

Educación remota de emergencia durante la COVID-19. Experiencia de directoras en primarias de Aguascalientes

*Emergency remote education during COVID-19.
Experience of principals in elementary schools in Aguascalientes*

Alma Cristina Razo Ruvalcaba • Guadalupe Ruiz Cuéllar

RESUMEN

Este artículo muestra hallazgos de una investigación cuyo objetivo fue caracterizar la experiencia de directivos de escuelas primarias públicas en Aguascalientes durante el periodo de educación remota de emergencia (ERE) derivada de la COVID-19; la metodología fue cualitativa de enfoque fenomenológico. Se presentan las experiencias de tres directoras de escuelas ubicadas en comunidades con nivel socioeconómico similar. Los hallazgos muestran que el inicio de la ERE se dio en un marco de incertidumbre e improvisación de estrategias, mientras los docentes y directivos se capacitaban en diversas plataformas tecnológicas y, en general, reorganizaban la enseñanza. Por esto, las directoras se acercaron más a su comunidad educativa ya que buscaron ejercer un acompañamiento centrado en la comunicación constante y activa para conocer las necesidades y preocupaciones de cada uno de sus integrantes para apoyarlos, pese a la inexperiencia en escenarios de emergencia y la falta de recursos provistos por las autoridades educativas estatales.

Palabras clave: COVID-19, director, educación remota de emergencia, escuela primaria, liderazgo en tiempos de crisis.

ABSTRACT

This article comes from a qualitative research with a phenomenological approach whose objective was to characterize the experience lived by principals of public elementary schools during the period of emergency remote education (ERE) due to COVID-19 in Aguascalientes. The results present the experiences of three Principals of schools located in communities with similar socioeconomic level. The outcomes show that the beginning of the ERE was in the framework of uncertainty and the improvisation of strategies, while teachers and Principals were trained in various technological platforms. For this reason, the Principals got closer to the educational community because they tried to hold support focused on constant and active communication to know the needs and concerns of each of its members to support them, despite the inexperience in emergency scenarios and the lack of resources provided by the State educational authorities.

Keywords: COVID-19, Principal, emergency remote education, Elementary school, crisis leadership.

INTRODUCCIÓN

Desde diciembre del 2019 el mundo entero tuvo que hacer frente a los cambios provocados por la enfermedad del coronavirus 2019 (COVID-19). En México, en un primer momento se suspendieron las clases presenciales en todos los niveles educativos desde el 23 de marzo hasta el 17 de abril del 2020 para evitar la propagación de la pandemia (Gobierno de México, 2020), sin embargo, la fecha de regreso a clases presenciales fue pospuesta indefinidamente conforme los casos de contagio aumentaban en el país. En la educación primaria para apoyar con el servicio remoto educativo se implementaron estrategias como el programa *Aprende en casa*, propuesto por la Secretaría de Educación Pública (SEP), que representó el primer acercamiento al modelo de *enseñanza remota de emergencia* (ERE), cuyo principal objetivo fue continuar brindando el servicio educativo de esta forma.

El programa *Aprende en casa* consistió en la transmisión de programas educativos que podían verse mediante diferentes dispositivos tecnológicos: computadora, tableta, celular y televisión, considerando que en cada familia mexicana se contaba con al menos uno de ellos para acceder al programa. Aun así, esto no fue suficiente para continuar con el servicio remoto, por lo que fue necesario que los actores educativos idearan en poco tiempo mecanismos viables que les permitieran continuar con el proceso educativo durante la ERE.

En este escenario el papel directivo fue sin duda pieza clave para que de la organización interna en las escuelas surgieran estrategias que lograran coordinarse e implementarse como parte de la educación remota. En México la función directiva es descrita como “una práctica profesional orientada al liderazgo en la gestión de una escuela que procura la excelencia, se organiza y funciona conforme al contexto donde se ubica y las necesidades de la población” (SEP, 2020, p. 53).

Entonces, los directivos cumplieron un papel de liderazgo y modificaron sus tareas habituales para adaptarse a la ERE, ya que cambió súbitamente la manera de

Alma Cristina Razo Ruvalcaba. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Es Ingeniera en Computación por la Universidad de Guadalajara (UDG) y Maestra y Doctora en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). Entre sus intereses de investigación está el uso y apropiación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), evaluación de programas educativos y la educación en tiempos de crisis. Correo electrónico: acrazo@msn.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-8697-007X>.

Guadalupe Ruiz Cuéllar. Profesora-investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Es Doctora en Educación por la UAA e integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Ha participado en eventos académicos nacionales e internacionales y ha publicado de manera individual o en coautoría más de medio centenar de trabajos. Recientemente colaboró en la escritura del estado del conocimiento 2012-2021 del COMIE sobre evaluación educativa, específicamente en lo que se refiere a evaluación del desempeño docente en primaria y secundaria. Hasta marzo del 2023 fue directora de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Correo electrónico: guadalupe.ruiz@edu.uaa.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0003-2187-1756>.

realizar sus funciones, enfrentaron la necesidad de adentrarse en el uso de diferentes medios digitales y tecnologías para mantener la comunicación con y entre todos los actores educativos; todo ello, por lo demás, en un marco de incertidumbre, cansancio, estrés y preocupación debido a la enfermedad misma y el confinamiento, cuestiones que afectaron el desempeño de los directivos y aumentaron el tiempo de adaptación para continuar con sus labores educativas.

Por lo anterior, el propósito de este trabajo es conocer y analizar la experiencia vivida por tres directoras de escuelas primarias públicas en Aguascalientes durante la ERE derivada de la crisis sanitaria por la pandemia de COVID-19. Si bien esta experiencia puede ser similar en algunos aspectos a la de directivos de otras entidades del país, o de otros niveles educativos, es importante documentar de la forma más amplia posible las estrategias de organización identificadas, las acciones realizadas, los retos enfrentados y los procesos desarrollados; en conjunto, pueden ofrecer pautas para que los tomadores de decisiones diseñen protocolos adecuados que sirvan de guía para directivos y docentes en situaciones futuras de crisis, sean sanitarias o de otro tipo.

En este acercamiento se parte de una definición sobre el liderazgo en tiempo de crisis y la importancia del papel del líder en el contexto educativo; se retoman resultados de las entrevistas realizadas a tres directoras de escuelas similares en cuanto a su contexto de ubicación; se trata de instituciones de organización completa, urbanas y que atienden a población de nivel socioeconómico medio-bajo, según la apreciación de las directoras. Lo anterior desde una perspectiva fenomenológica, teniendo en cuenta los cambios que supuso la implementación de la ERE. Cabe mencionar que la etapa de obtención de información del estudio cuyos resultados se reportan en este artículo fue realizada entre octubre del 2020 y febrero del 2021, cuando aún no se conocía la fecha de regreso a clases presenciales en México.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Hay distintas teorías que abordan el rol directivo, algunas se enfocan en el liderazgo y la gestión directiva para la mejora de la escuela, sin embargo, dado el contexto en que se realizó esta investigación, se optó por abordar el estudio del rol directivo en una situación de crisis, por lo que primero se aborda el concepto de la ERE y los cambios que experimentaron los directivos, para luego explicar los planteamientos del liderazgo, en específico el estilo de liderazgo durante una situación de emergencia o crisis.

Educación remota de emergencia

La pandemia por COVID-19 ha hecho emerger nuevos planteamientos y conceptos en el campo educativo; es el caso del de educación remota de emergencia. Para definirla hay que diferenciar el término de otros que también se asociaron a la suspensión de

clases presenciales, como educación en línea, educación a distancia y educación virtual. En la educación en línea se preparan previamente las estrategias e instrucciones que se utilizarán según varios tipos de modalidades (completamente en línea, *blended* o híbrido). También se tiene presente el ritmo de clase, la pedagogía que se adecua mejor a la materia, el rol que tendrá el instructor y el que llevará el estudiante, el tipo de sincronización en la comunicación, la retroalimentación que se brindará y los criterios de evaluación (Hodges et al., 2020).

En la educación a distancia, según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021), los contenidos y materiales de estudio son adaptados a un modelo pedagógico individual para aquellos que, por distintos motivos, no asisten a la educación regular. Estos contenidos son concentrados en medios masivos y digitales, por lo que es necesario contar con recursos y dispositivos tecnológicos adecuados para tomar las clases a distancia. La educación virtual es considerada un método innovador para impartir la educación de forma remota, que puede darse en diferentes modalidades como *E-Learning* (*electronic learning* o teleformación), *B-Learning* (*blended learning* o aprendizaje combinado) y *M-Learning* (*mobile learning* o aprendizaje usando móviles o tabletas).

Según Rivera et al. (2010), la educación virtual se caracteriza por ser dinámica e interactiva, cuyo modelo es cooperativo, el papel del profesor es de guía o monitor y el alumno avanza a su propio ritmo. Aunque el alumno y el docente estén distanciados físicamente, la tecnología les permite comunicarse mediante metodologías sincrónicas (videoconferencias o *chat*) y asincrónicas (páginas web, correo electrónico y foros de discusión).

No obstante, para el nivel educativo básico en particular, en el marco de la pandemia, no hubo un escenario ideal para poder trasladar el proceso de enseñanza-aprendizaje a la virtualidad, pues los actores educativos no contaban con las habilidades digitales o el acceso a los dispositivos, ni los planteles educativos contaban con la organización necesaria para ofrecer un servicio remoto a los alumnos (Hodges et al., 2020); por lo que se puede decir que las estrategias implementadas en el nivel básico al inicio de la suspensión de clases no se acercaban a la virtualidad, la educación a distancia o la educación en línea, o bien estas 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.

La ERE, según Hodges et al. (2020), “es un cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo de entrega alternativo debido a circunstancias de crisis” (p. 17). Los métodos de enseñanza son remotos, las instrucciones se combinan y son adaptadas según las necesidades escolares, para que cuando se termine la situación

de emergencia se pueda volver al formato anterior. Ibáñez (2020) señala que este término se compone de las acciones propuestas por el gobierno, organizaciones públicas y privadas, además de especialistas, que tienen como objetivo común encontrar medidas y soluciones para atravesar una situación de emergencia, asumiendo que el método puede variar si la situación de emergencia cambia.

Durante la pandemia de COVID-19 el propósito de la ERE fue brindar una solución temporal mientras se regresaba a la presencialidad, como una respuesta rápida a las necesidades educativas, para que se continuara con la enseñanza-aprendizaje (Hodges et al., 2020). Aun así, la ERE enfrentó obstáculos desde su aparición, principalmente el tiempo que han necesitado docentes y alumnos para adaptarse a este modelo, el imperativo de capacitarse para el uso de distintas plataformas tecnológicas, asumir otras estrategias de enseñanza y evaluación y con ello, nuevas políticas escolares para establecer los plazos de entrega de las tareas y actividades de los alumnos; además de otras cuestiones relacionadas con aspectos emocionales como el estrés y la sobrecarga laboral que implicó aprender y adaptarse a la ERE. Ahora bien, una de las ventajas de la ERE es que se prioriza el bienestar de los estudiantes y tiene presentes los aspectos emocionales que se pueden experimentar durante una emergencia (Ibáñez, 2020); asimismo 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, sin duda fue un reto adaptarse a la situación de emergencia y continuar con las actividades escolares desde la distancia. 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 gestión y liderazgo que se combinaron con las nuevas acciones emprendidas durante la suspensión de clases presenciales.

Liderazgo escolar en tiempo de crisis

El liderazgo escolar es una corriente que sobresale en la literatura sobre dirección escolar (Bolívar, 2019; Bolívar et al., 2013; Gómez, 2013; Hernández-Castilla et al., 2017; Pedraja et al., 2016; Ruiz, 2013); se considera como un eje central para que los directivos realicen sus funciones. Según Leithwood (2009), el liderazgo educativo es “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (p. 20). Por su parte, el Ministerio de Educación de Chile señala que el liderazgo se considera efectivo cuando es situacional y contingente, es decir, que presenta variaciones según cada contexto escolar (Mineduc, 2015). Sin embargo, no es un atributo propio del director, sino un conjunto de acciones compartidas con otros actores educativos (Mineduc, 2018).

Existen diversas variantes del liderazgo, conocidas como estilos o tipos de liderazgo, dependiendo de quién y cómo ejerza la función de líder. Aunque principalmente los estilos de liderazgo tienen en común que son ejercidos inicialmente por el director, en ciertos casos, el liderazgo y la visión se distribuyen con los demás actores educativos. Algunos de los estilos de liderazgo identificados en la literatura son: liderazgo centrado en el aprendizaje, liderazgo distribuido, liderazgo transformacional, liderazgo emocional, liderazgo pedagógico o instruccional, liderazgo para la justicia social, entre otros. 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 adecuados para poder iniciar, impulsar, facilitar, gestionar y coordinar el proceso de transformación escolar.

El liderazgo educativo en tiempos de crisis es congruente con esta perspectiva, pues es ejercido por el líder con base en su personalidad, principios éticos, valores morales y humanos, contexto y realidad sociocultural y geopolítica en la que realiza su labor. Este estilo parte del supuesto de que, en tiempos de emergencia, el líder muestra cualidades propias, sean aprendidas o desarrolladas, para mantener la visión escolar y motivar a otros (Delmoral, 2016).

Este tipo de liderazgo educativo ha sido referido fundamentalmente a crisis relacionadas con conflictos bélicos y políticos, desplazamientos por la presencia de grupos armados y desastres naturales, no a una crisis sanitaria. Hasta que se presentaron los eventos desencadenados por la pandemia de COVID-19 se hicieron planteamientos sobre un liderazgo en tiempos de crisis asociados a una emergencia de salud; en este caso los líderes educativos tuvieron que realizar cambios rápidamente para prepararse y enfrentar la emergencia. Este enfoque señala que en tiempos de incertidumbre hay rasgos y prácticas del líder que pueden sobresalir y llegar a ser más efectivas para la toma de decisiones (Marshall et al., 2020).

Partiendo de la idea anterior, Marshall et al. (2020) exponen cuatro aspectos claves del liderazgo en tiempo de crisis que se identificaron analizando las experiencias de líderes educativos del nivel superior en distintos países: 1) dirección clara, 2) comunicación efectiva, 3) trabajo colaborativo y 4) liderazgo adaptativo. Nugroho et al. (2021) señalan que en la educación superior el liderazgo en tiempo de crisis debe “ser capaz de utilizar todos los recursos de la organización, incluso en condiciones limitadas debido a los impactos de la pandemia” (p. 1). De igual forma, estos autores describen una serie de tareas que deben ser desarrolladas para poder desempeñar el liderazgo en este escenario.

Primero, el líder tiene que gestionar la incertidumbre, y la manera de hacerlo es desarrollar una comunicación efectiva para mediar las dudas y dar respuesta a las necesidades de la comunidad. La segunda tarea importante es crear una red cooperativa para brindar apoyo mutuo; esto contribuirá a encontrar soluciones y atender

los impactos adversos de la pandemia. La tercera tarea es desarrollar la empatía; esta surgirá de forma genuina si existen las condiciones anteriores, es decir, actividades colaborativas entre el líder y los miembros de la comunidad, canales de comunicación, metas y preocupaciones en común. Y finalmente, como cuarta tarea, el líder deberá proponer a los docentes actividades para que mejoren la administración de sus clases mediante el uso de la tecnología.

Aunque estos planteamientos se enfocan en la educación superior y en líderes docentes, sin duda pueden aplicarse en el nivel básico y a los directivos, ya que las situaciones experimentadas coinciden en los niveles educativos y con los actores. En las primarias se cambiaron los procesos de evaluación y se vivieron experiencias de adaptación a la ERE según el contexto de cada escuela; además se tuvo que invertir en la capacitación del personal docente, y brindar apoyo específico a los distintos actores educativos sobre procesos socioemocionales y psicológicos, lo anterior para prevenir impactos negativos en la comunidad educativa (CEPAL-UNESCO, 2020).

METODOLOGÍA

Esta investigación fue de corte cualitativo, específicamente se desarrolló mediante el enfoque fenomenológico psicológico de Moustakas (1994), porque busca la esencia de la experiencia vivida por varios sujetos que compartieron un fenómeno (Creswell y Poth, 2018), que puede ser una enfermedad, un conflicto bélico o un desastre natural. En este caso se trata de la suspensión de clases por la emergencia sanitaria derivada de la COVID-19 y la educación remota de emergencia.

Cabe mencionar que estas tres entrevistas se tomaron de una investigación mayor en la que se obtuvieron respuestas de 16 directivos de distintas escuelas de Aguascalientes, con las que se llegó a la saturación teórica. Se realizaron siguiendo la propuesta de Brown et al. (2006). Para contactar a las directoras se tuvo comunicación con los supervisores de las zonas escolares que accedieron a participar de manera voluntaria en la investigación; los supervisores proporcionaron los correos y números telefónicos de las directoras. De esta forma se contó con el consentimiento de las directoras para grabar sus entrevistas, transcribirlas y usar su información de manera anónima con fines únicamente para esta investigación. Las entrevistas se realizaron por llamada telefónica o videollamada y tuvieron una duración de 60 a 90 minutos.

Para la sistematización de la información obtenida, de acuerdo con los pasos propuestos por el enfoque de Moustakas (1994), se realizó el proceso de horizontalización, que consiste en buscar declaraciones significativas en las transcripciones. Estas declaraciones se convertirían en estructuras invariantes, luego en unidades de significado y finalmente en temas, que se componían según la similitud de las declaraciones dadas por las directoras. En la Tabla 1 se muestra parte del proceso de análisis realizado para llegar a los temas.

Tabla 1*Proceso de análisis de las estructuras invariantes hasta obtener los temas iniciales*

Estructura invariante	Unidades de significado	Temas
<i>Para mí fue algo que no me esperaba, fue totalmente inesperado, ¿y ahora qué? O sea, yo en mi mente fue como que “ah, pues una semanita y vamos a retomar esto”, yo nunca me imaginé tanto tiempo, este alcance la verdad no pasaba por mi mente</i>	Incertidumbre por los cambios inesperados producidos por la suspensión de clases y no saber la duración de este periodo	Incertidumbre por no saber el regreso a la presencialidad Suceso inesperado
<i>Es una angustia, es una incertidumbre, está la parte de que hay papás que no responden, hay niños que no sabemos el avance que llevan</i>	Incertidumbre por la falta de respuesta de los padres de familia y el nivel de aprovechamiento de los alumnos	Incertidumbre por los padres de familia Preocupación por los alumnos
<i>Al principio mucha incertidumbre, luego fue miedo, luego fue estrés, ansiedad, desesperación, y ahorita pienso [que] estoy en una etapa de aceptación y de tener nuevas oportunidades, le das un significado diferente a toda esta situación, siento que he hecho bien mi trabajo</i>	Al inicio incertidumbre, miedo, estrés, ansiedad, desesperación Después aceptación y visualización de oportunidades. Satisfacción del trabajo realizado	Incertidumbre Sentimientos negativos (aspecto emocional) Satisfacción del desempeño directivo
<i>Pero conforme vimos que ya se iba avanzando lo de la pandemia pues sí fue un momento de repente tranquila, de repente angustiada de “¿cómo le vamos a hacer?”, “¿cómo van a trabajar los maestros?”, “¿cómo hacerle para que empiecen a capacitarse?”</i>	Sentimiento de angustia e incertidumbre por decidir cómo continuar con el trabajo a distancia y la capacitación docente Miedo al contagio	Sentimientos de angustia (aspecto emocional) Incertidumbre Preocupación por la capacitación docente
<i>Hay incertidumbre, hay preocupación, hay miedo porque, bueno, pues tienes que venir a la escuela, el [sic] estar juntos a lo mejor con un padre de familia que quiere verte personalmente y los maestros</i>	Incertidumbre por cómo continuar con las actividades directivas	Miedo (aspecto emocional) Incertidumbre por cómo realizar el cargo sin exponerse

Fuente: Elaboración propia.

Los temas finalmente se verificaron para obtener una descripción que reflejase la esencia del fenómeno, es decir la experiencia vivida por las tres directoras vista como un todo y no como un hecho individual.

RESULTADOS

En este apartado se presentan los temas obtenidos de analizar la experiencia¹ de las directoras durante la enseñanza remota de emergencia: 1) el inicio de la ERE, incertidumbre y una organización improvisada, 2) adopción tecnológica, 3) admiración y respeto al personal docente, 4) participación familiar, 5) empatía con los alumnos y 6) necesidad de acompañamiento de las autoridades educativas.

¹ Es preciso señalar que este trabajo no buscó obtener generalidad, sino mostrar las experiencias de las directoras desde una óptica fenomenológica, es decir, como un todo y no tres casos individuales, por lo que en el texto se entenderá que hay coincidencias en las experiencias directivas.

Temas

El inicio de la ERE, incertidumbre y una organización improvisada

Al inicio de la suspensión de clases presenciales, las directoras declaran haber experimentado mucha incertidumbre, así lo expresó Luisa: “Fue totalmente inesperado [...] yo nunca me imaginé tanto tiempo”. La incertidumbre se fue incrementando a medida que se seguía sin saber la fecha exacta en que terminaría la suspensión de clases presenciales y las directoras, a la par con los docentes, debían adaptarse a la ERE. Aunado a esto, las directoras lidiaron con las secuelas que la pandemia por COVID-19 provocó en su núcleo familiar.

En un principio para ellas fue un periodo desorganizado, pues la autoridad educativa estatal no proporcionó información clara y tampoco les brindó una guía o estrategia bien definida para apoyarles durante el inicio de la suspensión de clases. Violeta comentó al respecto: “No nos dieron una línea a seguir y tratando no de unificar, pero sí de adaptarnos al momento”. Las directoras declararon que en algún momento al inicio de este fenómeno sintieron que no sabían cómo actuar y resolver las problemáticas que se les iban presentado. Entonces uno de sus retos durante este periodo fue lograr una organización adecuada en su escuela; al no contar con un acompañamiento cercano de sus autoridades, optaron por probar distintas estrategias hasta identificar las más adecuadas para su organización y así continuar con el servicio educativo remoto.

Para llegar a ellas las directoras establecieron acuerdos en conjunto con los docentes, por lo cual la comunicación y el trabajo en equipo fueron primordiales para lograrlo: “Con mi equipo de maestros nos pusimos de acuerdo en la forma de trabajar con los alumnos” (directora Helga). Al inicio de la ERE, las directoras declararon haber sentido que la comunicación con los docentes se había fracturado, ya que, al no compartir físicamente un horario en la escuela, las llamadas y los mensajes eran la única opción para mantenerse en contacto. Al respecto Violeta dijo: “Yo, de manera personal nunca doy mi celular personal a nadie y ahorita tienen mi número de teléfono porque ahora es nuestro medio de comunicación”.

Como lo expresa la directora, brindar el número personal a los docentes y familias es una acción que antes de la ERE no ocurría, pues de alguna forma eso podría traducirse en perder privacidad en su hogar y tiempo fuera del trabajo. Sin embargo, fue necesario dejar de lado esas convicciones personales y ceder para no obstaculizar la comunicación con la comunidad educativa.

Aun así, las directoras se enfrentaron a una nueva problemática, pues las llamadas y mensajes eran constantes y en cualquier horario, generando momentos de estrés, pues las directoras sentían que debían estar siempre disponibles para los docentes, ya que si no era así se rompería aún más la comunicación con las familias. Así lo expresa Helga: “Tener la paciencia de estar recibiendo llamadas, mensajes a toda hora y contestarles,

porque estar como directora es darles continuidad a mis compañeros, que tienen que estar tranquilos, para dirigir esa tranquilidad hacia los padres de familia y alumnos”.

Con el paso del tiempo pudieron organizarse para evitar mensajes y llamadas a deshoras, tanto por parte de los docentes como de las familias, esto estableciendo horarios y respetándolos. Otros acuerdos que tomaron forma conforme la ERE continuaba fueron los relacionados con la metodología de trabajo. Primero planificaron las estrategias que se iban a seguir; estas se catalogaron en tres planes según las características de cada comunidad escolar.

- Plan A, elaborar actividades y enviarlas por WhatsApp para recibir las evidencias por parte de las familias a través del mismo medio. Estas serían entregadas cada semana.
- Plan B, elaborar cuadernillos de trabajo, imprimirlos y entregarlos a las familias en la escuela cada dos o tres semanas. Para esto era necesario que la comunidad escolar fuera cercana, participativa y apoyara a distribuir los materiales.
- Plan C, elaborar los cuadernillos y enviarlos por correo o WhatsApp. Los docentes fueron quienes diseñaron y prepararon estas actividades.

En cuanto al *Aprende en casa*, las directoras se refieren a este como un apoyo inicial de fácil acceso, que ayudó a fortalecer las clases de los docentes, debido al contexto de la comunidad escolar; sin embargo, después se aplicó como un reforzador y no como una estrategia única. Helga mencionó: “*Aprende en casa* para el nivel económico de nuestra escuela ha sido muy valioso, porque si no tienen computadora o teléfono, sí tienen una televisión en casa”.

Durante el ciclo escolar 2020-2021 disminuyó el uso del programa por varios motivos. Primero, la comunidad escolar se organizó según sus necesidades y contexto, por lo que, ya estando adaptada a su forma de trabajar durante la ERE, era más cómodo aplicar estas estrategias en vez de sintonizar la televisión. Así lo explica Violeta: “Hay mayor organización en los planteles, ya utilizamos algunas plataformas, nos vamos como acondicionando y adaptando las clases en casa y los maestros, mínimo un día trabajan con el *Aprende en casa*”.

Segundo, se percibían comentarios negativos por parte de las familias para sintonizar el programa desde su hogar, pues en algunos casos los niños no querían ver las clases porque se aburrían, no entendían, o bien los padres de familia tenían problemas para captar los canales donde se transmitían las clases por los horarios y falta de tiempo en casa: “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, por lo tanto no pueden monitorear las clases” (directora Luisa).

Tercero, como lo dice Violeta: “Para los maestros era estar mucho tiempo frente al televisor para poder asesorar a los alumnos”. En un momento se volvió tedioso estar planificando las clases tomando en cuenta el tiempo frente a la televisión para

los docentes y, por ende, para los alumnos. En ese sentido, se puede afirmar que las directoras vivieron la suspensión de clases y el inicio de la ERE de manera improvisada y en constante incertidumbre, por lo que fue imperativo crear e idear estrategias en la medida de las posibilidades del contexto de la comunidad escolar. Finalmente, pudieron adaptarse paulatinamente a la propuesta de la ERE.

Adopción tecnológica

Desde hace varias décadas se ha abordado el proceso de incorporación de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje en todos los niveles educativos, además de las múltiples estrategias que se han implementado para que los docentes se capaciten y usen las herramientas tecnológicas para impartir clases. Sin embargo, la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) sigue siendo limitada debido a las desigualdades de acceso en varios sectores educativos, la falta de aceptación de la tecnología por parte de los actores educativos o bien la poca motivación para usarlas.

Pareciera que fue necesaria una situación de emergencia para finalmente reconocer las bondades de la tecnología y adoptarla como recurso fundamental para la educación. Claramente el proceso de adopción tecnológica durante la ERE ha sido complejo y ha implicado un gran esfuerzo por parte de directivos y docentes, pues muchos de ellos no estaban familiarizados con el uso de la computadora, las plataformas y los recursos digitales: “Los docentes estábamos poco capacitados para las diferentes plataformas educativas” (directora Luisa).

Las directoras relatan este proceso de adopción como una serie de altibajos con aspectos positivos y negativos. En un principio los docentes no estaban capacitados para el uso básico de computadoras y de la noche a la mañana se les exigía, además de usarlas eficazmente, conectarse a plataformas que nunca antes habían usado o escuchado; para algunos docentes este no era el único problema, pues junto con su escasa familiaridad con la tecnología, simplemente no contaban con un dispositivo propio o acceso a una conexión a internet estable.

Pese a esta renuencia inicial, los docentes tuvieron que ir aceptando el uso de la tecnología, pues llegó un momento en el que comenzaron a tener problemas con las actividades que se recibían mediante WhatsApp, ya que sus teléfonos terminaban saturados y perdían los documentos, o bien las evidencias que mandaban los padres eran poco legibles o de mala calidad, por lo tanto fue necesario buscar opciones diferentes para recibir las tareas y actividades de los alumnos. La directora Helga lo relató así: “Los maestros ya lo han visto como una necesidad [...] conocer diferentes recursos que les ayuden a mejorar el trabajo [...] se angustiaban, no sabían qué hacer con tanta evidencia en sus teléfonos”.

Se iniciaron capacitaciones de Classroom y Drive en las plataformas provistas por el Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA). Conforme se familiarizaban más con estas e iban conociendo sus beneficios, los docentes lograron mayor

organización de las carpetas de evidencias y menor saturación en sus dispositivos, de forma que resultó más común utilizarlas como recurso principal. Violeta dijo al respecto: “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”.

Es patente que los docentes se fueron adaptando a la tecnología, ya que entre más se usaban las plataformas más cómodos se sentían con otras herramientas y estrategias para recibir y enviar actividades a los padres de familia, los cuales, en su mayoría, tenían una respuesta positiva al uso de las plataformas. Esto ejemplifica el proceso de adaptación que todos los actores educativos tuvieron que experimentar al cambiar su modo de ejercer su labor en medio de la ERE.

Aún así, como se ha dicho antes, el uso de la tecnología y su incorporación fue un proceso complejo, pues a pesar de que los docentes han conocido sus fortalezas, también han experimentado algunas implicaciones desfavorables de su uso, debido a que muchos docentes expresaron su desánimo al estar trabajando en la computadora día y noche: “Ahorita estamos pegados a la computadora y yo creo que eso es lo más que hemos sentido, ese cambio” (directora Helga). Esta expresión deja ver el hastío por verse obligados a estar frente al monitor y no en el aula, además de frustración, cansancio y desánimo dado que no esperaban esta situación como parte de su ejercicio profesional.

Ante ello, las directoras se sentían con la responsabilidad de responder con estrategias de motivación para animar a los docentes a continuar con el uso constante de las plataformas, por lo que la actividad que priorizaron las directivas fue el acompañamiento a sus docentes: “Estar cerca de los docentes principalmente, que sientan un gran apoyo en mí, estar con ellos en los problemas que se vayan presentando, apoyarlos en todo momento y motivarlos” (directora Helga).

Evidentemente, el uso de las plataformas y dispositivos tecnológicos fue un reto para las directoras y docentes, ya que vivieron este proceso de adopción tecnológico con altibajos al momento de aceptar su uso, conocer sus beneficios, llegar al hastío y hasta el *burnout* por la carga laboral que se incrementó considerablemente.

Admiración y respeto a los docentes

Las directoras expresan un profundo respeto y admiración hacia los docentes, pues comentan que en su mayoría se comprometieron y estuvieron dispuestos a capacitarse y aprender para optimizar sus clases y mantener entusiasmados a sus alumnos. Así lo describe Luisa: “Mis maestros, yo los califico como entregados, tienen disposición, hay un compromiso con realizar su trabajo, en desempeñar una función satisfactoria”. Explican que los docentes intentaron innovar utilizando las redes sociales, lo cual ven como un esfuerzo para usar y adaptar la tecnología a las necesidades e intereses de los alumnos; aunque las directoras no los perciben muy familiarizados con la tecnología,

sí aprecian el esfuerzo que hicieron por incorporarla. Violeta comentó al respecto: “[Los docentes] involucran todo lo que tienen al alcance, como el uso de Tik-Tok, de Facebook, de YouTube”.

Las directoras también explican que los profesores tenían la preocupación de ser justos al evaluar el desempeño de los alumnos, por lo que buscaban realizar este proceso de manera argumentada además de brindar retroalimentación personalizada: “En temas de evaluación 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 Luisa). El objetivo de los docentes siempre fue que los alumnos siguieran aprendiendo y en muchos casos hacían esfuerzos fuera de sus horarios de trabajo para atender a alumnos con problemas de rezago: “Tres de mis maestros van y dan retroalimentación [...] entonces los citan a estos niños [...] en rezago educativo y les dan retroalimentación, o les dan algunas clases, algunas explicaciones y, pues en constante comunicación” (directora Luisa).

De estas respuestas se puede decir que las directoras priorizaron la comunicación y atención hacia los docentes, los motivaron y acompañaron durante el proceso de adaptación a la ERE, ya que ellos eran el primer vínculo para la comunicación de las familias y, por ende, su papel era crucial para favorecer el aprendizaje de los alumnos. Además, las directivas fueron conscientes del esfuerzo que realizaron los profesores y expresaron su admiración por la dedicación y perseverancia para que los alumnos continuaran aprendiendo.

Participación familiar

Para las directoras la mayoría de las familias respondió de forma positiva y participó constantemente en las actividades escolares que se les pedían. Se refieren a las familias como colaboradoras, esto puede deberse al contexto de la misma comunidad que es participativa y busca reciprocidad. Luisa lo explica así: “En general tuvimos buena respuesta porque es una comunidad que les gusta cumplir, que les gusta colaborar, que si ellos ven que hay respuesta o que hay entrega por parte de la escuela, ellos le entran también”.

Las directoras describen a los padres de familia como actores presentes, comprometidos, constantes, responsables, con la intención de apoyar a sus hijos en el uso de las plataformas y colaborando con los docentes aceptando la forma de trabajo. Aunque en la mayoría de los casos la percepción de la actuación de las familias fue positiva, sí hubo unos pocos casos en que las directoras expresaron que los padres de familia se vieron afectados por factores que obstaculizaron su apoyo a la tarea educativa como problemas familiares, bajos recursos, falta de dispositivos, cambio de domicilio, entre otras cuestiones personales. Esto tuvo como consecuencia que varios alumnos estuvieran ausentes durante el inicio de la ERE.

Para evitar que esta situación se prolongara se idearon estrategias de contacto con los familiares, que fueron realizadas por los docentes; primero se buscaba a las madres de familia por mensajes de WhatsApp o llamadas telefónicas, si no atendían se procedía a una visita a su domicilio, si aún así no se encontraba a los alumnos, se indagaba con los vecinos y en algunos casos se dejaban recados o avisos entre la misma comunidad vecinal; únicamente si las acciones anteriores no daban resultado y no se lograba establecer contacto con la familia se reportaba al Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA).

Este tipo de acciones no eran obligadas por parte de la dirección, los mismos maestros se ofrecían a buscar a los alumnos; sin embargo, se optó por eliminar esta estrategia ya que generaba mucho desgaste físico y emocional a los docentes implicados, además de que los exponía a contagiarse de COVID-19: “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 como por entendido que no tenemos manera de contactarlos” (directora Violeta).

En pocos casos las familias eran apáticas y no dedicaban tiempo al estudio en casa con los hijos, no querían comunicarse con las directoras o docentes y en algunas ocasiones respondían de manera agresiva o amenazaban con dar de baja a sus hijos, pues consideraban que no era necesario que continuaran estudiando desde casa, y que no tenían tiempo para eso: “Una mamá les faltó el respeto a las maestras diciendo que exigen demasiado y deben tener flexibilidad en los trabajos y cosas así: ‘No, pues no les voy a mandar nada y voy a cambiar a mi hija de escuela’” (directora Violeta).

Otras situaciones presentadas por algunos padres fueron que exigían calificaciones positivas a los docentes por el trabajo que enviaban sus hijos, y algunas veces se podía identificar que las actividades entregadas por los alumnos eran claramente hechas por los papás. Este asunto se dejó pasar ya que no se consideró adecuado evidenciar a los padres por ayudar de más en las labores de los hijos, pero sí se tuvo en cuenta para los posibles casos de rezago cuando se regresara a las clases presenciales. Al respecto, la directora Helga señaló: “Es muy notorio cuando ayudan de más los papás, porque hay maestros que tuvieron el mismo grupo el año pasado y obviamente conocen el rendimiento y habilidades de los niños”.

Entonces, las directoras fueron apoyadas en la mayoría de los casos y al menos en sus contextos escolares por familias colaborativas, participativas y empáticas, que estuvieron presentes en el trabajo a distancia con los hijos e intentaron estar en constante comunicación. Aún así, esto implicó para las directoras resolver situaciones que entorpecieron la relación familiar y que se presentaron sobre todo al inicio de la suspensión de clases presenciales.

Empatía con los alumnos

Las directoras reconocen el esfuerzo de los alumnos para cumplir con las tareas y tratar de hacerlas bien, los describen como niños participativos en las plataformas, deseosos de seguir aprendiendo y de regresar rápidamente a las actividades en la escuela de manera presencial. Así mismo, las directoras coincidieron en señalar como algo positivo de la experiencia vivida todas las oportunidades de crecimiento que tuvieron los alumnos, especialmente en materia del desarrollo de nuevas habilidades tecnológicas y el aprendizaje de manera más autónoma. La directora Helga comentó al respecto: “Los niños de quinto y sexto utilizan más las plataformas educativas porque ya las manejan más fácilmente y no necesitan ya el apoyo de los papás”.

En sentido contrario, también señalaron el incuestionable rezago educativo que tendrían varios alumnos, sobre todo aquellos que no tuvieron el apoyo familiar o el acceso a los dispositivos tecnológicos y digitales, al momento de regresar a las actividades presenciales: “Yo creo que va a dejar cierto rezago, nos va costar trabajo retomar el ritmo y las situaciones de aprendizaje como están [...] sí hemos tenido grandes avances en otras cuestiones, pero en otras muchas que son básicas no” (directora Luisa).

Las directoras reconocen el esfuerzo que realizaron sus estudiantes, ellos cumplieron al realizar las actividades académicas de acuerdo con los medios que tenían a su alcance. Por ejemplo, si debían conectarse a una plataforma lo hacían, si tenían que ver *Aprende en casa* lo veían, y si se les pedía enviar tareas por WhatsApp, las enviaban. Es decir, los alumnos cumplieron con lo que podía esperarse de ellos, así lo afirma la directora Violeta: “Los alumnos, bueno, pues sí, es reconocerlos, a pesar de que no tienen ahí a su maestra que les explique todo el tiempo [...] ellos hacen su esfuerzo por cumplir y hacerlo bien”.

Por lo anterior y para prevenir que la situación de rezago afectara más a los estudiantes al regresar a las aulas, las directoras con la ayuda de los profesores comenzaron a idear estrategias para regularizar a los alumnos mientras se seguía trabajando en la ERE, pues consideraban que uno de los principales retos para el regreso a clases presenciales sería el rezago de varios estudiantes.

Necesidad de acompañamiento de las autoridades educativas estatales

Del mismo modo como las directoras realizaron acciones para acompañar y motivar a los docentes durante la ERE, ellas esperaban que el IEA les guiara y apoyara a lo largo del proceso de reorganización que tuvo que darse, pero como mencionó la directora Violeta, las autoridades educativas no estuvieron tan presentes: “Lo que sucede es que nunca el Instituto [IEA] ofrece apoyo, al contrario, siempre hay que estarlo solicitando de acuerdo a lo que cada escuela necesita”. A esto se suma el hecho de que las tres directoras coinciden en que las autoridades priorizaron el

apoyo de capacitación a los maestros en las distintas plataformas, sin conocer las otras necesidades particulares de cada escuela, por ejemplo, la directora Helga sufrió constantemente hurtos en su institución y no recibió una respuesta por parte del IEA: “En la escuela hemos tenido cinco robos. Sí se necesita un poquito de apoyo, vigilancia en las escuelas, no sé, poner alarmas o solicitar vigilancia de policías, no sé, algo que pueda proteger más a las escuelas”.

El actor que para las directoras ejerció un mayor acompañamiento tanto emocional como laboral fue el o la supervisora de zona escolar: “Ella [la supervisora] ha estado al pendiente de nosotros, nos proporciona información, emocionalmente nos sabe escuchar, a veces se aleja porque también ella ocupa su espacio, pero en términos generales cumple su función de manera satisfactoria” (directora Luisa). Si bien el o la supervisora a cargo de su zona escolar fue el actor más activo y presente para apoyar durante la suspensión de clases, no fue un apoyo suficiente; además de la información que se obtenía del IEA era necesaria una comunicación más personal y activa, pues en muchos casos, la información que recibían las directoras era contradictoria, además de que no se relacionaba con las situaciones que vivían con su propia comunidad educativa. Esto nuevamente resalta la desconexión que las autoridades educativas estatales tuvieron durante la educación remota de emergencia con respecto a diversas escuelas y su comunidad.

Pese a esta carencia como tónica general, un apoyo que las directoras afirmaron haber recibido por parte del IEA fue algún dispositivo como tabletas para los docentes y/o alumnos que no contaban con un ordenador o teléfono inteligente para continuar con las clases remotamente: “Mis alumnos han recibido ya un dispositivo gratuito por parte del Instituto de Educación, entonces también es un apoyo” (directora Violeta).

Las directoras declaran que el apoyo psicológico pudo haber sido mejor, ya que se redujo a algunos seminarios o cursos para impartir con los demás actores educativos, especialmente por la situación tan abrumadora que vivieron tanto ellas como los docentes y alumnos. Sin embargo, esto no era del todo útil para apoyar a los docentes que pasaban por un duelo por pérdida de un ser querido, crisis de depresión, estrés y cansancio laboral. Y nuevamente compartir la información de los cursos recaía en los hombros de las directivas como una actividad más que anotar a su larga lista de funciones nuevas en el marco de la ERE: “En cuanto al apoyo psicológico nos han dado varios seminarios, los cuales primeramente se los dan a nuestras compañeras directoras, directores, después se los pasamos a los maestros” (directora Helga).

Con todo, las directoras destacan la labor que el Instituto realizó para ofrecer una amplia capacitación a los actores educativos en las herramientas tecnológicas, activación física y educación socioemocional: “Ellos [el IEA] están abiertos a apoyarme como directora, principalmente unos apoyos más grandes que requeríamos como directoras eran esos cursos en plataformas y principalmente se cuenta con diferentes cursos” (directora Helga).

Como se puede apreciar, las directoras reconocen haber recibido algunos apoyos, y a través de ellas los integrantes de sus comunidades educativas, esto en forma de experiencias formativas o recursos materiales, sin embargo, al parecer tanto las propias directoras como sus autoridades se vieron rebasadas por las exigencias del cambio radical de escenario en que tuvo que continuar el proceso educativo durante la pandemia.

DISCUSIÓN

Durante la ERE se pudo evidenciar que las directoras de educación primaria pública actuaron de forma similar a los líderes educativos de nivel superior como lo refieren otros estudios. Primero, las directoras se fueron adaptando a la situación de cambio y brindaron soluciones de manera temporal, mientras adoptaban métodos de enseñanza basados en las tecnologías y medios digitales para continuar con el servicio remoto, en forma similar a lo descrito por Hodges et al. (2020). La ERE fue experimentada como un reto que exigió a las directoras repensar el trabajo educativo y prepararse para realizarlo en condiciones distintas a las habituales y conocidas; todo ello sin contar con el tiempo suficiente para capacitarse en diferentes ámbitos, además de cambiar la forma en la que continuarían sus funciones desde la distancia, sin dejar de lado estrategias socioemocionales para ocuparse de situaciones de estrés y sobrecarga tanto personales como de los profesores, esto para evitar situaciones de *burnout* entre la planta docente.

De forma congruente con lo señalado por Leithwood (2009) y Murillo (2006), las directoras se movilizaron para motivar y alentar a la comunidad educativa a continuar realizando su labor desde casa. Con base en su preparación previa y su capacidad de adaptación establecieron las estrategias para continuar con el compromiso que exigía su cargo durante la situación. La meta que se plantearon fue impulsar a los docentes a continuar brindando el servicio educativo de manera remota y evitar excluir a los alumnos por falta de recursos; se podría decir que iniciaron ejerciendo un liderazgo centrado en cambiar la metodología y pedagogía para adaptarla a un escenario en crisis.

Para hacer frente a la ERE las directoras mostraron sus propias cualidades tal como lo describen Delmoral (2016) y Marshall et al. (2020), pues en las declaraciones de las directoras dejan ver sus valores, personalidades y principios, que en este caso son similares, ya que sus decisiones se basaron en el propósito de que los niños continuaran aprendiendo, siendo organizadas y asumiendo con plena conciencia el papel de líderes. Los hallazgos de este estudio definitivamente permiten afirmar que existe un comportamiento de liderazgo en tiempos de crisis como lo describen Marshall et al. (2020) refiriéndose a una dirección clara que en medio de una situación caótica se organizó y buscó el consenso con la comunidad educativa implicada, además de una comunicación constante que fue brindada por las directivas de una manera más

empática, buscando la efectiva solución de dudas y problemáticas. También se percibe un trabajo colaborativo liderado por las directivas, que se fue adaptando a los distintos tiempos que se presentaron durante la suspensión de clases presenciales. Aunque al inicio fue complicado acordar una forma de trabajar, las directoras se esforzaron por ejercer con claridad su cargo, para evitar más incertidumbre en la comunidad educativa, además de priorizar la comunicación con los docentes y familias.

Nugroho et al. (2021) plantearon que en una situación de emergencia es necesario que los líderes hagan uso de todos los recursos a su alcance, sin importar si son limitados. En este caso las directoras se acercaron al IEA para acceder a estos recursos, en algunos casos fue exitoso el acercamiento, aunque se deja ver que faltó tiempo y preparación para gestionar aún mejor los recursos que tuvieron, o bien conseguir otros. Pese a eso, las directoras sí crearon redes de apoyo y comunicación constante, especialmente con los docentes; también se encargaron de promover la capacitación tecnológica provista por el IEA; es decir, los planteamientos de Nugroho et al. (2021) y Marshall et al. (2020) pudieron ser identificados en estas tres directoras de escuelas primarias.

De las propuestas de Nugroho et al. (2021) y Marshall et al. (2020) y los datos obtenidos en esta investigación, se presentan estas claves y tareas que un líder directivo en tiempos de crisis podría tener presentes como recomendaciones para continuar con sus labores en una situación de emergencia futura, específicamente en el nivel básico:

1. *Dirección responsable*: 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.
3. *Claridad en los objetivos*: establecer metas reales y alcanzables en un tiempo determinado.
4. *Acompañamiento laboral y personal a los docentes*: brindar un apoyo cercano y centrado en las necesidades de los docentes.
5. *Motivación constante*: para evitar tiempos prolongados de desazón 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.

Esta situación sin duda propició que se visualizara más la complejidad del cargo directivo pues, como señala Kochen (2020), los directivos no solo tuvieron que hacerse cargo de sus funciones, también fue necesario acercarse más a la comunidad educativa por cuestiones laborales, personales y emocionales. Esto ciertamente refleja una necesidad de formación socioemocional en todos los actores educativos.

CONCLUSIONES

Lo vivido durante la ERE deja varias enseñanzas y reflexiones. Cabe resaltar que el sistema educativo nacional, pese a no estar completamente preparado para la crisis, tuvo una respuesta notable por parte del personal educativo que se dio a la tarea de improvisar, idear y probar distintas estrategias para continuar con el servicio remoto hasta lograr adaptarse a la realidad que se vivió por la pandemia. Las directoras se organizaron para trabajar en equipo con la comunidad educativa, buscando la mejor forma en la que docentes, familias y alumnos estuvieran cómodos trabajando desde casa, tomando en cuenta sus realidades y necesidades.

Fue inevitable que las directoras improvisaran estrategias para manejar la crisis y la incertidumbre que esta trajo consigo. Al mismo tiempo, establecieron canales de comunicación y crearon actividades para guiar a los docentes y estos a su vez a las familias; así como promover capacitaciones y adopción paulatina de la tecnología para incluirla en sus métodos de enseñanza remota.

El proceso de la adopción tecnológica fue necesario y complejo, e implicó un gran esfuerzo por parte de las directoras, docentes y alumnos. Esto debido a la falta de familiaridad con las plataformas, el uso de recursos digitales y el uso de la computadora en general. También cabe destacar el hecho de que no todos los actores educativos contaban con un dispositivo o conexión a Internet. Estas circunstancias llevaron a que los docentes se rehusaran a adoptar la tecnología en un principio; sin embargo, cuando se acoplaron a su uso y reconocieron las bondades de las TIC, las incorporaron con mayor aceptación.

Al respecto de lo que percibieron las directoras sobre los docentes, familias, alumnos y autoridades educativas se rescata la admiración y profundo respeto que expresaron sentir hacia el desempeño docente, describiendo a los profesores como actores comprometidos, responsables y dispuestos a capacitarse para continuar con el aprendizaje de los alumnos. En cuanto a la participación familiar, destaca que la mayoría de las familias tuvieron una respuesta positiva, colaborativa, y cuidaron el envío de las actividades de los hijos. Fueron pocos los casos de familias apáticas que no tenían tiempo para realizar las tareas a la par con los hijos, o bien que respondiesen de forma agresiva o amenazante.

Las directoras mencionan que los alumnos realizaron un esfuerzo significativo, en la medida de sus posibilidades, para cumplir con las tareas. Sin embargo, los alumnos que no tuvieran una guía apropiada por parte de sus padres podrían presentar un rezago evidente al momento de regresar a las aulas presencialmente.

Sobre el apoyo brindado por las autoridades estatales, las directoras declararon que si bien les ofrecieron varios cursos para la capacitación tecnológica, activación y cuidado emocional, esto no fue suficiente, pues otros apoyos que solicitaron propios de su contexto no contaron con una respuesta por parte del IEA. Por eso las directoras trataron de solucionar las problemáticas enfrentadas con sus propios medios, sin embargo, al no tener el principal apoyo de la autoridad estatal, las directoras no optaron por gestionar dichos apoyos con instituciones privadas o diferentes ayudas gubernamentales. Esto pudo ser por la falta de experiencia para buscar material de donación de equipos o provisión de recursos emocionales.

Ante esta situación de crisis las directoras se volvieron más cercanas a los docentes, familias y alumnos, pues buscaron la mejor forma de establecer una comunicación constante y activa para conocer las necesidades, preocupaciones y situaciones de cada miembro de la comunidad y apoyarlos, pese a la falta de recursos o experiencia en escenarios de emergencia. Para los docentes, desde la voz directiva queda como asignatura pendiente seguir actualizándose y no dejar de lado la capacitación tecnológica en las distintas plataformas (Zoom, Meet, Classroom, Drive, etc.). Las familias deben seguir priorizando el acompañamiento de los hijos en cuestiones escolares y no dejar de lado la revisión y apoyo, aun en escenarios de educación presencial. Las autoridades educativas tienen la tarea de mejorar sus planes de respuesta ante situaciones de crisis o emergencia, se debe crear un protocolo o guía para las instituciones públicas en todos los niveles educativos. De igual forma, está presente la premisa de un acompañamiento más cercano a las directivas, sobre todo al inicio de una situación de crisis, cuando no se tiene claridad sobre cómo proceder y qué actividades realizar, o de qué forma organizarse y comunicarse con las familias de los alumnos.

Finalmente, las directoras declaran haber vivido este fenómeno como algo inesperado que les obligó a transformar su cargo por todos los retos que se presentaron, ya que su preparación y su labor están fuertemente ligadas a la presencialidad. Su principal cambio fue mejorar su forma de comunicación y permanecer en disposición constante y activa para dialogar, consensar, motivar y conocer las necesidades de cada uno de los actores educativos desde la distancia. Por otra parte, las directoras tuvieron que dejar de lado cuestiones administrativas para enfocarse en apoyar y supervisar a los docentes en las estrategias pedagógicas y actividades educativas.

Este trabajo buscó mostrar la experiencia vivida por las directoras durante el fenómeno de la suspensión de clases presenciales, para visualizar parte de la realidad que experimentaron las dirigentes de las comunidades educativas; sin embargo, la suspensión de clases presenciales, el piloto de una educación remota de emergencia

y las problemáticas postpandemia deben seguirse explorando, recoger experiencias de más actores educativos en distintos contextos y mediante distintos enfoques, pues lo mencionado en esta investigación muestra una pequeña parte de la realidad vivida por directoras de escuelas primarias en México.

REFERENCIAS

- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Bolívar, A., López, J., y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas: una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, (14), 15-60. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661078/liderazgo_bolivar_RF_2013.pdf
- Brown, J., Sorrell, J. H., McClaren, J., y Creswell, J. W. (2006). Waiting for a liver transplant. *Qualitative Health Research*, 16(1), 119-136. <https://doi.org/10.1177/1049732305284011>
- CEPAL-UNESCO [Comisión Económica para América Latina y el Caribe-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <http://hdl.handle.net/11362/45904>
- Creswell, J., y Poth, C. (2018). *Qualitative inquiry research design*. Sage.
- Delmoral, Y. (2016). Liderazgo educativo en tiempos de crisis. *Cienciamatria*, 2(3), 107-121. <https://doi.org/10.35381/cm.v2i3.43>
- Gobierno de México (2020). *Todo sobre el COVID-19. Coronavirus*. <https://coronavirus.gob.mx/>
- Gómez, I. (2013). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes*, (14), 61-84. <https://idus.us.es/handle/11441/33747>
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J., e Hidalgo, N. (2017). Lecciones aprendidas del estudio del liderazgo escolar exitoso. Los casos de España en el proyecto internacional ISSPP. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 499-518. <https://doi.org/10.6018/rie.35.2.279241>
- 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, A. Graham, P. Sahlberg, C. Hodges, S. Moore, B. Lockee, T. Trust, A. Bond, D. Lederman, J. Greene, J. Maggioncalda, L. Soares, G. Veletsianos y J. Zimmerman (coords.), *Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión* (pp. 12-22). The Learning Factor. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>
- Ibáñez, F. (2020). *Educación en línea, virtual, a distancia y remota de emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias?* Observatorio de Innovación Educativa, Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota>
- Kochen, G. (2020). La gestión directiva o el liderazgo educativo en tiempos de pandemia. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(33), 9-14. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v22i33.3349>
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile.
- 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 (Commonwealth Council for Educational Administration & Management)*, 48(3), 30-37. <https://cceam.net/wp-content/uploads/2020/10/ISEA-2020-48-3.pdf#page=36>
- Mineduc [Ministerio de Educación de Chile] (2015). *Marco para la buena dirección y liderazgo*. https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf
- Mineduc (2018). *Guía de herramientas para el desarrollo de recursos personales en equipos directivos. Liderazgo escolar: reconociendo los tipos de liderazgo*. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14511/HERRAMIENTA2_final.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.
- Murillo, F. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribui-

- do. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55140403>
- 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>
- Pedraja, L., Rodríguez, E., y Rodríguez, P. (2016). Estilos de liderazgo de dirección escolar y el logro académico de los estudiantes: un estudio exploratorio. *Interciencia*, 41(11), 748-756. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33948191004>
- Rivera, A., Viera, L., y Pulgarón, R. (2010). La educación virtual, una visión para su implementación en la carrera de Tecnología de la Salud de Pinar del Río. *Educación Médica Superior*, 24(2), 146-154. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412010000200002&lng=es&tlng=es
- Ruiz, M. (2013). Liderazgo y responsabilidad educativa: el necesario liderazgo de directores y profesores en la educación. *Revista Fuentes*, (14), 85-104. <http://hdl.handle.net/11162/112564>
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2020). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica*. http://creson.edu.mx/docs/Perfiles_profesionales_Criterios_e_Indicadores_para_Docentes_Ciclo_Escolar_2021-2022.pdf
- UNICEF [Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia] (2021). *Evaluación formativa del aprendizaje en contextos de provisión remota de servicios educativos en América Latina y el Caribe. Revisión documental, guías y herramientas*. https://www.unicef.org/lac/media/20731/file/Evaluacion_formativa_aprendizaje_ALC.pdf

Cómo citar este artículo:

Razo Ruvalcaba, A. C., y Ruiz Cuéllar, G. (2023). Educación remota de emergencia durante la COVID-19. Experiencia de directoras en primarias de Aguascalientes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14, e1861. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1861



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.