



## Educación en tiempos extraordinarios: Dirigir instituciones educativas en pospandemia, un estudio cualitativo en escuelas de México

Educate in Extraordinary Times: Directing Educational Institutions in Post-Pandemic, a Qualitative Study in Schools in Mexico

Claudia Fabiola Ortega Barba<sup>a</sup>  , Mónica del Carmen Meza Mejía<sup>a</sup>  , José Francisco Cobela Vargas<sup>a</sup>  

<sup>a</sup> Universidad Panamericana Ciudad de México. Escuela de Pedagogía. Augusto Rodin 498, Insurgentes Mixcoac, Benito Juárez, 03920, Ciudad de México, México.

### INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

#### Historial del artículo:

Recibido el 10 de enero de 2023  
Aceptado el 06 de marzo de 2023  
Publicado el 02 de mayo de 2023

#### Palabras clave:

organización y gestión escolar  
educación privada  
gestión educativa  
cambio organizacional investigación cualitativa

### ARTICLE INFO

#### Article history:

Received January 10, 2023 Accepted  
March 6, 2023  
Published May 02, 2023

#### Keywords:

school organization and management  
private education  
educational management  
organizational change  
qualitative research

### RESUMEN

La relevancia que la acción directiva tiene dentro del sistema escolar se hizo patente en la crisis causada por el COVID-19. Esta investigación tiene como propósito mostrar las vivencias de directivos para atender a las necesidades a causa de la crisis. Para lograrlo se utilizó el enfoque cualitativo y comparativo, integrando los principios del interaccionismo simbólico. Para la recolección de la información se utilizaron grupos focales y, para su análisis, el método de la escalera de la inferencia. Se concluye que el impacto en las escuelas fue diferente, debido a las condiciones de cada una. Así, las estrategias emprendidas por los directivos atendieron a la propia realidad. En las instituciones convencionales se presentaron mayores dificultades para enfrentar la crisis, mientras que las organizaciones versátiles pudieron adaptarse al nuevo ecosistema de aprendizaje remoto con mayor eficacia.

### ABSTRACT

The relevance of managerial action within the school system became evident in the crisis caused by COVID-19. The purpose of this research is to show the experiences experienced by managers to meet the needs caused by the crisis. To achieve this, the qualitative and comparative approach was used, integrating the principles of symbolic interactionism, using focus groups as a technique for collecting information and, for its analysis, the inference ladder method. It is concluded that the impact on schools was different and diverse in each due to different conditions. Thus, the strategies undertaken by managers responded to their own reality. Conventional institutions found it more difficult to deal with the crisis, while versatile organizations were able to adapt to the new remote learning ecosystem more effectively.

© 2023 Ortega-Barba, Meza-Mejía, & Cobela-Vargas. CC BY-NC 4.0

### Introducción

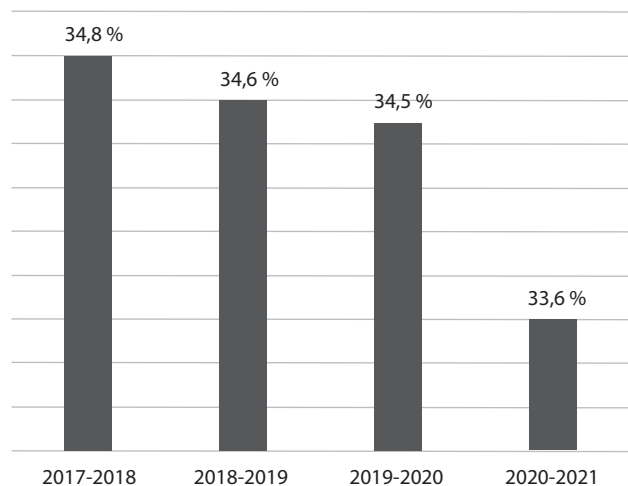
Las investigaciones de los últimos años confirman el efecto que las y los directivos de escuelas tienen en la mejora de procesos y resultados educativos (González Fernández et al., 2020; García Aretio, 2021; Pérez et al., 2021; Cárdenas et al., 2022; Meza et al., 2022; Valdivia & Nogueira, 2022). Ni qué decir sobre la relevancia que la acción directiva tuvo dentro del sistema escolar en el contexto de la crisis ocasionada por el COVID-19: en ella se destaca la gestión que las y los directores de escuela realizaron para proveer una educación de calidad, acorde con las necesidades del presente.

En el caso de México, en donde se llevó a cabo esta investigación, desde que se tomó la medida extraordinaria

de cerrar los centros escolares —con las consecuentes repercusiones económicas y sociales (CEPAL, 2020)—, el sistema educativo entró en un estado de excepcionalidad e incertidumbre (Caputo & Pérez, 2021). A partir del primer trimestre de 2020, fueron varias las cuestiones que las instituciones educativas se plantearon; entre otras: ¿cómo asegurar la continuidad del aprendizaje?, ¿cómo ofrecer experiencias y mediaciones tecnológicas para hacerlo posible?, ¿cómo capacitar para lograr un adecuado desempeño de los actores educativos en los entornos virtuales?

Las cifras oficiales en México evidenciaron el impacto de la pandemia en el sistema educativo: del ciclo 2018-2019 al 2020-2021 hubo un millón de estudiantes menos, el equivalente al 2,9 %, como se observa en la Figura 1. Es-

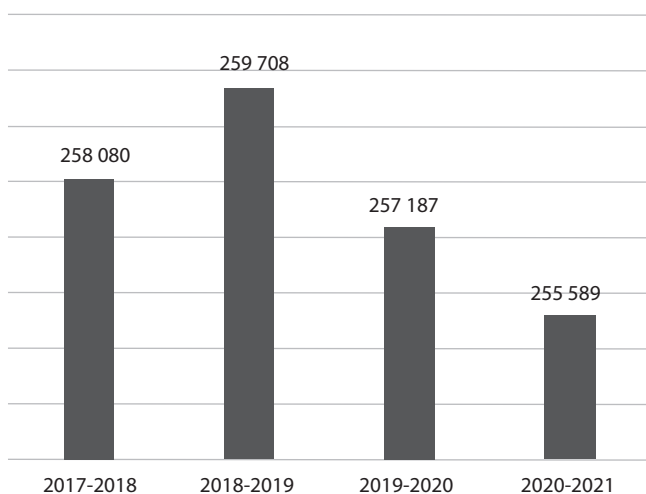
tudios como el de Pachay y Rodríguez (2021) y el de Martínez (2020) se aproximan a la influencia de la pandemia sobre la deserción escolar, básicamente a causa de la desigualdad. De forma más específica, los principales motivos por los cuales no se concluyeron los estudios fueron aquellos relacionados con los estragos que la pandemia trajo consigo, según la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2021, p. 10).



**Fig. 1.** Matrícula nacional de educación básica, media superior y superior.

Fuente: Secretaría de Educación Pública –SEP– (2023).

Por su parte, la Figura 2 muestra la disminución en el número de escuelas entre los periodos 2018-2019 y 2020-2021: 4119 centros educativos, equivalente al 1,6 %. Aquellos colegios que, por falta de recursos o redes de apoyo, no pudieron dar continuidad al servicio educativo dejaron de prestarlo de forma permanente, como afirma Ruiz (2020).

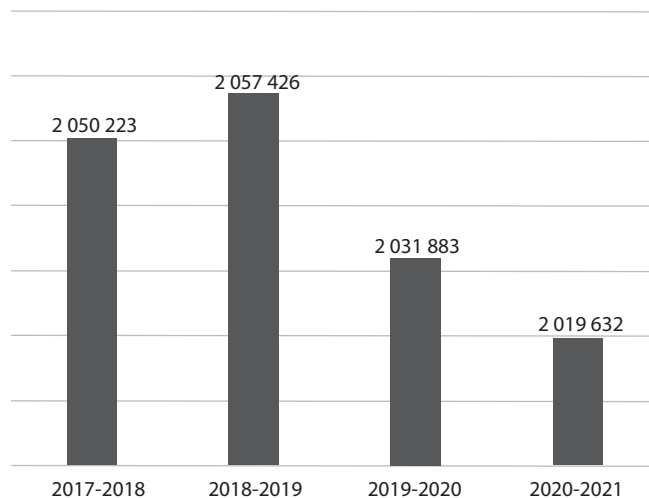


**Fig. 2.** Número de escuelas de educación básica, media superior y superior a nivel nacional.

Fuente: SEP (2023).

En la Figura 3 se observa la relación de las bajas de docentes durante la pandemia. En este caso, las cifras re-

flejan un decremento de 37 794 profesores (1,9 %), principalmente por depresión, estrés y afectación en la salud mental y física (Dos Santos et al., 2020; Cortés, 2021).



**Fig. 3.** Docentes de educación básica, media superior y superior a nivel nacional.

Fuente: SEP (2023).

Las instituciones educativas que se sostenían por sus propios recursos fueron las más afectadas por la crisis sanitaria: durante el ciclo escolar 2020-2021, el 90 % de los estudiantes estaba matriculado en instituciones públicas y el 10 %, en privadas. La población que no continuó a causa del COVID-19 o por falta de recursos, y que sí había asistido durante el ciclo 2019-2020, fue del 5,4 % en escuelas públicas y del 7,3 % en privadas. Cabe decir también que, de la población inscrita en los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021, el 1 % cambió de escuela privada a pública y el 0,9 %, de pública a privada (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2021, p. 17).

La evolución del ecosistema educativo aún es poco previsible. Retos emergentes entran en juego y alteran la realidad acostumbrada. Corresponde un papel sustantivo a las y los directivos de escuela para gestionar los procesos necesarios que aseguren una educación de calidad en tiempos adversos, toda vez que el éxito del trabajo directivo está determinado por el grado de organización alcanzado (Ramírez et al., 2020; Castellanos et al., 2022), así como por la dinámica interna generada en la institución, el “aspecto más visible del proceso de dirección” (Fuentes, 2015, p. 4). Por lo tanto, una adecuada dirección resulta esencial para el funcionamiento organizacional eficaz.

Entre la literatura sobre las vicisitudes del momento, destacan los textos que versan en torno a la forma en que las instituciones educativas buscaron adaptarse al contexto. Algunos se enfocaron en la institución (González Calvo et al., 2020; Guerrero et al., 2020) o en docentes y/o estudiantes (Gajardo et al., 2020; González Jaimes et al., 2020; Picón et al., 2020); otras, en los procesos (Bautista et al., 2020; De Vicenzi, 2020; Herrera et al., 2020); unas más, en la tecnología y las competencias tecnológicas (Picón et al., 2020; Sandoval, 2020); pero muchas menos, en los procesos de gestión y en la figura del o la directora, quien como cabeza de la institución educativa asume la

responsabilidad de afrontar la situación extrema que se vivió en su momento (Hernández, 2020; Keleş et al., 2020).

La dirección en la educación tiene un campo de estudio concreto interdisciplinar, “en pleno proceso de redimensionamiento” (Fuentes, 2015, p. 4), en el estudio integral de la organización escolar, entendiendo esta como “el funcionamiento óptimo de la institución para el logro de sus objetivos, donde quedan implicados todos los recursos existentes utilizados de forma racional” (p. 3). De tal manera, este trabajo se centró en la figura del director y en cómo gestionó los procesos de la institución en tiempos de pandemia. En este sentido, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿cuál fue la experiencia directiva en instituciones educativas para gestionar la crisis ocasionada por el cierre de los establecimientos escolares a causa de la pandemia? El objetivo correspondiente fue mostrar las experiencias de directivos y directivas para atender las necesidades a causa de la crisis.

En el contexto mexicano, desde las últimas reformas educativas se resalta la figura del director como agente principal para lograr el cambio institucional necesario de cara al siglo XXI. De hecho, de acuerdo con Fullan (2016), la dirección escolar es el segundo factor más importante, después del personal docente, en cuanto a la influencia sobre el aprendizaje estudiantil, además de ser clave para la vida interna de una institución: de la figura directiva se espera una gestión que cuide la seguridad del espacio, la integración y el bienestar de la comunidad; que dé respuesta a las demandas de las autoridades; y que rinda cuentas con base en resultados, sin importar el grado de competencia personal y profesional que se tenga, la zona donde se ubique la escuela, el tipo de institución, el nivel educativo que encabece o el perfil de la comunidad a la que atienda. De hecho, el mismo Fullan sostiene que la dirección eficaz es aquella que: 1. establece y comunica objetivos y expectativas; 2. dota estratégicamente de recursos; 3. garantiza una enseñanza de calidad; 4. lidera el desarrollo profesional del personal docente y otros agentes bajo su cargo; 5. garantiza un entorno ordenado y seguro; y 6. se centra en el equipo por encima del yo.

Para ello, la figura directiva ha de lograr los resultados previstos, resolver problemas complejos y establecer relaciones de confianza que consoliden no solo un capital humano —en referencia a la calidad de los agentes educativos de la escuela—, sino también un capital social que exprese la calidad de las interacciones y relaciones con vistas a un fin común, que suele manifestarse en la misión y visión institucional. En este sentido, Fullan (2016) destaca la necesidad de dirigir con estrategia y de saber liderar afrontando lo impredecible y la ambigüedad; ello facilitará el camino para alcanzar los objetivos, y en momentos de crisis evitará acciones aleatorias y decisiones improvisadas que conduzcan a las peores soluciones.

Ahora bien, otro aspecto a considerar en la acción directiva es el que tiene que ver con el tipo de institución que se dirige. De acuerdo con Martín-Moreno (2004 y 2007b), las instituciones educativas son organizaciones complejas porque integran múltiples perspectivas. A ello habría que añadir que los entornos en que se insertan los centros escolares son tan diversos que las “estrategias organizativas designadas como apropiadas para una o varias de estas instituciones no son susceptibles de gene-

ralizarse de modo uniforme a todas, aunque estén impartiendo los mismos niveles educativos” (Martín-Moreno, 2007a, p. 417). A tal efecto, incide también la capacidad de respuesta que la institución educativa es capaz de dar ante los requerimientos que la sociedad le demanda, a partir del modelo organizativo, desde donde se encaminan las decisiones y acciones institucionales. En este sentido, se pueden distinguir dos grandes modelos organizativos antagónicos y comparables: el convencional y el versátil. El centro educativo versátil se caracteriza por la adaptabilidad, la flexibilidad y la compatibilidad de las estructuras que acoge, lo cual le permite ir modificando de forma pedagógicamente coherente su propia configuración para integrar, crear o suprimir diferentes enfoques de sus parámetros organizativos en función de las necesidades cambiantes del entorno. De tal modo, las instituciones versátiles

trascienden la mera flexibilidad porque su estructura les permite posibilidades de cambio y reorientaciones de parte o de la totalidad de sus fórmulas organizativas, en función de las innovaciones y necesidades de los modelos socioeducativos que pretendan desarrollar en cada caso. (p. 427)

En contraparte, la organización educativa convencional suele ser una institución encerrada en sí misma, incapaz de dar respuesta rápida a las necesidades del entorno, entre otras razones, por el enfoque de control y jerarquía con que guía sus acciones. Es claro que la transición de un centro educativo convencional a uno versátil no es una tarea sencilla, y se ve dificultada por la resistencia al cambio de los parámetros organizativos, así como de gran parte del profesorado y de los equipos directivos (Martín-Moreno, 2007a). Asimismo, es evidente que la cultura que caracteriza a cada institución educativa refleja las dificultades y las oportunidades que afrontan los actores para generar procesos educativos exitosos. Difuminar la resistencia al cambio y aliviar las tensiones existentes demandan una acción directiva comprometida con la calidad y el desarrollo profesional, así como con el bienestar de la gente que lidera.

No obstante el tipo de organización convencional o versátil, “las experiencias vividas en este difícil tiempo nos han enseñado mucho, pero es necesario capitalizar las lecciones aprendidas, convirtiéndolas en oportunidades que no debemos desaprovechar” (Kochen, 2020, p. 13).

## Metodología

Como mencionan Mieles et al. (2012), la complejidad derivada del estudio de las distintas manifestaciones de la realidad humana y social implica una profunda reflexión de los principios epistemológicos más acordes con las características específicas de lo humano. Es por ello que este trabajo se circunscribió al enfoque cualitativo y comparativo, pues el primero considera los significados subjetivos y el entendimiento del contexto donde ocurre el fenómeno (Vega et al., 2014), mientras que el segundo contrasta y posibilita la reflexión sobre la comprensión o interpretación apropiada de los asuntos humanos en contextos socioculturales determinados. Es decir, permite lograr un mayor entendimiento del fenómeno a estudiar, en este caso la experiencia de las y los directivos de colegios en época de pandemia.



[L]a investigación cualitativa [...] reivindica la realidad subjetiva e intersubjetiva como campo de conocimiento, la vida cotidiana como escenario básico de investigación, el diálogo como posibilidad de interacción, e incorpora la multidimensionalidad, diversidad y dinamismo como características de las personas y sociedades. (Mieles et al., 2012, p. 197)

Atendiendo al diálogo como posibilidad de interacción es que se integran principios del interaccionismo simbólico, pues la experiencia está conformada por situaciones y por la interiorización de la estructura de una red social de comunicaciones; es decir, el pensamiento es mediado por símbolos cognitivos y morales de una comunidad de significación (Collins, 2009). De esta se deriva el surgimiento de diversos métodos y técnicas de recolección y análisis, “que pretenden dar cuenta de asuntos tan complejos como los sentimientos, las emociones, las percepciones, la significación de las acciones humanas, entre otros” (Mieles et al., 2012, p. 197). Específicamente, para este trabajo se hizo uso de los grupos focales (Daniel et al., 2013) para la recopilación de la información y de la escalera de la inferencia (Argyris, 1999) para el análisis.

#### Técnicas de recogida de la información e instrumento

En el contexto de la investigación cualitativa, el grupo focal es un método de recolección de la información que permite reunir al mismo tiempo a las personas de una muestra con un propósito determinado y una planificación a detalle, para conocer sus ideas (Morgan, 1997; Krueger, 2002; Barbour, 2018). Mediante dicha estrategia, se trabajó para esta investigación una discusión guiada a partir de una serie de preguntas abiertas, para obtener información rica que permitiera a los participantes expresar de forma amplia la situación que estaban viviendo y cómo la estaban enfrentando (Tabla 1).

**Tabla 1.** Preguntas detonadoras para los grupos focales.

Objetivos	Preguntas detonadoras	Temas
Conocer las vicisitudes a las cuales se enfrentaron las y los directores al migrar de la modalidad presencial al trabajo remoto.	¿Cuáles han sido los retos a los que te has enfrentado como director o directora de una institución educativa a lo largo de esta pandemia?	Desafíos en cuanto a lo académico, lo administrativo y la relación con los actores de la comunidad educativa.
Identificar las estrategias de intervención para la operación de la institución en un entorno de incertidumbre.	¿Qué medidas se han tomado para garantizar el modelo y la calidad educativa de tu centro?	Acciones para mantener el servicio educativo.
Desvelar las prácticas que innovaron y que han de mantenerse una vez finalizada la pandemia.	¿Qué medidas consideras que deberían perdurar en las instituciones educativas cuando la pandemia haya terminado?	Innovaciones en procesos, recursos y políticas.

Fuente: Autores (2023).

El objetivo de los grupos focales fue escuchar y recopilar información para comprender mejor las experiencias de las personas que han vivido el fenómeno. En este sentido, se considera que este método implica varias entrevistas individuales que tienen lugar al mismo tiempo.

#### Contextualización y participantes

Para la planificación de los grupos focales se consideró como posibles participantes a estudiantes de un posgrado en Dirección de Instituciones Educativas, que considerara en su perfil de ingreso el requisito de ser directores en activo. De tal manera, se realizó una invitación abierta a dichos estudiantes, quienes accedieron a participar en el estudio de forma voluntaria, para compartir su experiencia de dirección en los tiempos inciertos que caracterizaron los primeros momentos de la pandemia, tras el cierre obligatorio de las escuelas. La muestra fue de carácter no aleatorio, específicamente con base en los siguientes criterios: 1. ejercer la dirección de colegios; y 2. estar al frente de escuelas particulares de los distintos niveles educativos (desde preescolar hasta educación superior), incorporadas a la SEP.

Los grupos focales permitieron reunir a dieciocho directores y directoras de colegios y a una subdirectora en cuatro momentos. Aunado a lo anterior, la interacción con los y las participantes se utilizó para obtener mayor riqueza en la información, a partir de datos demográficos obtenidos mediante la aplicación de un cuestionario distribuido en línea, empleando Google Forms. De esta información se perfiló la muestra con datos referentes a cargo, experiencia directiva, edad, niveles educativos que cubre la institución, matrícula, número de colaboradores y perfil socioeconómico del alumnado (Tabla 2). Las personas elegidas para ser parte de los grupos focales tuvieron como característica común el hecho de ser directores y directoras en colegios particulares de la Ciudad de México y la Zona Metropolitana del Valle de México.

Se decidió llevar a cabo cuatro grupos focales: el primero, con seis participantes; el segundo, con cuatro; el tercero, también con cuatro; y el cuarto, con cinco. Todos fueron dirigidos por alguno de los investigadores, quien fungió como moderador y cuya tarea fue presentar las preguntas iniciales, mantener la discusión en los temas y mediar las cuestiones emergentes. El medio empleado para las reuniones fue la plataforma Google Meet, que permitió la grabación (con autorización de los participantes) para su posterior transcripción, auxiliados por GoTranscript. La duración de las sesiones de cada grupo focal fue de aproximadamente noventa minutos.

**Tabla 2.** Perfil de los participantes en los grupos focales.

Grupo focal	Director/a	Clave	Cargo actual	Experiencia directiva (años)	Edad	Niveles educativos que cubre la institución	Matrícula	Número de colaboradores	Perfil socioeconómico del alumnado
1	1	F1D1	Dirección general	6	29	Preescolar	40	13	Medio
1	2	F1D2	Dirección administrativa	1	25	Preescolar, primaria y secundaria	740	75	C-, C, y C+ (medio)
1	3	F1D3	Dirección técnica	9	63	Preescolar y primaria	400	100	Alto
1	4	F1D4	Dirección de preescolar	8	57	Preescolar, primaria, secundaria y preparatoria	750	250	Alto

Grupo focal	Director/a	Clave	Cargo actual	Experiencia directiva (años)	Edad	Niveles educativos que cubre la institución	Matrícula	Número de colaboradores	Perfil socioeconómico del alumnado
1	5	F1D5	Dirección académica y dirección de <i>middle</i> y <i>high school</i>	29	50	K-12	690	180	Medio, medio-alto
1	6	F1D6	Dirección de preescolar y coordinación de primaria	6	29	Preescolar y primaria	290	34	Medio-bajo
2	1	F2D1	Dirección de secundaria	3	46	Preescolar, primaria, secundaria y bachillerato	800	230	Alto
2	2	F2D2	Dirección de preescolar	20	52	K-12	400	120	A, B (alto)
2	3	F2D3	Dirección general	15	57	Preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y superior	3000	300	Medio
2	4	F2D4	Subdirección general	3	28	Preescolar, primaria, secundaria y media superior	130	30	Medio-bajo, bajo (D)
3	1	F3D1	Dirección general	12	54	Preescolar, primaria, secundaria y preparatoria	700	130	Medio
3	2	F3D2	Dirección general	6	44	Preescolar y primaria	200	80	A, B (alto)
3	3	F3D3	Dirección de bachillerato	10	54	Preescolar, primaria, secundaria y media superior	1200	300	Medio-alto
3	4	F3D4	Dirección general y dirección administrativa	6	28	Preescolar, primaria y secundaria	600	100	Medio
4	1	F4D1	Dirección general	15	49	Preescolar, primaria y secundaria	350	30	Medio
4	2	F4D2	Dirección general	35	53	Preescolar, primaria, secundaria y preparatoria	600	120	Medio-alto, alto
4	3	F4D3	Dirección general	8	40	Preescolar, primaria, secundaria y preparatoria	830	200	Medio, alto
4	4	F4D4	Dirección general	15	50	Preescolar, primaria y secundaria	600	150	Medio, alto
4	5	F4D5	Dirección general	2	58	Preescolar, primaria, secundaria y preparatoria	460	100	Medio, medio-alto

Fuente: Autores (2023).

### Análisis de la información

La elección de un enfoque cualitativo facilitó un análisis flexible, que se movió entre la manifestación de los

eventos a través del discurso de los y las participantes, y la interpretación a partir de la discusión iterativa de los investigadores para ir construyendo las categorías y subcategorías. Ello permitió reconstruir la realidad de las y los interlocutores en torno a las vivencias experimentadas en su papel como directores de instituciones educativas durante la contingencia.

La reconstrucción tuvo un carácter holístico, basado en la escalera de la inferencia, un esquema inductivo propuesto por Argyris (1999, p. 86): “[E]ste modelo revela la manera en que los individuos comprenden su mundo cotidiano”. Así, como primer peldaño se inició por identificar información a partir de una primera lectura de la transcripción de cada uno de los grupos focales, para determinar unidades de significado. Para avanzar al segundo escalón, se razonó de manera colegiada sobre el significado de dichas unidades, lo que permitió agruparlas en categorías para ascender al tercer nivel de análisis, en el que se interpretó lo expresado por las y los interlocutores del estudio y se llegó a subdivisiones de algunas de las categorías, para finalmente confrontarlas con lo propuesto por la literatura.

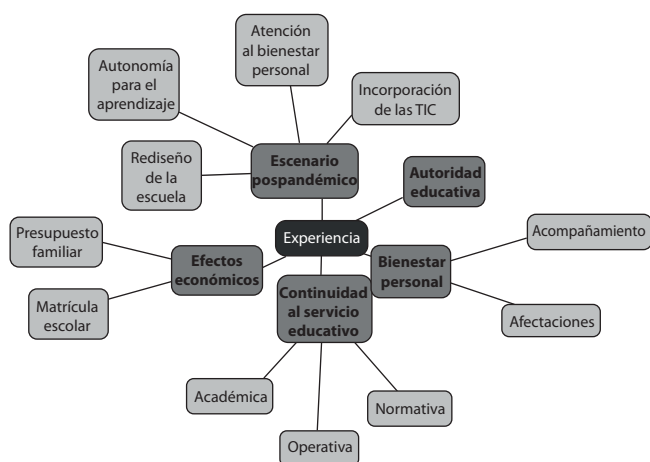
Para atender al rigor científico de la investigación, se utilizaron los criterios de revisión de pares y saturación para el análisis y la credibilidad en los hallazgos: la revisión de pares, como constante en todo el proceso de análisis, y la saturación, a partir de condiciones en relación con las categorías emergentes y desarrolladas en términos de sus dimensiones y las relaciones establecidas entre ellas. La gestión de la información obtenida en cada etapa del análisis se realizó de forma consensuada entre los investigadores, hasta llegar a la construcción de las categorías que se muestran en la [Figura 4](#).

La credibilidad de los hallazgos, por su parte, se trabajó mediante el reconocimiento de la información por parte de las personas que colaboraron en el estudio, pues fueron ellas las que experimentaron el fenómeno.

A continuación se muestran los hallazgos derivados del análisis de la información. Para identificar las unidades de significado y garantizar la confidencialidad de los y las participantes, se utilizó la siguiente nomenclatura: F para los grupos focales y D para cada director o directora; F1D1, por ejemplo, hace referencia a una o uno de los directores del primer grupo focal.

### Resultados y discusión

Para responder la pregunta de investigación —¿cuál fue la experiencia directiva en instituciones educativas para gestionar la crisis ocasionada por el cierre de los establecimientos escolares a causa de la pandemia?—, se analizó la información proporcionada por las y los directores en los diferentes grupos focales. De allí emergieron las categorías y subcategorías que se presentan en la [Figura 4](#). Para ejemplificar cada una de ellas se eligieron las unidades de significado más relevantes. En dicho análisis se identificó la diversidad de respuestas que las y los directores de las entidades educativas pudieron brindar a partir del modelo organizativo del que surgieron las decisiones y acciones institucionales, tal y como afirma Martín-Moreno (2007a). Para mostrar estos hallazgos de manera gráfica, se empleó CmapTools en la elaboración del mapa semántico.



**Fig. 4.** Categorías de análisis.

Fuente: Autores (2023).

#### *Efectos económicos*

Como señala CEPAL (2020), los efectos negativos en la educación fueron evidentes. Un primer hallazgo es el efecto económico que la pandemia ocasionó en diferentes ámbitos. Por ejemplo, las alteraciones en el presupuesto familiar repercutieron en la matrícula con efectos contrastantes: aquellas familias que no pudieron pagar el colegio cambiaron a otro de menor cuota; otras buscaron inscribir a sus hijos e hijas en instituciones públicas; y otras optaron por que sus hijos e hijas no continuaran con los estudios, fenómeno que se dio principalmente en el nivel preescolar.

Sí se tuvieron que cerrar varios grupos del área de preescolar, sobre todo de los más pequeños. Primero y segundo de kinder tuvo mucha baja en la matrícula. (F2D1)

Al mermar la matrícula, los ingresos no fueron los esperados, lo cual impactó en la retribución del personal de la escuela y en el pago a proveedores, cuestión que resultó especialmente crítica para algunas instituciones o niveles educativos que debían sostener contratos legales previamente establecidos. En contraste, hubo instituciones o incluso niveles educativos de la misma institución que presupuestalmente aparecieron fortalecidos y pudieron hacer frente a los efectos económicos de distinta manera.

Nuestra área más golpeada sin duda fue el kinder. De tener una matrícula de 100 alumnos nos quedamos con 35, una pérdida inmensa, lo que implicó pues que también tuviéramos que despedir a muchísimo personal. (F4D4)

Un segundo hallazgo ligado a la matrícula tiene que ver con una situación contrastante: aquellas instituciones que bajaron el número de alumnos y alumnas porque los y las responsables de las colegiaturas no pudieron continuar atendiendo esta obligación, y aquellas instituciones que, al volverse receptoras de quienes cambiaron a una escuela de menor cuota, vieron incrementada la nómina de estudiantes.

Nos la vimos muy difícil, porque al ser un colegio chico, nuevo, pues efectivamente seguíamos prácticamente en fase de inversión y, al cerrar, se nos redujo la matrícula de guardería como un 60 %. (F1D1)

Obviamente el COVID, como a todos los presentes, nos afecta en muchos sentidos, pero a pesar de eso tuvimos un crecimiento matricular en 7 % en total, inscripciones de nuevo ingreso un 12 %..., a pesar de que somos una colegiatura que está enfocada a un nivel socioeconómico medio, medio-bajo. (F1D2)

Otro hallazgo más referente a este rubro es el apoyo que la institución pudo dar a las familias en torno al costo de la colegiatura.

En cuanto a las colegiaturas, hemos dado descuentos. No subimos la colegiatura del año pasado a este, y mantuvimos el descuento que les habíamos dado. (F1D3)

Lo anterior provocó que algunas escuelas se vieran obligadas a hacer ajustes a los esquemas salariales, al número de personal e incluso prescindir de algunos servicios de proveedores externos.

Tuvimos reducción de personal y de jornada laboral; aumentó mucho la cartera vencida. Hay que crear estrategias no solo para sacar el barco adelante, para tener números sanos es muy complicado, para también hacer que los papás entiendan que el servicio y los gastos corrientes siguen siendo prácticamente los mismos. (F2D3)

#### *Continuidad al servicio educativo*

Aunado a lo anterior se desarrollaron estrategias en lo académico, lo operativo y lo normativo. En lo académico, se incluyen aquellas decisiones orientadas a atender lo referente a los estudios, es decir, el currículo y el tiempo didáctico, el soporte tecnológico y la capacitación de las y los docentes. Como señalan Castellanos et al. (2022), el respaldo institucional fue determinante.

En cuanto al currículo y el tiempo didáctico, tuvieron que ajustarse a la nueva realidad. Ello implicó reordenar los espacios disciplinares y la distribución de las actividades académicas, incluso fuera del horario tradicional de clase.

Era importante obviamente reajustar horarios, pero también hacer una priorización curricular, y que no se pretendiera enseñar todo ni enseñarlo de la misma manera. (F2D2)

En este nuevo contexto, el soporte tecnológico se volvió vital para todos e implicó diferentes acciones e inversiones de acuerdo con las circunstancias de cada institución. Mientras que para algunas escuelas lo tecnológico era algo resuelto, para otras significó empezar de cero.

En cuanto a la cuestión tecnológica, nosotros veníamos trabajando con la Suite de Google, concretamente con lo que era Drive y Classroom. Claro que no con la intensidad que se requería ni con la necesidad que se iba a empezar a utilizar. (F4D3)

Mi kinder era el menos tecnológico del mundo. Mis niños corrían, jugaban, volaban papalotes y me jugó en contra porque me di cuenta que estábamos a cien años luz de poder enfrentar esta situación que se nos venía encima. (F2D2)

Asimismo, se debió tomar una serie de decisiones en torno a la capacitación de las y los profesores en diferentes momentos: uno, cuando la escuela buscó responder a la necesidad de forma inmediata y otro, cuando la institución planificó la capacitación.

Nosotros nos tardamos tres días en empezar a dar clases en línea de manera general en los horarios normales. Los de prepa capacitamos a todos los demás: a las maestras de preescolar, de primaria, de secundaria, etcétera. (F3D1)

Y bueno, ya que llegó el verano, entonces sí, la capacitación en todas estas, pues en todas las aplicaciones de la Suite de Google, fue intensiva para todas las profesoras, de manera que se les facilitara como el manejo. (F4D3)

Para la operación se generaron diferentes servicios de apoyo y recursos: por ejemplo, el préstamo de equipos y de mobiliario, y la posibilidad de desarrollar material audiovisual desde la institución.



Y también se identificó qué docentes podían tener problemáticas de conectividad, de equipos, de necesidades específicas, y nosotros brindamos estas facilidades. Si no tenían un equipo personal todos, pues la escuela les brindó a los que lo requirieron los equipos. Si no tenían buenos, o la facilidad de una buena velocidad para poder estar en línea con sus docentes, se les brindó el apoyo económico para que pudieran mejorar el servicio en casa. (F3D2)

Se abrió la posibilidad de que las *misses* puedan ir al colegio, grabar sus clases ahí, pero teniendo todo el material dentro del salón. (F1D4)

Por ejemplo, nos hemos atrevido a ir a casa de los alumnos, a llevarles sus bancas a los de kínder, y muestras de cuadernos, y todo con mucho cuidado, pero nos hemos atrevido a hacer cosas, y a pensarlas y a hacerlas. (F4D2)

Finalmente, en torno a lo normativo se incluyen el protocolo para trabajar y dar clases en línea, la disciplina escolar y el seguimiento a lineamientos gubernamentales para asegurar el retorno a actividades presenciales cuando esto fue posible.

Para ello se siguieron estrategias en tres órdenes. En el primero se estableció un protocolo para trabajar y dar clases en línea, lo cual incluyó la vestimenta, la forma de conducirse frente a cámara y el uso de las herramientas tecnológicas, por ejemplo.

Y el maestro titular lo que hace es, se para frente al pizarrón, se para frente (en este caso nosotros tenemos una *tablet* como cámara), se para frente a la cámara y empieza a hablar como si estuviera dando un discurso. (F2D4)

Una segunda línea de acción fue asegurar la disciplina escolar, lo cual incluyó el ajuste a reglamentos. Lo anterior implicó el tema de la integridad académica en la evaluación de los aprendizajes, así como temas de ciudadanía digital.

Fue un brinco muy fuerte, de adaptar nuestros reglamentos y hacerlos entender que realmente existe una ciudadanía digital y tienes un impacto, no únicamente con el famoso *copy-paste*. Realmente, si tú estás dentro de un aula virtual, eres un ciudadano en esa aula virtual, y tienes que actuar como tal de una manera correcta, y seguir ciertos protocolos, seguir ciertas reglas, para que las cosas funcionen. (F1D2)

La tercera estrategia daba continuidad a lo establecido por la autoridad gubernamental para cuando se diera la posibilidad de retomar actividades presenciales, lo que implicó que las escuelas desarrollaran estrategias para atender los protocolos de salud.

Lo que se hizo fue contratar a una empresa internacional para hacer todos los protocolos de lo que sería el regreso a clases. Hicimos toda una logística de *blended learning* y también los protocolos de seguridad que debemos tener con los alumnos desde el personal y cómo es la asistencia al colegio. (F1D4)

### Bienestar personal

Al igual que en otras experiencias reportadas (López et al., 2021), las y los directores de las instituciones participantes en esta investigación mostraron preocupación por atender el tema del bienestar personal del profesorado, el equipo de trabajo, el alumnado y sus responsables con diferentes acciones como grupos de reflexión, acompañamiento profesional, flexibilidad en las clases y comunicación constante y cercana.

Hemos hecho grupos de reflexión, de conversación con los psicólogos, con gente externa, para tratar de dar un poco de apoyo emocional, en la medida de lo posible. (F3D3)

Hemos tratado de acompañar a las profesoras, al personal que esté estresado a través de *coaching* personal, y en las capacitaciones generales, una de las sesiones la hemos estado dedicando al trabajo y gestión de emociones. (F4D3)

En esta parte emocional con el equipo de trabajo, básicamente ha sido el acompañamiento y la confianza, como escucharlos, parar un poco y también que se vean a sí mismos y darles un poco de fe (o mucha), trabajar la empatía con ellos y decirles que no tienen que exigirse tanto, que es momento de ver, a nosotros mismos, a los chicos, de dejar a un lado planes y programas cuando sea necesario, escuchar. A veces hay necesidad de los niños, de los jóvenes, de hablar, porque, bueno, ellos también están viviendo momentos diferentes y hay quienes no han salido de casa. (F4D1)

Por lo menos los papás ven que hay un esfuerzo de la escuela por mantenerse a flote y eso les da tranquilidad. Porque hay una rutina: todas las clases empiezan a una hora, terminan a una hora, hay un profesor, hay una evaluación, hay un tutor atendiendo a sus hijos, hay alguien que contesta las llamadas, hay alguien que contesta los correos, entonces no se sienten perdidos. (F3D3)

De forma análoga, el bienestar personal se afectó por el exceso de carga laboral, lo cual desdibujó los horarios de trabajo, vida familiar y personal.

Lo primero que me llegó es trabajo, trabajo y trabajo, es decir, las vacaciones de primavera no las vi, no las vi más que trabajando, pensando, haciendo grupos de *design thinking*. (F4D2)

Por otro lado, creo que los profesores han trabajado 800 veces más que normalmente, están conectados permanentemente. Es más, más bien hay que pedirles que por favor no contesten ya correos a todas horas. (F3D1)

Pero sí hay mucho miedo. Hay psicosis, yo diría, estrés por el exceso de trabajo y por el miedo a esas cuestiones. Sin embargo, creo que dentro de todo lo malo siempre hay algo bueno, y es lo que nos ha dejado como aprendizaje esta pandemia. (F2D3)

### Autoridad educativa

La autoridad educativa también tuvo desafíos adaptativos en relación con la gestión de la incertidumbre (Cáputo & Pérez, 2021). En este sentido, cabe decir que en todo el proceso que hasta aquí se ha descrito, las instituciones echaron en falta claridad en las acciones a seguir, el apoyo e incluso la presencia de la autoridad educativa.

Los supervisores de las diferentes secciones actúan también de acuerdo a, pues a su propio criterio; a veces, hasta hay contradicciones entre ellos. La verdad es que no han aparecido mucho. (F4D1)

Prácticamente lo mismo, todo... Así se comportan los de la SEP. Al principio, incertidumbre, no había claridad de las cosas, piden cosas que en realidad no, virtualmente quieren evidencia de todo, pues le mandas foto de las fotos, no puedes hacer más. Te piden cosas que en realidad ni ellos mismos hacen. (F4D5)

Cero apoyadores. Si nosotros tenemos incertidumbre, ellos no saben ni qué está pasando. Cuando veníamos terminando el ciclo anterior, que queríamos saber un poquito qué tal, llegó un momento que dijimos: "Olvídemos de lo que, o sea, ni tomemos en cuenta lo que dicen ellos, preveamos nosotros posibles escenarios". (F4D3)

Mi autoridad educativa, desaparecida, nula, inexistente. Yo tengo secundaria técnica y tengo bachillerato tecnológico; no es lo mismo, son un sector más chiquitillo, pero literal nos soltaron, y nos dijeron: "Rásquense con sus propias uñas, háganle como quieran", y deja tú como quieran, como puedan. (F2D4)

### Escenario pospandémico

El escenario pospandémico plantea diferentes retos para las y los directivos. Algunos de ellos fueron incorporar la tecnología al modelo y currículo educativos,

atender al bienestar personal para sanar emociones, prevenir y cuidar la salud, fortalecer la autonomía para el trabajo académico del personal docente y el estudiantado y, por último, rediseñar una nueva escuela, toda vez que el cambio y la incertidumbre son parte ya de la realidad educativa.

Hemos aprendido mucho de los sistemas híbridos. Tenemos que ahora usar más la tecnología, usar más las aplicaciones, seguir priorizando el currículum, no querer enseñar todo, mantener sistemas de higiene y cuidado de la salud, y rutinas socioemocionales, que se hagan rutinas y que las lleven a cabo los profesores de grupo y que sea de manera permanente y se vea siempre a la persona antes que a los programas. (F4D2)

La autonomía y el aprendizaje constante. Me parece que ha sido una oportunidad para los chicos y los profesores y ser autodidactas. (F4D1)

Estamos obligados a diseñar una nueva escuela. Todos los que estamos ahorita en educación seremos los pedagogos del futuro, y lo que hagamos, escribamos, documentemos y pensemos hoy va a ser parte de la escuela del futuro. (F3D3)

En definitiva, como afirma Kochen (2020), se trata de no olvidar lo aprendido y regresar a viejas prácticas.

## Conclusiones

El efecto de la pandemia afectó de forma desigual a las instituciones educativas. En el caso de aquellas de sostenimiento económico privado en México, en las que se centró esta investigación, dependió de la realidad y las condiciones de cada una de ellas, en términos del modelo educativo que dirige sus acciones, infraestructura, tamaño, cobertura, capacitación de las y los profesores, apertura a la innovación y salud financiera.

Por lo anterior, las estrategias, entendidas como las medidas y acciones que la dirección tomó para enfrentar la crisis, fueron de diversa índole. Mientras que algunas pusieron énfasis en los apoyos económicos, otras se centraron más en el bienestar personal de la comunidad educativa.

Si bien en todos los centros escolares la situación de la pandemia implicó un escenario desconocido, desde un enfoque comparativo, en aquellas instituciones de organización versátil y con las TIC incorporadas a su modelo educativo, hubo mejores condiciones para adaptarse al nuevo ecosistema de aprendizaje remoto, e incluso se han fortalecido.

La experiencia compartida por las y los directivos entrevistados en grupos focales evidenció que su visión al gestionar la crisis y el temple para adaptarse al cambio fueron fundamentales en la continuidad del servicio educativo. En este sentido, recoger la experiencia directiva en el contexto de la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2 supone una contribución al campo de la dirección de instituciones educativas en entornos complejos y tiempos de crisis.

De cara a futuros estudios, sería conveniente conocer la experiencia directiva sobre los avatares que implican los tiempos de crisis considerando instituciones públicas, pues una de las limitaciones del estudio es que solo hace referencia a la experiencia de directivos de instituciones privadas. Esto posibilitará analizar este fenómeno a partir de una muestra más amplia y de estudios comparados de la población objeto de estudio.

El futuro pospandémico, aún incierto, aceleró los cambios que ya se vislumbraban en la literatura (Ortega, 2008; Hernando, 2016) y puso en alerta a las instituciones convencionales, las cuales para sobrevivir tendrán que abrir-

se a la innovación y replantear sus modelos educativos, dejando de lado las prácticas directivas improvisadas. La pandemia fue un parteaguas, ya que la escuela no puede continuar como era antes. Sin duda, el papel del director escolar es complejo por la amplitud de funciones que ejerce entre las normas y la realidad (Kochen, 2020).

## Referencias

- Argyris, C. (1999). *Conocimiento para la acción: Una guía para superar los obstáculos del cambio en la organización*. Granica. <https://bit.ly/3kZrb1l>
- Barbour, R. (2018). *Doing Focus Groups*. Sage. <https://bit.ly/3Jkul9g>
- Bautista, A., Cerna, D., & Romero, R. (2020). Representación social de la educación a distancia en época de COVID-19, en estudiantes universitarios. *Miradas*, 15(1), 24-34. <https://doi.org/10.22517/25393812.24468>
- Caputo, S., & Pérez, J. (2021). Liderazgo y educación: Reflexiones en tiempos de pandemia. *Diálogos Pedagógicos*, 19(38), 73-94. <https://bit.ly/3JmxTbp>
- Cárdenas, D., Hernández, N., & García, J. (2022). Transformaciones de la práctica pedagógica durante la pandemia por COVID-19: Percepciones de directivos y docentes en formación en educación infantil. *Formación Universitaria*, 15(2), 21-40. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000200021>
- Castellanos, L., Portillo, S., Reynoso, O., & Gavotto, O. (2022). La continuidad educativa en México en tiempos de pandemia: Principales desafíos y aprendizajes de docentes y padres de familia. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(45), 30-50. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.002>
- CEPAL (2020). América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: Efectos económicos y sociales. *Informe Especial COVID-19*. 3 de abril. <https://bit.ly/3YrMzKj>
- Collins, R. (2009). *Cadenas de rituales de interacción*. Anthropos. <https://bit.ly/3kZtzoP>
- Cortés, J. (2021). El estrés docente en tiempos de pandemia. *Revista Dilemas Contemporáneos*, 8. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2560>
- Daniel, M., Breuer, J., & Mayer, H. (2013). Focus Groups: Eine besondere Art Gruppen zu interviewen. *ProCare*, 18, 20-23. <https://bit.ly/3JmMVxQ>
- De Vicenzi, A. (2020). *Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de la pandemia de COVID-19*. Universidad Abierta Interamericana. <https://bit.ly/41WIK4e>
- Dos Santos, B., Ribeiro, S., Scorsolini, F., & Dalri, R. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: Reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3), 137-141. <https://bit.ly/3LUXdXG>
- Fuentes, O. (2015). La organización escolar: Fundamentos e importancia para la dirección en la educación. *Varona*, 61, 1-12. <https://bit.ly/3yk0ojx>
- Fullan, M. (2016). *La dirección escolar: Tres claves para maximizar su impacto*. Morata. <https://bit.ly/3Zyznor>
- Gajardo, K., Paz, E., Salas, G., & Alaluf, L. (2020). El desafío de ser profesor universitario en tiempos de la COVID-19 en contextos de desigualdad. *Educare*, 24, 1-4. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-s.14>
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: Preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educa-*



- ción a Distancia*, 24(1), 9-32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- González Calvo, G., Barba, R., Bores, D., & Gallego, V. (2020). Aprender a ser docente sin estar en las aulas: La COVID-19 como amenaza al desarrollo profesional del futuro profesorado. *International and Multidisciplinary Journal in Social Sciences*, 9(2), 46-71. <https://doi.org/10.17583/rimcis.2020.5783>
- González Fernández, R., Khampirat, B., López, E., & Silfa, H. (2020). La evidencia del liderazgo pedagógico de directores, jefes de estudios y profesorado desde la perspectiva de las partes interesadas. *Estudios sobre Educación*, 39, 207-228. <http://doi.org/10.15581/004.39.207-228>
- González Jaimes, N., Tejeda, A., Espinosa, C., & Ontiveros, Z. (2020). Impacto psicológico en estudiantes universitarios mexicanos por confinamiento durante la pandemia por COVID-19 [inédito]. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.756>
- Guerrero, L., Pérez, M., Dajer, R., Villalobos, M., & Barrales, A. (2020). La Facultad de Pedagogía y sus estrategias ante la emergencia sanitaria por el COVID-19. *Emerging Trends in Education*, 3(5). <https://bit.ly/3yhwFrB>
- Hernández, A. (2020). COVID-19: El efecto en la gestión educativa. *Revista Latinoamericana de Investigación Social*, 3(1), 37-41. <https://bit.ly/3Ys03WC>
- Hernando, A. (2016). *Viaje a la escuela del siglo XXI: Así trabajan los colegios más innovadores*. Fundación Telefónica. <https://bit.ly/3moXjfc>
- Herrera, G., Salazar, L., Obando, M., & Vargas, C. (2020). Armonía en tiempos de ruido. *Educare*, 24, 1-3. <https://doi.org/10.15359/ree.24-S.8>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVIED-ED) 2020: Nota técnica*. INEGI. <https://bit.ly/3EZjKhF>
- Keleş, H., Atay, D., & Karanfil, F. (2020). Covid 19 pandemi sürecinde okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 155-174. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787255>
- Kochen, G. (2020). La gestión directiva o el liderazgo educativo en tiempos de pandemia. *Innovaciones Educativas*, 22(33), 9-14. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i33.3349>
- Krueger, R. (2002). *Designing and Conducting Focus Group Interviews*. University of Minnesota. <https://bit.ly/2OdRYBm>
- López, V., Álvarez, J., Calisto, A., Aguilar, G., Barrios, P., Cárdenas, M., Briceño, D., Vera, M., Marinao, H., Romero, B., & Leiva, M. (2021). Apoyo al bienestar socioemocional en contexto de pandemia por COVID-19: Sistematización de una experiencia basada en el enfoque de Escuela Total. *Revista F@ro*, 1(33), 17-44. <https://bit.ly/3IZFcUH>
- Martín-Moreno, Q. (2004). La dirección escolar y la conexión con el entorno. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 22, 103-138. <https://bit.ly/3TJBmUG>
- Martín-Moreno, Q. (2007a). Desafíos persistentes y emergentes para las organizaciones educativas. *Bordón*, 59(2-3), 417-429. <https://bit.ly/3YpNMSt>
- Martín-Moreno, Q. (2007b). *Organización y dirección de centros educativos innovadores: El centro educativo versátil*. McGraw-Hill. <https://bit.ly/3ZISbRC>
- Martínez, P. (2020). Aproximación a las implicaciones sociales de la pandemia del COVID-19 en niñas, niños y adolescentes: El caso de México. *Sociedad e Infancias*, 4, 255-258. <https://doi.org/10.5209/soci.69541>
- Meza, M., Ortega, C., & Cobela, F. (2022). Tendencias investigativas sobre liderazgo y dirección escolar: Revisión sistemática de la producción científica. *Revista Fuentes*, 24(2), 234-247. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.19797>
- Mieles, M., Tonon, G., & Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: El análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, 74, 195-225. <https://bit.ly/3F3VVp1>
- Morgan, D. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. Sage. <https://bit.ly/3Jl5Vwv>
- Ortega, F. (2008). Tendencias en la gestión de centros educativos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 38(1-2), 61-79. <https://bit.ly/3ZrZkfn>
- Pachay, M., & Rodríguez, M. (2021). La deserción escolar: Una perspectiva compleja en tiempos de pandemia. *Polo del Conocimiento*, 6(1), 130-155. <https://bit.ly/3LT0bfe>
- Pérez, E., Vázquez, A., & Cambero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-350. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>
- Picón, G., González, K., & Paredes, N. (2020). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19 [inédito]. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.778>
- Ramírez, R., Gutiérrez, J., & Rodríguez, M. (2020). *Orientaciones para apoyar el estudio en casa de niñas, niños y adolescentes: Educación preescolar, primaria y secundaria*. Secretaría de Educación Pública. <https://bit.ly/3yklCxS>
- Ruiz, G. (2020). COVID-19: Pensar la educación en un escenario inédito. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 229-237. <https://bit.ly/3zeUCjr>
- Sandoval, C. (2020). La educación en tiempo del COVID-19. Herramientas TIC: El nuevo rol docente en el fortalecimiento del proceso enseñanza-aprendizaje de las prácticas educativas innovadoras. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 24-31. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.138>
- SEP (2023). Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa. *Secretaría de Educación Pública*. Consultado 7 de marzo. <https://bit.ly/2F2s29h>
- Valdivia, P., & Noguera, I. (2022). La docencia en pandemia, estrategias y adaptaciones en la educación superior: Una aproximación a las pedagogías flexibles. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 79, 114-133. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2373>
- Vega, G., Ávila, J., Vega, A., Camacho, N., Becerril, A., & Leo, G. (2014). Paradigmas en la investigación: Enfoque cuantitativo y cualitativo. *European Scientific Journal*, 10(15), 523-528. <https://bit.ly/3JmH6Av>

#### Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

#### Declaración de la contribución de la autoría

Claudia Fabiola Ortega Barba participó en la investigación, la metodología, el análisis y las conclusiones, así

como en la escritura del original, su revisión y edición. Mónica del Carmen Meza Mejía contribuyó con la investigación, la conceptualización, el análisis y las conclusiones, así como con la escritura del original, su revisión y

edición. José Francisco Cobela Vargas participó en la investigación, en la guía de grupos focales, el análisis y las conclusiones, así como en la escritura del original, su revisión y edición.