

Resiliencia y demandas de política educativa durante la contingencia sanitaria

Resilience and Demands of Educational Policy During the Health Contingency

Itziar Scarlet Gallegos Ruíz
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA, MÉXICO
itziar.gallegos@uabc.edu.mx

María Guadalupe Tinajero Villavicencio
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA, MÉXICO
tinajero@uabc.edu.mx

RESUMEN

La emergencia sanitaria ocasionada por Covid-19 trastocó los procesos educativos que involucraban a millones de estudiantes y maestros en México. Las autoridades propusieron que la educación se impartiera en línea con el apoyo de la tecnología digital; este escenario ha implicado múltiples desafíos para todos los actores escolares, entre ellos, los directivos, debido al necesario manejo de herramientas tecnológicas para la aplicación de la estrategia Aprende en casa. Desde la perspectiva teórica de la resiliencia en lo cotidiano, el presente artículo tiene como objetivo describir la experiencia del taller Herramientas para una gestión basada en resultados de una subdirectora de primaria vespertina del estado de Veracruz, México. Se trata de un estudio de caso con un enfoque cualitativo bajo un paradigma interpretativo y de alcance descriptivo. Se llevó un diario de observación y, posteriormente, se realizó un análisis cualitativo. Los resultados muestran que el taller fue formativo para la participante debido a su motivación y a su compromiso como docente, pero también por el apoyo brindado por su círculo más cercano. Por otro lado, evidencian que el taller, además de no brindar información oportuna a los participantes, no contempló cuestiones básicas como el poco conocimiento de los maestros sobre la tecnología digital, así como los requerimientos del equipo de cómputo necesarios para desarrollar todas las actividades.

Palabras clave: educación primaria, tecnologías de la información y la comunicación, papel del profesor, resiliencia, Covid-19

ABSTRACT

The health emergency caused by Covid-19 disrupted the educational processes that involved millions of students and teachers in Mexico. The authorities proposed that education be delivered online with the support of digital technology; this scenario has implied multiple challenges for all school actors, including principals, due to the need to use technological tools to apply the Aprende en casa strategy. From the theoretical perspective of resilience in everyday life, this article aims to describe the experience of the online course: Tools for a Results-based Management to a vice-principal of an elementary school in the state of Veracruz, Mexico. This descriptive case study with a qualitative approach under an interpretive paradigm collected information from an observation journal and performed qualitative analysis. The results show the online course was formative for the participant due to her motivation and commitment as a teacher, but mostly due to the support of her closest circle. Furthermore, results show that the participants did not receive the proper information and that the instrumented course did not contemplate issues such as the teachers' bare knowledge of digital technology or their unsuitable computer equipment to develop all the activities.

Keywords: elementary school, information and communication technologies, teacher role, resilience, Covid-19

INTRODUCCIÓN

En muchos países del mundo, el trabajo docente dio un giro a causa de la emergencia sanitaria mundial derivada del Covid-19. Se optó por el distanciamiento social recomendado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y miles de aulas quedaron vacías; México no fue la excepción. Los hogares mexicanos se convirtieron en los espacios para el aprendizaje y la formación académica. Esta inédita situación exigió que las autoridades educativas dispusieran los medios para continuar con la escolarización de millones de estudiantes.

La estrategia gubernamental dispuesta por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2020) *Aprende en Casa* permitió que los estudiantes de educación básica, con acceso a Internet, pudieran continuar con sus estudios; en caso contrario, los alumnos podían hacerlo por la televisión abierta. Desde cualquier localidad del país, los alumnos accedían al sitio, trabajaban en páginas temáticas y disponían de materiales en versión digital. Igualmente, los docentes contaron con “apoyos pedagógicos suficientes para reafirmar, a distancia, diversos temas del aprendizaje —que se han venido tratando en las aulas— acordes con los planes y programas de estudio vigentes” (SEP, 2020, p. 1).

Los docentes, ya sea frente al grupo o en puestos directivos, son los responsables de atender la demanda académica que establece el currículo escolar de acuerdo con los lineamientos oficiales. La estrategia *Aprende en casa* fue casi inmediata al cierre de los planteles escolares, pero esta medida también requirió de la instrumentación de cursos de formación para que los maestros pudieran gestionar el aprendizaje bajo esta nueva modalidad. En un corto periodo, los profesores se enfrentaron a la necesidad de manejar diversas herramientas tecnológicas para llevar a cabo las tareas que cotidianamente desarrollaban.

El *Taller Herramientas para una gestión basada en resultados*, con duración de dos semanas, fue ofrecido por una de las supervisiones escolares de educación primaria del estado de Veracruz, México,¹ e impartido en línea a través de la web educativa *Google Classroom*.

¹ Por cuestiones de ética no podemos informar específicamente la zona escolar.

Fue obligatorio para el total de los directivos escolares (34) de esa zona escolar, al inicio de la emergencia sanitaria. El curso tuvo como objetivo que los docentes aprendieran a utilizar herramientas tecnológicas, las cuales podrían ser de utilidad para el desempeño de sus funciones tanto durante la pandemia como después de ésta. Además, casi de manera simultánea, los directivos debieron replicar el curso con los docentes adscritos a su centro de trabajo.

En este escenario, nos planteamos conocer la experiencia en el aprendizaje de las plataformas digitales de la subdirectora académica de una primaria vespertina del estado de Veracruz. Nos propusimos registrar y posteriormente describir cómo había vivido el proceso. Partimos del supuesto de que los docentes son resilientes en lo cotidiano y son capaces de sortear los imprevistos que se les presentan en sus centros de trabajo, así como responder de forma creativa a los lineamientos de políticas.

LA RESILIENCIA EN LO COTIDIANO

Muchos docentes, a pesar de las complejas situaciones a las que se enfrentan en su vida laboral diaria, despliegan habilidades para lograr la resiliencia en lo cotidiano y continuar con su trabajo día a día. La resiliencia, debe señalarse, no es un concepto nuevo; al contrario, se ha indagado como objeto de estudio desde diferentes perspectivas teóricas y cuenta con evidencia empírica de su impulso en el campo educativo (Zolkoski y Bullock, 2012). Por otra parte, la resiliencia en lo cotidiano sí es un concepto reciente que brinda posibilidad para explorar cómo desarrollan su trabajo los docentes y cómo responden a los diferentes tipos de desafíos a los que se enfrentan en la actualidad.

De acuerdo con algunos autores (Henderson y Milstein, 2003; Rutter, 2006; Luthar, Cicchetti y Bronwyn, 2000, y Masten, 2014), la resiliencia ha sido usualmente comprendida como la forma en que los seres humanos pueden recuperarse de manera rápida después de haber sufrido situaciones de peligro; sin embargo, en este estudio, el constructo hace referencia a la capacidad que tienen los profesores de mantener su compromiso durante toda su vida laboral. A esta capacidad, que desarrollan muchos docentes, Day y Gu (2015) la de-

nominan resiliencia en lo cotidiano, es decir, el desempeño óptimo a lo largo del tiempo laboral por parte de los maestros; por lo tanto, la resiliencia de los docentes en lo cotidiano no debe entenderse como una cualidad fija, sino como la manera de mantener su compromiso laboral día a día sorteando, entre otras cuestiones, los imprevistos que enfrentan durante su trayectoria profesional.

Los docentes resilientes son definidos por Day y Gu (2015) como aquellos profesores que, mediante sus prácticas, mantienen una relativa estabilidad entre los múltiples ambientes escolares en los que se desenvuelven, ya que su labor docente se encuentra supeditada a las modificaciones en las políticas públicas, por sus interacciones sociales, sus sistemas de creencias, sus experiencias personales, así como por las condiciones sociales en las que se ubican sus centros de trabajo.

Gu (2017) sostiene que los docentes están expuestos a imprevistos que complejizan día a día su labor educativa, además de provocar desmotivación y fatiga, pero pese a éstos, algunos profesores permanecen en el servicio y sortean las dificultades a las que se enfrentan en sus contextos de actuación. La autora recurre a la teoría socioecológica para explicar cómo los profesores desarrollan su labor docente en los actuales y complejos ambientes escolares; en ellos, los docentes, al interactuar, influyen su entorno, pero al mismo tiempo éste los afecta; esta interacción incrementa o disminuye su capacidad de ser resilientes en la cotidianidad.

En su modelo, Gu (2017) coloca al docente en el centro y argumenta que la capacidad de enseñar y de ser resiliente se debe a la conjugación de diferentes multiniveles provenientes de dos mundos: el profesional y el personal. Respecto al primero, enumera tres: las políticas (educativa y laboral); las perspectivas contextuales, y los imprevistos en sus espacios laborales. No obstante, estos factores multinivel son transformados debido a las características personales y docentes del profesor; esto es, su mundo personal, compuesto por su rol docente, su motivación intrínseca y su biografía personal. Este esquema llega a repercutir de manera positiva o negativa en la labor docente y, en ese sentido, en su capacidad para convertirse en profesores resilientes en la cotidianidad. Los planteamientos teóricos de Gu (2017) permiten suponer que, si el docente logra mantener un

equilibrio entre ambos mundos durante su vida laboral, alcanzará la resiliencia en la cotidianidad.

Con el propósito de comprender la interconexión de los multiniveles en la labor docente que influyen de manera positiva o negativa en el compromiso y la eficacia de los maestros, Gu (2017) enuncia cuatro proposiciones que, para ella, posibilitan mantener la resiliencia en los mundos profesional y personal en los que se desenvuelven los maestros. A continuación, se explica cada proposición:

Primera proposición: La resiliencia se encuentra directamente vinculada con la identidad, el compromiso y los valores morales (*mutual support at the heart*) que intrínsecamente tienen los docentes. Para muchos de ellos, el simple hecho de llevar a cabo esa profesión les brinda impulso, fuerza y optimismo necesarios para apoyar a cada niño a aprender, crecer y lograr nuevas metas. Un amplio número de profesores coincide en que la enseñanza representa un compromiso social con el desarrollo humano y una vocación por enseñar cuya recompensa emocional va más allá que cualquier pago. Lo anterior se complementa con hallazgos de otros autores. Gamoran (2012) explica que hay sólidas investigaciones que demuestran que las bonificaciones e incentivos no afectan la motivación o la calidad de los docentes. Por su parte, Marsh (2011, como se citó en Gu, 2017) afirma que algunos maestros consideran que recibir una bonificación en reconocimiento a su arduo trabajo es un incentivo para trabajar aún más duro, pero no tiene nada que ver ni afecta el trabajo del docente, son maestros comprometidos.

De acuerdo con Gu (2017), los maestros resilientes no son héroes ni seres extraordinarios, más bien son personas que cuentan con un liderazgo innato que fomenta en ellos mismos un esfuerzo cotidiano para marcar la diferencia desde el aula. Gu recupera a Knoop (2007, en Gu, 2017, p. 25) y coincide en el señalamiento de que, debido al “ritmo actual del cambio sociocultural, es difícil imaginar un momento histórico en el que el buen liderazgo fuera más importante que en la actualidad, y cuando su ausencia fuera más peligrosa”. Teniendo en cuenta los problemas actuales que convierten a los alumnos en seres vulnerables, así como la importancia del papel docente para brindar educación a partir de su identidad, compromiso y valores morales, Gu (2017) considera importante crear, desarrollar

y ampliar el capital cultural, social y emocional de los docentes para que promuevan una interacción, organización y realización óptima de su trabajo; y que, con ese apoyo, sean aún más capaces de hacer la diferencia desde sus aulas y mitigar la vulnerabilidad.

Al mismo tiempo, la autora plantea que el entorno de trabajo necesita estar organizado por el director, de tal manera que propicie en los docentes apoyo para el aprendizaje, desarrollo profesional y sentido colectivo de eficacia y resiliencia para mantener su mejora continua, ya que “en términos simples, las escuelas mal administradas pueden hacer que los profesores excelentes no sean tan excelentes” (Gu, 2017, p. 26). Por su parte, Ingersoll (2001) expone que las escuelas mal dirigidas y mal organizadas pueden disminuir las capacidades de los maestros para crecer, mantener su compromiso y su capacidad de crear estabilidad.

Como cierre de la primera proposición, la autora menciona que los contextos escolares, tanto internos como externos en los que se desenvuelve el docente, se encuentran mediados por el liderazgo escolar de los actores y que dichos contextos pueden influir de manera positiva o negativa en los docentes, además de repercutir en los alumnos. Si bien un docente resiliente cuenta con habilidades para resolver las situaciones que lo rodean, es necesario que el director mantenga un equilibrio organizativo que disminuya algunas de los problemas que repercuten en la labor docente.

Segunda proposición: Los docentes construyen y desarrollan su sentido de resiliencia dentro y a través de un proceso relacional de construcción que surge en las escuelas a partir de una red de relaciones de confianza. La autora propone tres relaciones primordiales: maestro-alumno, maestro-maestro y maestro-director. Cada relación cuenta con un papel distintivo que permea en la construcción y el mantenimiento constante de la resiliencia entre todos los actores.

La confianza organizacional crece con acciones estratégicas llevadas a cabo en todos los niveles; dichas acciones dependen de la cooperación de los miembros integrantes y, a su vez, de otros factores, por ejemplo: comunicación, desarrollo personal, visiones específicas, culturas organizativas, así como capacidades morales, intelectuales y sociales.

De acuerdo con Jordan (2006, en Gu, 2017), el apoyo social es vital para la resiliencia en la forma de ayuda instrumental, de información, valoración y preocupación emocional. Para Jordan, entablar una relación es una contribución para todas las personas implicadas en la misma; sostiene también que “el poder del apoyo social tiene más que ver con la mutualidad que con la obtención del yo” (Jordan, 2006, en Gu, 2017, p. 27). Por lo tanto, es indispensable una adecuada reconstrucción de las relaciones basada en la confianza, que contribuya al mejoramiento de las capacidades de los docentes de las escuelas.

Tercera proposición: La resiliencia en los maestros es esencial; sin embargo, no asegura la efectividad de los profesores. De acuerdo con Day, Sammons y Gu (2008), los estudiantes de maestros comprometidos y resilientes cuentan con mayores probabilidades de obtener resultados en o por encima del nivel esperado; por otra parte, Gu (2017) plantea que el hecho de que los docentes sean resilientes no es sinónimo de efectividad. Para que un maestro sea efectivo es primordial que esté bien informado acerca de las necesidades de sus estudiantes y preparado académicamente para brindar las clases; al mismo tiempo, requiere habilidades educativas para fomentar el bienestar y el logro de cada estudiante en el salón de clases.

Cuarta proposición: Para mejorar la calidad y los estándares en las escuelas es importante crear y mantener la resiliencia en cada uno de los sistemas. La responsabilidad de establecer la resiliencia no recae únicamente en los docentes, sino en cada escuela, distrito escolar y gobierno nacional. Que todos los interesados en la mejora de la calidad se encuentren implicados dentro de ese proceso de desarrollo, en la promoción y el cultivo de culturas de aprendizaje y en los logros tanto individuales como colectivos saludables en todos los sistemas tendrá como resultado que cada subsistema se comprometa a brindar educación de la mejor manera posible y a fomentar la resiliencia desde su sistema particular.

Los planteamientos de Gu (2017) permiten destacar que el docente no es un sujeto aislado, sino que se encuentra involucrado en una serie de situaciones que influyen sobre él, al mismo tiempo que él influye sobre éstas. Esta interconexión recíproca puede repercutir positiva o negativamente en su capacidad de comprometerse y de ser eficaz en el desarrollo de su labor educativa.

Es fundamental contar con docentes resilientes dentro de las escuelas porque sus relaciones no solamente benefician a su contexto más cercano (el aula), sino también al resto de la comunidad escolar, pues fomentan la resiliencia en los actores escolares que no han logrado adquirirla. Asimismo, un docente resiliente es quien interactúa con diversos y complejos sistemas en la cotidianidad, los cuales oscilan alrededor de sus *biografías personales*, su *rol docente*, su *motivación*, *las condiciones sociales, culturales y organizacionales* de los contextos en los que se desarrollan, así como de las *políticas públicas educativas*, haciendo que todas esas interacciones funcionen de manera equilibrada en momentos determinados para brindar una educación de calidad y desempeñar con éxito su trabajo, a partir de escenarios inciertos como el que vivimos actualmente.

Metodología

El objetivo de este estudio fue conocer y visibilizar la experiencia de la subdirectora de una primaria vespertina del estado de Veracruz, México, en relación con el *Taller Herramientas para una gestión basada en resultados*, ofrecido por su supervisión escolar durante la contingencia causada por Covid-19. Para lograr el objetivo se decidió trabajar desde el paradigma interpretativo, el cual permitió ser partícipes en la vida del sujeto, y así apreciar la interacción social de la manera en que ocurrió en la realidad (LeCompte y Schensul, 1999). De manera coincidente, el estudio se planteó desde una postura subjetivista, ya que deseamos mostrar una experiencia personal única e interpretar esa realidad (Tojar, 2006). Como diseño, se optó por realizar un estudio de caso que permitiera comprender la realidad y el funcionamiento del suceso (Stake, 1999). De acuerdo con Gibbs (2012) y Stake (2006), el enfoque cualitativo sitúa al investigador en interacción directa con el fenómeno estudiado y le permite acceder al contexto natural que se desea analizar.

La participante (en adelante llamada maestra María) ocupa el puesto de subdirectora de una escuela primaria vespertina pública ubicada en el centro del estado de Veracruz, México. Ella tiene 59 años de edad y cuenta con 26 en el servicio educativo. Fue elegida por ser un caso único (McMillan y Schumacher, 2001), ya que fue

una de las dos profesoras que culminaron en tiempo y forma el *Taller Herramientas para una gestión basada en resultados*.

La técnica utilizada fue la observación participante que, de acuerdo con Kawulich (2005, p. 2), es “el proceso que faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural a través de la observación y participando en sus actividades”. El instrumento que se utilizó durante la observación participante fueron las notas de campo que, siguiendo a Gibbs (2012), se escribieron mientras la participante realizaba las tareas previstas. Se mantuvo un registro fidedigno de frases, palabras y acciones clave. Particularmente, se escribieron notas que describían las actividades propuestas en el taller y la reacción de la profesora durante la implementación de las mismas. Posteriormente, dichas notas fueron plasmadas en un diario de campo.

Se optó por el análisis cualitativo como estrategia analítica; este análisis consistió en un constante diálogo y confrontación con el texto para lograr interpretaciones desde diversos ángulos (Rockwell, 2009). Dicho análisis no contó con ningún camino pautado al ser realizado, ya que con cada revisión de los datos se generaban nuevas dudas e inferencias, las cuales, al resolverse, otorgaron sentido y coherencia a las acciones y comentarios de la participante.

RESULTADOS

Las autoridades federales (SEP, 2019, p. 21) definen la función directiva como: “la atención personal, humana e integral de los alumnos, así como el logro de aprendizajes relevantes para su vida presente y futura”. Asimismo, destacan el compromiso moral que ellos tienen para favorecer las habilidades, conocimientos y actitudes de los niños relacionadas con el currículo nacional, de manera que logren adquirir conocimientos con equidad, inclusión, excelencia, interculturalidad y de manera integral (SEP, 2019).

En el caso de la educación básica, la normatividad vigente expone que la dirección escolar se encuentra orquestada por tres actores: directores, subdirectores y coordinadores de actividades (SEP, 2019). Cada uno de ellos tiene responsabilidades específicas dentro de la organización de la escuela y propicia las condiciones para lo-

grar un servicio educativo de calidad. Aunado a esto, deben contar con la capacidad de dialogar y conjuntar la labor educativa de los distintos actores del colectivo escolar para lograr tanto el aprendizaje como el bienestar de los estudiantes de sus escuelas (SEP, 2019).

Para promover una educación de excelencia, la SEP (2019) determinó cinco dominios con sus respectivos criterios e indicadores para orientar la labor directiva de educación básica. El cuadro 1 muestra una versión resumida de todos ellos.

■ Cuadro 1. Resumen de los dominios y criterios para los directivos de educación básica

Dominio	Contenido de los criterios e indicadores
Un directivo es líder pedagógico al colocar a los alumnos en el centro de la labor educativa.	Los directores escolares son los encargados de adaptar el currículo vigente a las necesidades de sus estudiantes y a su contexto cultural, social y familiar. Ellos deben tener una visión hacia el futuro de la escuela y son los encargados de propiciar el desarrollo profesional –tanto individual como colectivo– de los maestros adscritos a sus escuelas.
Un directivo gestiona la mejora escolar con la participación de la comunidad educativa.	Los directivos escolares deben tener una clara comprensión de los procesos de mejora escolar y de la relevancia de su participación en ellos. Asimismo, ellos deben fomentar el trabajo colaborativo entre los actores escolares con el objetivo de lograr buenos resultados de aprendizaje. Finalmente, deben coordinar tanto el diseño como la implementación del Programa Escolar de Mejora Continua.
Un directivo coordina la organización y el funcionamiento de la escuela para asegurar la prestación regular del servicio educativo.	Los directivos escolares son los encargados de supervisar que el funcionamiento de la escuela se esté llevando a cabo en relación con la normatividad escolar y la política educativa vigente. También son los encargados de organizar la escuela –junto con el colectivo escolar–, para orientar y obtener los logros educativos establecidos por la política educativa vigente. Finalmente, los directivos escolares deben colaborar y comunicarse con sus autoridades educativas con el objetivo de asegurar y mostrar la prestación regular del servicio educativo.
Un directivo favorece la atención a los alumnos en un marco de equidad, inclusión, interculturalidad y sana convivencia en la escuela.	Los directivos escolares son los encargados de propiciar una cultura escolar que pondere los principios de equidad y la perspectiva de género. De igual manera, son los encargados de implementar estrategias de inclusión educativa para atender a todos los estudiantes. Asimismo, deben fomentar que la comunidad educativa se relacione de manera pacífica, armónica y con respeto a los derechos humanos.
Un directivo propicia la vinculación de la escuela con las familias y el entorno para favorecer el desarrollo integral de los alumnos.	Los directivos escolares deben fomentar la participación de las familias y la comunidad para cumplir con los propósitos educativos de los estudiantes. De igual manera, ellos deben promover y preservar los rasgos culturales, lingüísticos y ambientales de la comunidad con el objetivo de respetar los derechos humanos y de la infancia.

El cuadro 1 indica que la SEP (2019) busca que los directores escolares sean capaces de conocer y adaptar el currículo vigente a las necesidades propias de sus contextos escolares, propiciar el desarrollo profesional de los maestros adscritos a sus instituciones, promover continuamente la mejora escolar mediante el trabajo colaborativo, supervisar el funcionamiento escolar en relación con la política educativa vigente, comunicar de forma asertiva a las autoridades educativas sus acciones para mostrar la regularidad de su servicio educativo, velar por la inclusión educativa, equidad, igualdad de género y los derechos de sus estudiantes, así como establecer una relación con la familia y la comunidad para comprender y preservar los rasgos culturales, lingüísticos y ambientales propios de la comunidad. Todo lo anterior fue considerado en función de los espacios tradicionales de enseñanza.

La contingencia sanitaria ha obligado a confrontar los dominios de los directivos. Lo que se requiere actualmente es que sepan gestionar y apoyar a sus docentes en la realidad actual y esto ha sido posible, por el momento, a través de plataformas digitales y con la utilización de diversas aplicaciones. Por ello, una primera medida fue la capacitación docente en el uso de herramientas digitales.

Descripción del Taller: Herramientas para una gestión basada en resultados

El taller fue conducido por el asesor técnico pedagógico de la supervisión escolar. En el transcurso del taller, los 34 directivos estaban comprometidos a elaborar cinco tareas a lo largo de las dos semanas previstas para el desarrollo del taller, las cuales entregaban dos días después de cada solicitud. Para una idea exacta de la propuesta de formación, así como de las dinámicas que propició, a continuación, se describen las actividades que llevaron a cabo los directivos inscritos.

Tarea 1. La primera tarea solicitada (lunes 20 de abril de 2020) consistió en leer un artículo científico llamado “Ciudades inteligentes y *apps* para la ciudadanía: Análisis de casos pioneros en España”; posteriormente, revisar tres videos en el sitio web de *YouTube*. El primer video contenía una bienvenida al curso por parte de la supervisión escolar, el segundo explicaba en qué consistían las aplicaciones y el tercero recomendaba siete aplicaciones: *ActionDash*,

Thrive Away, Scrittor, Clip Stack, Boosted, Remote Fingerprint Unlock y Notion. Después de leer el artículo y ver los videos, los profesores tenían que autoevaluarse mediante un juego desarrollado por el coordinador del taller con apoyo del *software Genially*. Para completar la actividad, los participantes debían elaborar un pequeño escrito señalando tres aplicaciones de uso cotidiano. Para redactarlo, la indicación fue utilizar el programa informático *Microsoft Word* para, finalmente, enviarlo a través de la plataforma de *Google Classroom*.

Tarea 2. La segunda (23 de abril de 2020) se centró en explorar dos páginas interactivas: “Apps Factibles de utilizar en el Ámbito Escolar” y “Aplicaciones con potencial educativo”. En el caso de la primera, los participantes revisaron información general sobre *Google sites, Google docs, Screencasify, Pocket, Filmora y Kahoot*; en la segunda leyeron información sobre *Whatsapp, CamS-Canner, Scanner-QR, Google drive, blog, ATLAS.ti, Google maps y Dropbox*. Una vez revisadas las diferentes aplicaciones y los programas, se solicitó a los participantes del taller que eligieran cuatro aplicaciones –dos de cada página– que no hubieran utilizado con anterioridad, las instalaran en sus celulares o computadoras y las exploraran. Para finalizar la actividad, elaboraron un escrito en *Microsoft Word* acerca de su utilidad para su trabajo diario; asimismo, tuvieron que agregar al documento las capturas de pantalla como evidencia del examen de cada una de las aplicaciones.

Tarea 3. La tercera tarea (25 de abril de 2020) fue sobre las aplicaciones y extensiones. Los participantes revisaron hipervínculos para acceder a información y videos de *YouTube*; cuestiones como qué son las aplicaciones, qué son las extensiones de *Google*, cómo conseguir extensiones, extensiones para maestros y *G Suit for Education*. Después de explorar la página “Aplicaciones y extensiones”, los profesores tenían que seleccionar cuatro extensiones de *Google* y dos aplicaciones (distintas de las utilizadas en la tarea 2, e instalarlas en sus dispositivos. Para completar la actividad, nuevamente se solicitó un documento elaborado con el apoyo de *Microsoft Word* que explicara la elección de las aplicaciones y las extensiones, y el posible uso en su trabajo educativo.

Tarea 4. La cuarta tarea (28 de abril de 2020) simuló una clase en línea con el tema Brechas digitales. Para que los participantes re-

conocieran las potencialidades de *Genially*, el coordinador del taller desarrolló un minicurso en la plataforma; los participantes exploraron cada sección del mismo y leyeron la información; posteriormente, fueron evaluados mediante un juego que se encontraba en la misma página. Terminada la actividad, se solicitó a los asistentes que ubicaran y seleccionaran uno de los tres textos que se encontraban adjuntos en la sección de tareas de la plataforma *Google Classroom*. Los textos trataban sobre: 1. ¿Qué es un *webinar*? 2. ¿Cómo desinfectar libros de la biblioteca en una pandemia? y 3. ¿Cómo se puede hacer una carpeta de experiencias para alumnos de educación básica?

Una vez elegido el texto, se pidió analizar la página interactiva denominada “5 *Apps* recomendadas para crear/editar interactivos” y escoger una o dos de las diferentes *apps* que ahí se mostraban para explicar y evaluar el texto elegido –simulando que los directivos escolares daban una clase en línea–. Las aplicaciones propuestas fueron: *Make it App*, *Genially*, *Kahoot*, *Google forms* y *Tik tok*. Para completar la actividad, los participantes tenían que enviar la dirección electrónica de la evaluación de su clase ficticia a través de *Google Classroom*, para que el coordinador del taller lo manipulara.

Tarea 5. La quinta tarea (30 de abril de 2020) consistió en grabar un video de tres a cinco minutos que respondiera la pregunta “¿cuáles han sido sus experiencias con el taller y la reproducción del mismo?”. Para completar la actividad, el video debía incorporarse a *YouTube* y, finalmente, enviar la liga de acceso a través de *Google Classroom*.

¿Cuál fue la experiencia de la docente? A partir del análisis de los registros de observación fue posible obtener categorías que dan cuenta de los retos que enfrentó la participante al cursar el taller y cómo los resolvió, así como elementos que consideró significativos de los contenidos revisados para su formación y función. Los retos se relacionaron con la comunicación, su desconocimiento de las herramientas digitales, las limitantes de su equipo de cómputo, las limitantes de las aplicaciones gratuitas, el desfase entre los contenidos, las aplicaciones sugeridas y el contexto en el que labora, y cursar el taller al tiempo que debía convertirse en coordinadora del mismo. Por otra parte, un elemento de oportunidad constituyó el apoyo brindado por su círculo más inmediato.

Falta de comunicación de las autoridades escolares.

El taller fue una iniciativa de la supervisión y contó con el apoyo de un docente (asesor técnico pedagógico) especializado en cuestiones tecnológicas que fungió como coordinador del mismo. El inicio del taller fue apresurado, entendible por el contexto de emergencia sanitaria; no obstante, no hubo una comunicación efectiva. La maestra María no recibió la información a tiempo, lo que ocasionó que no se inscribiera en tiempo y forma al taller. La información fue en cascada: del supervisor a los directores, y de éstos a los subdirectores.

La maestra fue informada oficialmente por su director para inscribirse al curso dos días después de que éste había comenzado. Esta situación generó en la profesora estrés y ansiedad, debido a que se percató de que contaba con siete horas para realizar la tarea 1 antes de que la plataforma cerrara; la participante logró finalizar las actividades previstas para esa tarea en aproximadamente tres horas.

Desconocimiento del manejo básico para manipular la tecnología digital

Desde el inicio del curso, la maestra se percató de que sus conocimientos previos sobre el manejo de la tecnología digital eran insuficientes para realizar las actividades básicas del curso, como manejar la plataforma de *Google Classroom*. Éste fue un gran reto para ella, ya que se enfrentó a usar y explorar programas y aplicaciones completamente desconocidas para sí. Para lograrlo, dedicó el mayor tiempo posible a, primero, comprender la tarea, y posteriormente, llevar a cabo las actividades tal y como eran solicitadas. De la misma forma, al darse cuenta de sus limitaciones buscó el apoyo de su círculo inmediato, en este caso sus hijos, quienes explicaron cuestiones que la participante no alcanzaba a entender con los recursos contenidos en el taller.

Limitantes del equipo tecnológico

El desarrollo de las diferentes actividades propuestas en el taller se vio entorpecido en múltiples ocasiones debido a que el equipo con el que contaba la maestra María no era el adecuado para instalar

y utilizar algunos de los programas y aplicaciones solicitados. Para poder avanzar en sus tareas, ella pidió a sus hijos sus computadoras. La maestra llegó a expresar al coordinador del curso que esto había sido un reto para ella y una sorpresa, ya que consideraba contar con una computadora con características apropiadas para diferentes fines, pero no fue así.

Limitantes de las aplicaciones sugeridas en el taller

En el trascurso del taller, la maestra enfrentó además dos retos. El primero debido a que la versión gratuita de algunas aplicaciones no le permitió lograr el objetivo solicitado. Esto se reflejó en la Tarea 4, al utilizar *Kahoot* para evaluar su clase ficticia; ella realizó una prueba en la aplicación y, cuando decidió probarla, la versión gratuita de la aplicación le impidió manipularla de la manera en que ella la había concebido. Ella repitió la elaboración de la prueba desde dos computadoras diferentes, y el resultado siempre fue el mismo. La causa era que, si ella quería usar la aplicación tal y como lo planeaba, se le solicitaba un pago.

El segundo fue cuando eligió utilizar el programa informático *ATLAS.ti* (tarea 2), y se dio cuenta de que su uso tenía un costo. Ante este escenario, la maestra se sintió desmotivada, frustrada, molesta y expresó su inconformidad sobre el taller. Consideró incongruente, por parte de sus autoridades escolares, sugerir *software* que tiene un costo o que impone restricciones para su uso de manera gratuita.

Desfase entre los contenidos del taller y el contexto de actuación

Otra circunstancia que le causó desánimo fue la falta de lógica que detectó entre el contenido propuesto en el taller y el contexto en el que desempeña su labor. Durante el desarrollo de las diferentes actividades la maestra expresó su inconformidad, tanto con familiares como con el coordinador del taller, sobre la poca relación entre las aplicaciones sugeridas y sus actividades cotidianas como directores o subdirectores; en primer lugar, porque el contexto en el que labora es de alta marginación y sus alumnos no cuentan con todos los recursos tecnológicos; en segundo lugar, porque algunos de los programas sugeridos se utilizan más en procesos de investigación

educativa, como el caso del *ATLAS.ti*, por lo que era casi imposible recurrir a ellos en su quehacer diario como directivo escolar. No obstante, reconoció que el conocimiento de la variedad de las aplicaciones o de *software* existente le brindaba información sobre su uso para diferentes tareas.

Dificultades por realizar una doble función durante el curso

A mitad del taller, la supervisión escolar decidió crear una copia del mismo para que todos los docentes de la zona lo cursaran, dejando la responsabilidad de la coordinación del taller a quienes lo estaban cursando. Cuando María fue notificada acerca de su nueva función, señaló sentirse ansiosa por dos razones: la primera porque ella era consciente de que estaba aprendiendo acerca de las tecnologías digitales y consideró que no sería de gran ayuda para sus compañeros profesores cuando le solicitaran su apoyo. La segunda porque sería responsable de la revisión y la evaluación de los docentes y eso implicaba una sobrecarga laboral, puesto que también debía entregar tareas como alumna de la primera versión del taller.

La medida tomada por las autoridades ocasionó, a su vez, dos situaciones: una afectó directamente a la maestra ya que, para cumplir con lo estipulado, comenzó a dedicar un mayor número de horas a su trabajo. Su jornada laboral es de cuatro horas y, para poder cumplir con lo solicitado, prolongó su jornada desde el mediodía hasta aproximadamente las ocho de la noche. Para la maestra María significó un doble esfuerzo mantener un equilibrio para cumplir con las demandas laborales: como estudiante para continuar con su formación y como coordinadora del taller para sus compañeros maestros.

La otra situación fue que los directivos inscritos empezaron a desertar del taller y solamente lo concluyeron dos participantes. Conveniente señalar que, tiempo después, fueron llamados nuevamente, dado el carácter obligatorio del taller, a cursarlo y finalizarlo.

Relevancia del apoyo familiar

Si bien durante el curso la maestra enfrentó diversos retos que le hicieron sentir preocupación, molestia, frustración y enojo, ella recurrió a miembros de su familia. El apoyo que recibió fue tanto en

cuestiones tecnológicas como muestras de ánimo para que concluyera el curso. En varias ocasiones, durante la observación, ella expresó que no habría logrado finalizar la mayoría de sus tareas sin el sostén familiar. El apoyo familiar significó, por una parte, el acceso a un equipo que le permitiera continuar con el curso y, por otra, el apoyo para la comprensión cabal de las herramientas digitales.

No se debe desestimar que, al final, obtuvo los aprendizajes sobre las herramientas digitales gracias a que la maestra, en todo momento, mostró interés por manipular las aplicaciones y por aprender acerca de la tecnología digital. Al inicio del curso ella se sintió preocupada por el nivel de sus conocimientos; reconoció que eran básicos. Sin embargo, conforme transcurrió el taller, la maestra confirmó una mayor destreza en el uso de las tecnologías digitales, así como en la utilización de las plataformas (*Google Classroom*), aplicaciones y extensiones. Por lo tanto, a pesar de las dificultades, tanto su decisión y compromiso como su motivación la impulsaron a concluirlo para señalar que logró habilidades que puede utilizar en su vida diaria y como apoyo en su función. Desde la perspectiva de Gu (2017), las relaciones maestro-maestros, director-maestros y maestro-alumnos son esenciales para lograr la resiliencia en lo cotidiano; en el caso de estudio, la maestra María logró mantener una actitud resiliente por el apoyo de su familia.

Los diferentes requerimientos que impone la política educativa complejizan la labor docente; no es una tarea fácil para los profesores, ya que implica que muchas veces perciban su trabajo con una visión poco optimista o de poca utilidad. La contingencia sanitaria ha replanteado el papel de los docentes y las exigencias actuales requieren nuevas habilidades de gestión de diferentes procesos que cotidianamente ocurrían en las escuelas. Para Gu (2017), un docente resiliente cuenta con tres características que lo distinguen: trabajan en contextos amplios, muestran un compromiso vocacional y mantienen su resiliencia en la cotidianidad. De acuerdo con la primera característica, la autora refiere que los docentes resilientes no sólo desarrollan sus cualidades resilientes en su contexto escolar más próximo (el aula), sino también en un contexto más amplio de trabajo profesional (la escuela), siendo herramienta clave para promover apoyo constante en aspectos tanto emocionales como laborales. En el caso de este estudio, el escenario tradicional (la escue-

la) quedó eliminado y la participante debió reconfigurarlo desde su espacio familiar.

La segunda característica se encuentra directamente vinculada con la identidad, el compromiso y los valores morales (*mutual support at the heart*) que intrínsecamente tienen los docentes y que distingue la enseñanza de otros trabajos y ocupaciones. La resiliencia del docente se encuentra estrechamente ligada al compromiso vocacional, ya que los personajes involucrados se adhieren ciegamente a su rol y sacrifican sus valores superiores con el fin de realizar una actividad profesional (Dubet, 2013, Gu, 2017). Esta vocación motiva a la participante a realizar su labor educativa a pesar de las inéditas condiciones laborales que vive, con lo que muestra su capacidad de crecimiento y de realización de sus objetivos personales y profesionales.

La tercera característica engloba las dos anteriores y hace una diferencia entre el enfoque de resiliencia que se tiene usualmente hacia los profesores visto como una manera de salir de los problemas de manera rápida y eficaz; sin embargo, para la autora, la resiliencia de los docentes es apreciada como la forma en que los profesores mantienen un equilibrio entre sus objetivos educativos y su compromiso vocacional de manera exitosa durante su vida profesional, a pesar de los imprevistos inherentes a su trabajo. Para la participante, finalizar el taller se convirtió en su objetivo y ofrecer el mismo a sus compañeros maestros en su compromiso.

Estas tres características presentes en la participante dan cuenta de su capacidad de ser resiliente en lo cotidiano. Durante su formación, la maestra se enfrentó a diversos retos que, además, le provocaron sentimientos de molestia, frustración, preocupación, ansiedad y desmotivación hacia su labor educativa. Sin embargo, como lo menciona Gu (2017), ella se mostró resiliente en lo cotidiano y mantuvo un equilibrio entre los diferentes multiniveles de su mundo profesional: la política (educativa y laboral) y los imprevistos, y dos multiniveles de su mundo personal: su rol docente y su motivación intrínseca. El equilibrio que logró entre ambos le permitió tener un desempeño óptimo a lo largo del curso y ser una de las dos profesoras que lo concluyó en tiempo y forma.

CONCLUSIONES

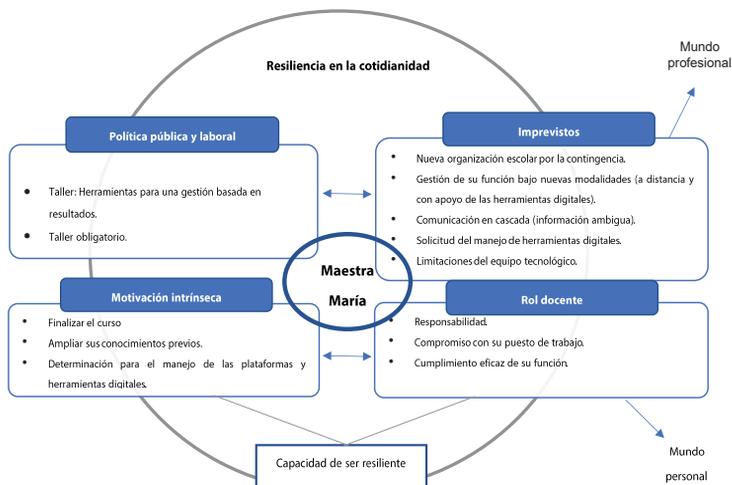
Las autoridades educativas han utilizado el formato de curso en cascada para la capacitación docente por décadas. En el caso que se analizó, la iniciativa de la supervisión escolar en Veracruz de ofrecer un curso a sus directivos y maestros para sortear la situación de emergencia y, a su vez, ofrecer a sus directivos y maestros un manejo ágil de las herramientas digitales puede considerarse como un acierto. No obstante, además de que no hubo información suficiente por parte de las autoridades, no se tomó en cuenta el conocimiento de las habilidades digitales de los participantes ni el equipo con el que contaban; igualmente, no se consideraron las limitaciones de las aplicaciones gratuitas. Otro elemento que conviene destacar es la solicitud de replicar el curso con los maestros de sus escuelas antes de que ellos lo finalizaran. Este aspecto, consideramos, fue contraproducente y fue el momento en que muchos profesores decidieron no continuar con la capacitación: de 34 inscritos inicialmente, sólo dos lo concluyeron.

La maestra tuvo que solucionar situaciones como la falta de comunicación efectiva con sus autoridades escolares, desarrollar habilidades para el manejo de herramientas digitales, sustituir su equipo por la poca o nula capacidad para instalar programas, entender las limitaciones de las aplicaciones gratuitas y asumir una doble función en el curso, como estudiante, y como conductora del taller.

La información recopilada nos permitió apreciar que la maestra María logró sortear los diversos imprevistos a partir de acciones resilientes relacionadas con su motivación intrínseca y su rol docente, como lo resumimos en la figura 1.

Ante cada reto, María mantuvo su compromiso con la labor docente y, haciendo uso de su determinación y responsabilidad, incorporó progresivamente nuevas habilidades digitales a su quehacer docente, compartió los conocimientos adquiridos con los profesores a su cargo, y cumplió en tiempo y forma con las nuevas exigencias que le solicitaron como subdirectora escolar.

■ Figura 1 Resiliencia en la cotidianidad de la directora



Fuente: elaboración propia.

Todas estas situaciones, como señalamos, influyeron en que otros participantes desistieran en continuar en el curso; por el contrario, la maestra María persistió y logró un buen desempeño. Se puede señalar que características personales tales como su decisión, motivación y asertividad, con el apoyo de su familia, fueron la clave para que ella se mostrara resiliente en lo cotidiano y cumpliera con las exigencias actuales.

La maestra logró culminar en tiempo y forma el curso ofrecido por su supervisión escolar. Esto demuestra su resiliencia para hacer frente a las situaciones y darles solución con las herramientas que tiene al alcance. El caso de estudio muestra que los docentes resilientes no solamente son aquellos que desempeñan su labor frente al aula con sus estudiantes, sino aquellos que, a pesar de las diversas situaciones escolares a las que se enfrentan, logran alcanzar objetivos no planeados.

El presente trabajo muestra que los roles docentes cambiarán en las actuales circunstancias. A pesar del replanteamiento de su función como subdirectora y los imprevistos que esto trajo consigo, primero logró enfrentarlos y cumplir con los nuevos requerimientos solicitados, y, segundo, aprovechó las oportunidades de formación.

Por lo anterior, podemos concluir que ella es una subdirectora resiliente, no sólo por su compromiso con su función, sino por trabajar arduamente para lograr los objetivos que se impuso.

REFERENCIAS

- Day, C., y Gu, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes. Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Day, C., Sammons, P., y Gu, Q. (2008). Combining Qualitative and Quantitative Methodologies in Research on Teachers' Lives, Work, and Effectiveness: From Integration to Synergy. *Educational researcher*, (6), 330-342. doi: 10.3102/0013189X08324091.
- Dubet, F. (2013). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Gamoran, A. (2012). Improving teacher quality. En S. Kelly (ed.), *Assessing teacher quality: Understanding teacher effects on instruction and achievement* (pp. 201-214). Nueva York: Teachers College Press.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gu, Q. (2017). (Re)conceptualising Teacher Resilience: A Social-Ecological Approach to Understanding Teachers' Professional Worlds. En M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman y F. Mansfield (eds.), *Resilience in Education. Concepts, Contexts and Connections* (pp.13-33). Cham: Springer International Publishing AG.
- Henderson, N., y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Ciudad de México: Ediciones Paidós.
- Ingersoll, R. (2001). Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Association*, 38(3), 499-534. Recuperado de <https://www.gse.upenn.edu/pdf/rmi/TeacherTurnoverTeacherShortages-RMI-Fall-2001.pdf>
- Kawulich, B. (mayo, 2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative social research*, 6(2). Recuperado de <https://www.semanticscholar.org/paper/La-observaci%C3%B3n-participante-como-m%C3%A9todo-de-de-datos-Kawulich/4dae4e794e2077e4829b84b6ed60c689ad1e7e9e>
- LeCompte, M., y Schensul, J. (1999). *Designing and conducting ethnographic research*. Londres: Sage Publications.

- Luthar, S., Cicchetti, D., y Bronwyn, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Society for Research in Child Development*, 71(3), 543-562. Recuperado de <https://socialsciences.viu.ca/sites/default/files/construct-of-resilience-implications-interventions-social-policies.pdf>
- McMillan, J., y Schumacher, S. (2001). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson-Addison Wesley.
- Masten, A. (2014). Global Perspectives on Resilience in Children and Youth. *Society for Research in Child Development*, (1), 6-20. doi:10.1111/cdev.12205
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rutter, M. (2006). Implications of Resilience Concepts for Scientific Understanding. *New York Academy of Sciences*, (12), 1-12. doi: 10.1196/annals.1376.002
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020). Boletín No. 80 Fortalece SEP programa Aprende en Casa mediante sitio web especializado en educación básica. México: SEP. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-80-fortalece-sep-programa-aprende-en-casa-mediante-sitio-web-especializado-en-educacion-basica?idiom=es>.
- SEP (2019). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar dirigidas al aprendizaje y el desarrollo integral de todos los alumnos. Perfil docente, directivo y de supervisión. México: SEP. Recuperado de https://evaluacion.septlaxcala.gob.mx/docs/docs_dee/PerfilDocenteDirectivoSupervisionMEX_2020-2021.pdf
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Tojar, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. España: La Muralla.
- Zolkoski, S., y Bullock, L. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review*, (34), 2295-2303. doi: 10.1016/j.childyouth.2012.08.009