

# LIDERAR EL TRABAJO ESCOLAR EN TELESECUNDARIA DURANTE LA PANDEMIA

## *Desafíos colectivos y posibilidades para innovar*

AMANDA CANO RUIZ / HOLDA MARÍA ESPINO ROSENDO

### **Resumen:**

Este artículo presenta un estudio que documenta el liderazgo directivo dentro del trabajo escolar en telesecundaria durante la pandemia por covid-19. El enfoque fue cualitativo con apoyo en el estudio de casos. Se desarrolló una etapa exploratoria, con participación de personal directivo y docente de Veracruz, México, y otra de profundización, que permitió la selección de dos casos. El análisis presentado se enfoca en un director y la escuela donde labora; con apoyo en Atlas.ti, se definieron tres categorías: bienestar docente, cercanía con el alumnado y comunidad profesional de aprendizaje. Los resultados muestran el cuidado del bienestar físico, laboral y emocional docente; se procuró la permanencia y los aprendizajes del alumnado, así como la constitución de una comunidad profesional de aprendizaje. Se reconoció que, en medio de la crisis sanitaria, germinó la posibilidad de innovar en la educación.

### **Abstract:**

This article reports a study documenting managerial leadership within the school-work in tele-secondary institutions during the Covid-19 pandemic. The approach was qualitative with case study support. An exploratory stage was carried out, with the participation of management and teaching staff from the State of Veracruz, Mexico, and another in-depth stage, which resulted in the selection of two cases. The analysis presented focuses on a school principal and the center where he works; with the support of Atlas.ti, three categories were defined: teacher well-being, closeness to the students and professional learning community. The results show that what prevailed was the physical, labor and emotional well-being of teachers; the search for permanence and learning of the students, as well as the constitution of a professional learning community. We recognized that the possibility of innovation in education emerged, even amidst the health crisis.

**Palabras clave:** liderazgo; telesecundaria; innovaciones educativas; investigación cualitativa; covid-19.

**Keywords:** leadership; Tele-secondary schools; educational innovations; qualitative research; Covid-19.

---

Amanda Cano Ruiz: profesora de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, Subdirección de la Unidad de Estudios de Posgrado. Xalapa, Veracruz, México. CE: mandy\_caru@hotmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-1869-4704>

Holda María Espino Rosendo: profesora de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, Subdirección de la Unidad de Estudios de Posgrado. Xalapa, Veracruz, México. CE: holdaespino@gmail.com / 0000-0001-6641-516X

## Introducción

Diversos estudios señalan el vínculo entre liderazgo y resultados educativos de las escuelas (Leaver, Lemos y Dillenburg Scur, 2019; Unesco, 2018; VVOB, 2018; Bloom Lemos, Sadun y Reenen, 2015); se ha determinado que después de la enseñanza, es el segundo elemento de mayor influencia en el desempeño académico del alumnado (Unesco, 2018). El liderazgo repercute en el trabajo colegiado entre docentes, el clima institucional y los procesos de innovación (Leithwood y Day, 2008; Freire y Miranda, 2014; Maya, Aldana y Isea Argüelles, 2019). Desde el análisis de las implicaciones de lo planteado en la *Agenda 2030* (Unesco, 2016), se ha señalado que quienes asumen el liderazgo formal tienen un papel fundamental en la construcción de espacios educativos inclusivos, justos y sostenibles (Hernández-Castilla, Slater y Martínez-Recio, 2020); por ello, lejos del rol administrativo, se plantea el definir trayectorias profesionales de liderazgo e impulsar su desarrollo profesional y formación continua (Unesco, 2021).

A pesar de que la investigación ha proporcionado evidencias de la relevancia de las figuras directivas y su hacer en las escuelas, en el caso de México es hasta finales de la década de 1990 que se impulsan programas orientados a su fortalecimiento.<sup>1</sup> Fue en el marco de la Reforma Educativa de 2013 que se diseñó una política pública dirigida a la definición de mecanismos de selección, promoción, reconocimiento y permanencia en la función directiva, ello a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Esta política, se ajusta partir de la promulgación de la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2019); con base en esta ley, anualmente se publican, por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de promoción a funciones directivas o de supervisión en educación básica y media superior.

Los esfuerzos señalados son importantes, sin embargo, siguen presentes áreas de mejora en cuanto al fortalecimiento de las y los líderes<sup>2</sup> formales de las escuelas. Hablamos de falta de formación previa para el desempeño en la función, ausencia de espacios de inducción a las tareas directivas y de formación continua que fortalezcan las habilidades directivas (Mejoredu, 2022a, 2022b). Los directivos de educación básica se forman prioritariamente en la práctica, si bien de manera gradual se ha incrementado la cantidad de cursos

de formación continua orientados a esta función (Mejoredu, 2022a), se trata de una oferta genérica catalogada como insuficiente, y poco pertinente, pues no brinda herramientas que permitan atender las variadas situaciones que derivan de los contextos de desempeño de estas figuras (Hernández Arriaga, 2019).

A su vez, se presentan brechas importantes entre tipo de servicio, niveles, modalidades y contextos laborales de las figuras directivas. Se trata de diferencias importantes en las condiciones en las que se ejerce esta función dependiendo de los rasgos de las escuelas: pertenencia al servicio privado o particular; ubicación en localidad rural, semiurbana o urbana; tipo de organización (completa o multigrado), entre otros. Estas características específicas de los centros educativos son poco visibilizadas desde las políticas y disposiciones públicas, pues las demandas administrativas y pedagógicas de los directivos suelen ser similares (García Garduño, Slater y López Gorosave, 2010; Rockwell y Garay Molina, 2014).

La heterogeneidad en la función directiva está presente en el nivel de secundaria, el cual se compone de cinco modalidades: general, técnica, para trabajadores, comunitaria y telesecundaria; cada una con sus rasgos distintivos, pues se crearon en diferentes periodos y con distintos propósitos. Esta investigación se ubica en la telesecundaria, la cual surge en 1966 para brindar el servicio educativo en zonas rurales del país con apoyo de la televisión educativa (Calixto y Rebollar, 2008). El número de telesecundarias del país asciende a 18,792, que representan 46.3% del total de escuelas secundarias (Mejoredu, 2022b); 13,857 son de organización completa y 4,298 multigrado (unitarias o bidocentes). Se cuenta con 18,155 directores, de estos, 11 977 asumen también la función de docentes frente a grupo (65.9%), lo cual conlleva retos significativos al tener que dividir su tiempo entre la enseñanza y la gestión de la escuela.

La función directiva en telesecundarias ha sido escasamente documentada. Entre 2014 y 2024 se localizan solo seis investigaciones cuyos sujetos de estudio –o participantes principales– son los directores: *a)* el trabajo de Escalante (2018) documenta experiencias exitosas de gestión directiva en telesecundarias, reconoce que la personalidad de los directores y las estrategias que implementan son clave para la consolidación de buenas prácticas directivas; *b)* Morales Ávalos (2018), por su parte, hace una evaluación del liderazgo y las funciones directivas en telesecundarias de Tabasco, el estudio encuentra la presencia de un liderazgo transformacional-transaccional y confirma que hay una relación entre tipo de liderazgo y el logro académico del alumnado; *c)* Estrada (2018)

aborda procesos de formación del directivo y su repercusión en un estilo de liderazgo de corte pedagógico, argumentado la necesaria capacitación de estas figuras; *d*) Luna Cortés y Cano Ruiz (2018) analizan una experiencia derivada de un proceso de investigación-acción centrado en la conformación de una comunidad profesional de aprendizaje en una telesecundaria rural; *e*) Hernández Leyva (2020) se acerca a las concepciones de los directores relativas a la calidad educativa, encuentra que predomina una interpretación institucionalizada; *f*) finalmente, el trabajo de Juárez Ramírez (2023) explora habilidades directivas, en particular la inteligencia emocional y su relación con el estilo de liderazgo.

Este breve panorama nos indica la necesidad de gestar y desarrollar procesos investigativos enfocados en el liderazgo directivo en telesecundaria, en particular, porque se trata de una modalidad extendida en el país. Dentro de este marco, desde inicios de la pandemia ocasionada por el SARS-CoV2, se comenzó una investigación cualitativa que acercara al trabajo escolar en estas instituciones. Se reconoció que se trataba de una situación social inédita, por tanto, resultaba por demás importante tener un acercamiento a las experiencias concretas de los actores escolares. En este artículo se retoma el caso principal de estudio que corresponde al director de una telesecundaria de Coatepec, en el estado de Veracruz, México; nos preguntamos, ¿cómo se asume el liderazgo directivo en una telesecundaria, para el desarrollo del trabajo escolar, durante el distanciamiento social y el retorno presencial a clases? El objetivo se centró en documentar el despliegue del liderazgo directivo, para el impulso del trabajo escolar, en la telesecundaria seleccionada en el contexto de la pandemia.

Respecto de estudios antecedentes de este tema, a la fecha de escritura de este artículo no se localizaron investigaciones desarrolladas en el marco de la pandemia que se centraran en los directores de telesecundaria. Sí hay trabajos sobre docentes o estudiantes. En el caso de los primeros, los objetos de análisis son: implementación de estrategias innovadoras y recursos educativos (Padi-lla García, 2021); recuperación de experiencias de trabajo (Gómez-Velasco y Gómez-San Luis, 2023); estrategias de enseñanza y su relación con el desempeño del alumnado (Salas Luévano, Menchaca Márquez, Salas Quezada y Robledo Martínez, 2023). Las investigaciones centradas en los estudiantes abordan sus vivencias o experiencias durante los meses de confinamiento en que se cerraron las escuelas (Pieck Gochicoa, 2021); analizan la desigualdad y exclusión educativa ocasionada por la pandemia (Benítez Jaramillo, 2022); identifican la recuperación de aprendizajes (De Dios, 2023) y evalúan el im-

pacto de la educación virtual en la salud mental y el rendimiento académico (Morales Hernández, 2024).

### **Apoyos conceptuales sobre liderazgo escolar, liderazgo directivo e innovación**

Cifuentes-Medina, González-Pulido y González-Pulido (2020) señalan que los estudios sobre el liderazgo escolar rondan apenas los cien años, a partir de que se reconoce su vínculo (o relación) con el desempeño de las instituciones educativas. Murillo (2006) recupera la evolución del concepto de liderazgo escolar y señala que en sus orígenes se le concibió desde modelos de gestión escolar burocráticos y centralizados; posteriormente se avanzó hacia modelos funcionales, de liderazgo compartido o descentralizado. Al respecto, Vaillant (2015) señala que a pesar de las variadas formas en las que se le define, se identifican dos perspectivas o tendencias: la primera, se enfoca en características individuales (personalidad, estilo, capacidad); la segunda, relacionada con formas de organización escolar y no se restringe a capacidades personales.

En la perspectiva individualista del liderazgo escolar está presente una lógica corporativa y empresarial (Monarca, 2013), que lo circunscribe a un conjunto de habilidades innatas de las personas para liderar equipos (Gros, Fernández-Salineró, Martínez y Roca, 2013). La perspectiva que lo vincula con formas de organización escolar es acorde con el contexto de la nueva gobernanza en educación donde los propósitos compartidos son clave para el cambio y la mejora institucional (Bolívar, 2012). En esta investigación se asumió que el liderazgo escolar conlleva un proceso de influencia social “en el que una persona [o grupo] ejerce influencia intencional sobre otras personas [o grupos] para estructurar las actividades y relaciones en un grupo u organización” (Yukl, 2002, citado en: Pont, Nusche y Moorman, 2009:18). Se vincula con las heterogéneas dinámicas de las instituciones, así como con las maneras de incidir en la atención de sus problemáticas; además, si bien alude a los directivos, también abarca las relaciones que se establecen con el conjunto de profesores en tres ámbitos de la gestión: del personal humano; del clima organizacional y de los aprendizajes del alumnado (Bolívar, 2012).

Formarse en materia de liderazgo escolar es particularmente importante para quienes ejercen la función directiva dentro de una institución educativa (Pont, Nusche y Moorman, 2009). El liderazgo directivo, de acuerdo con Rosales-Eguía, Bullón-Solís y Valero-Palomino (2022), refiere a la capacidad

para motivar a los equipos de trabajo hacia el logro de una visión institucional compartida, así como el plantear los objetivos intermedios para hacerlo posible. A su vez, demanda la puesta en juego de procesos estratégicos de distribución de los recursos, el seguimiento a la enseñanza para que esta se oriente hacia el cumplimiento de objetivos curriculares; el fomento del desarrollo profesional del profesorado y el cuidado de la seguridad dentro de las escuelas (Cáceres Mesa, Pérez Maya y García Cáceres, 2017). Se argumenta que el liderazgo directivo va más allá del liderazgo de una persona, pues refiere a competencias de equipos desde donde se toman decisiones (Weinstein, Muñoz, Sembler y Marfán, 2019). También se ha reconocido que cuando hablamos de comunidades educativas pequeñas, el liderazgo del director es especialmente decisivo (Espinosa-Beltrán, Prieto-Galindo, Gómez y Ochoa, 2020), ya que no cuenta con un cuerpo directivo con el cual negociar las decisiones, siendo el profesorado con quien se puede apoyar para ello; tal es el caso de los directores de telesecundaria.

Ryan (2006, 2016), señala que el liderazgo en las escuelas requiere ser tanto crítico como inclusivo; Bolívar (2012, 2019) añade que también compartido (o distribuido) y pedagógico, este último coloca en su centro a la enseñanza y el aprendizaje (Bolívar, 2019). También requiere avanzar hacia la construcción de comunidades de aprendizaje que permitan mayor calidad y equidad educativa, esto se conoce como liderazgo para la justicia social (Belavi y Murillo, 2020; Murillo y Hernández-Castilla, 2014). Por otra parte se reconoce que el liderazgo es situacional y contextual (Day y Sammons, 2011), lo que deriva en una variedad de prácticas, mismas que actualmente despiertan el interés por ser estudiadas y documentadas. Finalmente se asume que la función directiva en las escuelas es factor y campo de estudio de la innovación ya que “la gestión escolar crea el contexto y la cultura que facilita u obstaculiza que la innovación suceda y su impacto en los logros de aprendizaje de los alumnos” (Zavala, 2014:13).

### **Ruta metodológica**

La investigación se adscribe al enfoque cualitativo, ya que se busca el acercamiento a la perspectiva de los sujetos, en particular al conocimiento de cómo experimentan la realidad (Álvarez-Gayou, 2003). En este tipo de estudios no interesa extrapolar los resultados a otros contextos, se reconoce que los hallazgos son propios de los casos particulares analizados (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992). Los trabajos cualitativos se reducen a pocos participantes, o contextos sociales, con la finalidad de profundizar en las

características del objeto de estudio. Se optó por un estudio de caso en donde interesa la complejidad, especificidad y particularidad del caso seleccionado. Desde la línea cualitativa de las ciencias sociales se piensa en esta forma de proceder investigativa como holística y descriptiva (Simons, 2011). Este tipo de estudio se enfoca en fenómenos actuales y tiene como finalidad su comprensión. Se trata de estudiar el caso para lograr una interpretación que recupera el contexto sociocultural del mismo.

### Fases del estudio

El trabajo escolar en telesecundaria en tiempos de pandemia fue el punto de partida de la investigación. Al ser un tema amplio, se decidió poner en juego dos momentos o etapas de investigación que permitieran afinar el objeto de estudio, así como la selección y profundización en algunos de los casos participantes.

#### *Exploratoria*

Una etapa exploratoria se desarrolló entre los meses de mayo y septiembre de 2020. Implicó el acercamiento con directivos y docentes de telesecundarias de diversos municipios de Veracruz, el elemento en común con ellos es que se tenían antecedentes de participación o colaboración en otros proyectos de investigación o de desarrollo profesional. Se trataba de una supervisora escolar (y su colectivo de directores), cuatro directores y una docente de telesecundaria. Los criterios adoptados para seleccionarlos fueron que mostrarán apertura y disposición de tiempo para participar en el estudio, además de contar con las condiciones para desarrollar las técnicas de investigación con apoyo en recursos tecnológicos.

En esta fase se realizaron entrevistas informales y observaciones de sesiones de consejo técnico con apoyo en aplicaciones como Whatsapp, Google Meet y Zoom, de las cuales se elaboraron registros de observación. Además, se les solicitó a los directores que realizaran el llenado de dos cédulas: en una se recuperaban datos de las escuelas, su contexto y el alumnado; en la otra, se solicitaba información sobre el personal docente y directivo. Algunos directores compartieron documentos digitalizados, o material multimedia, con información sobre lo que estaban realizando en su zona escolar y escuela. Esta primera etapa de acercamiento posibilitó un importante acopio de información, se construyeron dos textos analíticos que permitieron advertir la necesidad de reducir el número de participantes; a su vez, era importante acotar el objeto

de estudio, centrando la mirada en el liderazgo directivo, pues se advertía que la toma de decisiones y gestión resultaba especialmente compleja para la concreción del trabajo escolar. Ante la variedad de escenarios recuperados destacaban los directivos y colectivos docentes de dos telesecundarias, por la manera creativa y propositiva con la que enfrentaban el cambio de modalidad de trabajo en la escuela en la que se desempeñaban, por ello se seleccionaron como posibles casos en los cuales profundizar; también se consideró lo que señala la literatura respecto de la necesidad de estudios que documenten liderazgos que apoyen los aprendizajes del alumnado e impulsen la innovación en sus escuelas (Vaillant, 2015).

### *Profundización de casos*

Si bien se seleccionaron dos casos, en uno de ellos se tuvieron más facilidades para su seguimiento, pues hubo mayor apertura a tener encuentros periódicos con el grupo de investigación. Por ello, este análisis se basa en el caso de este director (Gregorio) y la telesecundaria en la cual se desempeña. Entre octubre de 2021 y junio de 2023 se desplegaron diversas técnicas de investigación con la finalidad de profundizar en el liderazgo directivo en esta telesecundaria en tiempos de pandemia. Se trabajó en dos líneas: seguimiento al desarrollo de las sesiones mensuales del Consejo Técnico Escolar (CTE) y entrevistas semiestructuradas con Gregorio de manera periódica y con el personal docente; para ello se contó con guías de observación del CTE y guiones de entrevistas.<sup>3</sup> También se concretaron diversas pláticas informales con Gregorio en donde se abordó la situación específica de la escuela en el trabajo a distancia y el regreso a clases presenciales. Cabe señalar que se contó con las grabaciones de la plataforma Zoom de las siete sesiones del Consejo Técnico del ciclo escolar 2021-2022, además de los materiales empleados para el desarrollo de estas reuniones.

Respecto de la información colectada se hizo el llenado de las guías de observación y transcripción de entrevistas, lo que permitió integrar un *corpus* de datos. Se realizó un análisis de contenido guiado por criterios temáticos (Rodríguez, Gil y García, 1996) con el apoyo de Atlas.ti, versión 8.1. Para este artículo se retoman tres categorías de análisis que se destacan en el estudio: bienestar docente, cercanía con el alumnado y comunidad profesional de aprendizaje; al presentar el contenido de cada una de ellas se condensa lo recuperado en las diversas técnicas de investigación, en algunos casos se incorporan testimonios a manera de ejemplo de lo señalado o evidencias del *corpus*.

## Resultados

Presentar los rasgos generales del caso estudiado permite identificar la trayectoria profesional, así como el contexto específico en donde se ejerce la función directiva. Al respecto, al inicio del desarrollo de la investigación (mayo de 2020), Gregorio tenía 32 años de edad y nueve de servicio como profesor de telesecundaria. Por ocho años había asumido la función directiva; en 2015 obtuvo el nombramiento oficial a través de su participación en el concurso de promoción a la función directiva. Cursó la licenciatura en Educación secundaria, con especialidad en Telesecundaria e hizo estudios de posgrado (una maestría en Innovación educativa) que concluyó en 2017. En su trayectoria profesional había laborado en cuatro telesecundarias rurales (dos de contexto indígena y una de organización multigrado) antes de llegar a la de “El Café”,<sup>4</sup> que es la escuela más grande en cantidad de alumnado y profesorado en donde se ha desempeñado.

Gregorio se ha formado como director “sobre la marcha”, desde sus inicios como profesor cumplió la doble función de docente y director (comisionado). Considera que una fuente importante de aprendizaje de la función directiva ha sido el trabajo cotidiano con padres y madres de familia, docentes y el colectivo de directores de zona escolar de quienes ha recibido apoyo y orientación. También reconoce que desde la supervisión escolar se le proporcionó una inducción a la función (en su dimensión administrativa), la cual le facilitó apropiarse de este tipo de tareas. Un hito importante para él es haber cursado una maestría pues el plan de estudios y el tema de su trabajo de titulación le dieron diversos elementos acerca del trabajo docente y sus implicaciones. Es un director que se actualiza constantemente a través de la oferta de cursos de instancias oficiales, sin embargo, le parece que carecen de la calidad esperada. Ha incursionado en la docencia en posgrado en una escuela normal, esta nueva actividad de apoyo a la formación de docentes en servicio ha fortalecido y motivado su trabajo directivo, pues en el diálogo con ellos refuerza la importancia de impulsar cambios y mejoras en la telesecundaria donde trabaja.

La telesecundaria donde trabaja Gregorio, en el ciclo escolar 2020-2021 contaba con 51 años de funcionamiento. En su infraestructura destaca una biblioteca y un centro con 15 computadoras; acceso a internet, electricidad, agua potable y drenaje. Estaba integrada de 230 alumnos, 12 docentes responsables de grupo (cuatro por cada grado), dos apoyos administrativos, dos intendentes y una docente perteneciente a una Unidad de Servicio en Apoyo a la Educación Regular. Con el aporte de familias se solventaba el salario

de una maestra de computación y otra de educación física. Se trata de un personal docente experimentado en la modalidad y con arraigo en la escuela. Esta escuela desde marzo de 2020 tuvo que asumir nuevas formas de trabajo escolar. La pandemia les obligó a una toma constante de decisiones. El director se vio envuelto en un cúmulo de indicaciones oficiales de carácter externo a la institución, así como ante diversos retos y problemáticas al interior de la telesecundaria, cuestiones en las que se profundiza a continuación.

### **Categoría bienestar docente**

En esta categoría se abordan pautas para el trabajo escolar puestas en juego por Gregorio, las cuales tuvieron como eje central el cuidado físico, emocional y laboral del profesorado; estas se basaron en una comunicación cercana, la cual permitió un acompañamiento pedagógico del trabajo docente. Para el director, conocer las problemáticas, preocupaciones, necesidades y retos vinculados al ejercicio docente durante el distanciamiento social fue una tarea prioritaria. Entre marzo y julio de 2020, la interacción con los maestros se dio exclusivamente por herramientas tecnológicas: llamadas por el celular, mensajes por WhatsApp y correo electrónico o a través de la plataforma Zoom, esta última contratada con sus propios recursos para desarrollar las reuniones ordinarias y extraordinarias del CTE. Con el regreso presencial a la escuela (ciclo escolar 2021-2022), los diálogos o pláticas informales, así como las reuniones con los docentes continuaron, ahora con la facilidad de compartir un mismo espacio físico. Esta cercanía permitía a Gregorio recuperar las pláticas informales para conocer dificultades y necesidades vinculadas a las prácticas docentes.

Como director de la telesecundaria, Gregorio tuvo especial cuidado en salvaguardar el estado físico y emocional de los profesores, el conocer sus condiciones de salud le permitía advertir posibles riesgos o complicaciones ante el contagio por SARS-CoV-2.<sup>5</sup> Mientras no fue obligatorio el regreso presencial a la escuela promovió el trabajo exclusivamente en línea. Solo cuando la escuela enfrentó casos importantes de deserción del alumnado (ciclo escolar 2021-2022) convocó, a quien se sintiera en condiciones de hacerlo, a asistir a la escuela para platicar con los tutores del alumnado; solo cuatro maestros le acompañaron en el desarrollo de esta estrategia.

A pesar de tener indicaciones de su autoridad inmediata de no asistir a la escuela, durante el periodo de distanciamiento social Gregorio visitó la telesecundaria para dar seguimiento a varios asuntos vinculados a trámites adminis-

trativos, mantenimiento del edificio escolar y atender cuestiones emergentes como un robo en las instalaciones. En estos casos se hizo acompañar de personal administrativo residente de la localidad en donde se ubica la telesecundaria.

En el regreso a la presencialidad (ciclo escolar 2021-2022), si bien se acordaron medidas sanitarias generales para el ingreso y permanencia del alumnado, el director se mostró flexible ante las diversas propuestas de los docentes de aplicar cuidados adicionales con sus grupos. Algunos profesores comentaron que desinfectaban al alumnado previo a su entrada a las aulas con el apoyo en aerosoles, también hubo quien de forma obligatoria solicitó la careta de protección; desde la dirección se les permitió autonomía en estas medidas abogando a su propio sentido de seguridad personal.

Se puso en juego una estrategia gradual de retorno a clases en el edificio escolar basada en la confianza de los propios docentes y en el comportamiento de los contagios; en los primeros meses de ese ciclo escolar los viernes se realizaba un aseo general, lo cual es un indicador del cuidado que se tuvo para la limpieza de los espacios. Además, el director buscó apoyo con el ayuntamiento para acceder a una sanitización más profunda, y se tuvo este servicio durante los primeros cuatro meses de ese ciclo escolar; posteriormente, la Secretaría de Educación de Veracruz proporcionó las sustancias necesarias para que el personal de la escuela lo realizara. A pesar de estas medidas se vivió una ola de contagios (en enero de 2022), incluyendo el de un docente; esto derivó en que director, profesorado y tutores del alumnado decidieran la suspensión de las clases presenciales por algunas semanas pues se antepuso el cuidado de toda la comunidad escolar.

El director advierte que fue una etapa difícil, llena de incertidumbre y múltiples aprendizajes. Eso se superó a medida que todos adquirieron confianza para estar y convivir en la escuela:

En enero un compañero se enfermó de covid, pero hemos estado bien. Ya en su mayoría perdieron el miedo a esa etapa, al principio fueron muy quisquillosos se cambiaban el cubrebocas continuamente, desinfectaban todo, poco a poco se ha roto la tensión, y ya los veo mucho más sueltos, porque sin bajar las medidas hemos tratado de convivir un poco más [...]. Posterior a las ansiedades y preocupaciones generadas al comienzo de la transición, actualmente se denota y percibe una satisfacción y tranquilidad en el colectivo docente lo que me permite tener una tranquilidad, en cuestión de los retos se planteará que los días viernes comiencen ya a asistir presencialmente algunos grupos,

hacia esa vía se avanzará de forma paulatina, para aprovechar la fortaleza en la organización con que se cuenta (entrevista a Gregorio, mayo de 2021).

Respecto de las prácticas de enseñanza del profesorado, Gregorio pudo percibir en los docentes el reto de modificar sus habituales formas de trabajo, por ello dio apertura a heterogéneas formas de comunicación e interacción entre estos agentes. Es decir, no privó lo normativo, sino las condiciones de conectividad, equipamiento y formación en habilidades digitales de alumnado y profesorado. De esta manera se hicieron presentes diversas herramientas digitales como el blog, WhatsApp, Classroom, videoconferencias, correo electrónico, Facebook, entre otros.

El director fue especialmente cuidadoso sobre las disposiciones oficiales que recibía y que se convertían en demandas hacia el profesorado a su cargo. Por ejemplo, estaban las diversas evidencias que se solicitaban durante el trabajo a distancia, en donde él asumió dicho envío para evitar sobrecarga de trabajo al profesorado. Trató de mediar entre las exigencias externas y el grupo de docentes, de tal manera que estas disposiciones resultaran viables para esta telesecundaria:

Es de resaltar la flexibilidad de nuestro director, pues ante algunas decisiones tajantes del supervisor, hubo muchos momentos de reflexión acerca de las mismas lo que ocasionó se realizaran las modificaciones que se iban necesitando (profesora Aurora, entrevista grupal, junio de 2023).

Rescatar que confía en su personal pues cuando emite una instrucción no se comporta como un inspector, sino que permite que nosotros realicemos cada solicitud con total libertad (Profesora Beatriz, entrevista grupal, junio de 2023).

También hubo silencios, o falta de claridad en el rumbo a seguir por parte de las autoridades superiores, lo que se traducía en incertidumbre entre el profesorado, ante lo cual se tomaron acuerdos a nivel escuela:

[Sobre el regreso presencial a clases] En cuanto al supervisor, no se tuvo una indicación puntual, solo rumores, las decisiones se tomaban al interior de nosotros como colectivo, el regreso se dio con mucho miedo, una vez regresando físicamente fueron empleadas estrategias de prueba y error que a su vez fueron cansadas porque se tenían que impartir doble vez los mismos contenidos (profesora Gabriela, entrevista grupal, junio de 2023).

El diálogo también se mantuvo abierto con las otras escuelas de la localidad (un preescolar y una primaria), pues enfrentaban dificultades y preocupaciones similares y veían el unirse como una fortaleza. Gregorio en específico señaló que para él resultó de gran valía platicar con otros directores, pues ello le permitía “pensar”. La telesecundaria fue la primera de la zona y la localidad en regresar a clases presenciales, facilitó el retorno el cuidado que se tuvo del mantenimiento del edificio escolar durante el confinamiento y la colaboración cercana con las familias del alumnado.

### Categoría cercanía con el alumnado

La actividad directiva de Gregorio se mantuvo próxima al alumnado y a la forma en que enfrentaron este momento histórico en sus vidas; esta categoría se enfoca en sus formas de acercamiento con ellos y las acciones que se emprendieron para atender los diversos aspectos emergentes que ponían en riesgo su permanencia en la telesecundaria.

Durante el trabajo en línea, Gregorio buscaba conocer la participación del alumnado en las actividades que demandaba la escuela. A partir de sus interacciones con los docentes se informaba tanto de las condiciones que se tenían para la conectividad como de casos en situación de riesgo de reprobación o deserción; de estos alumnos hacía un seguimiento con los profesores para plantear acciones o soluciones. El ausentismo escolar fue el aspecto de mayor preocupación para el director y el profesorado. Algunos estudiantes dejaban de participar en las clases en línea por semanas, ante ello se desplegaron estrategias como la comunicación con sus familias, primero por parte del docente, y en caso de no obtener respuesta, los contactaba el director; a través de estos intercambios conocían la situación específica de cada caso. En esta estrategia de acercamiento pudo saber que la situación económica impactó a las familias, por ello hubo quienes prefirieron trabajar a seguir estudiando o bien, se les dificultaba sufragar el costo de internet o adquirir un celular para realizar las actividades escolares.

Si bien en los ciclos escolares anteriores al regreso presencial se presentaron dificultades para la permanencia del alumnado, esto se vio agudizado cuando los alumnos debieron reincorporarse físicamente a la escuela. Aquí se presentaron dilemas ante la postura de algunos estudiantes de no querer regresar a clases:

Algo que no me ha gustado, pero que ha estado pasando, son las bajas escolares, 13 alumnos en lo que va del ciclo escolar [refiriéndose al ciclo 2021-2022],

yo he estado reflexionando por qué ha sido tan difícil el regreso a clase, a lo mejor no hemos podido resarcir las barreras, pero ha habido alumnos muy intermitentes en su asistencia, hemos ido a las casas, hemos buscado a los papás en el trabajo para saber qué está pasando, hemos tenido casos que sí han respondido, y otros que dejaron de ir, que pasan meses y meses y que no asisten. Como director, he tenido dilemas respecto a los casos, pues los alumnos que hablan de que no quieren asistir, y no hay manera de obligarlos (entrevista a Gregorio, mayo de 2022).

Durante la pandemia, el cuidado emocional de los estudiantes fue otro aspecto de suma importancia. Para Gregorio fue “un gran pesar” que durante el distanciamiento social no se pudiera interactuar con ellos como cotidianamente se hacía. Los docentes señalaron que se creó una “barrera difícil de atravesar”, pues reconocen que es en el espacio escolar donde muchos adolescentes expresan aspectos que les preocupan de su ámbito familiar. Atentos a la necesidad de convivencia e interacción que manifestaba el estudiantado, el director permitió la generación de espacios para que docente y estudiantes se reunieran de manera virtual para ver películas o interactuar o para charlar sin que se trataran temas escolares o académicos. También se emplearon las artes como un medio de expresión del alumnado, crearon sus propias pinturas que expusieron en la localidad y por tanto compartieron más allá del contexto familiar. Gregorio gestionó talleres para padres coordinados por personal externo a manera de orientación psicológica, pues se identificó que requerían asesoramiento respecto de problemáticas que estaban presentando en la convivencia con sus hijos. El profesorado comentó que fue una sorpresa que los tutores se “abrieran” y preguntaran sobre aspectos puntuales tales como: uso de drogas, “malas amistades” de los hijos, etcétera, permitiendo advertir las dificultades enfrentadas en sus hogares.

Esta suma de esfuerzos posibilitó que gradualmente, durante el ciclo escolar 2020-2021 se contara con una mayor participación del alumnado en las actividades de aprendizaje propuestas por la escuela. Los docentes señalaron que en el primer periodo de evaluación (con fines de acreditación) a 22 alumnos no les asignaron calificación por carecer de evidencias de aprendizaje, cifra que disminuyó a 11 al cierre del ciclo escolar, ello da muestra que las acciones y cambios propuestos repercutieron favorablemente en que el estudiantado se reconectara con la escuela y atendiera las actividades escolares.

En el regreso a la presencialidad se tuvieron diversos casos de ansiedad en el alumnado, especialmente en los grupos de primer grado; esto fue atendido a través de apoyo psicológico externo, los canalizaron con especialistas, pues Gregorio y los docentes no se sentían capacitados para dar respuesta a estas situaciones emocionales. En los primeros meses del regreso presencial a la escuela se advertían jóvenes con dificultades para interactuar y socializar debido a la propia forma en que se organizaron los grupos y la estancia en la escuela (divididos en subgrupos por horario, distanciados físicamente, sin receso y con el uso obligatorio de cubrebocas o en algunos casos además careta), así como por el tiempo que había transcurrido de aislamiento; este asunto impactó en que algunos quisieran darse de baja al no adaptarse a estas formas de trabajo y “convivencia” en la escuela. Por ello, Gregorio y el profesorado decidieron regresar a la normalidad intensificando las clases y las posibilidades de interacción entre los estudiantes.

El fortalecimiento de las habilidades digitales del alumnado fue otra línea de trabajo en la escuela. Durante el regreso presencial, se aprovechó el centro de cómputo para que el estudiantado avanzara en el manejo de diversos programas y recursos, dejaron a un lado la forma en que venían trabajando en este espacio (centrado en la paquetería de Office) para atender estas nuevas necesidades. Se trataba de desarrollar habilidades vinculadas al autoaprendizaje con apoyo en tecnologías de la información y la comunicación (TIC), pues advirtieron que el estudiantado demandaba apoyo para continuar aprendiendo por cuenta propia y gestionar diversos recursos digitales.

### Categoría comunidad profesional de aprendizaje

La situación extraordinaria que representó la pandemia fue vista por el director como una oportunidad para la formación e intercambio de experiencias del colectivo docente el cual, si bien presentaba lazos afectivos cercanos, tenía como área de oportunidad el trabajo colegiado alrededor de la enseñanza y el aprendizaje. Los retos propios del trabajo a distancia les permitieron valorar los espacios brindados por el CTE para atender sus necesidades sentidas de formación. En el análisis de las sesiones se observa un trabajo reflexivo importante de todos los miembros para analizar sus prácticas, los planteamientos oficiales y tomar decisiones colectivas. Al inicio de la pandemia debatieron el distanciarse de las clases televisadas promovidas desde Aprende en casa,<sup>6</sup> decidieron que era más viable articular aprendizajes esperados a través del trabajo por proyectos con base en su experiencia docente y el perfil de cada grupo.

En el ciclo escolar subsecuente el profesorado reflexionó sobre priorizar contenidos con base en tres criterios: considerar aquellos en donde el alumnado presenta recurrentemente mayores dificultades, retomar los que son fundamentales para continuar sus estudios de bachillerato y abarcar todas las asignaturas del currículo oficial. Ellos creaban su propia “propuesta pedagógica” a partir de acuerdos a nivel escuela y un trabajo por academias de grado el cual se evaluaba con base en los resultados obtenidos; fueron las academias de primero y segundo grado las que mostraron mayor apertura y disposición para el trabajo colegiado. En estos espacios el profesorado intercambiaba y construía estrategias, planeaciones y actividades con la finalidad de atender dificultades de aprendizaje del alumnado, buscando alternativas situadas.

Un ejemplo que ilustra el trabajo reflexivo y de análisis de las prácticas docentes se dio cuando una profesora compartió en una de las sesiones del CTE un proyecto relativo a la realización de un video documental por parte de sus alumnos, en el que mostraron “su vida en pandemia”. Para ella resultó una experiencia significativa ya que conoció las actividades en las que se involucran los adolescentes (apoyo en tareas del campo, cuidado de los animales domésticos, chapeo de áreas verdes, etc.) y se convirtió en un medio de expresión de los estudiantes respecto de su identidad familiar y local. Esta vivencia permitió hacer una reflexión colectiva sobre los diversos saberes que posee el alumnado más allá de lo que se establece en currículo formal y que este proyecto posibilitó visibilizar. A partir de lo compartido por la docente, los demás profesores decidieron implementarlo con su alumnado, resultando una experiencia enriquecedora para la comunidad escolar.

Cabe señalar que Gregorio ajustó la propuesta de actividades presentadas por las guías oficiales del CTE, emitidas por la SEP, para dar espacio a temas emergentes como el de las habilidades digitales, evaluación de aprendizajes y educación socioemocional, esto se pudo observar en los diversos documentos que proporcionó. Un ejemplo de ello es lo que se muestra en la figura 1, que corresponde a la primera página de la planeación de la sesión cinco del CTE del ciclo escolar 2020-2021; en ella se toma distancia del planteamiento original de la SEP, el cual recomendaba analizar implicaciones del distanciamiento para los alumnos, las condiciones globales de la pandemia y el trabajo con un fichero de actividades didácticas para promover la cultura de paz en y para las escuelas. Estos temas generales, y algunos poco pertinentes porque demandaban trabajo presencial con el alumnado (caso del fichero), fueron sustituidos por otros que resultaban apremiantes como el valorar los avances

en los aprendizajes del alumnado para tomar decisiones sobre las formas de continuar apoyándolos en su proceso formativo.

FIGURA 1

*Fragmento de planeación de la sesión cinco del CTE del ciclo escolar 2020-2021*

PLANEACIÓN DEL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR		
QUINTA SESION ORDINARIA		
07 DE ENERO DE 2021		
<b>PROPÓSITOS</b>	QUE EL COLECTIVO DOCENTE:	
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analice los resultados de aprendizaje obtenidos en el primero periodo de evaluación, para establecer el grado de avance de sus estudiantes e identificar a quienes se encuentren en riesgo de no alcanzar los aprendizajes esperados.</li> <li>2. Diseñe un plan para el reforzamiento de los aprendizajes esperados correspondientes al primer periodo de evaluación del ciclo escolar.</li> <li>3. Establezca estrategias de comunicación con las familias de aquellos alumnos con los que no se ha podido establecer contacto o con los que la comunicación ha sido intermitente.</li> </ol>	
<b>Hora</b>	<b>ACTIVIDAD</b>	<b>RECURSOS</b>
<b>11:00</b>	Bienvenida.	Diapositivas
<b>11:00 a 11:15</b>	Análisis del video del secretario de educación en plenaria. Rescate de las ideas principales	
<b>11:15 a 11:35</b>	<p>Análisis del primer momento de evaluación</p> <p>Identificar la situación actual de sus estudiantes con base en los resultados de evaluación. Reconocer aquellos que se encuentran en el Nivel Esperado, en el Nivel de Desarrollo y Requiere Apoyo.</p> <p>Se llenará, de manera colaborativa y simultánea un documento llamado Concentrado de alumnos en riesgos de la escuela</p>	<p>Diapositivas</p> <p>Liga con el documento colaborativo</p>

Fuente: elaboración propia con base en el archivo de trabajo de campo.

El director coordinó e impulsó la formación docente situada en el ámbito de las habilidades digitales, lo que dio confianza al profesorado para incursionar en un campo que para la gran mayoría resultaba nuevo. Para los docentes fue importante desarrollar su trabajo con apoyo de videotutoriales; para ello, primero se formaron en su producción y después en su incorporación en secuencias de enseñanza; esta actividad les permitió diversificar sus formas de trabajo y responder a las condiciones del alumnado que demandaba este tipo de apoyos para continuar con sus estudios.

Se reconoce que el colectivo fue colocando en el centro la mejora de su trabajo además de valerse de sus fortalezas, pues pudieron compartir sus saberes, por ejemplo, en el campo de las habilidades digitales.

Una ventaja que brindó el empleo de la plataforma Zoom para el desarrollo de las sesiones del CTE fue que estas pudieron ser grabadas. Gregorio lo promovió tanto para facilitar el llenado de las bitácoras que le solicitaba la

supervisión escolar, como para evaluar sus áreas de mejora al ser responsable de coordinar las sesiones:

Decidí grabarnos por dos motivos, primero para cumplir con el requisito de las bitácoras, sin embargo, ahora podemos tener un material de consulta que nos sirve si nos quedan dudas. Por otro lado, también lo hice para evaluarme, ver mis áreas de mejora, recuperé esta experiencia de mi trabajo de maestría y el análisis que derivó, no lo hacía desde el 2015 (entrevista a Gregorio, septiembre de 2020).

En el regreso a clases presenciales el colectivo docente se había apropiado de formas de trabajo que ellos catalogan como híbridas, pues durante el ciclo escolar 2020-2021 siguieron promoviendo el uso de plataformas digitales con el estudiantado. Los docentes probaron nuevas formas de trabajo que combinaban el trabajo presencial en clase, con el autónomo en casa. Incursionaron en el uso de agendas de trabajo en donde se promovía ya no la docencia, sino la tutoría del trabajo independiente realizado por el alumnado. Gregorio comenta que se pusieron en práctica “estrategias multigrado” de las cuales él tiene experiencia y conocimiento. Estos cambios en la forma de organizar su trabajo cotidiano responden a la heterogeneidad de situaciones que se vivían con el alumnado; dejó de funcionar el pensar en una misma estrategia para todo el grupo teniendo que responder a la singularidad de cada caso.

Incluso hubo demandas externas hacia la escuela que el colectivo docente pudo transformar en oportunidades de formación para ellos y el alumnado. Por ejemplo, ante la solicitud de que se participara en el concurso de oratoria se buscó darle un sentido formativo y el involucramiento de todos los grupos de la escuela. El director buscó asesoramiento externo, lo que les permitió aprender sobre este campo e involucrar a la comunidad escolar.

### **Discusión y reflexiones finales**

Los resultados presentados caracterizan rasgos relevantes del liderazgo directivo en la telesecundaria participante en esta investigación en el marco de la emergencia sanitaria por la pandemia de covid-19. Destacan los esfuerzos por adaptarse y promover nuevas formas de hacer escuela bajo la premisa de mantener la relación pedagógica con el alumnado, a través de la diversificación de las formas de enseñanza y la búsqueda del apoyo de las

familias. Las posibilidades de innovación educativa aparecieron conforme el liderazgo de Gregorio fue abriendo espacios de reflexión con el colectivo docente que dieron lugar a tomar nuevas posturas frente al aprendizaje, el currículo, la forma de atender las necesidades sentidas de formación docente y su relación con las familias de los alumnos.

Advertimos un liderazgo directivo de tipo pedagógico (Cuesta y Moreno, 2021), ya que se enfocó en facilitar condiciones para el trabajo docente. Esto implicó mantener cercanía y acompañamiento al profesorado, conocer sus necesidades y atender aquellas en donde se le solicitaba apoyo o injerencia, en particular en lo relacionado con los estudiantes y su escolarización. Se identifica un liderazgo flexible a las estrategias, medios y formas de trabajo docente, así como a sus maneras de asumir su seguridad física en el retorno presencial a las escuelas, aquí vemos una dimensión del liderazgo centrada en el velar por la seguridad de la comunidad educativa (Cáceres Mesa, Pérez Maya y García Cáceres, 2017). A su vez, se puso en juego un liderazgo distribuido (Crawford, 2005) para reflexionar disposiciones externas y situar la toma de decisiones al interior de la escuela.

Los estudiantes de esta telesecundaria y sus familias encontraron diversos desafíos para sostener la escolaridad. Esto es coincidente con otras investigaciones que documentan que, en el nivel de secundaria, por la edad del estudiantado se dieron procesos de inserción laboral (Pieck Gochicoa, 2021), a su vez, se enfrentaron retos de conectividad y equipamiento haciendo evidentes procesos de exclusión y desigualdad educativa (Benítez Jaramillo, 2022). Director y docentes se ocuparon de conocer las situaciones personales y familiares del alumnado y con base en ello tratar de evitar la deserción escolar, sin embargo, esta fue una problemática que se incrementó, especialmente en el regreso presencial a la escuela. Los esfuerzos también se enfocaron en cuidar la dimensión emocional del estudiantado ante los cambios que representaron las nuevas formas de trabajo en la telesecundaria; ante ello se advierte la capacidad de gestión del directivo para solicitar apoyos externos a la escuela.

Al revisar la trayectoria y el perfil profesional del director se advierten variados contextos laborales, experiencias previas en la función, así como una formación profesional orientada a la innovación; es posible que esto se vincule con el liderazgo reflexivo y crítico (Ryan, 2006, 2016) desplegado. Germinó la semilla de la innovación, al buscar construir una visión compartida centrada en impulsar una enseñanza pertinente a las características de estudiantado y ello conllevó promover la autoformación docente. No obstante la situación

crítica que se enfrentaba, se apoyó un fuerte trabajo pedagógico entre el profesorado, que avanzó hacia la constitución de una comunidad profesional de aprendizaje. Se procuró la reflexión docente, el análisis de sus prácticas y el desarrollo de habilidades tecnológicas; con ello reiteramos lo que señalan Krichesky y Murillo (2011) respecto del potencial que tienen estas comunidades para construir nuevas formas de trabajo escolar. También observamos innovación, al impulsarse la autonomía profesional docente (Málaga, 2023), pues los profesores ganaron confianza para explorar variadas formas de trabajo. A su vez, el director hizo una evaluación constante de su hacer, incluyendo el análisis de grabaciones de las sesiones del CTE a través de la plataforma Zoom; al respecto se encuentran estudios que documentan análisis de grabaciones de clases de docentes cuyo objeto es la mejora de la enseñanza (Climent Rodríguez y Carrillo Yáñez, 2021), pero no hay estudios que reporten el uso del video para la mejora del liderazgo directivo y el trabajo colegiado.

Este trabajo aporta al estudio del liderazgo directivo pues el caso analizado muestra que ejercer esta función en tiempos de pandemia si bien conllevó momentos de tensión e incertidumbre, también fue posible poner en juego el pensamiento creativo, lo que permitió la toma de decisiones situada, consensuada, o basada en el conocimiento del personal docente y de apoyo. Hay diversos indicios de que la experiencia escolar vivida dejó aprendizajes diversos sobre cómo proceder frente a desafíos pedagógicos en condiciones sanitarias, sociales y económicas difíciles, así como una actitud de confianza basada en las capacidades que como escuela se construyeron gracias al liderazgo ejercido. En este liderazgo reconocemos la capacidad de orientar, entusiasmar y motivar tanto al estudiantado como al profesorado, al que se refiere Vaillant (2015).

## Notas

<sup>1</sup> Nos referimos a dos programas en específico: *a*) el proyecto escolar que surge “a finales de la década de 1990, y con él se desarrollaron importantes esfuerzos de apoyo, acompañamiento y asesoría a las escuelas, con el fin de crear las condiciones de trabajo, reflexión e integración de la comunidad escolar. Asimismo, se fortaleció la gestión orientada a la generación de acuerdos que pudieran sostener la normalidad mínima de las escuelas y el compromiso con el aprendizaje de los estudiantes” (INEE, 2019:3); *b*) el Programa Escuelas de Calidad (PEC), que arranca en 2001

y buscó promover “una estrategia de fortalecimiento de la gestión escolar mediante importantes mecanismos técnicos de apoyo a la planeación escolar con enfoque estratégico, orientado a la mejora de las dimensiones pedagógica, organizacional, administrativa y social. Dispuso de diversos instrumentos de financiamiento directo a las escuelas, esquemas de gestión gubernamental y apoyo de orden técnico y pedagógico, así como de supervisión y monitoreo” (INEE, 2019:3).

<sup>2</sup> En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer

más fluida la lectura, sin menoscabo alguno de género.

<sup>3</sup> En síntesis, logramos concretar cuatro entrevistas semiestructuradas con Gregorio (una cada seis meses, aproximadamente) y una grupal con el colectivo docente (al cierre del ciclo escolar 2022-2023).

<sup>4</sup> En congruencia con los principios éticos de la investigación educativa, se resguarda la

identidad de los participantes y lugares del estudio.

<sup>5</sup> Entre el profesorado se hacían presentes los siguientes padecimientos: lupus, diabetes, hipertensión y obesidad.

<sup>6</sup> Aprende en Casa fue la estrategia promovida por la SEP para atender al estudiantado de educación básica y media superior durante los ciclos escolares en los que operó la educación a distancia.

## Referencias

- Álvarez-Gayou, Jurgenson (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, Ciudad de México: Paidós.
- Arnal, Justo; Del Rincón, Delio y Latorre, Antonio (1992). *Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa*, Barcelona: Labor.
- Belavi, Guillermina y Murillo, F. Javier (2020). “Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa”, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 18, núm. 3, pp. 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Benítez Jaramillo, José (2022). “Desigualdad y exclusión educativa en el contexto de pandemia. Experiencias de jóvenes de una telesecundaria rural”, *Revista EDUCA UMCH*, núm. 19, pp. 73-87. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202219.221>
- Bloom, Nicholas; Lemos, Renata; Sadun, Raffaella y Van Reenen, John (2015). “Does management matter in schools”, *Economic Journal*, vol. 125, núm. 584, pp. 647-674.
- Bolívar, Antonio (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*, Málaga: Aljibe.
- Bolívar, Antonio (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*, Madrid: La Muralla.
- Cáceres Mesa, Maritza; Pérez Maya, Coralia y García Cáceres, Susana (2017). “La influencia del liderazgo pedagógico en las prácticas educativas”, *Revista Conrado*, vol. 60, núm. 13, pp. 261-269. Disponible en: <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/606/637>
- Calixto, Raúl y Rebollar, Angélica (2008), “La telesecundaria ante la sociedad del conocimiento”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 44, núm. 7, pp. 1-11. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2187>
- Cifuentes-Medina, José; González-Pulido, José y González-Pulido, Alexandra (2020). “Efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje”, *Panorama*, vol. 14, núm. 26, pp. 78-93. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1482>
- Climent Rodríguez, Nuria y Carrillo Yáñez, José (2021). “El uso del video para el análisis de la práctica en entornos colaborativos”, *Investigación en la Escuela*, núm. 61, pp. 23-35. <https://doi.org/10.12795/IE.2007.i61.02>
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos (2019). “Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros”, *Diario Oficial de la Federación*, 30 de septiembre. Disponible en: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5573860&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573860&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0)

- Crawford, Megan (2005). "Distributed leadership and headship: a paradoxical relationship?", *School Leadership and Management*, vol. 25, núm. 3, pp. 213-216. <https://doi.org/10.1080/13634230500116306>
- Cuesta, Óscar y Moreno, Emilce (2021). "El concepto de liderazgo en los espacios educativos: alcances y límites de un término elástico", *Sophia*, vol. 17, núm. 1, p. e1010. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.17v.1i.1010>
- Day, Christopher y Sammons, Pam (2011). *Successful school leadership linking with learning and achievement*, Londres: McGraw Hill.
- De Dios, Osvaldo (2023). "Escuelas rurales multigrado y telesecundarias en México, ¿existió recuperación de aprendizajes tras la crisis educativa por la COVID-19?", *Sincronía*, núm. 83, pp. 368-386. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8795958>
- Escalante, Guadalupe (2018). "Una escuela telesecundaria en contexto vulnerable: desigualdad social y educativa", *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, vol. 1, núm. 1, pp. 175-184.
- Espinosa-Beltrán, Pedro; Prieto-Galindo, William; Gómez, Nubia y Ochoa, Pilar (2020). "Aseguramiento de la calidad educativa en el contexto de un estado social de derecho", *Conrado*, vol. 19, núm. 77, pp. 209-217. Disponible en: <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1588>
- Estrada, Enrique (2018). "El desempeño de la función directiva pedagógica en las escuelas telesecundarias. Un estudio de caso en la zona 27 del sector 5 del Departamento Telesecundarias del Valle de Toluca", *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, vol. 6, núm. esp., pp. 1-20. Disponible en: <https://dilemascontemporaneoseduccion-politicayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/985/1201>
- Freire, Silvana y Miranda, Alejandra (2014). "El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico", *Avances de Investigación*, núm. 17, pp. 1-64. Disponible en: <https://www.grade.org.pe/publicaciones/1357-el-rol-del-director-en-la-escuela-el-liderazgo-pedagogico-y-su-incidencia-sobre-el-rendimiento-academico/>
- García Garduño, José María; Slater, Charles y López Gorosave, Gema (2010). "El director escolar novel de primaria: problemas y retos que enfrenta en su primer año", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 47, pp. 1051-1073. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662010000400004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000400004&lng=es&tlng=es).
- Gómez-Velasco, Jocelyn y Gómez-San Luis, Anel (2023). "Narrativas de docentes de telesecundaria acerca de las transiciones educativas provocadas por la pandemia de COVID-19", *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, vol. 7, núm. 13, pp. 92-115. <https://doi.org/rev.electron.educ.pedagog23.11081306>
- Gros, Begoña; Fernández-Salineró, Carolina; Martínez, Miguel y Roca, Enric (2013). "El liderazgo educativo en el contexto del centro escolar", en J. Argos y P. Ezquerra (coords.), *Liderazgo y Educación*, Cantabria: Universidad de Cantabria, pp. 173-192.
- Hernández Arriaga, Mario (2019). "Reforma educativa y necesidades de formación de los directores de educación primaria en el Estado de México", *RIDE. Revista Iberoamericana*

- para la Investigación y el Desarrollo Educativo, vol. 9, núm. 18, pp. 153-183. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.416>
- Hernández Leyva, Alba (2020). *La construcción de significados de calidad educativa desde la visión de los docentes y directores de telesecundaria en una zona escolar del estado de Hidalgo*, tesis de maestría en Ciencias de la Educación, Pachuca: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Hernández-Castilla, Reyes; Slater, Charles y Martínez-Recio, Jon (2020). “Los Objetivos de Desarrollo Sostenible, un reto para la escuela y el liderazgo escolar”, *Profesorado, Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, vol. 24, núm. 3, pp. 9-26. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15361>
- INEE (2019). *Políticas para mejorar la gestión escolar en México*, Documentos Ejecutivos de Política Educativa, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/politicas-para-mejorar-la-gestion-escolar-en-mexico/>
- Juárez Ramírez, Yuliana del Carmen (2023). “El impacto de la inteligencia emocional en el ejercicio de liderazgo del director de telesecundaria”, *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinaria*, vol. 7, núm. 5, pp. 8544-8562. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i5.8430](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8430)
- Krichesky, Gabriela y Murillo, Javier (2011). “Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 9, núm. 1, pp. 65-83. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55118790005>
- Leaver, Clare; Lemos, Renata Freitas y Dillenburg Scur, Daniela (2019). *Measuring and Explaining Management in Schools: New Approaches Using Public Data (English)*, Policy Research Working Paper, núm. WPS 9053. Washington, D.C.: World Bank Group. Disponible en: <http://documents.worldbank.org/curated/en/835301573071659790/Measuring-and-Explaining-Management-in-Schools-New-Approaches-Using-Public-Data>
- Leithwood, Kenneth y Day, Christopher (2008). “The impact of school leadership on pupil outcomes”, *School Leadership & Management*, vol. 28, núm. 1, pp. 1-4. <https://doi.org/10.1080/13632430701799718>
- Luna Cortés, Geovanni y Cano Ruiz, Amanda (2018). “Innovar desde la telesecundaria a través de la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje”, *Innovación Educativa*, vol. 18, núm. 77, pp. 165-181. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732018000200165&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000200165&lng=es&tlng=es)
- Málaga, Sergio (2023). “Repensar los retos de la docencia en México”, *Educación en Movimiento*, vol. 2, núm. 17.
- Maya, Emilmary; Aldana Zavala, Julio y Isea Argüelles, Josía (2019). “Liderazgo directivo y educación de calidad”, *CIENCIAMATRIA*, vol. 5, núm. 9, pp. 114-129. <https://doi.org/10.35381/cm.v5i9.102>
- Mejoredu (2022a). *Programa de formación de directivos en servicio 2022-2026. Educación básica*, Ciudad de México: Comisión para la Mejora Continua de la Educación. Disponible en: <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/programa-de-formacion-continua-de-docentes/programa-de-formacion-de-directivos-en-servicio-2022-2026-educacion-basica>

- Mejoredu (2022b). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Edición 2022: cifras del ciclo escolar 2020-2021*, Ciudad de México: Comisión para la Mejora Continua de la Educación. Disponible en: <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/informe-de-resultados/indicadores-nacionales-de-la-mejora-continua-de-la-educacion-en-mexico-2022>
- Monarca, Héctor (2013). “Fundamentos de las políticas educativas para el liderazgo organizacional. Análisis de un caso”, *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), vol. 19, núm. 3, pp. 523-535. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28028572014>
- Morales Ávalos, Jorge (2018). *Evaluación del liderazgo y las funciones directivas en las escuelas telesecundarias del estado de Tabasco*, tesis de doctorado en Administración Educativa, Villahermosa: Universidad Juárez Autónoma Tabasco.
- Morales Hernández, Magally (2024). “Impacto de la ausencia de la televisión y otras repercusiones en las clases virtuales de alumnos en la telesecundaria 332 durante la pandemia por COVID-19”, *Con-Ciencia. Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 3*, vol. 11, núm. 21, pp. 44-49. Disponible en: <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa3/article/view/11879/10975>
- Murillo, F. Javier (2006). “Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 4e, pp. 11-24. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140403.pdf>
- Murillo, F. Javier y Hernández-Castilla, Reyes (2014). “Liderando escuelas justas para la justicia social”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 3, núm. 2, pp. 13-32. <https://doi.org/10.15366/riejs2014.3.2.001>
- Padilla García, Francisca (2021) “Innovación educativa ante el desafío de la enseñanza en telesecundaria en tiempos del Covid-19”, *Revista Enfoques de la Comunicación*. núm. 5, pp. 23-70. Disponible en: <https://revista.consejodecomunicacion.gob.ec/index.php/rec/article/view/23>
- Pieck Gochicoa, Enrique (2021). “Tiempos de pandemia. Percepciones de estudiantes de telesecundaria en el medio rural: los otros aprendizajes, las otras vivencias, las otras experiencias”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 51, núm. esp., pp. 281-292. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.452>
- Pont, Beatriz; Nusche, Deborah y Moorman, Hunter (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Vol. 1: política y práctica*, s.l.e.: OCDE Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/44374937.pdf>
- Rockwell, Elsie y Garay Molina, Claudia (2014). “Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente”, *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. 2, núm. 3, pp. 1-24. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v2i3.33>
- Rodríguez, Gregorio; Gil, Javier y García, Eduardo (1996). *Métodos de investigación cualitativa*, Granada: Aljibe.
- Rosales-Eguía, Mauro; Bullón-Solís, Omar y Valero-Palomino, Fiorella (2022). “Liderazgo directivo en la educación básica de la región latinoamericana”, *Puriq*, núm. 4, p. e325. <https://doi.org/10.37073/puriq.4.325>

- Ryan, James (2006). "Inclusive leadership and social justice for schools", *Leadership and Policy in Schools*, vol. 5, núm. 1, pp. 3-17. <https://doi.org/10.1080/15700760500483995>
- Ryan, James (2016). "Un liderazgo inclusivo para las escuelas", en J. Weinstein (ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas*, Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, pp. 131-148. Disponible en: <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Liderazgo-Educativo-en-la-Escuela.-Nueve-miradas.pdf>
- Salas Luévano, Marco; Menchaca Márquez, María; Salas Quezada, Marco y Robledo Martínez, Víctor (2023). "El docente en la enseñanza: rendimiento y aprovechamiento del alumno de telesecundaria durante la pandemia: The teacher in teaching: performance and use of the telesecundaria student during the pandemic", *LATAM - Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 4, núm. 4, pp. 1091-1111. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i4.1286>
- Simons, Helen (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*, Madrid: Morata.
- Unesco (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. París: Ediciones Unesco. Disponible en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- Unesco (2018). *Activating policy levers for Education 2030: The untapped potential of governance, school leadership, and monitoring and evaluation policies*, París: Ediciones Unesco. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265951>
- Unesco (2021). "Liderazgo de escuelas", *IIEP Learning Portal* (sitio web). Disponible en: <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichas-praticas/mejorar-el-aprendizaje/liderazgo-de-escuelas>
- Vaillant, Denise (2015). *Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa*, París: Ediciones Unesco. Disponible en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232403\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232403_spa)
- VVOB (2018). *Putting SDG4 into practice: School leadership*, Technical brief núm. 1. Bruselas: VVOB. Disponible en: <https://www.vvob.org/en/downloads/technical-brief-1-school-leadership>
- Weinstein, José; Muñoz, Gonzalo; Sembler, Matías y Marfán, Javiera (2019). "Una década de investigación empírica sobre el liderazgo educativo en Chile. Una revisión sistemática de los artículos publicados en revistas indexadas 2008-2019", *Calidad en la Educación*, núm. 51, pp. 15-52. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.671>
- Yukl, Gary (2002). *Leadership in organizations*, Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Zavala, Patricia (2014). *Gestión escolar e innovación educativa en Instituciones de Educación básica*, tesis de maestría, Mexicali: Tecnológico de Monterrey. Disponible en: <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/630012>

**Artículo recibido:** 8 de marzo de 2024

**Dictaminado:** 24 de mayo de 2024

**Segunda versión:** 17 de junio de 2024

**Aceptado:** 17 de junio de 2024