (Director Benito).

El programa *Aprende en casa* tuvo dos ediciones: la primera fue *Aprende en casa 1* que tuvo el propósito de brindar una estrategia para concluir el ciclo escolar 2019-2020, y *Aprende en casa 2* que fue modificado para comenzar el ciclo escolar 2020-2021. El primero fue el que los directivos observaron que se siguió para combatir la falta de recursos tecnológicos entre las familias de contextos desfavorecidos: “Es una buena estrategia, una buena herramienta, ya que lo que el maestro no les puede explicar personalmente lo pueden ver en la televisión” (Directora Catalina).

De hecho, era incluido en la planeación de los docentes, especialmente de aquellos que no habían podido organizar del todo su forma de trabajar con los alumnos, muchas veces para relacionar las actividades del libro del texto con el programa de televisión. “Aprende en casa se ha estado utilizando yo digo que en un 80% en cuestión de que los niños vean y cada maestro les da a los niños sus actividades” (Director Antonio).

Sin embargo, los directivos percibieron tres problemas de esta estrategia: el primero es que en el *Aprende en casa 1*, los docentes no recibían previamente la programación y los contenidos de la clase, solo tenían acceso a los aprendizajes esperados y eso ocasionaba que los contenidos que trabajaban con los alumnos fueran incongruentes con los vistos en el programa de televisión, por lo que se debían ajustar las actividades y en algunos casos se desorganizaba la planeación: “*Aprende en casa 1* no fue muy funcional, te digo, a todos nos agarró desprevenidos y los contenidos que estaban ofertando eran muy generales y no adecuados a lo que ya llevaba trabajado el maestro, no coincidía” (Director Pedro).

El segundo problema consistía en que algunas veces la transmisión de los programas no coincidía con los horarios disponibles de los padres de familia: “No lo tomamos como recurso obligatorio porque algunos padres de familia no pueden sintonizar el canal o el niño definitivamente no desea ver la televisión, muchos padres de familia no están con los niños en esos horarios” (Directora Rosita).

El tercero es que los alumnos se cansaban y aburrían después de un tiempo por pasar tanto tiempo frente a la televisión: “Se me aburren [los alumnos], me han mandado videos de: *Maestra aquí lo tengo y el niño bostezando*” (Directora Lucy). Lo mismo llegó a ocurrir con los docentes, pues ellos también debían ver los programas para conocer qué vieron los alumnos: “También para los maestros era estar mucho tiempo frente al televisor para poder asesorar a los alumnos y se tomó la decisión de tomar en segundo plano el *Aprende en casa*” (Directora Penélope).

Los docentes y alumnos disminuyeron el uso de esta estrategia en el *Aprende en casa 2* y más bien fue usado como un reforzador de los aprendizajes esperados y para que el alumno repasara lo que no se podía revisar acompañado del maestro: “En mi escuela en particular lo tomamos, así como un reforzamiento, un instrumento, un recurso que apoya las clases, nosotros les compartimos semana con semana los aprendizajes esperados, las actividades, les damos información a los padres de familia” (Directora Rosita).

Algunos directivos consideran que el *Aprende en casa 2* mejoró en comparación al *Aprende en casa 1*, las actividades televisadas eran más congruentes con las que las que llevaba a cabo el docente, también su diseño era más elaborado, didáctico y creativo.

A mí la verdad, estuve viendo algunos, o sea no le digo que vi todos los programas, y la verdad se me hacían, así como simples, como que yo no hallaba como embonarlos [...] Ahora nosotros en el *Aprende en casa 2* a mí me gusta mucho [...] hay muchas actividades que sí están mucho de lo que nosotros verdaderamente vemos en la escuela (Directora Nelly).

Podría decirse que el *Aprende en casa* fue una solución temporal que en realidad no trascendió debido a las problemáticas que se fueron presentado en cada contexto familiar y que los directivos y docentes fueron notando. Sin embargo, fue una estrategia que en más de algún caso fue de utilidad para los profesores y

alumnos que no contaron con otro medio para continuar con el servicio educativo remoto.

Los directivos se vieron obligados a tomar decisiones rápidas e improvisadas al inicio de la suspensión de clases presenciales. Después fue necesario tomar en cuenta el acceso que tenía la comunidad educativa al Internet y los dispositivos, además de su habilidad y familiaridad con estos, para consensar la metodología que se usaría para continuar con las clases remotamente. Los directivos optaron al inicio por estrategias que facilitara el trabajo docente pues aún no estaban familiarizados con el uso de la tecnología. Buscaron que las actividades fueran efectivas y claras, de manera que el alumno pudiera resolverlas individualmente.

En un primer momento de la ERE se repartieron materiales impresos con actividades que los alumnos realizarían en sus hogares, después se enviaban los ejercicios por medio de *WhatsApp* y de esta misma forma se obtenían las evidencias. Cuando este método mostró complicaciones de saturación de información en los celulares de los docentes se optó por incorporar el uso de *Classroom*, ya que los docentes habían tomado cursos para aprender a usarlo rápidamente.

Finalmente, el uso del *Aprende en casa* fue considerado útil, aunque los directivos identificaron algunas problemáticas por lo que cesaron su uso, probablemente esto se debe a que esta estrategia del gobierno federal fue improvisada como una solución temprana a la ERE, sin haberse probado previamente. El *Aprende en casa* paso a ser un programa para reforzar contenidos o bien, una estrategia útil para aquellas familias que no tuvieran acceso a dispositivos tecnológicos o plataformas digitales.

5.3.5 Aprender a usar la tecnología

En este tema se describe la forma en la que se dio el proceso de adopción tecnológica por parte de los directivos, lo que, a su vez, denota la percepción de estos actores sobre el uso de la tecnología y las problemáticas que surgieron,

especialmente con los docentes que no estaban familiarizados con el uso de dispositivos y plataformas tecnológicas.

Los directivos explicaron que, tanto para ellos como los docentes, fue un proceso complicado incorporar la tecnología como la ERE lo demandaba ya que sus conocimientos no eran los adecuados para realizarlo de manera óptima: “Ha sido difícil sobre todo para los docentes, ha sido muy difícil porque utilizábamos realmente las computadoras para cosas muy básicas” (Directora Mireya).

Sin excepción, todos los directivos mencionaron que el principal reto al que se enfrentaron durante la ERE fue el uso de la tecnología, entiéndase especialmente al uso de plataformas en la nube, pues tanto ellos, como docentes y familias, no contaban con el nivel de apropiación tecnológica que la situación demandaba con urgencia: “El primer reto es lo tecnológico, acceder al *Drive*, actualizar, trabajar de manera virtual” (Director Antonio).

Debido a esto, las autoridades educativas tanto federales como estatales se movilizaron rápidamente para proporcionar una amplia oferta para que los directivos y docentes se capacitaran a través de diferentes cursos que les servirían para adentrarse en el uso de plataformas educativas: “En el uso de las tecnologías ha habido todo tipo de ayuda, en el manejo de *Google Suite*, desde *Classroom*, *Drive*, formularios, reuniones *Meet*, presentaciones, prácticamente todo lo que es la plataforma de *Google* han estado ofreciendo para quien quiera participar” (Director Benito).

Estas capacitaciones no eran obligatorias, pero sí recomendadas y se ofrecían en línea en diferentes horarios para que se eligiera el más conveniente, según las necesidades y posibilidades de directores y docentes: “Hay una oferta constante, es por semana, no te dan constancia ni te inscribes ni nada, te comparten el *link* del *Meet* y el maestro que desea se une a esa capacitación” (Director Pedro).

Específicamente, el Instituto de Educación de Aguascalientes les facilitó a los directivos, docentes y alumnos cuentas de correo electrónico institucional para

acceder con estas a la Suite de *Google* e iniciar a su uso formalmente. Acciones de este tipo fueron reconocidas por los directivos como respuestas positivas por parte de la autoridad educativa: “El Departamento de Tecnologías, dónde han surgido capacitaciones, asesorías, yo creo es el departamento que más ha trabajado desde el primer día diseñando las claves para todo el estado” (Directora Socorro).

Los directivos promovieron y tomaron con mayor entusiasmo los cursos sobre el uso de *Classroom* y *Meet*. De las capacitaciones los directivos observaron tres reacciones en distintos momentos de la experiencia por parte de los docentes. La primera respuesta docente al querer implementar las plataformas y tomar los cursos fue de rechazo y resistencia, dado que los profesores se sentían agobiados por sus actividades con sus grupos de alumnos, atendiendo a los padres de familia y sus cuestiones personales, por lo que una actividad más les producía cansancio y hastío, así que hubo algunos docentes que rechazaron la oferta de cursos.

Así fue el caso de la Directora Rosita: “Preparé un taller de capacitación de herramientas de *Google* y pues, hubo cierta apatía a este cambio, a este proceso de adaptarnos, de conocer nuevas formas de comunicarnos”. En el mismo sentido, el Director Alfonso comentó: “La autoridad comenzó a capacitarnos, empezó con *Classroom* y algunos otros cursos, algunos profes los tomaban, algunos no, otros seguían con las copias”.

La segunda reacción fue la aceptación gradual del uso de las plataformas, pues en las capacitaciones los docentes conocieron los beneficios que tendrían si las incluían en su planeación, como la organización de las evidencias enviadas por los estudiantes en *Google Drive*, el fácil acceso de *Classroom* para los alumnos y sus padres: “En la mayoría de mis docentes ya usamos la plataforma *Meet*, ahí hacen videollamadas, ahí algunos ejecutan sus clases, así como si fuera una dependencia; otros en *WhatsApp*, pero sí, ya es mucho más formal el uso de la tecnología” (Director Alfonso).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Con la ventaja agregada de que podrían aprovechar estas plataformas en futuros cursos. Los directivos consideraron positivo este cambio, ya que ayudó a que se formalizara su uso dentro de las planeaciones de los maestros durante el siguiente ciclo, el 2020-2021:

Al iniciar este ciclo escolar ya fueron más los maestros que quisieron trabajar con *Classroom*, empezar con videollamadas por *Meet*, otros por *Zoom*, entonces se va perdiendo el miedo, van conociendo los beneficios que dejan estas actividades y que de manera muy favorable los padres de familia van respondiendo a ellos (Directora Penélope).

La tercera reacción se dio después de un tiempo de estar en constante capacitación; algunos docentes se mostraban estresados por la cantidad de trabajo que los cursos les demandaban, los que tenían menos familiaridad con la tecnología se frustraban al no avanzar a la par de sus compañeros: “Quien esté aventajado tecnológicamente rápido se aclimata, trabaja y avanza, y quien esté intermedio tiene que meterse en ese mundo, pero quien está muy abajo ¡Imagínate! Es enorme el reto, la presión de conectarse, de llenar un documento en línea” (Directora Catalina).

Finalmente se sintieron cansados de usar la computadora diariamente para realizar sus actividades académicas, esto se deja ver en la expresión del Director Rafael: “Nos despertamos con la computadora y nos acostamos con la computadora”. Así mismo, la Directora Penélope habla del uso de la tecnología como un cambio que no creían fuera posible realizar en su contexto por lo demandante que fue: “Yo creo que eso es lo que más hemos sentido ese cambio, el estar pegados al dispositivo digital, el pues, ahora usar plataformas que nunca nos imaginábamos que a través de una pantalla íbamos a poder entablar una conversación”.

Varios directivos también mencionaron que los frutos de experimentar la capacitación fue el hecho de aprender: “Ha sido una experiencia rara porque si lo veo de esa manera, he ido aprendiendo muchas cosas, por ejemplo: la tecnología,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

yo no soy muy buena para eso, pero escucho a los maestros y nos enseñamos” (Directora Nelly). Aseguran que los docentes tuvieron que salir de su zona de confort y que se brindó apoyo entre compañeros para resolver dudas, a fin de seguir usando las plataformas en las que se capacitaron.

Para los directivos fue un cambio positivo que, de no darse la suspensión de clases de manera prolongada, no se hubiera podido presentar de esta forma: “Cuando veo que mis compañeros van aprendiendo y ellos dicen: <<Nunca espere aprender tanto hasta ahora que se necesitó>>”, y me da gusto porque hay compañeros que no conocían las herramientas, solo prender yo creo, la computadora” (Director Adrián).

En la expresión del Director Rigoberto también se refleja que si no se hubieran presentado los eventos de la suspensión de clases presenciales, los docentes no hubieran iniciado un proceso auténtico de aprender a usar la tecnología: “Aunque teníamos conocimientos de la tecnología nunca pensamos que fuera necesario conocerla como la estamos conociendo ahorita, de hecho, se menciona a nivel nacional que se han capacitado miles de maestros, pues ahora sí que más que capacitaciones fue la necesidad de hacerlo”.

Una cuestión negativa que los directivos mencionaron fue el hecho de casi depender de la tecnología para proveer el servicio educativo en esta situación de emergencia, y es que hubo casos donde no se podía controlar los posibles fallos que se presentaban como los cortes de luz, las desconexiones del servicio de Internet y las computadoras estropeadas:

Que el internet no está funcionando, que se saturó, que se apagó, eso es estresante, sobre todo cuando uno está realizando un trabajo de suma importancia, porque es estresante, se siente uno incompetente, de que no está en nuestras manos solucionar las cosas y no hay más que esperar y mantener la calma, no es fácil (Director Rigoberto).

Esto les generaba impotencia y frustración pues impedía que realizaran sus actividades adecuadamente. Además, estas situaciones se utilizaron como excusa por parte de los docentes para no cumplir con reuniones o entrega de actividades: “En algún momento ellos [profesores] entran en una zona cómoda de: <<No tengo señal, no recibí el mensaje, mi computadora no responde>> y lo asumes como parte de esas dificultades” (Directora Naty).

Así mismo los directivos, desde su papel de liderazgo, seleccionaban su capacitación con base en las necesidades propias de la planta docente: “Nosotros elegíamos [el curso]; por ejemplo, se seleccionaba el que yo sentía que me iba a servir, el que sentía que me iban a preguntar mis maestros y ya era el que tomaba” (Director Alfonso). Con estas acciones se puede apreciar que para los directivos era importante brindar acompañamiento a los profesores y que estos se sintieran con confianza al plantear sus dudas sobre algún curso, pues la respuesta que recibirían por parte del directivo sería útil debido a que este también estaba al tanto de lo visto en los talleres y cursos.

Indudablemente la suspensión de clases presenciales fue el motor principal que urgió, tanto a directivos como a docentes a insertarse en el proceso de adopción tecnológica, como parte de su trabajo remoto cotidiano. Efectivamente, fue un reto que implicó esfuerzo y entrega por parte del cuerpo docente, sin embargo, para los directivos esta dedicación tuvo una respuesta positiva, pues, aunque al inicio de la capacitación los docentes mostraron rechazo y resistencia, luego conocieron los beneficios de los cursos que se brindaban y optaron por formalizar su uso incorporándolo en su planeación diaria.

Sin embargo, el estar trabajando diariamente con la computadora usando las plataformas digitales terminaría por agobiar y estresar a los docentes y directivos. Pues en muchos casos los directivos se frustraban por los incidentes que no podían controlar con respecto al uso tecnológico, como fallos en los dispositivos propios y de sus compañeros docentes, servicio de Internet interrumpido y problemas con el servicio de luz en los hogares. Aun así, los directivos consideran que debido a la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

situación que experimentaron, muchos directivos se animaron a salir de su zona de confort y se dieron la oportunidad de forjar valiosos conocimientos tecnológicos que serán de utilidad en el futuro.

5.3.6 Cambio de percepción sobre los actores educativos

Los directivos experimentaron cambios en la perspectiva del desempeño de los miembros de los actores educativos, en algunos casos la percepción fue positiva y en otros negativa y hasta alarmante. En este tema se presentan las impresiones de los directivos sobre el papel realizado por docentes, padres de familia, alumnos y autoridades educativas, específicamente supervisores y el Instituto de Educación de Aguascalientes durante el periodo de suspensión de clases presenciales.

5.3.6.1 Admiración y respeto por el trabajo docente durante la ERE

Las principales expresiones hechas por los directivos cuando se les preguntó por los docentes estuvieron relacionadas con sentimientos de respeto y admiración por todo el esfuerzo que hicieron desde el inicio de la suspensión de clases: “A pesar de todo, el maestro sí está entregando al 100, o a lo mejor, hasta más” (Director Antonio).

Es natural que sientan esa empatía y admiración por el trabajo docente pues en una situación de crisis como la experimentada, se reveló el esfuerzo constante que todos los actores educativos realizaron, en especial, aquellos que además de la labor educativa tenían responsabilidades familiares: “La verdad, mis respetos para los docentes que son padres de familia, que de alguna manera yo siento que están poniendo todo su esfuerzo, todo su tiempo y demás para hacer el trabajo y por sacar a los alumnos adelante” (Director Rigoberto).

Para los directivos los docentes fueron personas comprometidas con su labor educativa, priorizando acompañar el aprendizaje de los alumnos, aunque no estuvieran presencialmente: “Se me hacen muy comprometidos desde el momento

que buscan a sus alumnos para que estén ahí y que han tomado las cosas de manera muy responsable” (Directora Nelly).

Los directivos consideran que el trabajo docente debería tener un mayor reconocimiento por parte de las autoridades, ya que la carga laboral aumentó considerablemente durante la ERE y los estímulos a los docentes se redujeron: “Este ciclo se empezó con que no hay tiempo completo [estímulo], que es un apoyo donde el maestro recibe un incentivo extra y no se los están dando, dicen: <<Trabajo el doble y hasta me están quitando>>. El maestro pierde motivación” (Director Rafael).

Incluso los docentes fueron más allá de sus responsabilidades al dedicar tiempo extra a preparar sus clases, atender dudas de alumnos y familias fuera de su horario laboral, o buscar estrategias nuevas y soluciones a las problemáticas que se les iban presentando: “Los maestros están trabajando todo el día, toda la noche, sus fines de semana. El trabajo para el maestro es doble, el trabajo es pesadísimo y se está extendiendo” (Directora Socorro).

Los directivos describen a los docentes como entusiastas pese a la situación vivida, entregados con los alumnos, comprometidos con su labor y dispuestos a aprender nuevas estrategias: “Están haciendo una labor extraordinaria para continuar con su trabajo y estar atendiendo la demanda de nuestros niños y de la situación actual” (Directora Catalina). Los docentes se hicieron cargo de motivar a los alumnos a usar las plataformas tecnológicas y se animaron a incluir redes sociales de moda para hacer las clases más atractivas: “Involucran todo lo que tienen al alcance como el uso de *Tik Tok*, de *Facebook*, de *YouTube*. Bueno yo veo, estoy pendiente de lo que hacen en el grupo y es un trabajo muy completo” (Directora Penélope).

Las actividades propuestas por los profesores fueron precisas, adaptadas a los alumnos según su nivel de apoyo familiar y con plazos de entrega flexibles para que los padres de familia pudieran entregar con comodidad las evidencias del trabajo de sus hijos:

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Los maestros realizan una planeación semanal con actividades muy concretas enfocadas al aprendizaje, estas actividades son claras, considerando que, si el [alumno] está solo las puede hacer solo, sin que esté ahí el papá, buscando también que el papá no se nos estrese y abandone (Directora Catalina).

Los directivos señalan que la preocupación de los docentes durante la ERE siempre fue que los alumnos aprendieran y tuvieran una evaluación crítica y acertada: “Son muchas situaciones en temas de evaluación preocupantes, pero que los maestros tratan y siempre yo les digo que la evaluación sea justa, que la evaluación sea argumentada, que tenga un sustento, entonces trabajamos mucho esa parte” (Directora Rosita).

Aunque algunos docentes al inicio de la suspensión de clases presenciales rechazaban la capacitación, los directivos afirman que una gran parte buscó desde un primer momento capacitarse por sus propios medios mostrándose dispuestos a aprender, aunque tuvieran recelo a la tecnología: “Los cursos no han sido obligatorios, pero la mayoría de los maestros ya lo han visto como una necesidad, conocer diferentes recursos que les ayuden a mejorar el trabajo para los alumnos y facilitarse también su trabajo (Directora Mireya). Este tipo de acciones son consideradas por los directivos como cualidades proactivas de los docentes y por lo mismo expresan su admiración hacia este actor educativo.

Algunos directivos declararon que el trabajo docente lo hicieron los profesores con sus propios medios, ya que no recibieron como tal, un apoyo de recursos por parte de las autoridades educativas, por lo que lo describen como un esfuerzo agregado y una actitud admirable: “El trabajo de los docentes, al menos ahí conmigo, en mi escuela, ha sido excepcional, porque pasamos de una educación presencial a una a distancia con sus propios recursos, porque no hemos recibido nada más por parte del Instituto de Educación” (Directora Nelly).

Los directivos aseguran que los docentes fueron colaborativos y tuvieron una comunicación abierta para recibir comentarios u observaciones de mejora sobre sus planeaciones y forma de trabajar durante la ERE, pues pese a estar en un contexto

de presión y estrés la respuesta docente fue correcta con una actitud de cambio y aceptación a las observaciones:

Estoy muy contento con el trabajo de los maestros porque ha sido su participación y su actitud muy positiva hacia planificar su trabajo, elaborar su plan de trabajo con los elementos que se les han pedido, y cuando se les ha hecho la observación de que su planificación requiere hacer una modificación para conectarla, lo han llevado a cabo en una buena manera (Director Benito).

Por su parte, el directivo priorizó motivar al docente en varios episodios donde los profesores se sintieron incapaces y frustrados frente a la tecnología: “Estar cerca de los docentes principalmente, que sientan un gran apoyo en mí, de estar con ellos, los problemas que se vayan presentando, de apoyarlos en todo momento y de motivarlos para que salgan adelante emocionalmente y se sigan capacitando” (Directora Mireya). Esto aumentó la cercanía y confianza entre estos dos actores.

Los directivos expresaron claramente que su preocupación principal respecto a los docentes fue su salud física y mental. De ahí que para ellos era indispensable mantener una comunicación constante para solucionar conflictos, tomar decisiones, buscar estrategias de motivación y brindar acompañamiento pedagógico al docente: “Buscamos apoyar a la compañera [contagiada de COVID-19] para que no se presentara [a las clases en línea] y algunos de nosotros pues si son dos grupos, quien estaba en el otro grupo y no podía asistir, pues apoyarla” (Director Benito).

En algunos casos también fue necesario que el directivo brindara palabras de apoyo a aquellos compañeros profesores que pasaban por un proceso de pérdida y duelo por el fallecimiento de algún familiar a causa del Covid-19, o bien, que se encontraban padeciendo alguna enfermedad: “Los maestros se me han deprimido, han perdido familiares cercanos, pues ¡Híjole! Pega duro y estar ahí con ellos acompañándolos [...] y siendo fuerte para ellos también” (Directora Rosita).

En resumen, los directivos reconocieron el esfuerzo que los docentes hicieron con los medios y capacidades con los que contaron en el momento de la suspensión de clases. Coinciden en que los maestros se capacitaron por el bien del aprendizaje

de los alumnos y realizaron esfuerzos fuera de sus horarios para estar en contacto con los padres de familia y alumnos que tenían dudas o problemas para atender las clases.

Los directivos describen a los docentes como entregados y comprometidos, al mismo tiempo que declaran que los profesores pasaron por situaciones difíciles con respecto a las pérdidas por la enfermedad causada por la pandemia, por lo que cuidar de la salud mental fue una prioridad. Esta experiencia vivida, exigió que el director fungiera como una figura que se guiara por la empatía, que incentivara a los docentes a continuar capacitándose, al mismo tiempo que se preocupaba por ofrecer apoyo emocional a los compañeros profesores que habían sufrido las consecuencias de la pandemia en su círculo familiar social. Esto resultó en una relación que incrementó la confianza entre el directivo y los docentes.

5.3.6.2 Participación positiva de las familias durante la ERE

Este tema expone las perspectivas directivas sobre la participación y el apoyo brindado por parte de las familias durante el periodo de suspensión de clases presenciales. Además de señalar algunos incidentes que se presentaron con este actor escolare.

Los directivos tenían opiniones encontradas; por una parte, entendían y empatizaban con la nueva tarea que madres y padres debían llevar con sus hijos cumpliendo un rol de tutor o maestro, pero con sus obligaciones diarias y horarios laborales era complicado tener un espacio adecuado para trabajar a la par con sus hijos: “Los papás también, trabajan todo el día antes llegaban y podían descansar porque el alumno ya había tenido su jornada, pero ahora no, llega y no a descansar, tiene que llegar trabajar, limpiar, contar, etc. Es un trabajo muy duro para todos” (Director Rafael).

Además, como era esperable, la mayoría de los padres y madres no contaban con el conocimiento pedagógico necesario para apoyar a sus hijos en las distintas

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

materias y actividades: “Solamente los pueden apoyar en las actividades que son más fáciles en ese ratito, las más complicadas mejor dicen: <<No pues mejor ni le pienso, equis>>” (Directora Naty).

Cabe mencionar que no siempre los padres de familia eran los encargados de acompañar a los alumnos mientras realizaban sus tareas; en algunas familias los abuelos eran quienes estaban con ellos mientras realizaba las tareas que les eran asignadas, y de igual forma, era complicado para ellos ayudarles con las actividades, pues además de la falta de tiempo para atenderlos, no contaban con los recursos tecnológicos para atender las instrucciones de los docentes:

Hay casos de abuelitas que son tutoras porque sus hijos se fueron, se los dejaron a ellas, otros porque están en la cárcel, etc., pero en el inicio escolar, apenas inició en agosto, se acercaron: <<Es que maestro, nada más tengo este celular>>, de esos chiquitos, yo les digo: <<No pues vamos a hacer esto...>>” (Director Antonio).

Además de otras situaciones personales que aquejaban a las familias de los alumnos, como enfermedades, falta de trabajo y una situación económica desfavorable, por lo cual era necesario que tanto directivos como docentes fueran comprensivos con la situación de cada familia: “Les hemos dicho a los maestros constantemente que tenemos que ser empáticos con ellos, porque en realidad no sabemos cómo está viviendo el padre de familia la situación” (Director Rigoberto).

Por otro lado, los directivos esperaban que las familias también fueran comprensivas y empáticas con la situación, por lo que creían que habría dedicación y esfuerzo para realizar las actividades con sus hijos y evitarles un rezago significativo en su aprendizaje. Sin embargo, hubo casos en los que algunos directivos tuvieron que emplear varias estrategias para localizar y establecer contacto con las familias de alumnos de los que, desde la suspensión de clases, no se sabía nada de ellos:

La primera acción que hicimos fue llamar por teléfono, llamar por *WhatsApp*, mensajes de texto, no hubo respuesta pues visita domiciliaria, en este caso los

maestros decidieron, nosotros no los obligamos, ellos decían: *Yo quiero ir*. Y algunos fueron, ya no vivían ahí las personas y bueno se dio por entendido que pues no viven o que no tenemos manera de contactarlos (Directora Penélope).

En otros casos, para contactar a los padres aún después de las visitas domiciliarias, los directivos y maestros tomaban turnos para estar en la escuela presencialmente para recibir a los alumnos o familias con dudas: “Yo recorrí todas las colonias donde vivían los muchachos, casa por casa para preguntarles que pasaba [...] Pusimos el letrero [en la escuela] mucho tiempo los maestros y yo nos quedamos en la puerta para que ellos se comunicaran con nosotros” (Director Adrián).

En casos más extremos se pedía apoyo a trabajadoras sociales para que acudieran al domicilio y verificaran la situación del alumno ausente: “Buscamos apoyarnos en el equipo de educación especial porque ellas cuentan con trabajadoras sociales y la trabajadora incluso ha hecho visitas domiciliarias” (Director Benito).

Estas estrategias para buscar a los alumnos con sus familias, agotaban tanto a los maestros como a los directivos y además los ponía en un riesgo mayor de contagiarse de COVID-19, sin embargo, la preocupación por los estudiantes fue lo que muchos directivos y profesores expresaron como una prioridad en su labor durante la suspensión de clases presenciales: “Entonces, sí es muy desgastante, porque por más que buscamos varias alternativas, varias situaciones que incluso nos ponemos en riesgo, pues no hay esa respuesta que nosotros esperamos” (Directora Rosita).

En los casos donde no se obtuvo respuesta pese a las estrategias empleadas, se optó por crear un expediente y anexar las evidencias de las respuestas obtenidas por los padres y madres de familia: “Les pido que hagan una llamada, una segunda llamada y pues ya la mamá está en un lugar agresiva. Les pido a mis maestros que nada más tengan la evidencia como de un expediente para cuando la autoridad me lo pida” (Director Benito).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Hubo episodios en los que tanto directivos como docentes se enfrentaron a madres de familia que contestaban agresivamente, les faltaban al respeto o bien les amenazaban con dar de baja a sus hijos:

Tenemos casos donde vamos a domicilio y no nos abren la puerta, se esconden, la alternativa en la que nos estamos enfrentando es de: <<Ya lo voy a dar de baja, deja de molestarme, no voy a trabajar en las tareas, yo tengo mi trabajo y es lo que voy a hacer>>” (Directora Catalina).

Aunque fueron pocos casos, algunos padres de familia se salían de los grupos escolares de *WhatsApp* o bloqueaban a los docentes y directivos: “Son también muy pocos los que abiertamente le dicen al maestro: <<Yo no voy a trabajar, casi le dicen: Hágale como quiera>>” (Directora Naty). Los directivos definen a estos padres y madres de familia como personas con incapacidad de diálogo y consideraron que fue una de las principales dificultades de su función durante el tiempo de suspensión de clases presenciales.

A propósito de las causas que se detectaron sobre la ausencia de los alumnos o la falta de respuesta de las familias, lo que se encontró es que estuvieron relacionadas con situaciones personales y problemas familiares como despidos, violencia intrafamiliar, familias disfuncionales, cambio de domicilio y apatía. Así fue el caso del Director Alfonso: “Por la economía, que no tienen para datos, que no tienen algún celular pues más o menos de mediana calidad, y pues por ese motivo no están al pendiente de las tareas”. Y de la Directora Rosita: “Son de bajos recursos, no cuentan con los dispositivos necesarios, tienen problemas familiares fuertes y siempre han mostrado apatía, o sea, haya clases presenciales o no, es nuestro reto constante”.

Además, hubo padres y madres que estaban en una zona de confort evitando realizar actividades con sus hijos, pues se tenía la idea de que no importaba que se entregara o no, de igual manera sus hijos serían promovidos de grado, ya que había rumores al respecto:

En los medios decían que nadie iba a reprobar, que todos iban a pasar, pues abonó más a sentirse cómodos, incluso en este periodo actual de regreso, me imagino que algunos [padres de familia] también están en esta situación de: *No, van a decir que les pongan 6 ¿Para qué te preocupas?* (Directora Naty).

Por otro lado, hubo padres y madres que apoyaban de más a sus hijos, pues era más sencillo para las familias realizar las tareas o contestar las actividades en vez de motivar a sus hijos a realizar su trabajo ellos mismos. Esto fue detectado por algunos docentes que veían que tanto la letra como la manera de expresarse no era acorde a lo que el alumno normalmente entregaba, o bien, en las clases por videollamada escuchaban a las madres darle la respuesta a sus hijos sobre las preguntas que hacían las profesoras: “Obviamente nosotros detectamos que no lo hizo el niño, lo hizo el papá, yo creo que están molestándose: <<Yo te hago el trabajo, te lo dictó en 5 minutos y mientras lo hago vete a dormir o a jugar>>” (Director Antonio).

Sin duda esto generaría un rezago para todos aquellos alumnos que no recibían atención por parte de sus familias para realizar sus tareas, y de quienes tenían padres que les hacían los trabajos para terminar pronto, así lo explica el Director Rigoberto: “El rezago no es solo para los que están excluidos, también [es] para los que no están haciendo el trabajo, o papá y mamá por hacerlo más eficiente o por no complicársela le dicen que ponga”.

Ante todas estas situaciones se ofrecieron algunas soluciones para apoyar a las familias a trabajar a la par con los hijos y motivarlos a entregar las evidencias de sus actividades escolares. La primera solución fue extender los plazos de las fechas de recepción de evidencias para así facilitar la forma de entrega con familias que necesitaban más tiempo para organizarse. La segunda propuesta fue proveer atención personalizada a aquellas familias que requerían apoyo de los docentes para que sus hijos pudieran realizar las actividades.

No obstante, la valoración que tienen los directivos de la participación familiar en las instituciones es mayormente positiva, pues consideran que muchos padres y madres hicieron un gran esfuerzo para apoyar a sus hijos en medida de sus

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

posibilidades: “Yo valoraría el desempeño de los papás por encima del 50% porque se han comprometido a pesar de no tener los medios, hay papás que se han esforzado por comprar la Tablet o la computadora” (Directora Mireya).

La gran mayoría de los padres de familia han demostrado una actitud participativa con los docentes y acciones responsables con sus hijos: “En general los papás responden, nosotros calculamos que alrededor del 70% de nuestros padres de familia participan activamente y de manera responsable” (Directora Rosita). Aun así, los directivos reconocen que tuvieron que estar en constante comunicación y probando distintas estrategias con las familias, para que no olvidasen lo importante que es el acompañamiento de sus hijos para evitar rezago.

En suma, los directivos fueron empáticos y comprensivos con las familias, ya que, al igual que ellos, su rol cambió. Los padres y madres pasaron a ser docentes sin contar con las herramientas pedagógicas y conocimientos necesarios para esta labor, además de tener que cumplir con su empleo y encargarse de las tareas del hogar. De manera general los directivos consideraron que la participación familiar fue positiva, pues las familias estaban en constante comunicación y apoyaban con las clases a sus hijos. Hubo pocos casos donde las familias le faltaron el respeto a los docentes cuando estos buscaban establecer contacto con los alumnos o bien, realizaron amenazas sobre dar de baja a sus hijos para que dejaran de molestarlos. Esto sin duda fue un reto para los directivos ya que tenían que mediar estas situaciones y proveer soluciones ante estos eventos.

Los directivos y docentes encontraron también, que en caso contrario de las familias que no mostraban interés para que sus hijos continuaran recibiendo clases remotamente, hubo situaciones en las que los padres y madres de familia realizaban las actividades en vez de sus hijos. Esto para evitarse momentos de frustración, enojo o molestias en el hogar cuando era el momento de realizar las tareas educativas. Para los directivos esto provocaría rezago en los estudiantes, por lo que sería un tema a tener presente al momento de volver a clases presenciales.

5.3.6.3 Empatía hacia los alumnos y su dedicación académica durante la ERE.

Este tema da cuenta de la percepción directiva sobre el esfuerzo realizado por los alumnos para continuar con sus actividades de forma remota, evalúa su desempeño y expone la situación del alumno y sus necesidades para realizar sus tareas desde casa.

Cuando a los directivos se les preguntaba por los alumnos de su escuela sobresalían dos sentimientos: echar de menos a los estudiantes y mostrar preocupación por su aprendizaje y situación emocional, pues eran conscientes de que algunos alumnos viven situaciones de violencia en su hogar y la escuela representa para ellos más que un centro de aprendizaje, un espacio de socialización libre y segura: “Los niños están ansiosos por regresar, por ver a sus compañeros, porque para muchos la escuela es el refugio, es el lugar en donde se sienten seguros, es el lugar donde no son maltratados” (Directora Catalina).

Los directivos extrañaban el contacto con sus estudiantes y aseguraban que estos, de igual forma, estaban deseosos de regresar presencialmente para volver a ver a sus compañeros y maestros. Así lo relata la Directora Socorro: “A veces entro [sesiones en línea] y no digo nada, viendo cómo se imparte la clase, los saludo, me complace observarlos, saludarlos, darles frases de apoyo, de cariño y yo veo que les da mucho gusto”. Y si los directivos mismos tenían problemas emocionales, auguraban de forma bastante certera, que los alumnos se sentirían tristes, aburridos y hasta ansiosos por el cambio tan grande que representó para ellos estar encerrados sin ir a la escuela.

A la vez, los directivos expresaban su preocupación por el rezago, en especial, de aquellos estudiantes de los cuales no conocían su situación familiar y el porqué de su ausencia: “Si el padre de familia y el alumno no se interesan por estudiar, se van a quedar bien atrás, va a haber un rezago” (Director Benito). Así como los alumnos de primer grado que necesitaban un apoyo extra para llevar sus actividades de lectura: “Cuando se dio fin al ciclo escolar pasado pude notar rezago

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

en los alumnos que tienen que aprender a leer. Para evitar el rezago hay estrategias, ahorita está muy focalizado en primer grado, lo está supervisando el supervisor directamente” (Directora Catalina).

Para mostrar su empatía y apoyo por la situación de cada estudiante, los directivos acordaron con los docentes no cargar de más a alumnos y familias con actividades innecesarias o poco claras que además de no garantizar el aprendizaje podrían generar presión y cansancio en los estudiantes: “No los puede uno saturar [a los alumnos] de ejercicios y ejercicios, porque pues sería presionarlos y pues afectarlos de alguna manera” (Director Rigoberto). Además, ellos mismos, realizaban una constante comunicación individual con los alumnos y familiares para conocer su bienestar emocional y apoyarlos tanto como les fue posible:

Pues yo me dedique a llamarles por teléfono y a conocer la situación de cada uno, y aunque tratamos de ser empáticos pues llegamos a un acuerdo donde la apertura para recibir trabajos de cada uno de sus maestros, pues tuvo que cambiar un poquito por situaciones particulares de cada familia y esto nos ayudó a que trabajarán un poquito (Directora Penélope).

Los directivos destacan el esfuerzo apreciado en la mayoría de los alumnos, pues se comprometieron a entregar las actividades de todas sus asignaturas a su propio ritmo, es decir, cumplieron con sus tareas en la medida de sus posibilidades: “Los alumnos bueno, pues sí, es reconocerlos, a pesar de que no tienen ahí a su maestra que les explique todo el tiempo, pues la explicación del video que les envía su maestro, ellos hacen su esfuerzo por cumplir y hacerlo bien” (Directora Penélope).

Incluso hay directivos que se han sorprendido con las actividades que los estudiantes han enviado con ayuda de sus padres, dado que por la situación remota que la ERE exigía no estaban seguros de que recibirían trabajos tan bien elaborados por parte de los alumnos: “Excelente, el trabajo que están entregando los niños rebasa mis expectativas, yo consideraba que por ser trabajo a distancia iba a ser muy complicado que los niños y los padres de familia pudieran llevar a cabo las actividades y entregar los productos” (Director Benito).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Aun así, los directivos eran conscientes de que los alumnos regresarían a la presencialidad con rezago, sin embargo, no será el mismo para todos, pues dependerá del apoyo recibido por parte de las familias: “Si esto continua yo creo que, sí, nos vamos a enfrentar a rezago, a algunos retrocesos, porque realmente el primer año aprender a leer a distancia es bien complicado, yo siento que eso nos va a ocurrir, tener un rezago muy marcado” (Directora Catalina).

Otro factor que los directores consideraron que afectaría el rezago educativo, era el grado que estuvieran cursando los alumnos; por ejemplo, hay directivos que afirmaron que los estudiantes de 5to y 6to grado regresarían con habilidades tecnológicas significativas, mientras que los alumnos de primero lo harían con problemas de lecto escritura: “A veces decimos: <<Es que van a llegar con ese rezago>>, sí, pero también van a llegar con nuevas habilidades porque saben usar el *Meet*, el micrófono, saben levantar la manita, saben ese uso de la tecnología” (Directora Rosita).

En síntesis, los directivos mostraron empatía y preocupación por la situación emocional de los alumnos. Principalmente se preocuparon por que los alumnos continuaran aprendiendo. Los directivos describen a los alumnos comprometidos con su propio aprendizaje y responsables para realizar sus actividades en medida de sus posibilidades, aseguran que los alumnos hicieron su mejor esfuerzo para realizar las actividades académicas que les fueron asignadas.

Los directivos señalaron que según el grado escolar en el que se encontraban los estudiantes sería el nivel de rezago con el que regresarían a las aulas. Principalmente el rezago se presentaría en alumnos que no tuvieron un acompañamiento sólido y constante por parte de sus familias, especialmente en alumnos de primer año, que son los que comenzaron a leer y escribir, y sin apoyo de sus familiares esta tarea sería más complicada. En cuanto a los alumnos de quinto y sexto año escolar no sería tan notorio el rezago ya que ellos son más autónomos en su aprendizaje y organizados para realizar sus tareas.

5.3.6.4 Acompañamiento y apoyo de las autoridades educativas estatales

Este tema describe las opiniones de los directivos relacionadas con el apoyo y acompañamiento recibido por parte de las autoridades educativas estatales, entendidas como el Instituto de Educación de Aguascalientes y supervisores de zona escolar.

Las autoridades educativas debían tener un papel fundamental en el apoyo a todos los actores educativos, por lo que era fundamental que ofrecieran orientación a la comunidad educativa en medio del desconcierto prevaleciente. No obstante, los directivos señalaron que el apoyo que recibieron de las autoridades se centró únicamente en brindar capacitaciones, lo cual, aunque necesario y útil, no fue suficiente: “De manera general, la escuela no ha recibido apoyo, solo capacitaciones para los maestros, de otra manera el apoyo ha sido prácticamente nulo” (Director Rigoberto).

Los directivos en su mayoría consideraron que el Instituto de Educación dejó de lado ciertos aspectos que también requerían atención de su parte, como el acompañamiento y atención a las necesidades específicas del contexto de las instituciones y los propios directivos. Por ejemplo, se puede citar el caso de una directora que declaró haber necesitado apoyo en el cuidado de la infraestructura escolar, debido a que al estar la escuela cerrada por la suspensión de clases presenciales sufrió varios hurtos: “Hemos tenido cinco robos [...] pero pues siguen entrando, entonces sí se necesita un poquito de apoyo, vigilancia en las escuelas, no sé, poner alarmas o solicitar vigilancia de policías, algo que pueda proteger más a las escuelas” (Directora Mireya).

De igual forma, los directivos manifestaron la expectativa de contar con un apoyo especial por parte del IEA en el préstamo o provisión a los actores educativos, de dispositivos como computadoras, tabletas o celulares, pero en muchas ocasiones esto no fue así: “En cuanto a capacitación bueno, porque han estado muy pendientes de nosotros, en cuanto a la dotación de recursos malo” (Directora

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Catalina). Por otro lado, algunos directivos señalaron que antes de la ERE se les había instalado conexión a Internet en los planteles. De igual forma al inicio de la ERE, el IEA les propuso brindar algunos dispositivos (computadora, tableta o televisores) a cada institución para que se les entregaran a alumnos que no contaran con dichos recursos; no obstante, estos dispositivos no se recibieron prontamente: “Hace días se ofreció entregarles a los niños celulares y computadora, no sé con cuántas, a cada escuela, pero en el caso de nosotros no nos han dado respuesta todavía” (Director Benito).

Así mismo, algunos comentaron que los dispositivos recibidos fueron viejos y poco útiles para enfrentar la ERE: “Recibimos un apoyo de *Todos en casa, todos en clase* [Quédate en casa, pero quédate en clase] pero las televisiones están un poquito obsoletas [...] para los niños no es atractivo ver la televisión en el aparato que les regalaron” (Directora Lucy). De esta declaración se puede suponer que estas medidas no fueron planeadas con la intención de brindar una solución eficaz con respecto a las carencias que la ERE aumentó en cuanto a los dispositivos electrónicos, más bien, fueron realizadas de manera repentina para que se diera una solución inmediata con la cual contar mientras la suspensión de clases presenciales terminaba o bien, se encontraba otra solución.

Los directivos también señalaron que el apoyo por parte de las autoridades inmediatas debió haber sido pensado y brindado según las necesidades de cada escuela, pues cada una cuenta con un contexto particular: “Realmente el apoyo que se tiene por parte de las autoridades hacia los niños pues sí es muy poca, porque realmente tendrían que ver quién lo necesita (Directora Mireya).

Aun así, las capacitaciones fueron consideradas por los directivos como un gran apoyo, necesarias y útiles para facilitar el trabajo de docentes con los alumnos: “Lo que sí nos ha ofrecido el Instituto [IEA] son cursos de capacitación, y la verdad han sido muy buenos, porque nosotros no sabíamos utilizar estos dispositivos, estas herramientas digitales, como el uso de formularios, *Classroom*, las videollamadas en *Meef*” (Directora Nelly). Con una oferta de cursos amplia y accesible para todo

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

aquel que quisiera tomarlos: “Hemos tenido muchísimas opciones de capacitación, de tal manera que ahora no se ha capacitado quien no ha querido, pero las opciones por parte de las autoridades están” (Director Benito).

Por otro lado, los directivos señalaron que, aunque se dispuso de una oferta de cursos relacionada con habilidades socioemocionales, hubiera sido también útil, el ofrecimiento de apoyo psicológico a los docentes y directores por las diferentes situaciones que se vivieron durante la pandemia. Así lo explica la Directora Rosita: “Es súper importante el aspecto psicológico y es el más desatendido, ¡Ojo! es el que nos piden que aprendamos como profesionales de la educación por el tema socioemocional pero no nos lo dan a nosotros, entonces nadie da lo que no tiene”.

Para los directivos sí era necesario un acompañamiento psicológico que fuera terapéutico, catártico y útil para afrontar las consecuencias de la sobrecarga laboral y los sentimientos generados por la pandemia: “Creo que todos al menos psicológicamente requerimos cierto apoyo, el sentirnos al menos escuchados, en una terapia es parte importante de la recuperación el escucharte con un colega, con alguien, igual no se nos ofrece” (Director Rafael). Sin embargo, como puede apreciarse, fue un aspecto que no se atendió como tal por parte de las autoridades.

Una problemática mencionada reiteradamente por todos los directivos son las consignas emitidas por las autoridades, que en muchos casos no eran compartidas a tiempo y afectaban el trabajo de docentes y familias. La consigna que recibió más quejas fue la relativa al método de evaluación y promoción de grado de los alumnos que propusieron las autoridades federales. De acuerdo con las instrucciones recibidas, los docentes debían promediar únicamente los primeros dos trimestres del ciclo escolar 2019-2020 y no poner una calificación menor a dicho promedio; es decir, se les invitaba a no reprobar alumnos, aunque durante el último trimestre no se hubieran recibido evidencias y tareas. Así lo relata la Directora Rosita: “Nos preocupa el tema de la evaluación porque no podemos reprobar, o sea nos limitan y decimos: <<Bueno, pero a final de cuentas ¿Cómo vamos a pasar a un niño de grado si no tiene el perfil de egreso de ese grado?>>”.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Los directivos consideran que tanto para ellos como para los docentes fue desalentador y hasta irrespetuoso el hecho de que las autoridades no tomaran en cuenta el esfuerzo realizado para evaluar de manera justa y argumentada con retroalimentaciones constantes a los alumnos y los padres. Si bien, los directivos optaron por seguir esta consigna debido a que en la mayoría de los casos no hubo una cantidad significativa de alumnos que no participaran o entregaran actividades, a los docentes esto les generó frustración ya que básicamente sus estrategias y esfuerzos no fueron tomados en cuenta por parte de las autoridades al establecer la forma en que se tendría que realizar la evaluación.

Para los directivos, fuera del tema de las capacitaciones, el IEA no mostró otras iniciativas de apoyo, por lo que, sistemáticamente se sentían solos y sin respaldo. Señalan que en ciertos momentos hubiera sido muy beneficioso un mejor acompañamiento: “Como autoridades educativas han estado ausentes y nos sentimos un poco desamparados. Los directores no tenemos ese reconocimiento como debería de ser y ese apoyo” (Directora Mireya). Por su parte, la Directora Penélope explicaba que para conseguir un apoyo específico es necesario pedirlo directamente al Instituto, ya que este no lo ofrece salvo solicitud expresa: “Lo que sucede es que nunca el instituto ofrece apoyo, al contrario, siempre hay que estarlo solicitando de acuerdo a lo que cada escuela necesita”.

A diferencia de la percepción que se tuvo sobre el Instituto de Educación, los directivos señalaron que la figura de autoridad que mayor apoyo y acompañamiento les brindó fue el supervisor de zona escolar: “Normalmente sí me apoyo con el supervisor, si se presenta una problemática de inscripción, al primero que le aviso es al supervisor” (Director Antonio). Esto debido a que en varios casos fue el supervisor quien les comunicaba las noticias desde el inicio de la suspensión de clases, les proponía estrategias de trabajo, les apoyaba administrativamente, los orientaba en sus dudas, resolvían juntos problemáticas y en algunos casos, escuchaba cuestiones personales y brindaba consejos: “La supervisora, ella ha estado al pendiente de nosotros, nos proporciona información, emocionalmente nos sabe escuchar, a veces se aleja porque pues también ella ocupa su espacio, pero

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

en términos generales cumple su función de manera satisfactoria” (Directora Rosita).

Con todo, es preciso mencionar que, en general, los directores escolares trataron de resolver las situaciones problemáticas enfrentadas por su cuenta: “Yo no me apoyo de los maestros cuando hay mucha sobrecarga de trabajo, prácticamente yo lo hago sola” (Directora Catalina). Intentaban no involucrar a los docentes, para no saturarlos con más carga, a menos que fuera un asunto directamente con el grado escolar a cargo del profesor o bien, el maestro señalara la necesidad de que el directivo interviniera: “Si es una cuestión de padre de familia de tal grado pues lo manejo con la maestra que atiende el grado, o sea dependiendo que situación sea” (Directora Penélope). Solo en casos extremos el directivo se apoyaba en el supervisor, o, si el problema lo ameritaba, se escalaba hasta llegar a los departamentos de IEA.

En resumen, los directivos consideran que el Instituto de Educación de Aguascalientes se centró únicamente en promover y brindar capacitaciones, las cuales fueron consideradas útiles y necesarias. Sin embargo, en el contexto que experimentó la comunidad educativa, se precisaban mejores ofertas de apoyo y acompañamiento. Para los directivos el IEA no tomó en cuenta las necesidades de cada escuela y sólo brindó soluciones momentáneas que carecían de una buena planeación y ejecución, además de proveerles recursos socioemocionales, los cuales eran necesarios, dada la situación vivida. Los directivos manifiestan la falta de iniciativa del Instituto para proveerles soluciones contextualizadas y eficaces ante los problemas que se presentaban. Los directivos reconocen la labor realizada por los supervisores de su zona escolar y consideran que sí cumplieron con su rol de acompañamiento y apoyo en esta situación de emergencia.

5.3.7 Molestia e inconformidad durante el cierre del ciclo escolar 2019-2020

Este tema aborda las expresiones de inconformidad que tuvieron los directivos sobre lo experimentado para concluir el ciclo escolar 2019-2020. Específicamente sobre el método de evaluación propuesto por las autoridades educativas.

Todos los directivos manifestaron su inconformidad sobre el modo en que se finalizó el ciclo escolar 2019-2020. Esto a causa de que permeo un sentimiento de decepción, ya que, no concluyeron adecuadamente: “Siento que el ciclo escolar cerró como no debería” (Directora Penélope). Para los directivos el cierre del ciclo escolar careció de la formalidad y validez que representan a su labor y que anteriormente se buscaba lograr durante cada fin de año escolar. A causa del desconocimiento de una fecha exacta para el regreso a clases presenciales, los docentes tuvieron problemas para alcanzar a revisar e impartir ciertos contenidos, por lo que los directivos declaran que hubo aprendizajes esperados que no se concretaron, la Directora Mireya lo describe así: “Llega el momento que nos dicen que se termina el ciclo escolar antes de lo que se había previsto en el calendario escolar, entonces quedaron muchos aprendizajes esperados sin terminar de ver”.

Los directivos reflejaron empatía con los docentes por la insatisfacción y hasta molestia a causa de las sugerencias de evaluación, debido a que los directivos fueron testigos del trabajo abrumador que realizaron los docentes: “Nuestras autoridades no nos permitieron al final del ciclo escolar, fue una frustración para maestros [...] Me refiero a cómo debe de ser, la calificación según el desempeño y participación del alumno” (Director Rigoberto). Del mismo modo que con los docentes, los directivos comparten la idea de que con esta sugerencia de evaluación también se dejó de lado el esfuerzo realizado por todos los alumnos y sus familias: “¿Y luego el trabajo que se hizo de marzo a junio? Mucho o poco hubo quienes se esforzaron y hubo quienes no hicieron nada, pero la injusticia es esa” (Director Rigoberto).

Por lo anterior, los directivos visualizaron que las evaluaciones realizadas al final del ciclo escolar estaban alejadas de la realidad: “Así terminarnos, ahora sí que, con

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

trabajos a medias, yo les dije a los maestros: <<Es que lo que tenemos del ciclo pasado es una sarta de mentiras, pues ¿Cómo podemos evaluar un ciclo escolar de esa manera?>>” (Director Rigoberto). Los directivos relatan que los docentes ya contaban con un modelo establecido para evaluar a los estudiantes, el cual tuvo que cambiar y adaptarse a las nuevas condiciones de la ERE: “En un inicio habría un acuerdo para la evaluación y nosotros a nivel colectivo le dábamos cierta importancia a diversos aspectos donde uno de ellos precisamente era la asistencia, pero obvio con esto vino a cambiar todo” (Director Alfonso).

La evaluación pasó a ser basada en las carpetas de evidencias digitales, los formularios contestados en *Classroom*, el trabajo realizado en las video clases y exámenes, sólo en caso de no tener evidencias se evaluaría según el desempeño de los alumnos antes de la suspensión de clases, como finalmente lo propusieron las autoridades educativas federales: “Ahorita le dimos mucho peso a los trabajos que se están enviando y un valor un poquito menos a las evaluaciones que se hacen por medio de formularios, un pequeño examen. Así es como hemos estado evaluado.” (Director Alfonso).

Debido a esto, al saber de la encomienda que se dio al final de ciclo sobre la evaluación, los directivos se vieron en una situación complicada al exponer a los docentes que se modificaría la forma de evaluación, ocasionando disgusto y frustración en el cuerpo docente porque no se les respeto su norma interna de evaluación: “El maestro se esfuerza, hace todo su trabajo y hasta más y le dices así obligado: <<-Todos pasan, -Oiga, pero este no me reporto nada, -todos pasan>>. Es un golpe duro al maestro que hace su trabajo a conciencia” (Director Rafael).

Sin duda, el método de evaluación propuesto por las autoridades educativas para el ciclo escolar 2019-2020 no fue considerado por los directivos y docentes el más adecuado, más bien fue visto como una medida mal planteada, que le quitó formalidad y validez al desempeño de docentes y alumnos durante la suspensión de clases presenciales. En este contexto de crisis, los directivos esperaban otro tipo de respuestas y sugerencias por parte de las autoridades, no soluciones inmediatas

poco planeadas que generaran el disgusto y molestia general de la planta docente.

5.3.8 Capacitación y organización para el inicio del ciclo escolar 2020-2021

En este tema se describe la transición del ciclo escolar 2019-2021 y las actividades que se realizaron durante el periodo vacacional previo a iniciar el ciclo 2020-2021. También, describe los cambios realizados por parte de los actores educativos y los retos para continuar otro ciclo escolar remotamente.

Durante el receso vacacional para iniciar el ciclo escolar 2020-2021 los directivos y docentes se ocuparon de preparar lo necesario para iniciar el año escolar en agosto, nuevamente desde casa. Los directivos tuvieron reuniones para analizar las estrategias que les funcionaron en el ciclo escolar pasado y proponer un plan de trabajo mejorado ya con la experiencia de los últimos meses del ciclo anterior: “Llevamos a cabo la fase intensiva de consejo técnico y ahí nos permitió organizar y sistematizar lo de los maestros para integrarlo en un plan de trabajo” (Director Benito). Además, aprovecharon las vacaciones para continuar con la capacitación y/o actualización en diversos cursos relacionados a su nuevo plan: “Durante el receso tuvimos la oportunidad de empezar a ver, a prepararnos, a capacitarnos, tomar cursos que nos ayudaría a llevar mejor nuestro trabajo” (Directora Mireya).

Sobre el abandono escolar, algunos directivos declaran que durante ese periodo no contaban con la información para saber si hubo casos de alumnos que se dieran de baja para dejar de estudiar, únicamente ubicaron los casos de estudiantes ausentes porque se cambiaron de escuela debido a motivos familiares: “No, ningún niño se dio de baja, los que se dieron de baja fue porque cambiaron de escuela, pero no porque hayan dejado de asistir a la educación” (Directora Mireya). Los directivos aseguran que el IEA tenía la tarea de conocer el paradero de los alumnos no localizados para así proceder a la baja definitiva en el plantel escolar: “Van a hacer una investigación en el Instituto de Educación para ver si los alumnos

siguen siendo alumnos de la zona o bien por razones particulares han tenido que cambiarse de estado” (Directora Naty).

Para el ciclo escolar 2020-2021 los directivos declararon sentirse adaptados al trabajo desde casa al igual que los docentes, es decir, lo incorporado en la ERE había mostrado resultados provechosos para el siguiente ciclo escolar: “El cambio más notorio es que el maestro ya dominó la metodología de cómo trabajan la mayoría de los niños o de los papás con los niños” (Director Alfonso).

Según la perspectiva directiva las actividades se organizaron y nutrieron mejor pues se optó por dar libertad a los docentes de incluir o no en las planeaciones el programa *Aprende en casa 2*. Además, se agregaron actividades pensadas para niños con problemas de rezago: “Las actividades de *Aprende en casa 2* que consideren [los maestros], los programas de televisión, enfoques, actividades para lograr los aprendizajes, también incluir atención a niños que se rezagan y se implementa una evaluación” (Director Benito).

La organización con los docentes se dio con mayor facilidad, siendo primordialmente una cuestión de colaboración, apoyo mutuo y metas en común: “El trabajo colaborativo se ha visto más claro, no estamos como robots, ni diciendo: *Tú no puedes hacer esto*. No, me refiero a que todos vamos caminando igual” (Directora Penélope).

En cuanto a las familias, los directivos percibieron padres y madres que asimilaron su rol de *docente – tutor*. También identificaron una mejora en la comunicación entre docentes y padres de familia: “Algunos papás y alumnos que estaban renuentes a este trabajo ya lo aceptaron, en un principio la queja universal era: <<¿Yo porque voy a hacer el trabajo del maestro?>>” (Directora Catalina). Los directivos manifiestan que sí hubo un cambio en la percepción de los padres de familia sobre el desempeño de los docentes y la actitud de las familias sobre la importancia para sus hijos que tuvieran su acompañamiento durante la ERE: “Ahora ya se dieron cuenta que el docente sigue haciendo su trabajo, únicamente requerimos el apoyo directo de ellos para que este trabajo se pueda llevar a cabo con sus hijos. Ese es el gran cambio que yo veo” (Directora Catalina).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Sin embargo, la tecnología aún representaba un reto a pesar de que se apreciaba un mayor aprendizaje y dominio tecnológico, pues para los directivos no era la forma habitual de ejercer su cargo: “El cambio más radical pues es justamente ese que mencionaba el tener que estar dando indicaciones, estar guiando y monitoreando por medio de videollamadas, por medio de videoconferencias, que de alguna manera no estamos acostumbrados” (Directo Rafael).

Al inicio del ciclo escolar 2020- 2021 se procuró que los docentes que estuvieron a cargo de un grupo el ciclo pasado continuaran con el mismo en el siguiente grado promovido, ya que los maestros contaban con un conocimiento más amplio de la forma de trabajar con esos alumnos y los avances que cada uno había logrado en el ciclo anterior: “Cada grupo domina ya como está trabajando el maestro [...] porque el año pasado estábamos con copias, con *WhatsApp*, y ahorita ya cada grupo, cada maestro tiene definida su metodología” (Director Benito). Así como los estudiantes y familias ya estaban familiarizados con el método de trabajo de los profesores: “Ahora ya tenemos una sistematización y ya saben los niños a qué tienen que conectarse con los maestros, como van a mandar sus trabajos, esto ya nos permite a nosotros avanzar mucho” (Directora Nelly).

Al mismo tiempo, los directivos recomendaron a los docentes iniciar con actividades de diagnóstico en distintas materias para definir cuáles fueron los aprendizajes obtenidos y a partir de esa información continuar con la estrategia de clases para el ciclo 2020-2021: “Se van viendo las necesidades para ver cómo vamos, para hacer un monitoreo, un análisis de los avances, planteamos nuestro diagnóstico, nuestro programa escolar de mejora continua” (Directora Rosita).

Los directivos optaron por priorizar la regulación de los alumnos en unidades de aprendizaje relacionadas con la lectura, razonamiento matemático y producción de textos: “Irnos a los aprendizajes clave, y de los aprendizajes clave se consideran los que pueden aportar a que el alumno aprenda a aprender. Entonces con los niños nos enfocamos a lectura, que se desempeñen bien en matemáticas, que produzcan textos” (Director Benito).

Con base en estos testimonios directivos se podría decir que los miembros de la comunidad escolar consiguieron adaptarse a realizar sus respectivas funciones desde casa, implementando lo aprendido en las capacitaciones y la práctica que tuvieron en el ciclo anterior. Incluyeron medios digitales, aunque el uso de la tecnología seguía considerándose un reto. Sin duda, la comunicación entre actores educativos sigue siendo un factor sustancial, pues de las colaboraciones de los miembros se lograron obtener estrategias pulidas y mejoradas, ya que se compartieron los aciertos y soluciones de problemáticas que les dieron resultados favorables, para replicarlos en el nuevo ciclo escolar.

Se siguió priorizando la capacitación docente en el uso de la tecnología y se realizaron diagnósticos a los alumnos sobre los conocimientos adquiridos el ciclo anterior para proponer actividades que ayudaran a nivelar a los alumnos en habilidades de lectura, escritura y razonamiento matemático. Por parte de las familias, asimilaron de mejor forma su rol de docente en casa y se mejoró la percepción que se tenía sobre el trabajo docente, es decir, apreciaron el esfuerzo realizado por los profesores para que sus hijos continuaran aprendiendo a pesar del contexto desfavorable provocado por la pandemia y la suspensión de clases presenciales.

5.3.9 Percepciones y condiciones para el regreso a clases presenciales

Este tema recoge los testimonios directivos sobre las expectativas y percepciones para el regreso a las aulas presencialmente. Es necesario mencionar que, al momento de recoger esta información por parte de los directivos, aún no había noticias sobre las vacunas y de su aplicación a los miembros educativos. De igual forma no se contaba con una fecha definida por parte de las autoridades educativas para volver a las aulas presencialmente. Por lo que este tema abarca las percepciones y consideraciones que los directivos en ese momento tuvieron presentes para tener un regreso seguro a las escuelas.

Indudablemente todos los directivos esperaban regresar pronto a la normalidad, en específico para iniciar el ciclo escolar 2021-2022, según la información con la que contaban en ese momento por parte de las autoridades inmediatas, es que el regreso presencial se haría de forma paulatina e híbrida para reducir la cantidad de alumnos en los salones: “Pues el trabajo que esta propuesto es de manera híbrida, lograr que esa organización o actividades que vayamos a emprender realmente funcionen” (Directora Penélope). Para los directivos un factor que decidiría la fecha del regreso a las aulas sería contar con una vacuna para el COVID-19, para ellos la aplicación de las vacunas sería indispensable para que la comunidad escolar se sintiera segura para volver a la presencialidad sin riesgos graves en caso de que se contagiaran. La vacuna representaba la seguridad de volver a lo que tenían antes de la pandemia: “En cuanto a la vacuna pues, yo estoy de acuerdo, me gustaría que ya llegarán para poder vacunarnos y poder regresar ya a una vida normal porque a esto no estamos acostumbrados, nos ha costado bastante” (Directora Mireya).

Los directivos conocían claramente los desafíos que tendrían para proveer un regreso a las aulas seguro y efectivo. Primero se debía garantizar la salud de todos los miembros de la comunidad: “La salud de los alumnos y de todos los que formamos parte de ese colectivo, de esa familia escolar, yo creo que, pues si tenemos que tener en consideración todos los protocolos y demás cuidados que hagan falta” (Director Rigoberto). Para lograr eso era preciso que la escuela cuente con suficientes recursos de higiene personal, cubrebocas, gel antibacterial y sanitizantes suficientes: “Lo primero que debemos de considerar es que nuestra escuela tenga todos los recursos necesarios para poder brindar esa seguridad a nuestros alumnos, la nueva organización que tenemos que hacer de los espacios” (Directora Catalina).

Otro factor indispensable serían los filtros escolares, que debían ser estrictos con los alumnos para que cualquier niño que presente síntomas de enfermedad no se reciba en la escuela y se entregue prontamente a sus padres para evitar cualquier tipo de contagios dentro del plantel escolar: “Antes de la pandemia, la escuela recibía a los pequeños con fiebre, con moquito, con tos etc.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Afortunadamente o desafortunadamente va a ser parte del protocolo de la escuela el no recibir a alumnos con este tipo de condiciones” (Directora Naty). Así mismo, en los salones se tendría que priorizar el meticuloso cuidado de las medidas de higiene entre los alumnos, en especial la sana distancia: “Sería buscar estrategias a lo mejor estar con la mitad del grupo presencialmente para que no hubiera tanto acercamiento entre ellos, porque en los salones queda un pasillo muy reducido entre las bancas” (Directora Mireya).

De igual forma, no se tendría que pasar por alto incluir estrategias para atender cuestiones socioemocionales con los miembros de la comunidad, en especial tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes. Esto debido a que los directivos asumen que pondrán atender las secuelas en el aprendizaje derivadas por el tiempo en la ERE, pero si no se actúa también en el trato emocional estas medidas para reanudar las actividades de nivelación no serán del todo efectivas: “El aprendizaje se dará, pero la cuestión emocional si usted no la trabaja eso nos va a costar mucho trabajo, lo académico lo repararemos, pero lo emocional no” (Directora Viri).

Por tanto, sería fundamental atender el bienestar emocional de los alumnos de manera que se propusieran actividades de readaptación al entorno escolar, convivencia con los compañeros de grupo y docentes: “El principal aspecto al regresar a clases pues es la salud, también emocional, que se sientan bien, hay que buscar estrategias para que ellos pues primero estén bien, que se sientan tranquilos, a gusto al venir” (Director Adrián). Además, sería necesario que se compartieran cuidados para el cuidado individual y grupal, protocolos estrictos de higiene dentro y fuera del aula, todo esto con el fin de prevenir contagios numerosos y por ende nuevamente el cierre temporal de la institución.

Una cuestión crucial a tratar para el regreso presencial será el inevitable rezago de los estudiantes en varias habilidades y aprendizajes: “Sobre todo hacer una organización o un programa de mejora continua de tal forma que nuestros niños que están en rezago puedan avanzar” (Directora Nelly). De manera que era preciso desarrollar con antelación estrategias para una nivelación eficaz. De forma

anticipada, los directivos consideraron que las asignaturas en las que tendrán que trabajar más para nivelar a los estudiantes, serán español y matemáticas.

En síntesis, para los directivos el regreso a clases presenciales debía enfocarse en tres tareas principales: cuidar la salud física de los actores educativos, brindarles apoyo y bienestar emocional, y atender el rezago de los estudiantes. Para lograr esto, ellos deberían proveer su institución con recursos para garantizar la salud de los miembros de la comunidad educativa. Implementar filtros escolares y tomar medidas de higiene y sana distancia. Ya que, en ese momento, los directivos creían que se volvería a clases de forma escalonada, híbrida y paulatinamente, después de que se encontrara una vacuna que mitigara los efectos del COVID-19, pues para ellos esto significaría una mayor seguridad para volver a las aulas sin miedo de contagiarse y padecer la enfermedad.

5.3.10 Beneficios y perjuicios que ocasionó la pandemia durante la ERE

En este tema se abordan las reflexiones directivas sobre los beneficios que brindó la pandemia y los perjuicios que ocasionó. Se les invitó a reflexionar sobre todas las experiencias que había vivido hasta el momento de la entrevista, con el fin de conocer sus perspectivas sobre las fortalezas adquiridas y debilidades que advirtieron.

Los directivos están de acuerdo con que la principal fortaleza que ha dejado esta situación ha sido el avance en el uso de la tecnología, para los directivos se logró salir de una zona de confort que los limitaba a explorar sus habilidades tecnológicas: “Ha sido una experiencia rara porque si lo veo de esa manera, he ido aprendiendo muchas cosas, por ejemplo: la tecnología yo no soy muy buena para eso, pero escucho a los maestros y nos enseñamos” (Directora Naty).

Al igual que los directivos, los docentes también se alejaron de su zona segura y le dieron la oportunidad a la tecnología para que se incorporara en su día a día: “Como beneficio el uso de la tecnología que ya le perdieron el miedo [los docentes],

ya lo usan, a lo mejor no son o somos expertos, pero estamos adaptándonos y conociendo mucho” (Directora Penélope).

Así como hubo avances en el desarrollo de habilidades tecnológicas educativas, los directivos consideran que también se mejoraron otras prácticas, como organizarse colaborativamente, aunque no se estuviera en un espacio presencial. Para los directivos el que se haya presentado este escenario inédito promovió a conseguir una colaboración genuina entre los miembros de la escuela, ya que tenían un objetivo que lograr: no interrumpir el servicio educativo remoto para que los alumnos continuaran aprendiendo desde casa: “Debemos estar en equipo todos para que el niño sea el beneficiado y anteriormente como que estábamos divididos” (Director Alfonso).

De estas declaraciones podría decirse que se tenía un problema previo a la ERE para promover la colaboración entre los docentes y familias, para que se visualizaran cómo un equipo. Sin embargo, debido a la pandemia y posiblemente por las fibras emocionales que llegó a mover, los miembros educativos transformaron sus acciones para concretar una forma de organización y trabajo basada en la cooperación con sus pares; compartir experiencias útiles, orientarse mutuamente y apoyarse en momentos de frustración o cansancio. A esto los directivos lo describen como ser *aprender a ser más humano*: “Lo colaborativo más bien, como que hemos aprendido a trabajar. Ahora nos tenemos que decir que estamos haciendo, hay que hacerle así, hay que hacerle asa, como que estamos compartiendo más, estamos aprendiendo a ser un poquito más humanos” (Directora Penélope).

Hay opiniones encontradas sobre el hecho de que la pandemia obligara a la comunidad educativa a permanecer en casa la mayor parte de su día. Cómo beneficio se cree que hubo un reforzamiento de lazos en el núcleo familiar, si este era afectivo y positivo, ya que el hogar fue el espacio en el que mayormente se encontraban los actores educativos: “Las familias tienen oportunidad de estar mayor tiempo juntas, entonces hay quienes tengan la facultad, la capacidad, el deseo y hagan las cosas bien, la familia se va a fortalecer” (Director Benito).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Para otros directivos, esto en vez de beneficiar, incrementó las situaciones perjudiciales para los estudiantes, pues si el entorno familiar era violento e inestable, los alumnos serían desatendidos, violentados y expuestos a los vicios y adicciones que el contexto de su comunidad vecinal ofreciera: “Yo digo que en un 50% los niños están solos, viven en familias desintegradas o viven en medio de las drogas, del alcoholismo, de la violencia familiar” (Director Rigoberto).

Una cuestión más sobre los aspectos positivos que causó la pandemia fue el cambio en los hábitos de higiene personal y el cuidado de la salud en general: “Hay muchas cosas positivas, entre ellos la higiene (Director Alfonso). Los directivos creen que fue necesario atravesar esta situación crítica para recapacitar sobre las prácticas de salud que se tenían y cómo hacer para corregirlas y mejorarlas, es decir, transformar los hábitos de salud y cuidado para lograr una apropiación de estas medidas aún después de la pandemia: “Este aspecto de salud, es decir, pues estar checando lavarse las manos, estos temas de higiene, de limpieza, de activación física, el tema de las enfermedades crónicas, diabetes y demás” (Directora Rosita).

Una noción más que los directivos analizaron fue la valorización del rol docente: “Ya se ha valorizado más al docente, por ejemplo, eso es positivo” (Director Alfonso). A causa de la pandemia, durante la ERE padres y madres de familia experimentaron las labores del docente en casa con sus hijos, cambiando las opiniones que se tenían sobre esta profesión, de manera que se percataron del esfuerzo y dedicación que exige un cargo docente en la actualidad. Para los directivos el hecho de que se recobrara el respeto y empatía por la función docente que algunas familias habían olvidado, ha sido benéfico: “Valorarnos y apreciar esa parte de la presencia que tiene cada uno en su rol, yo creo que eso nos ha dejado, eso es lo más importante” (Directora Rosita).

Con respecto a los perjuicios presenciados por los directivos, consideran que, aunque este escenario promovió el aprendizaje autónomo y situado por parte de algunos alumnos, para otros fue un aprendizaje superficial debido a que si no contaban con la ayuda y guía adecuada de sus familiares sería más complicado

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

para los alumnos retomar sus actividades escolares cuando regresaran presencialmente: “Los padres de familia son una guía, pero en realidad el proceso metacognitivo no es como un docente, entonces yo creo que va a dejar cierto rezago, nos va costar trabajo retomar el ritmo” (Directora Rosita). Por otra parte, si la ayuda de las familias se transformaba en que ellos suplieran al alumno y realizaran las actividades en vez de sus hijos, esto igual se reflejaría cuando los alumnos realizaran solos sus ejercicios.

Es decir, en cualquier situación los alumnos regresarían con cierto nivel de rezago que sería un claro desafío para el regreso a clases: “Si va haber un desfase en cuanto el logro de aprendizajes, en cuanto la adquisición de conocimientos, de libros, entonces va haber una brecha” (Director Adrián). Incluso se alcanza a percibir un dejo de fatalidad e inquietud por parte de los directivos hacia los estudiantes que vivieron sus primeros años escolares durante la ERE, debido a que sería aún más complicado que adquirieran los conocimientos básicos correspondientes a su grado escolar una vez que regresaran a las aulas presencialmente: “Tal vez esta generación no se va a compensar, va a ser difícil que un alumno si está en primero o segundo, vamos a tratar de avanzar, pero me preocupa” (Director Adrián).

Otra situación que ha afectado a la comunidad educativa durante el periodo de pandemia fue el deterioro de la salud mental. Se presentaron padecimientos emocionales tanto en alumnos como en profesores, ya que la situación vivida propició estrés y presión constante, momentos prolongados de ansiedad y episodios de depresión. Por lo que fue preciso que los directivos incorporaran en sus funciones diarias algunas estrategias casi terapéuticas para brindarles apoyo y motivación a los docentes y alumnos con estas afecciones: “Estarlos apoyando ahí también en lo emocional, les ha pegado bastante a mis maestros, entonces pues les envié videos motivacionales, ahorita lo que estoy haciendo es un cuento” (Directora Rosita).

Sin duda, el cuidado de la salud mental será igualmente un reto que los directivos tendrán que tener presente para el regreso a clases, pues de igual forma se han perdido momentos esenciales para que los alumnos, en especial los más

pequeños, desarrollen sus habilidades sociales con sus compañeros de clase. Esto podría ser un factor que haya provocado en los alumnos la presencia de síntomas depresivos y ansiosos: “El aspecto emocional porque tenemos muchos niños que ha reportado ansiedad, depresión, por ejemplo, si, están deprimidos nos dicen las mamás: <<Es que no quiere comer>>. Entonces falta la parte de socializar, de estar en contacto con los otros” (Directora Socorro).

No obstante, los directivos y docentes han recibido cursos, seminarios e incluso asistido a conferencias con el fin de conocer y trabajar aspectos socioemocionales. Varios de ellos hicieron énfasis en haber realizado esfuerzos para llevarlo a la práctica durante la pandemia: “Creo que he tratado de poner mi mayor esfuerzo en tratar de hacer lo posible, estar cerca de los docentes principalmente, que sientan un gran apoyo en mí, de estar con ellos” (Directora Mireya). Aun así, sintieron que no hubo aspectos que pudieron atender más adecuadamente si hubieran dedicado más tiempo en conocer y aplicar distintas estrategias socioemocionales: “Que me faltó más actitud, más para sacar adelante lo emocional, estrategias” (Director Antonio).

Por último, los directivos expresaron su preocupación por el deterioro en la infraestructura escolar: “Las escuelas están abandonadas y ahí hay deterioro (Director Alfonso), ya que al no estar de manera presencial en el plantel ha provocado su descuido además de los robos que se han cometido en los planteles al verlos abandonados la mayor parte del tiempo.

Esto ha ocasionado que algunos directivos se sintieran responsables de no aprovechar el tiempo alejados del plantel para considerar realizar reparaciones o mejorar la misma instalación: “Me falta hacer gestión, por ejemplo, en la infraestructura aprovechando que no hay ahorita los alumnos me ha fallado poquito esa parte” (Directora Rosita). Sin embargo, otros directivos sí realizaron cambios y renovaron parte de la infraestructura de los planteles, con el fin de recibir a los alumnos y docentes con un nuevo espacio grato y mejorado: “En cuanto a la planta física sí hemos logrado muchos cambios a la escuela, ahora que regresen niños y

docentes la escuela ya está muy cambiada, ya hubo muchos cambios en lo físico” (Director Alfonso).

Para los directivos la suspensión de clases presenciales por la ERE provocó tanto beneficios como prejuicios. Lo rescatable según los directivos fue tener un motivo para salir de la zona de confort y adentrarse en el uso de las tecnologías y plataformas digitales. Esta situación también ayudó a promover la empatía entre los miembros de la comunidad educativa y generar una mejor colaboración entre estos. De igual forma los directivos consideraron que se ha recobrado el respeto y admiración por la labor docente, es decir, se valoriza nuevamente el esfuerzo que realizan los profesores.

Por otro lado, lo negativo que dejó la pandemia ha sido en primer lugar las secuelas en el ámbito emocional a todos los actores educativos, en segundo, la duda sobre el aprendizaje que obtuvieron los alumnos pues se teme que se presenten casos de alumnos con un rezago significativo. Por último, el deterioro que la infraestructura del plantel sufrió por el tiempo en el que estuvo cerrado sin recibir la atención adecuada.

Para finalizar el análisis de los resultados y las descripciones de los temas, se muestra a continuación la descripción de esencia el fenómeno experimentado por los directivos de escuelas primarias públicas de Aguascalientes.

El fenómeno de la suspensión de clases presenciales y la incursión de la ERE fue un proceso de adaptación complicado para todos los actores educativos. El director experimentó momentos de caos y confusión, donde la incertidumbre fue constante pues se desconocía cómo actuar en una situación de emergencia sanitaria, ya que nunca habían presenciado nada similar. Para el director escolar esta situación implicó realizar una serie de cambios en su forma de ejercer sus funciones que nunca imaginó tendría que hacer. Improvisaron planes y estrategias para dar una respuesta rápida a la crisis que trajo la pandemia y poder continuar con el servicio educativo a la distancia. Su rol de líder pedagógico-curricular y administrativo se transformó a un rol de líder tecnológico-digital y apoyo emocional, aún sin estar preparado para serlo.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

El director enfrentó problemáticas e incidentes que le produjeron cansancio y estrés, llegó a un punto donde presentaron síntomas del síndrome de *burnout*, pero no por perder el gusto a su oficio, sino porque, para ellos, realizarlo a la distancia les ocasiona frustración, desgaste y saturación. Los principales retos que enfrentó fueron: adoptar la tecnología e incentivar a los docentes a capacitarse, fungir como apoyo emocional para los actores educativos y motivar la participación de todas las familias de la comunidad escolar.

Fue necesario que el director monitoreara el trabajo docente, supervisara la metodología de la ERE y solucionara problemas con las familias, mediante el uso de aplicaciones y dispositivos tecnológicos. Su acompañamiento con los actores educativos se hizo por llamadas, videollamadas y constantes mensajes de *WhatsApp*. Los directivos tomaron las decisiones en conjunto con docentes y familias y priorizaron las necesidades de estos actores al momento de elegir las estrategias para continuar brindando el servicio educativo, tratando de ser prácticos y empáticos con ellos.

Para el director, los docentes merecen su respeto y admiración por el esfuerzo y compromiso mostrado para cumplir su labor facilitando el aprendizaje a sus estudiantes. Las familias fueron participativas, pues en medida de sus posibilidades realizaron su mejor esfuerzo para continuar con el aprendizaje de sus hijos, aunque hubo algunas con las que fue imposible dialogar. Los alumnos son descritos como niños comprometidos con sus actividades, pero para el directivo era preocupante no conocer su situación personal ni saber que por el confinamiento no podían socializar con sus compañeros y maestros en la escuela. También que estaban expuestos a tener problemas de aprendizaje si no tenían la guía y apoyo de sus padres o familiares que les ayudaban con sus actividades escolares.

En cuanto a las autoridades educativas el director se sintió abandonado y desatendido, pues manifestó la necesidad de un mejor acompañamiento y apoyo situado que atendiera los incidentes que provocó esta situación de emergencia. Describe al Instituto de Educación de Aguascalientes como una entidad con falta de iniciativa, ya que únicamente se preocupó por brindar capacitaciones masivas,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

aunque estas, el director las considero útiles y adecuadas. De igual forma, el director expresa su molestia con las autoridades educativas, ya que la consiga de evaluación que marcaron fue injusta y provocó que el director y los docentes sintieran que el ciclo escolar 2019-2020 careciera de formalidad y validez.

Para el ciclo 2020-2021 el director declaró que percibía a la comunidad educativa más adaptada a la metodología de trabajo de la ERE, pues contaban con la experiencia del ciclo anterior para tomar decisiones y planear nuevas estrategias. Los docentes reflejaban un mayor dominio en las tecnologías e incluso una actitud positiva para incorporarlas en su planeación. Para ellos, esta crisis brindó una oportunidad de salir de la zona de confort para aprender e incorporar la tecnología en su día a día, proceso que no se hubiera efectuado de no haberse prolongado la suspensión de clases presenciales.

Para el regreso a clases el director señaló que debería ser después de que se encontrara una vacuna para la COVID-19, pues solo así sería seguro volver a las aulas. Sugirió que tendría que hacerse de manera escalonada y paulatina, también identificó tres prioridades que debería tener presente en su labor directiva: garantizar la salud física y mental de los miembros de la comunidad educativa y planear estrategias para nivelar a los estudiantes que regresaran a las aulas con un rezago evidente.

Sin duda, el director experimentó un proceso largo y exhaustivo para lograr la estabilidad y confianza para continuar trabajando con todas las nuevas habilidades adquiridas debido a la suspensión de clases presenciales.

Capítulo 6. Discusión de los resultados

Después de exponer el análisis de los resultados de esta investigación se muestra a continuación la comparativa entre estos hallazgos y los encontrados en otras investigaciones, además de la comparación con la teoría mencionada en el marco teórico.

La pandemia ha dado pauta a nuevos planteamientos y conceptos emergentes, como lo ha sido la Educación Remota de Emergencia (Hodges et al., 2021) y la reformulación del liderazgo en tiempos de crisis, ya que durante la pandemia pasó de ser un planteamiento centrado en las organizaciones y empresas a relacionarse con la educación. En una situación de crisis es necesario replantear el rol directivo ya que, por lo vivido durante la pandemia del COVID-19 todos los actores educativos se vieron obligados a cambiar sus funciones que normalmente realizaban en las aulas.

Para los directivos no fue posible durante la suspensión de clases dedicarse a varios asuntos administrativos pues la situación ameritaba que su foco principal de monitoreo y gestión fuera el apoyo y acompañamiento pedagógico que muchos docentes demandaban. Por lo que el rol administrativo que caracterizaba al director cambio en un rol que procuraba la atención a los docentes y sus estrategias de trabajo con alumnos. De igual forma los directivos ejercieron un rol de escucha activa para asegurar el bienestar emocional entre los docentes, ya que, se vieron afectados por las cuestiones derivadas de la pandemia. Promoviendo, así, un clima positivo entre los actores educativos, aunque no estuvieran presencialmente en un espacio físico como lo señala Robinson (2007) el director buscó garantizar un entorno de apoyo.

Así como lo señalaron Pollock (2020) y Chatzipanagiotou y Katsarou (2023) el rol directivo atravesó una transformación, pues de ser un líder pedagógico-instruccional y administrativo pasó a convertirse en un líder tecnológico-digital y proveedor de apoyo emocional, sin tener la preparación adecuada para serlo. Como

lo señala Mitroff (2004) un líder debe procurar ser proactivo sobre todo durante una crisis. Además, durante la crisis, el director se enfrentó a varios desafíos similares a los que Chatzipanagiotou y Katsarou (2023) encontraron en su revisión. En este caso, los directivos de Aguascalientes presentaron problemas en la cuestión de logística, es decir, durante la implementación de la ERE buscaron solucionar la falta de recursos y dispositivos tecnológicos para continuar brindando el servicio educativo. Del mismo modo, al inicio de la suspensión de clases presenciales la ausencia de un plan de crisis para una emergencia sanitaria como la experimentada provocó otro desafío de organización, pues fue complicado organizarse con la comunidad educativa y decidir de qué forma actuar y planear estrategias.

De forma congruente con lo señalado por Chatzipanagiotou y Katsarou (2023), Leithwood (2009) y Murillo (2006), los directivos recurrieron a sus propias habilidades de liderazgo para movilizarse e incentivar a la comunidad educativa a continuar realizando su labor remotamente. Motivaron y alentaron a los docentes para iniciar su proceso de capacitación, necesaria para incorporar la tecnología a la metodología de la ERE. Del mismo modo, como lo recomendaron Leithwood, Harris y Hopkins (2029) los directivos construyeron esta visión compartida en medida de la comunicación y las relaciones basadas en la confianza y la empatía.

Los directivos con base en su preparación y conocimientos previos establecieron las pautas para continuar cumpliendo con las exigencias de su cargo durante la situación de crisis. Como lo señalan Leithwood (2009) y Robinson (2007) el director orientó sus acciones a un logro establecido con la comunidad escolar: continuar brindando el servicio educativo de manera remota y evitar excluir a los alumnos por falta de recursos para que se mantuvieran los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes. Se basó en el contexto de su institución y las necesidades de los actores educativos y particularidades de la comunidad escolar para generar respuesta y dar solución a las problemáticas que la ERE trajo consigo.

Los hallazgos de este estudio permiten afirmar que los directivos mostraron varias prácticas y dimensiones del liderazgo en tiempos de crisis como lo describen

Boin et al. (2013) y Chatzipanagiotou y Katsarou (2023). Los directivos reconocieron e interpretaron de forma temprana la crisis para tomar decisiones críticas durante el periodo denominado *pre-crisis*. En el tiempo de *crisis*, que fue el que duró más tiempo, los directivos coordinaron de forma horizontal y vertical a los miembros de su comunidad escolar, crearon espacios de comunicación activa y constante, además de mejorar y promover la resiliencia. De manera que se lograron obtener oportunidades para aprender y mejorar la ejecución de su cargo como lo señala Canyon (2020). Aunque la crisis tiende a verse de manera pesimista y caótica, si se toman las decisiones adecuadas se puede librar la emergencia con un valioso aprendizaje que puede ser útil para el futuro de los que sobrellevaron el evento de emergencia.

Como lo describieron Marshall et al. (2020) y Nugroho et al. (2021) aunque al inicio de la suspensión de clases, la incertidumbre y miedo complicaba la ejecución del cargo, los directivos se esforzaron por ejercer con claridad su cargo, para evitar más incertidumbre en la comunidad educativa. De igual forma, priorizaron la comunicación con los docentes y familias haciendo uso de todos los recursos (cognitivos, sociales y psicológicos) a su alcance, sin importar si son limitados, como lo menciona Ramos-pla et al. (2021).

Sobre la experiencia que presentaron los directivos de Aguascalientes, se encontró que coincide con los resultados de otras investigaciones. Al igual que lo mostrado por la OECD (2020) las medidas que se tomaron para continuar con la educación durante la suspensión de clases fueron similares a las de otros países, haciendo uso de las plataformas digitales para continuar con las clases a distancia. Varios actores educativos consideraron que el apoyo que brindaron las autoridades educativas no fue significativo.

Por su parte Rivera et al. (2021) señalaron que, para los directivos chilenos el proceso de adaptación digital fue rápido. Sin embargo, en Aguascalientes no fue así, pues el periodo de adopción tecnológica fue más lento y obtuso. De igual forma, ambos casos presentaron episodios de resistencia a la ERE y el uso de la tecnología

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

por parte de profesores. Hubo también momentos de cansancio laboral por la falta de familiaridad con la metodología de la ERE y el estrés que esto presentaba para los docentes y directivos. Al igual que lo señalado por Montecinos et al. (2020) la prioridad de los directivos era que los alumnos continuaran aprendiendo en la modalidad a distancia y se cuidara su bienestar emocional.

Del mismo modo que Altamirano-Viilanueva (2021) en Ecuador y Villalta et al. (2021) en Chile, mencionaron que, entre los desafíos que se presentaron con los directivos de su investigación se encuentran algunos que mencionaron los directivos de Aguascalientes, como la adaptación y organización del trabajo pedagógico, la modalidad de trabajo remota con el uso de la tecnología y plataformas digitales, la contención emocional y lograr una participación familiar más activa. Según el Ministerio de Educación Argentina (2020) y Leksy et al. (2023) en Polonia, los directivos también presentaron un aumento en su carga laboral y cansancio, igual que lo manifestado por los directivos de Aguascalientes.

En Perú, Nieto-Rivas et al. (2021) señalaron hallazgos similares a los de esta investigación. Los directivos se mostraron más empáticos y comprensivos con la comunidad educativa, realizaron una comunicación asertiva, trataron de mantenerse con buen ánimo para realizar una gestión oportuna. En algunos casos se delegaron funciones, aunque principalmente en esta investigación el director se encargó de las funciones administrativas y tecnológicas de forma individual. Se percibe al directivo como un actor que ejerce una escucha activa, que es colaborador y ofrece un soporte emocional a los miembros de la comunidad escolar.

Los directivos comparten la visión pesimista que expone el Banco Mundial (2020) sobre el futuro que tendrán la generación de alumnos que experimentó durante más de dos ciclos escolares la educación desde casa ya que muchos de ellos no recibieron el apoyo y acompañamiento de sus padres, por distintos motivos, que era necesario para realizar sus actividades, recibir retroalimentación y continuar aprendiendo. Ciertamente esto es un reflejo de la inequidad del país ya que estos alumnos que se ubican en un hogar vulnerable han tenido problemas de rezago

educativo que el director ubica y advierte que, si no se llevan a cabo estrategias oportunas de nivelación tendrá consecuencias en el futuro desempeño académico y laboral de los estudiantes.

Sobre el problema que identifican el Banco Mundial (2020) y la ONU (2020) acerca del aumento del abandono escolar de alumnos ubicados en contextos desfavorecidos, los directivos señalan que al menos en sus escuelas durante la transición del ciclo escolar 2019-2020 al ciclo 2020-2021 no contaron con datos que les dieran información sobre alumnos que se dieran de baja para dejar de estudiar, solo tuvieron casos de estudiantes que, por cambio de residencia dejaban la escuela.

En México la encuesta realizada por Mejoredu (2020) sobre el uso del programa *Aprende en casa*, que según los datos de la encuesta fue usado por menos de la mitad de los que respondieron. En el caso de Aguascalientes, el programa fue una medida valiosa usada frecuentemente al inicio del ciclo escolar 2019-2020 y luego paso a ser un reforzador de contenidos. La forma que tuvo el directivo para comunicarse con la comunidad educativa fue mediante *WhatsApp* y llamadas telefónicas. De igual forma los directivos expresaron su necesidad de seguir recibiendo capacitación, en la investigación de juntos por el aprendizaje (2020) también se presentaron cifras de directivos que habían declarado la importancia de capacitarse durante la ERE. En el caso de Puebla, Hernández (2022) explica que el ejercicio de la función directiva durante la pandemia incrementó las habilidades de comunicación, trabajo en equipo y solución de problemáticas. También priorizaron la salud física y emocional de los actores educativas y promovieron las capacitaciones entre docentes y pares, al igual que los directivos de Aguascalientes.

Sobre el regreso a clases presenciales Cárdenas, Lomelí y Ruelas (2021) y Reimers (2021) comparten una visión sobre la importancia de la comunicación autoridades – directivos – familias, los directivos de igual forma expresaron la necesidad de tener comunicación constante y activa con todos los miembros de la comunidad educativa para organizar el trabajo tanto en el periodo de suspensión de

clases como en el regreso a las aulas. Cárdenas, Lomelí y Ruelas (2021) hacen énfasis en que la gestión directiva debe estar profundamente relacionada con las autoridades de salud, políticas y financieras, además de las educativas del municipio o localidad para resolver en conjunto las posibles brechas de aprendizaje, deserción y problemas de infraestructura.

Estos planteamientos ya se habían realizado en países como Estados Unidos cuando sucedió la suspensión de clases durante la pandemia de Influenza. Por su parte en México, no hubo recopilación al respecto de ese suceso, de haber contado con estudios nacionales, los directivos que experimentaron la pandemia de COVID-19 habrían contado con guías y planes que seguir e implementar para continuar con su trabajo y mejorar el aprendizaje de los alumnos, o bien explorar estrategias para proveer de dispositivos y recursos a un mayor número de familias en contextos desfavorecidos.

Capítulo 7. Conclusiones

Los directivos experimentaron este fenómeno de suspensión de clases presenciales como un proceso de adaptación complicado, en el que pasaron de sentir miedo, frustración e incertidumbre a paulatinamente sentirse capaces de brindar el servicio educativo remoto. Para esto fue necesario, en un primer momento, improvisar estrategias para que mediante prueba y error se seleccionaran las más adecuadas y útiles para que los miembros de la escuela continuaran con el servicio educativo remoto. Después las estrategias se tomaron en conjunto tomando en cuenta las necesidades de cada actor educativo.

Las estrategias que propusieron los directivos a la par con los docentes, fue proponer la creación de material propio, es decir, cuadernillos de trabajo, guías, fichas, recopilación e incluso comprar guías especializadas. También se buscó reforzar las actividades que realizaban los alumnos con temas de libros de texto y en algunos casos, con los programas de televisión de *Aprende en casa*, aunque no necesariamente esta fue una estrategia usada con regularidad a la que le hayan encontrado beneficio después del cierre del ciclo escolar 2019-2020.

Cuando se tuvo la oportunidad de incorporar plataformas tecnológicas porque las familias y, por ende, los alumnos contaban con dispositivos como computadoras, tabletas o celulares inteligentes evolucionó la forma de mandar y enviar actividades mediante *WhatsApp*, *Classroom* y *Google Drive*. Para esto fue necesario capacitarse, tanto directivos como docentes, pues parte de sus actividades de acompañamiento a los profesores constaba en atender dudas sobre las tecnologías usadas y la manera de incorporarlas a sus asignaturas. Por lo que una de las principales funciones ejercidas por los directivos fue la comunicación, la cual era activa y constante. El acompañamiento que se dio mediante esta comunicación diaria se enfocó en monitorear y respaldar el trabajo docente, motivar a los profesores a seguir capacitándose y confortarlos en momentos de estrés o

frustración, incluso ser un oyente activo cuando los docentes necesitaban apoyo por una cuestión personal que estuvieran atravesando en ese momento.

Con las familias se procuró hacer la comunicación de forma clara y persistente. Los propósitos de la comunicación consistieron en primero localizar a todos los alumnos y sus familias; segundo, compartir las actividades y acuerdos. Tercero, incentivar a los padres de familia a que no interrumpieran el apoyo a sus hijos en las actividades escolares, debido a que en ese momento era de suma importancia acompañarlos mientras se adaptaban a la nueva metodología empleada por los docentes; y cuarto, para solicitar apoyo o su participación cuando fuera requerida.

En varios momentos de la suspensión de clases, se presentaron situaciones que requerían de las habilidades de mediación y solución por parte del directivo, pues tanto familias y alumnos requerían de mayor flexibilidad en los tiempos de entrega para entregar las actividades solicitadas por los docentes en plazos; de esta forma los padres podrían enviar la evidencia con mayor espacio y tiempo. Además, los directivos estuvieron dispuestos durante la mayor parte de su día para resolver dudas de la comunidad educativa y escuchar las quejas o situaciones personales de los docentes cuando estos presentaban momentos de angustia, estrés o ansiedad.

El cierre del ciclo escolar 2019-2020 fue complicado y los directivos se sintieron decepcionados por la forma en la que se concluyó, ya que por la misma pandemia hubo complicaciones para cubrir todos los temas propuestos y sus respectivos aprendizajes esperados. Además, las encomiendas de evaluación propuestas por las autoridades educativas no fueron las más adecuadas para mostrar la realidad del trabajo de los estudiantes. Los directivos describieron que fue una falta de valoración del esfuerzo de los docentes por evaluar con justicia a todos los alumnos durante la ERE, el hecho de que se les invitara a no reprobar a ningún estudiante para no afectarlos.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Para el ciclo 2020-2021 los directivos sentían que tanto docentes, alumnos y familias ya habían logrado adaptarse a la metodología de trabajo remoto y se habían acostumbrado al uso de las plataformas tecnológicas, por lo que se sentían más cómodos y confiados trabajando desde casa. Aun así, seguían esperando pronto volver a las aulas presencialmente. El *Aprende en casa* pasó a un segundo término y fue usado más como una medida de refuerzo más que como una forma de impartir clases a la distancia. Los docentes y alumnos crearon una dinámica en la que este programa ya no era necesario para realizar las actividades de sus materias.

Los directivos consideran que, así como hubo habilidades que desarrollaron durante la ERE, en específico el aprender a usar plataformas y la Suite de *Google for Education*, hubo otras habilidades que fue complicado promover y practicar con los docentes y alumnos, tal es el caso del cuidado socioemocional. Para ellos el trabajo que realizaron en este aspecto no fue suficiente y pudo haberse ejecutado mejor de manera que fuera más útil para la comunidad escolar si ellos lo hubieran priorizado. Sin embargo, el trabajo del director ya era arduo y extenuante como para agregar más tareas, pues este se encargaba de atender cuestiones de la escuela como infraestructura, el monitoreo de los docentes, la respuesta de los padres de familia, las problemáticas con los alumnos y además el aspecto socioemocional.

Para el regreso a clases presenciales los directivos esperaban que pronto hubiera una vacuna disponible para la COVID-19, pues con esto ellos creían que la comunidad estaría segura para volver a las aulas prontamente y sin ningún riesgo. Ellos consideraban que el ansiado regreso traería paz y tranquilidad para nuevamente trabajar en calma sin el estrés y cansancio que la ERE en conjunto con la pandemia les provocó. Tenían planeado que para regresar a las aulas sería necesario asegurar la salud de toda la comunidad escolar, por lo cual sería necesario contar con filtros escolares y materiales de higiene como cubrebocas, gel antibacterial, cloro y demás instrumentos de limpieza, esto con el fin de mantener a los estudiantes en un espacio limpio y libre de contagio.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

También sería imprescindible realizar diagnósticos a todos los alumnos, para identificar el nivel de rezago con el que volvieron a las clases presenciales y de esta forma crear estrategias adecuadas para nivelar a los estudiantes, especialmente a aquellos que pasaron los primeros dos grados escolares durante la ERE. Pues muchos de ellos habían presentado problemas para aprender a leer, escribir y razonar ejercicios matemáticos. Entonces, las estrategias que llevarían a cabo se enfocarían en las materias de español y matemáticas.

Los directivos también tuvieron presente que, así como se prioriza la salud física de los miembros de la comunidad escolar, igualmente es necesario cuidar y atender la salud mental y las posibles secuelas que la pandemia y el confinamiento provocó entre los docentes y alumnos. Por lo que sería preciso aplicar estrategias de apoyo y escucha para atender a todo miembro que necesitara de este apoyo.

Por lo anterior, los directivos esperaban que las autoridades educativas tuvieran un mejor acompañamiento, un apoyo enfocado en las necesidades de cada escuela y no soluciones genéricas que en realidad no aportan para remediar los estragos que la pandemia causó en los meses de confinamiento a toda la comunidad educativa.

En respuesta a las preguntas de investigación la experiencia de los directivos en las escuelas primarias del estado de Aguascalientes durante la suspensión de clases por la emergencia sanitaria COVID-19 fue complicada, tuvo un proceso largo y cansado para pasar de la confusión y el caos, la toma de decisiones apresuradas por la falta de información clara y la búsqueda de estrategias eficientes para continuar con el servicio educativo, hasta llegar a un momento de estabilidad y adaptación con las nuevas metodológicas que incorporaron en sus funciones para enviar actividades y recolectar evidencias.

La pandemia afectó a los directivos para organizarse adecuadamente y comunicarse de manera positiva ya que aprendieron nuevas formas tecnológicas de comunicarse lo cual proveía una comunicación más activa y personalizada, la

organización se hizo de manera colaborativa tomando en cuenta las opiniones de todos los actores educativos, siempre priorizando el aprendizaje del alumno.

Los principales cambios que realizaron los directivos en las funciones de su cargo durante la suspensión de clases presenciales fueron relacionados a la incorporación de plataformas educativas y medios digitales para comunicarse y organizarse con los docentes. Además, el administrar su tiempo laboral con el hogar y la familia. Todo lo anterior estando siempre atentos a las necesidades que presentaban los docentes, a resolver sus dudas específicas sobre sus actividades y a ser un agente de motivación cuando un miembro escolar se sentía desanimado, frustrado o cansado por las distintas situaciones que la pandemia provocaba.

El directivo pasó de ser un agente rígido y distante a uno más abierto, cercano y preocupado por el bienestar de los miembros de su comunidad. Dejó de lado muchas cuestiones administrativas y se enfocó en los asuntos pedagógicos y de bienestar emocional con mayor frecuencia. Los directivos cambiaron su percepción de los miembros de la comunidad, en un momento visualizaban a los padres de familia sin interés en ayudar a sus hijos, amenazantes, agresivos, distantes y ausentes, en otros momentos eran empáticos con la situación laboral y económica de muchas familias y hubo casos donde admiraron el esfuerzo de padres por estar pendiente de las actividades de sus hijos e incluso comprarles los dispositivos necesarios para continuar con su aprendizaje.

A los docentes siempre los describieron como personas dedicadas, comprometidas, entregadas a su labor, que realizaron un esfuerzo importantísimo y muy valioso para que los alumnos continuaran con el aprendizaje. En algunos casos los veían desanimados y cansados, frustrados por las tecnologías y tristes por las pérdidas de familiares a causa de la enfermedad. Aún así los docentes seguían con su trabajo y procuraban estar atentos a las evidencias que mandaban sus estudiantes.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Con los alumnos es un escenario similar al docente, los directivos los definían como niños que se esforzaban por aprender solos, por continuar con sus actividades y entregar todo en medida de sus posibilidades y a su ritmo. Sin embargo, los directivos son conscientes de que, aunque los alumnos se esforzaron esto no impidió que se detectaran problemas de rezago en materias como español y matemáticas. Los directivos además extrañaban mucho el contacto con sus alumnos y para muchos, los estudiantes también estaban deseosos de regresar a las aulas.

Sobre las autoridades educativas hay una opinión dividida, por un lado, los directivos consideran que las capacitaciones fueron un apoyo muy útil y acertado por el Instituto de educación, por otro consideran que el apoyo y acompañamiento pudo haber sido de mayor provecho. Especialmente en lo referente a proveer de recursos a familias y docentes, y en el aspecto emocional, ya que fueron pocas las estrategias para cuidar de esos dos importantes aspectos durante la pandemia.

Para el regreso a clases presenciales los directivos tenían muy claro que debía ser después de la aplicación de vacunas para asegurar la salud de toda la comunidad escolar y evitar contagios. De igual forma tenían presente que se debían implementar filtros sanitarios en las entradas de las escuelas y priorizar las medidas de higiene y cuidado personal, sana distancia y distribución de alumnos en aulas.

Además del cuidado emocional de los alumnos, pues se habían presentado casos de estudiantes con problemas de ansiedad, depresión e intentos de suicidio. De igual forma promover actividades para que los estudiantes volvieran a convivir con los compañeros y profesores, y así no perdieran el gusto de asistir a clases día con día. Por último, establecer estrategias de nivelación para los estudiantes con problemas de rezago, sobre todo los alumnos de primero y segundo de primaria que precisaban de atención especializada para mejorar sus habilidades de lectura, escritura y de razonamiento.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Sin duda, esta situación inédita fue diferente para todos los actores educativos, sin embargo, se puede afirmar que fue complicada y extenuante. Especialmente para el trabajo directivo que tenían que consensar y acordar con los demás miembros de la escuela sin estar presente, cumpliendo sus funciones desde la distancia en un escenario para el cual no había experiencia o preparación previa. Por lo que se considera que su actuación fue indispensable para que se llegara a un equilibrio y armonía entre docentes-alumnos-familias.

7.1 Limitaciones y alcances de la investigación

La principal limitación de esta investigación fue el tiempo que se tuvo para abarcar todo el fenómeno desde el inicio de la suspensión de clases presenciales hasta el regreso y readaptación a la normalidad en las aulas escolares. Debido al tiempo de este posgrado, no fue posible hacer una segunda entrevista a los directivos una vez que se tuviera confirmado el regreso a la presencialidad y se presentaran nuevos retos y problemáticas a solucionar tomando en cuenta lo expresado por ellos sobre la salud de los miembros educativos y el evidente rezago de algunos alumnos que no tuvieron las mismas oportunidades de acceder a las plataformas educativas y tener el apoyo de sus padres en casa.

La segunda limitación que presentó este estudio, se refiere a que cuando empezó la pandemia no se encontró literatura sobre el tema. Conforme la situación fue avanzando iba surgiendo información y literatura al respecto de la crisis provocada por la pandemia y la educación en el mundo y México. Fue complejo obtener literatura a tiempo y en forma para adaptarla a los diferentes capítulos que conforman esta tesis, especialmente el capítulo teórico, ya que como tal no había una teoría específica para sustentar cuestiones directivas o de educación en una situación de emergencia sanitaria por pandemia. No fue hasta que se propusieron planteamientos de liderazgo en tiempos de crisis que se pudo añadir y adoptar al trabajo de investigación.

La tercera limitación es la misma muestra de la población, ya que por cuestiones de tiempo y accesibilidad de los directivos no fue posible incrementar la muestra con más directivos en otros planteles con una situación diferente. Aunque cabe mencionar que realizando el análisis se observó la saturación de datos con las entrevistas realizadas. Sin embargo, hubiera sido interesante agregar directivos de escuelas privadas o bien en otros contextos escolares.

Cabe resaltar que esta investigación no busca generalizar la experiencia directiva en educación básica en México, pero si aportar a la línea de investigación de educación y pandemia en el nivel educativo y con el director como sujeto de información principal, pues hasta el momento no es un actor muy abordado propiamente en relación con el tema de pandemia y liderazgo en tiempos de crisis.

Esta investigación al centrarse en las experiencias directivas enriquece la literatura ya que desde su visión y percepción habla de las estrategias realizadas durante los tiempos de educación remota de emergencia y establece una serie de percepciones sobre la labor realizada por los demás actores educativos tomando en cuenta al docente, familias, alumnos, supervisores e instituto de educación estatal. Es decir, no deja de lado a ningún actor educativo.

Además, hace un recuento cronológico en el que se especifica cómo fue el proceso de adaptación al cambio de lo presencial a lo remoto, del caos e incertidumbre a la capacitación y adopción tecnológica, tomando en cuenta las emociones, sentimientos y perspectivas del directivo no sólo como líder educativo sino como ser humano.

7.2 Futuras líneas de investigación

Para futuras investigaciones queda pendiente la tarea de analizar cómo fue el regreso a clases presenciales en las escuelas primarias de México, sea desde la experiencia del director o de otros actores, es importante no dejar de lado este momento del fenómeno ya que es necesario conocer cuáles fueron las estrategias

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

para el regreso y cómo se fueron ejecutando. Igualmente es interesante conocer cómo se evitaron problemas de salud entre la comunidad educativa, si se realizaron filtros escolares, si las familias continuaron siendo participativas o evitaron enviar a los hijos a las escuelas. Además de obtener información sobre el apoyo de las autoridades educativas cercanas para crear un ambiente seguro entre los miembros de las instituciones y una problemática importante, mencionada por todos los directivos: conocer cómo se atendieron los casos de rezago de aprendizaje, las estrategias y apoyo especial para subsanar estas consecuencias de la pandemia.

Así mismo, es relevante saber qué beneficios y perjuicios provocó la pandemia y la educación remota de emergencia en los actores educativos y las instituciones, es decir, si se continuó con el uso de la tecnología como un apoyo a las clases y a la recepción de evidencias y actividades, o si se dejó de lado y se volvió a la forma tradicional de impartir las materias. Si mejoró la comunicación y apoyo entre los actores educativos (directivos-docentes-alumnos) y las reuniones colegiadas o si nuevamente se optó por cada quién realizar su labor de forma individual.

Sería provechoso seguir tomando en cuenta al directivo como actor principal para futuras investigaciones ya que los docentes han sido los principales sujetos seleccionados por otros estudios por su importancia como educadores y su labor durante la crisis sanitaria. Aun así, como esta investigación lo evidencia, la voz directiva tiene valiosa información que compartir sobre los aspectos para mejorar las instituciones en México.

La información brindada por los directivos aporta para conocer más sobre sucesos inéditos en la educación y cómo se ha organizado la actuación de los actores educativos para continuar brindando el servicio educativo y se siga generando conocimiento sobre el cambio de las funciones directivas y el liderazgo que se ha ejercido para sobrellevar estas situaciones de crisis, pues en un contexto de emergencia los planteamientos enfocados a la figura directiva en una situación de normalidad no pueden ejecutarse efectivamente por los directivos, ya que la

distancia y cambios generados por la pandemia provocaron que el desempeño de algunas funciones fuera complicado.

Obtener información desde la voz de los actores educativos que describen cómo continuaron con su trabajo, acompañaron a los docentes, buscaron repetidamente guiar y motivar a las familias y alumnos para seguir aprendiendo desde casa, aporta conocimiento relevante que apoyará al sistema educativo a responder ante contingencias futuras, además de diseñar estrategias o programas para recurrir a ellos ante la eventualidad de que las escuelas tengan que cerrar nuevamente.

7.3 Recomendaciones

De las propuestas teóricas que se han mencionado con anterioridad y los datos obtenidos en esta investigación, se presentan, a manera de recomendación las siguientes claves y tareas que un líder directivo en tiempos de crisis podría tener presentes para realizar su función en otra situación de emergencia. Cabe mencionar que estas claves y tareas se enfocan específicamente en el directivo de una escuela de nivel básico.

1. *Dirección responsable y situada*: ofrecer guía y apoyo a la comunidad educativa para tomar decisiones en conjunto según las necesidades de cada miembro.
2. *Comunicación dinámica*: entablar redes activas para conocer las necesidades de la comunidad educativa y atender dudas. Estar presente a la distancia.
3. *Claridad en los objetivos*: establecer metas reales y alcanzables en un tiempo determinado. Compartir esta visión con la comunidad educativa.
4. *Acompañamiento laboral y personal a los docentes*: brindar un apoyo cercano y centrado en las necesidades de los docentes. Monitorear desde la distancia mediante el uso de aplicaciones de mensajería instantánea.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
5. *Motivación constante:* para evitar tiempos prolongados de incertidumbre se deben priorizar estrategias que ayuden a los miembros de la comunidad a no perder el ánimo para alcanzar los objetivos educativos.
 6. *Desarrollar estrategias adaptables:* en un contexto de crisis las estrategias que en un inicio funcionaron puede que después no sean las más adecuadas, por lo cual hay que tener presente la renovación y búsqueda constante de estrategias.
 7. *Adoptar la tecnología, innovar:* promover la capacitación en el uso de recursos digitales y dispositivos tecnológicos como aliados para facilitar las tareas a la comunidad educativa.
 8. *Diseñar estrategias para el retorno a la normalidad:* durante el tiempo de crisis se presentan ciertas problemáticas, por ejemplo, en el caso de los primeros grados de primaria el rezago en temas de lectura, se deben ubicar y actuar para prevenirlos o evitar que se profundicen, por ello es necesario iniciar una planeación de estrategias preventivas.
 9. *Crear un plan de acción para futuras crisis:* este plan debe estar contextualizado y responder a las demandas de cada uno de los actores educativos, por lo que debe realizar en conjunto con la comunidad educativa, para recoger las experiencias aprendidas durante la situación de crisis que fueron consideradas exitosas.

Referencias

- Aguirre, J. & Jaramillo, Luis. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8(2),51-74.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1341/134129257004>
- Alcántara, A. (2020). Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 75-82).
https://www.puees.unam.mx/sapa/dwnf/3/3.AlcantaraArmando_2020_UnaPerspectiva.pdf
- Alonso, M. A. (2017). *Gestión del cambio en las organizaciones-Caso Cargill*.
<https://repositorio.utdt.edu/handle/20.500.13098/11133>
- Altamirano-Villanueva, E., CarreraRivas, J. & Pila-Martínez, J. (2021). Dirección y Profesorado: Factores Clave para el Liderazgo e Innovación en Tiempos de Pandemia. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 8(1), 32-43,
<https://doi.org/10.37843/rted.v10i1.175>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Anaya, T., Montalvo, J., Calderón, A. & Arispe, C. (2021). Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID-19) y recomendaciones para reducirlas. *Educación*, 30(58), 11-33. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.202101.001>
- Antúnez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva. Biblioteca para la actualización del maestro*. México: SEP.
- Area-Moreira, M. (2021). La enseñanza remota de emergencia durante la COVID-19. Los desafíos postpandemia en la Educación Superior. *Propuesta educativa*, (56), 57-70.
<https://www.redalyc.org/journal/4030/403070017007/html/>

- Arévalo, A., & Hernández-Pereira, R. (2020). ¿Educación en cuarentena? gestionando procesos educativos en medio de la pandemia de COVID-19 en El Salvador. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos*, 4(3), 73-86.
- Baloglu, N. (2012). Relations between value-based leadership and distributed leadership: a casual research on school principles' behaviors. *Educational Sciences: Theory & Practice* 12(2) Special Issue: 1375-1378. <https://eric.ed.gov/?id=EJ987850>
- Banco Mundial (2020). *Perspectivas económicas mundiales: América Latina y el Caribe*. <http://pubdocs.worldbank.org/en/657071588788309322/Global-Economic-Prospects-June-2020-Regional-Overview-LAC-SP.pdf>
- Baptista, P., Almazán, A. Loeza, C., López, V. & Cárdenas, J. (2020). Encuesta Nacional a Docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL), 41-88. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237021/html/index.html>
- Bautista, C. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: Epistemología, metodología y aplicaciones*. Manual Moderno.
- Boin A., Kuipers S. & Overdijk W. (2013). Leadership in times of crisis: A framework for assessment. *International Review of Public Administration*, 18(1), 79–91. <https://doi.org/10.1080/12294659.2013.10805241>
- Boin, A., Hart, P. T., Stern, E., & Sundelius, B. (2017). *The politics of crisis management: Public leadership under pressure*. Cambridge University Press.
- Bolívar (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. Madrid, España. Editorial La Muralla S.A.
- Braunack-Mayer, A., Tooher, R., Collins, J., Street, J., & Marshall, H. (2013). Understanding the school community's response to school closures during the H1N1 2009 influenza pandemic. *BMC public health*, 13, 344. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-344>

- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The lancet*, 395(10227), 912-920.
- Brown, J., Sorrell, J. H., McClaren, J., & Creswell, J. W. (2006). Waiting for a liver transplant. *Qualitative health research*, 16(1), 119-136.
- Campa, R. (2021). Estrategias y retos para el seguimiento educativo en primarias ante la contingencia covid-19 en Sonora, México. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22).
- Canyon, D. K. (2020). *Definitions in crisis management and crisis leadership*. Daniel K. Inouye Asia-Pacific Center for Security Studies Honolulu United States. <https://dkiapcss.edu/wp-content/uploads/2020/01/Definitions-in-crisis-management-and-crisis-leadership-01242020.pdf>
- Cárdenas, S., Lomelí, D., & Ruelas, I. (2021). *COVID-19 and post-pandemic educational policies in Mexico. What is at stake?* In F. Reimers (Ed.), *Primary and secondary education during Covid-19*. Springer.
- Chatzipanagiotou, P., & Katsarou, E. (2023). Crisis Management, School Leadership in Disruptive Times and the Recovery of Schools in the Post COVID-19 Era: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*, 13(2), 118. <https://doi.org/10.3390/educsci13020118>
- CONEVAL [Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social]. (2021). *Caracterización y análisis del diseño de la Estrategia Aprende en Casa*. https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/Informes/Caracterizacion_Aprende_Casa.pdf
- Cotonieto-Martínez, E., Martínez-García, R., & Rodríguez-Terán, R. (2021). Reflexiones sobre la educación en tiempos de COVID-19: retos y perspectivas. *Revista Saberes Educativos*, (6), 116–127. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60712>
- Creswell, J. y Poth, C. (2018). *Qualitative Inquiry Research Design*. USA: Sage.

Defensoría del pueblo (2020). *La educación frente a la emergencia sanitaria brechas del servicio educativo público y privado que afectan una educación a distancia accesible y de calidad.*

<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1252037/Serie%20Informes%20Especiales%20N%C2%BA%20027-2020->

[DP%20La%20educaci%C3%B3n%20frente%20a%20la%20emergencia%20sanitaria.pdf](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1252037/Serie%20Informes%20Especiales%20N%C2%BA%20027-2020-DP%20La%20educaci%C3%B3n%20frente%20a%20la%20emergencia%20sanitaria.pdf)

Diario Oficial de la Federación (2014). *Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar.*

http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014

Díaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (Eds.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 19-55).

Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y Educación. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia. Pdf

Dooyema, C., Copeland, D., Sinclair, J., Shi, J., Wilkins, M., Wells, E., & Collins, J. (2014). Factors influencing school closure and dismissal decisions: influenza A (H1N1), Michigan 2009. *The Journal of school health*, 84(1), 56–62. <https://doi.org/10.1111/josh.12113>

Fernández, M., Herrera, L., Hernández, D., Nolasco, R. & de la Rosa, R. (1 de abril 2020). *Lecciones del Covid-19 para el sistema educativo mexicano.* Educación Nexos. <https://educacion.nexos.com.mx/?p=2228>

Fink, S. (2002). *Crisis management: Planning for the inevitable*, iUniverse. Lincoln, NE.

Fiorillo, A., & Gorwood, P. (2020, April 1). The consequences of the COVID-19 pandemic on mental health and implications for clinical practice. *European*

Psychiatry: The Journal of the Association of European Psychiatrists. nlm (Medline). <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2020.35>

Flick, U. (Ed.). (2013). *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. USA: Sage.

Forster, R (2009). Los Tejidos de la Experiencia. En Carlos Skliar y Jorge Larrosa (Eds.), *Experiencia y Alteridad en Educación* (pp. 121-142). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Fullan, M. (2012). La dirección escolar en Chile: una visión en el contexto de América Latina. En J. Weinstein y G. Muñoz (eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (p.5) Santiago de Chile: Fundación Chile y CEPPE.

Gajardo Espinoza, K., & Díez Gutiérrez, E. J. (2021). Evaluación educativa durante la crisis por COVID-19: una revisión sistemática urgente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(2), 319-338. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052021000200319&script=sci_arttext

García, M. A. A. (2011). La Función Directiva en Secundarias Públicas. Matices de una tarea compleja. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C143.pdf>

Gobierno de México. (2020b). *Coronavirus. México: Gobierno de México*. <https://coronavirus.gob.mx/>

Gobierno de México. (mayo 2020a). *Boletín No. 118 No se paralizó el Sistema Educativo ante la pandemia de COVID-19; regresará a clases fortalecido: Esteban Moctezuma Barragán*. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-118-no-se-paralizo-el-sistema-educativo-ante-la-pandemia-de-covid-19-regresara-a-clases-fortalecido-esteban-moctezuma-barragan?idiom=es>

Goldring, E., Porter, A., Murphy, J., Elliott, S. N., & Cravens, X. (2009). Assessing learning-centered leadership: Connections to research, professional

standards, and current practices. *Leadership and Policy in Schools*, 8(1), 1-36. <https://doi.org/10.1080/15700760802014951>

Gómez-Nashiki, A., & Quijada-Lovatón, K. (2021). Buenas prácticas de docentes de educación básica durante la pandemia COVID-19. *Revista Innova Educación*, 3(4), 7-27.

Guevara-Araiza, A. (2021). Evaluación de los aprendizajes en tiempos de COVID-19: el caso del estado de Chihuahua. *Revista electrónica de investigación educativa*, 23. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412021000100017

Gutiérrez, D. y Espinel, N. (2021). Educación en pandemia: variables de reflexión, retos y oportunidades. *Educación y Ciudad*, (41), 119–131. <https://doi.org/10.36737/01230425.n41.2579>

Harvard Business Essentials. (2004). *Crisis management*. Boston: Harvard Business School Press.

Hernández, A. (2022). Experiencias desarrolladas por las personas directoras de escuelas primarias en el ejercicio de sus funciones durante el periodo de pandemia por COVID-19. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(3), 165-195. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v22i3.50454>

Hillyard, M. J. (2000). *Public crisis management: How and why organizations work together to solve society's most threatening problems*. iUniverse.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T y Bond, A. (2020) La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. En A. Cabrales et al (Editores) *Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión*. The Learning Factor. <https://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/2020/04/Ensen%CC%83anza-Remota-de-Emergencia-Textos-para-la-discusio%CC%81n.pdf>

Husserl, E. (1998). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Paidós

Husserl, E. (2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Libro primero (4.a ed.). Fondo de Cultura Económica.

Ibáñez, F. (2020) *Educación en línea, Virtual, a Distancia y Remota de Emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias?* Observatorio de Innovación Educativa, Tecno-lógico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota>

INEGI (2020b). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2019*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/OtrTemEcon/ENDUTIH_2019.pdf

INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía]. (2020a) *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovided/2020/doc/ecovid_ed_2020_nota_tecnica.pdf

Joint Chiefs of Staff. (2011). *JP 5-0 Joint operations planning*. Washington, DC:

Juntos por el aprendizaje. (2020). *Educación durante la Contingencia por el COVID-19. Primaria*. https://lvcidn.s3.us-west-1.amazonaws.com/master/public-misc/juntosxelaaprendizaje/Primaria_f.pdf

Kalman, Judith. (3 de junio 2020). *Aprender en Casa: lo mismo, pero en pantalla*. Educación Nexos. <https://educacion.nexos.com.mx/?p=2334>

Kim, S. J. (2021). Crisis leadership: An evolutionary concept analysis. *Applied nursing research*, 60, 151454. <https://doi.org/10.1016/j.apnr.2021.151454>

Klaiman, T., Kraemer, J. y Stoto, M. (2011). Variability in school closure decisions in response to 2009 H1N1: a qualitative systems improvement analysis. *BMC Public Health*, 11(73). <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3039590/>

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Klann, G. (2003). *Crisis leadership: Using military lessons, Organizational experiences, and the power of influence to lessen the impact of chaos on the people you lead*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership Press.

Kochen, G. (2020). La gestión directiva o el liderazgo educativo en tiempos de pandemia. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(33), 9-14. <http://dx.doi.org/10.22458/ie.v22i33.3349>

Kübler-Ross, E. (1969). *On death and dying*. Nueva York, N.Y.: Macmillan.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School leadership & management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>

Leksy, K., Wójciak, M., Gawron, G., Muster, R., Dadaczynski, K., & Okan, O. (2023). Work-Related Stress of Polish School Principals during the COVID-19 Pandemic as a Risk Factor for Burnout. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1), 805. doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph20010805>

Llorente, A (18 de marzo 2020). *Qué son los coronavirus, cuántos hay y qué efectos tienen sobre los humanos*. BBC News Mundo. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-51921093>

Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115-121). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. [http://132.248.192.241:8080/xmlui/bitstream/handle/IISUE_UNAM/546/Lloyd M_2020_Desigualdades_educativas.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://132.248.192.241:8080/xmlui/bitstream/handle/IISUE_UNAM/546/Lloyd_M_2020_Desigualdades_educativas.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Marcano, E. (14 de mayo 2020). *Unesco sostiene que Aprende en Casa puede ser compartida con otros países*. Heraldo de México. <https://heraldodemexico.com.mx/nacional/2020/5/14/unesco-sostiene-que-aprende-en-casa-puede-ser-compartida-con-otros-paises-176068.html>

Marcos del Cano, J. M. (2019). Una aproximación general al problema de los sentimientos en Husserl. *Pensamiento. Revista De Investigación E Información Filosófica*, 75(285), 809-823. <https://doi.org/10.14422/pen.v75.i285.y2019.001>

Marshall, J., Roache, D., y Moody-Marshall, R. (2020). Crisis leadership: A critical examination of educational leadership in higher education in the midst of the COVID-19 pandemic. *International Studies in Educational Administration*, 48(3), 30-37. <https://cceam.net/wp-content/uploads/2020/10/ISEA-2020-48-3.pdf#page=36>.

Maslach, C. & Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Mateus, J. C., y Andrada, P. (2021). Docentes frente al covid-19: cambios percibidos en Chile y Perú. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.dfcc>

McConnell, A., & Drennan, L. (2006). Mission impossible? Planning and preparing for crisis 1. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 14(2), 59–70. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5973.2006.00482.x>

Mejoredu (2021). *Comunidades escolares al inicio del confinamiento por SARS-CoV-2. Voces y perspectivas de los actores. Informe ejecutivo*. Ciudad de México, México: Autor. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/comunidades-escolares-informeejecutivo.pdf>

Mejoredu [Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación]. (2020) *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia*

Miguel, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 50, 13-40. <https://www.redalyc.org/journal/270/27063237017/27063237017.pdf>

Ministerio de Educación Argentina. (2020). *Informe preliminar: Encuesta a Equipos Directivos. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19*. Julio 2020. Buenos Aires, Argentina: Autor. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informepreliminar_directivos.pdf

Ministerio de Educación Chile [MINEDUC]. (2015). *Marco para la Buena dirección y el Liderazgo Escolar*. http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201511131613560.MBD&LE_2015.pdf [Links]

Ministerio de Educación Chile (2018). *Guía de herramientas para el desarrollo de recursos personales en equipos directivos*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14511>

Mitroff, I. (2011). The rise and the fall of business schools: An autobiography. *World Futures*, 67(4–5), 244–252. <https://doi.org/10.1080/02604027.2011.585880>

Mitroff, I.I., Alpaslan, C.M. and Green, S.E. (2004), 'Crises as Ill-Structured Messes: Philosophical Issues of Crisis Management', *The International Studies Review*, (6),1, pp. 175– 182. https://doi.org/10.1111/j.1521-9488.2004.393_3.x

Montecinos, C., Muñoz, G., Valenzuela, J. P., Vanni, X. & Weistein, J. (2020). *La voz de los directores y directoras en la crisis COVID-19*. Santiago de Chile, Programa de Liderazgo Educativo de la Facultad de Educación U. Diego Portales CIAE/IE Universidad de Chile. <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/resultados-encuesta-la-voz-de-los-directores-y-directoras-en-la-crisis-covid-19/>

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage publications.

- Murillo, F. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4),11-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55140403>
- Navarrete Cazales, Z., Manzanilla Granados, H. M., y Ocaña Pérez, L. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al COVID-19. El caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 50, 143-172. <https://www.redalyc.org/journal/270/27063237025/27063237025.pdf>
- Nieto-Rivas, E. A., Fermín Pérez, F. A., Arieta Miranda, Y. M., Mondragón Silva, D. G., Atanacio Cuaresmayo, L., & Meneses Jiménez, J. Á. (2021). Experiencias del liderazgo directivo en tiempos de covid-19. *South Florida Journal of Development*, 2(4), 6228-6245. <https://www.aacademica.org/elier.nieto.rivas/2>
- Niño Carrasco, S. A., Castellanos Ramírez, J. C, y Huerta Domínguez, L. (2020). Implicaciones de la Covid-19 en la educación escolar; una revisión temprana de los artículos publicados en revistas académicas. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales*, 30(59), 20-40. <https://doi.org/10.20983/noesis.2021.1.2>
- Nugroho, I., Paramita, N., Mengistie, B., T., y Krupskyi, O., P. (2021). Higher education leadership and uncertainty during the COVID-19 pandemic. *Journal of Socioeconomics and Development*, 4(1), 1-7. <https://doi.org/10.31328/jsed.v4i1.2274>
- OECD [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos]. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v2.pdf
- OMS (2020b) Actualización frente a la estrategia por Covid-19. https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/covid-strategy-update-14april2020_es.pdf

- OMS [Organización Mundial de la Salud] (2020a) Coronavirus.
https://www.who.int/es/health-topics/coronavirus/coronavirus#tab=tab_1
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la educación superior*, 49(194), 1-8. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120>
- Organización de Naciones Unidas [ONU]. (agosto 2020). *El impacto del COVID-19 en la educación podría desperdiciar un gran potencial humano y revertir décadas de progreso*. <https://news.un.org/es/story/2020/08/1478302>
- Ortega, O., Quispe, A., Navarro, B. & Tello, Y. (2021). La educación virtual en época de pandemia: Los más desfavorecidos en el Perú. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(21), 109-122. Epub 00 de diciembre de 2021. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i21.288>
- Pantoja, M., Lucero, N., Álvarez, S. y Enríquez, J. (2021). Education and pandemic: challenge for teachers of basic higher education and high school in the city of Ibarra, Ecuador. *Conrado*, 17(81), 307-313. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000400307&lng=es&tlng=en.
- Paredes, L., y Navarrete, A. (2019). Educación a distancia y pandemia. Experiencias en educación básica en zonas rurales y urbanas. *Reencuentro Educación y COVID*, (78), 101-122. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1023>
- Pariente F., J.L. (2010) *Proceso de cambio y desarrollo en las organizaciones*. http://academia.uat.edu.mx/pariente/Libros/Pariente_Procesos%20de%20cambio%20y%20DO.pdf
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. USA: Sage.
- Perdomo, B. (2021). Publicaciones científicas de países latinoamericanos sobre educación ante el COVID-19: Revisión sistemática de la literatura. *Revista*

Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, (28), 344-351. <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e43>

Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa retos e interrogantes*.

Pollock, K. (2020). School leaders' work during the COVID-19 pandemic: A two-pronged approach. *International Studies in Educational Administration*, 48(3), 38-44. <https://ir.lib.uwo.ca/edupub/268/>

Portillo Peñuelas, S. A., Reynoso González, O. U., & Castellanos Pierra, L. I. (2020). El inicio de un nuevo ciclo escolar en México ante el Covid-19. Comparativo entre contextos rural y urbano. *Revista Conrado*, 16(77), 218-228. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000600218

Potter, M., Brown, S., Cooley, P., Sweeney, P., Hershey, T., Gleason, S., Lee, B., Keane, C., Grefenstette, J., & Burke, D. (2012). School closure as an influenza mitigation strategy: how variations in legal authority and plan criteria can alter the impact. *BMC public health*, 12, 977. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-977>

Prewitt, J. E., & Weil, R. (2014). Organizational opportunities endemic in crisis leadership. *Journal of Management Policy and Practice*, 15(2), 72–87. http://m.www.na-businesspress.com/JMPP/PrewittJE_Web15_2_.pdf

Ramos-Pla, A., Tintoré, M., & Del Arco, I. (2021). Leadership in times of crisis. School principals facing COVID-19. *Heliyon*, 7(11), e08443. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08443>

Reimers, F. (2021). Educación y COVID-19: Recuperarse de la pandemia y reconstruir mejor. *Serie Prácticas Educativas*. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/34_educacion_y_covid-19_spa.pdf

Reynoso, C. (2010). La influenza A (H1N1) y las medidas adoptadas por las autoridades sanitarias. *Desacatos*, (32), 35-52.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2010000100004&lng=es&tlng=es

Rivera, P., Sánchez, E., & Cortés, B. (2021). La disrupción de lo presencial a lo virtual. Percepciones de los directores de docencia sobre el uso de plataformas digitales en contexto de pandemia en una universidad del norte de Chile. *Páginas de Educación*, 14(2), 77-95. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i2.2607>

Robinson, V. (2007). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why (Vol. 41, pp. 1-27). Winmalee: Australian Council for Educational Leaders. https://www.pall.asn.au/wp-content/uploads/2015/09/3-School-Leadership-and-Student-Outcomes_Professor-Vivianne-Robinson.pdf

Rodríguez, C., Acosta, A., & Torres, C. (2020). Liderazgo directivo para la justicia social en contextos vulnerables. Estudio de caso de directores escolares mexicanos. *Perspectiva Educativa*, 59(2), 4-26. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1025>

Rodríguez, E. (2018). El ejercicio de la función directiva en contextos complejos: su profesionalización. *Perspectiva Educativa*. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/educacional/article/viewFile/775/307>.

Saldívar, A. & Ramírez, K. (2020). Salud mental, género y enseñanza remota durante el confinamiento por el COVID-19 en México. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, (23), 11-40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7838725>

Salgado, E. & Villavicencio, F. (2010). Crónica de una epidemia pregonada. *Desacatos*, (32), 89-109. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2010000100007&lng=es&tlng=es

- Sánchez Mendiola, M., Martínez Hernández, A. M. D. P, Torres Carrasco, R., Servín M. D. A., Hernández Romo, A., Benavides Lara, M., Rendón, Cazales, V. y Jaimes Vergara, C. A. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista digital universitaria*, 21(3), 1-24. https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/v21_n3_a12.pdf
- Santizo C. (2020). COMIE. Foro virtual de análisis La educación básica y los desafíos impuestos por el Covid-19 y el confinamiento sanitario. *¿Qué problemas enfrentan los maestros, los estudiantes y las autoridades por el confinamiento sanitario?* <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/2020/05/14/foro-virtual-de-analisis-la-educacion-basica-y-los-desafios-impuestos-por-el-covid-19-y-el-confinamiento-sanitario/>
- Schmelkes, S. (2020). La educación superior ante la pandemia de la COVID-19: el caso de México. *Universidades*, 71(86), 73-87. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.86.407>
- Seeger, M. W., Sellnow, T. L., & Ulmer, R. R. (1998). *Communication, organization and crisis*. In M. E. Roloff (Ed.), *Communication yearbook* (21, pp. 231–275). Thousand Oak, CA: Sage.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers college press.
- SEP [Secretaría de Educación Pública]. (2010). *Lineamientos para prevenir y mitigar los efectos de la Influenza a (h1n1) en el sector educativo*. <http://www.seslp.gob.mx/transparencia/LinInfluenza.pdf>
- SEP. (2017). *Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y de supervisión en educación básica*. http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/2017/ba/PPI/PPI_DESEMPENODirectores.pdf
- SEP. (2019). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar dirigidas al aprendizaje y el desarrollo integral de todos los alumnos*.

https://cife.edu.mx/recursos/wp-content/uploads/2019/10/perfil_docente-20-21.pdf

SEP. (2021). *Principales cifras de Sistema Educativo Nacional 2020-2021*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf

SEP. (2022). *Principales cifras de Sistema Educativo Nacional 2021-2022*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2021_2022_bolsillo.pdf

Serrano, G. (2020). Liderazgo Educativo en tiempos post pandemia: Aportes claves desde una mirada filosófica educativa. *Saberes Andantes*, 3(7), 48-68. <https://doi.org/10.53387/sa.v3i7.58>

Shah, K., Kamrai, D., Mekala, H., Mann, B., Desai, K., & Patel, R. S. (2020). Focus on mental health during the coronavirus (COVID-19) pandemic: Applying learnings from the past outbreaks. *Cureus*, 12(3), e7405. <https://doi.org/10.7759/cureus.7405>

Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press.

Suárez, C. & Lloret, M. 2022 La Digitalización de la Educación en Pandemia. Mirada del docente peruano REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 20 (4), 125-144. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.007>

Tello-García, E., & Velázquez-Cigarroa, E. (2021). Prospección del sistema educativo mexicano a partir de las experiencias aprendidas por el COVID-19. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(8), 145-157 doi: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.04050810>

Trujillo-Sáez, F.; Fernández-Navas, M.; Montes-Rodríguez, M.; Segura-Robles, A.; Alaminos-Romero, F.J. y Postigo-Fuentes, A.Y. (2020). Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa. Madrid: Fad.

U.S. Department of Education. (2009). Lessons learned from school crises and emergencies. Readiness and Emergency Management for Schools (REMS) *Technical Assistance Center*, 4(1).
https://rems.ed.gov/docs/LL_Vol4Issue1.pdf

Unicef (2021). *Evaluación formativa del aprendizaje en contextos de provisión remota de servicios educativos en América Latina y el Caribe. Revisión documental, guías y herramientas. Publicación de Unicef.*
https://www.unicef.org/lac/media/20731/file/Evaluacion_formativa_aprendizaje_ALC.pdf

Unicef [Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia] (2010). *Educación en situaciones de emergencia y desastres: Guía de preparativos para el sector educación.*
https://inee.org/sites/default/files/resources/UNICEF_Respuesta_en_educacion_en_emergencias_y_desastres.pdf

Valora consultoría. (2020). *Docencia en tiempos de pandemia. Sondeo de prácticas docentes y participación familiar en educación básica, durante la suspensión de clases en el período del 20 de marzo al 20 de abril de 2020* (Fase 1 de la pandemia). <https://valora.com.mx/descargables/>

Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica.* Unicauca Ediciones.

Villalta, M. A., Martinic Valencia, S., Rebolledo Etchepare, J., y Assael Budnik, C. (2021) Dirigir escuelas en tiempos de COVID-19: la construcción de la resiliencia. *Revista electrónica de investigación educativa*, 24.
<https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e15.4712>.

Wong, A. (14 de mayo 2020). *Reconoce UNESCO estrategia Aprende en Casa.* Milenio. <https://www.milenio.com/politica/coronavirus-unesco-reconoce-estrategia-aprende-casa>

Zhuravsky, L. (2015). Crisis Leadership in an Acute Clinical Setting: Christchurch Hospital, New Zealand ICU Experience Following the February 2011 Earthquake. *Prehospital and Disaster Medicine*, 30(2), 131-136. <https://doi.org/10.1017/S1049023X15000059>





Fecha:

ANEXO A

Escuela:		#
Director(a):		
Hora de inicio:	Hora de cierre:	Duración total:
Organización:	#Alumnos:	#Grupos:
Observaciones:		

Guía de entrevista a directores

La presente entrevista se deriva de un proyecto de investigación titulado “La dirección escolar frente a la emergencia sanitaria derivada del COVID-19 en escuelas primarias del estado de Aguascalientes”, el propósito de la entrevista es obtener información correspondiente a la experiencia que vivió cómo director(a) durante la suspensión de clases presenciales por la emergencia sanitaria, para continuar con las clases desde casa y apoyar a los miembros de su escuela.

La participación para la entrevista es de manera voluntaria, recordándole que puede retirarse en cualquier momento que considere necesario. La información recabada de esta entrevista será únicamente usada para fines del proyecto de investigación, será leída y analizada por la estudiante del doctorado y su asesora de tesis. Los datos obtenidos no se divulgarán sin su aprobación, en caso de que se apruebe la divulgación, será de manera anónima. Por lo anterior se le pide su consentimiento para grabar el audio de la entrevista.

Las preguntas que se plantearán son abiertas, de manera que no hay respuestas correctas o incorrectas, si es necesario puede realizar otros comentarios que crea sean necesarios para relatar su experiencia como director. Se comenzará la

entrevista con preguntas sobre su formación profesional en el ámbito educativo, después se continuará con interrogaciones sobre su experiencia en la dirección escolar durante la pandemia y suspensión de clases, las problemáticas enfrentadas, otras cuestiones tratan lo sentimientos y perspectivas, presentadas durante este tiempo de aprendizaje desde casa. Finalmente se muestran preguntas sobre su percepción del trabajo realizado por los miembros de su escuela en el cierre e inicio del ciclo escolar, además de sus reflexiones sobre su papel como director.

Una vez terminada la entrevista se le dará y pedirá un contacto personal (correo electrónico, número de celular o número fijo) para mandarle la transcripción de la entrevista y obtener su visto bueno para continuar con el análisis de resultados o si es el caso, una posible segunda entrevista una vez que se retomen las clases presenciales.

Muchas gracias por su participación.

¿Hay alguna duda? ¿Se puede comenzar con la entrevista?

Información del director(a)

1. Cuénteme de su vida en la educación. ¿Cuál fue su formación inicial? (*¿Qué carrera docente estudió? ¿Dónde estudió?*)
2. ¿Cómo fue su proceso para llegar a ser profesor(a)? (*¿Desde cuándo quiso ser profesor? ¿Qué influencias hubo? (por ejemplo: padres, profesores). ¿Consideró otras opciones de formación profesional? ¿Cuánto tiempo fue profesor?*)
3. ¿Podría contarme sobre su experiencia como director? (*¿Desde cuándo tiene esta función? ¿Cómo llegó a este cargo? ¿En cuántas escuelas has realizado esta función?*)

4. *¿Qué características tiene la escuela en la que labora actualmente?
(Contexto socioeconómico, número de alumnos, grupos y maestros)*

*¿Qué significado tiene para usted ser director escolar? (¿Cómo se siente?)
¿Qué implica ser director de su escuela? ¿Qué valor le da?)*

**Experiencia vivida durante la suspensión de clases:
organización de trabajo, comunicación y
problemáticas**

5. *¿Cómo ha sido su experiencia en la dirección desde la suspensión de clases presenciales por la pandemia Covid-19? (¿Cómo se enteró que ya no regresarían a la escuela?)*
6. *¿De qué forma le ha afectado la suspensión de clases presenciales a su trabajo como director(a) escolar?*
7. *¿Cuál ha sido el cambio más radical que ha tenido que hacer en su trabajo como director? (¿Trabajar desde casa le ha supuesto cambios en esos ámbitos?)*
8. *¿De qué forma han estado trabajando los miembros de su escuela?
(Aprende en casa, libros de texto, cuadernillos, guías, plataformas, entre otros).*
9. *¿Hay algún criterio para usar las plataformas (Classroom), las clases en línea (videollamadas) y la cantidad de actividades pedidas a los alumnos o el profesor decide según sus posibilidades y conocimientos?*
10. *¿Cómo ha trabajado la escuela con los padres de familia? ¿Cómo ha sido su participación? (Escuchar respuesta y en caso que no participen todos,*

¿Qué estrategias han implementado o han tratado de implementar para fomentar la participación?)

11. *¿Qué retos se presentaron para atender a todos los estudiantes? (¿Hubo estudiantes que se excluyeron excluidos (es decir simplemente no respondieron a las estrategias de comunicación y educación a distancia)? ¿Por qué? ¿Qué hicieron para evitar su exclusión?)*
12. *¿Han tenido problemas con los padres de familia para que respondan y participen en la escuela o por el contrario han identificado padres que ayudan de más a los estudiantes, es decir les hacen su tarea y trabajos?*
13. *¿Qué valoración le da al trabajo que han realizado los docentes, familias y alumnos de su escuela? (No necesariamente ponderado, sino en cuanto a cualidades)*
14. *¿Cómo ha sido la experiencia de comunicación con docentes, familias y alumnos de su escuela en este escenario de educación en casa?*
15. *¿Cómo ha sido el apoyo de las autoridades educativas? ¿Qué fortalezas y debilidades encuentras? (Recursos, dispositivos, capacitación para uso de las herramientas, apoyo psicológico o de atención médica)*
16. *¿Cómo fue el proceso de capacitación y/o actualización para los directivos?
¿Y para los docentes?*
17. *¿Cuál ha sido el principal problema que ha enfrentado como director en su escuela? ¿A qué se han debido estos problemas?*
 - a. *¿Qué han hecho para solucionar este problema? (Si ha sido el caso, ¿Cómo han solucionado los problemas?)*

- b. ¿Qué papel ha desempeñado usted en este proceso de solución?
 ¿Qué ha tenido que hacer?

18. ¿En este tiempo de suspensión de clases en quién o quiénes se ha apoyado para enfrentar los problemas que han surgido?

Sentimientos y perspectivas

19. ¿Qué sentimientos le ha tenido desde que inició la suspensión de clases hasta este momento?
20. ¿Qué piensa cuando escucha “Covid”? ¿“pandemia”? y ¿“sana distancia”?
21. Si pudiera dar un consejo a las autoridades educativas para actuar en futuras situaciones como esta ¿Cuál sería?
22. ¿Qué cree usted que sea lo positivo y lo negativo que va a dejar en los miembros de escuela este tiempo de suspensión de clases presenciales y trabajo en casa? (*Fortalezas y debilidades, cambios*)

Fin e inicio de ciclos escolares

23. ¿Qué tan satisfecho(a) está con el trabajo que se realizó para lograr terminar el ciclo escolar 2019-2020 a distancia? (*objetivos logrados, pendientes, reflexiones*)
24. ¿Cuál fue el criterio de evaluación? (*¿Hubo reprobados?*)

25. ¿Cómo ha sido su experiencia con el regreso a clases de este ciclo escolar 2020-2021? (*¿Continúo la misma dinámica del ciclo pasado? ¿Se hicieron cambios? En caso de que sí, ¿derivaron de la experiencia del ciclo 19-20?*)

26. ¿Cómo cree que debería ser el regreso a clases presenciales? ¿Qué cuestiones habrá que atender? (*¿Qué cosas habrá que cuidar? ¿Qué papel le tocará jugar como director de la escuela? ¿Le planteará desafíos? ¿Tendrá que irse preparando ya para cuando llegue este momento?*)

Reflexiones sobre su papel

27. ¿Podría describirme tres cualidades que considere usted posee y ejerce en su cargo de director escolar? (*¿Por qué las considera como cualidades?*)

28. ¿Con qué metáfora o dicho representaría su experiencia durante la suspensión de clases presenciales por la pandemia de Covid-19?

29. ¿Hay algo más que quisiera compartir sobre esta experiencia?

ANEXO B

Caracterización del plantel escolar según los directivos

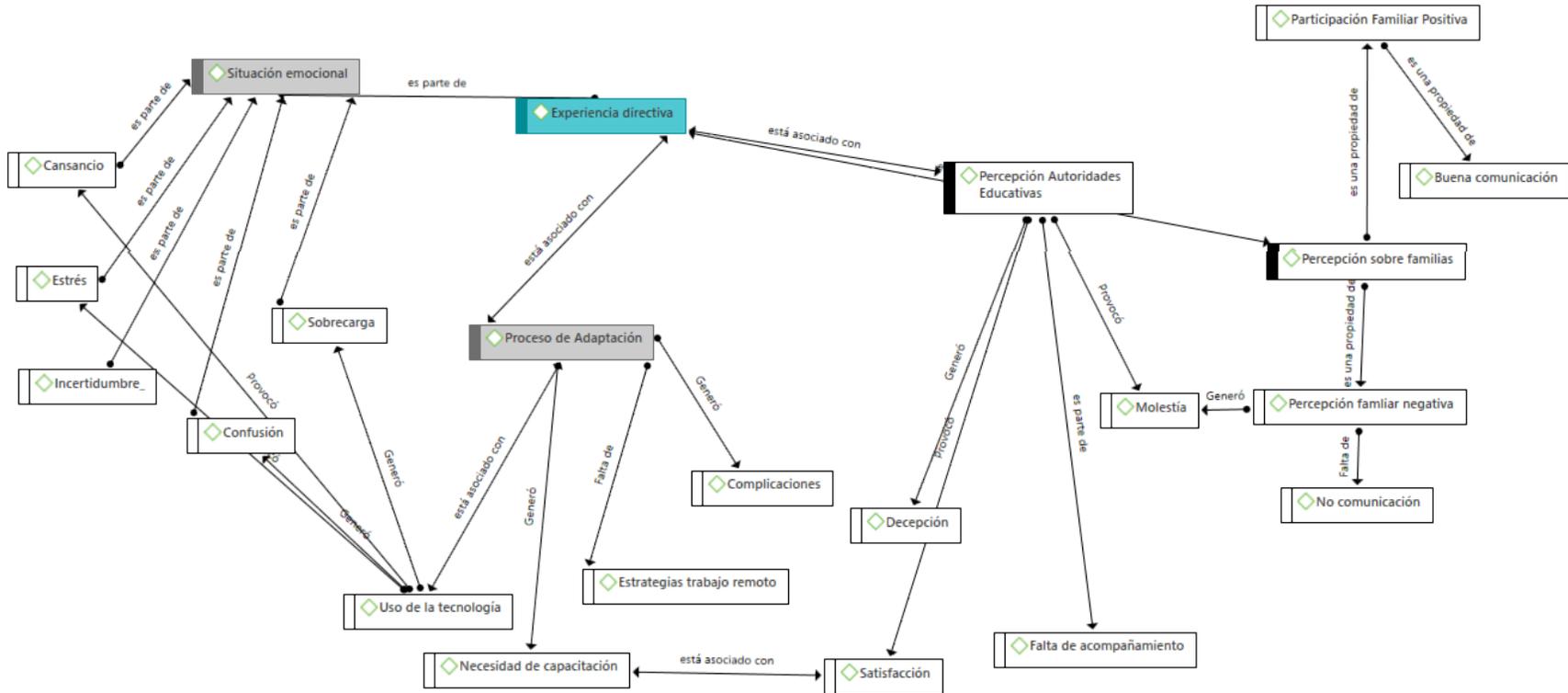
Directivos	Cantidad de alumnos	Cantidad de docentes en la institución	Tipo de organización	Percepción del contexto escolar
Directivo 1	409	12 profesores de asignatura	Completa	Rural medio-bajo
		2 inglés		
		1 educación Física		
Directivo 2	33	1 director-docente	Bidocente	Rural medio-bajo
		1 educación Física		
Directivo 3	447	12 profesores de asignatura	Completa	Urbana medio-alta
		1 educación Física		
		1 educación Especial		
		2 inglés		
Directivo 4	456	13 profesores de asignatura	Completa	Urbana medio - alta
		2 inglés		
		1 educación Física		
		3 educación especial		
Directivo 5	207	6 profesores de asignatura	Completa	Rural medio - bajo
		1 inglés		
		1 educación Física		
		1 educación Especial		
Directivo 6	201	6 profesores de asignatura	Completa	Urbana medio - bajo
		2 ingles		
		1 educación Física		

Directivo 7	389	12 profesores de asignatura	Completa	Urbana medio - bajo
		1 inglés		
		3 educación Física		
		1 educación Especial		
Directivo 8	400	12 profesores de asignatura	Completa	Urbana medio - bajo
		3 educación Física		
		2 educación Especial		
Directivo 9	409	12 profesores de asignatura	Completa	Urbana medio- bajo
		1 inglés		
		1 educación Física		
		3 educación Especial		
Directivo 10	240	6 profesores de asignatura	Completa	Urbana medio - bajo
		1 inglés		
		1 educación Física		
		1 educación Especial		
Directivo 11	419	12 profesores de asignatura	Completa	Urbana medio - alta
		1 inglés		
		2 educación Física		
		3 educación Especial		
Directivo 12	212	6 profesores de asignatura	Completa	Urbana medio -baja
		1 inglés		
		1 educación Física		
		1 educación Especial		
Directivo 13	430	12 profesores de asignatura	Completa	Urbana medio - alta
		2 inglés		
		1 educación Física		

Directivo 14	430	12 profesores de asignatura	Completa	Rural medio - bajo
		1 inglés		
		1 educación Física		
		1 educación Especial		
Directivo 15	201	6 profesores de asignatura	Completa	Urbana medio - baja
		1 inglés		
		1 educación Física		
		1 educación Especial		
Directivo 16	205	6 profesores de asignatura	Completa	Urbana medio - baja
		1 ingles		
		1 educación Física		

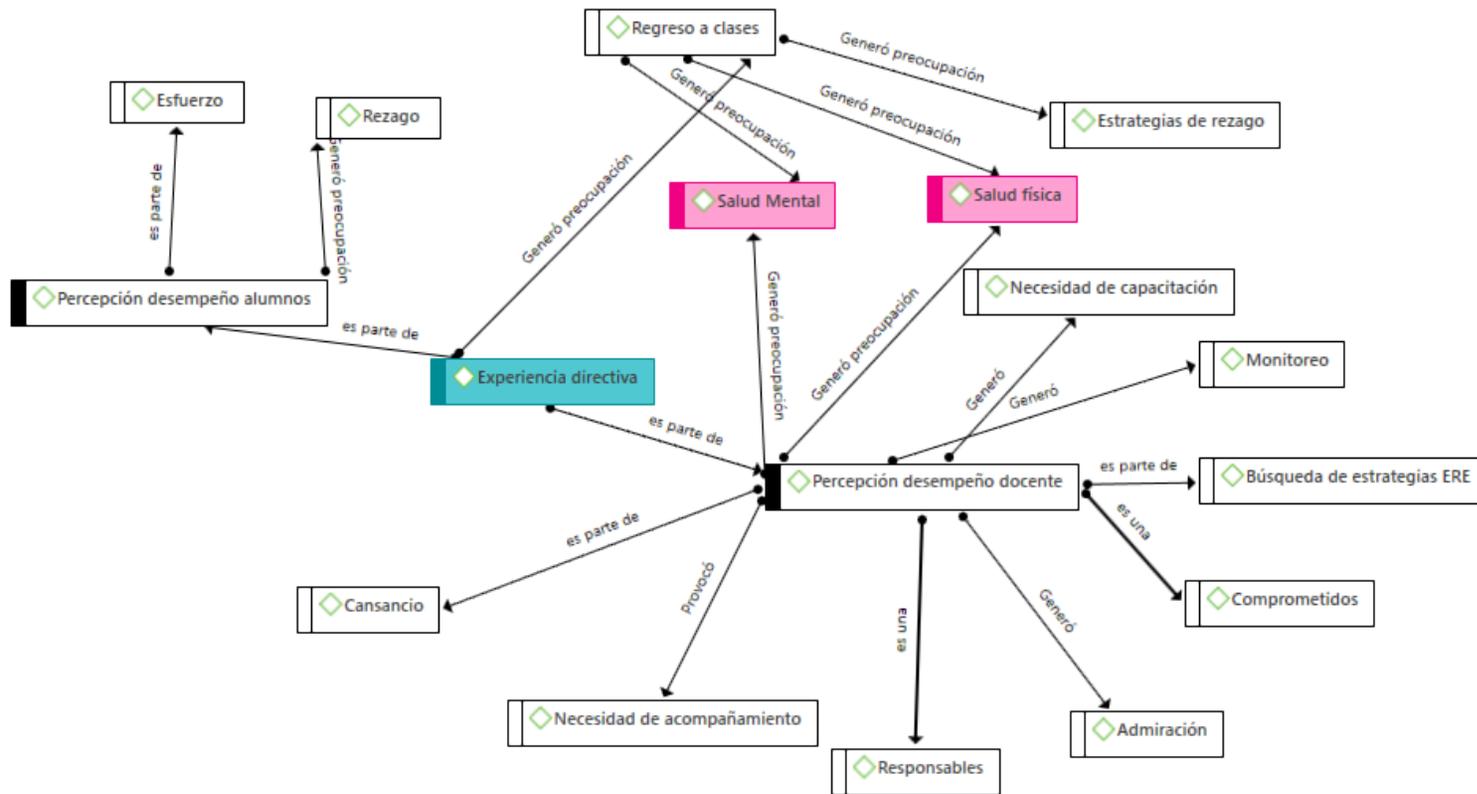
ANEXO C

Red semántica experiencia directiva 1



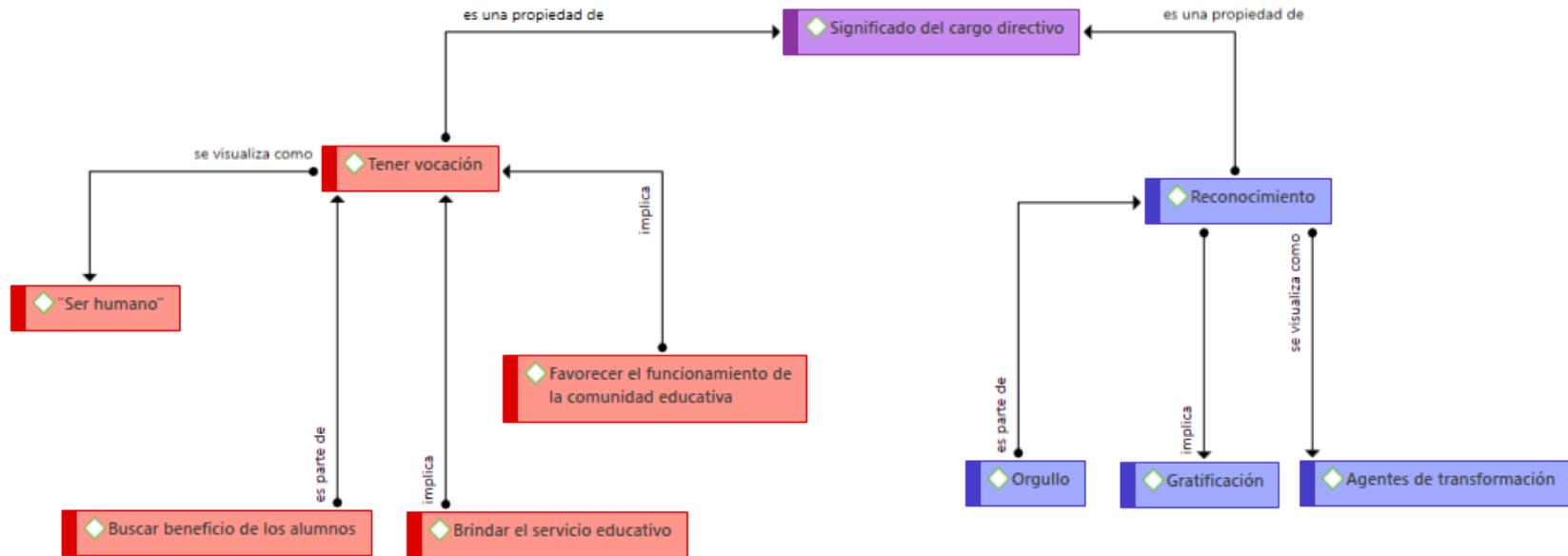
ANEXO D

Red semántica experiencia directiva 2



ANEXO F

Red semántica sobre el significado del cargo directivo, vocación y reconocimiento



ANEXO G

Proceso de adaptación directiva a la suspensión de clases presenciales

