

Liderazgo distribuido en escuelas de Chile: desafíos en contexto de pandemia

Luis Ahumada¹, Soledad Castro², Luna Barrientos³ y Valeska Durán⁴

^{1,3,4}*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*

²*Fundación Mujeres por la Educación*

La pandemia producida por el COVID-19 significó una gran tensión y desafíos para las escuelas. En este contexto, el liderazgo distribuido emergió como un enfoque oportuno y pertinente para comprender los cambios que adoptaron las escuelas. En esta investigación, mediante entrevistas semiestructuradas realizadas a directivos de 5 escuelas, se profundizó en cómo se enfrentó la pandemia, las acciones que se realizaron, quienes estuvieron involucrados, los aprendizajes y proyecciones. Los resultados muestran que docentes y equipo psicosocial aparecieron como actores relevantes. El vínculo con apoderados y estudiantes, que requerían de apoyo socioemocional o técnico asociado al uso de la metodología de enseñanza y aprendizaje virtual, apareció como otro aspecto relevante.

Palabras clave: COVID-19, calidad de la educación, desarrollo profesional, liderazgo distribuido

Distributed leadership in Chilean schools: challenges in a pandemic context

The COVID-19 pandemic meant great stress and challenges for schools. In this context, distributed leadership emerged as a timely and relevant approach to understanding the changes that the school must adopt. In this research, through semi-structured interviews carried out with directors of 5 schools, we delved into how the pandemic was faced, the actions that were carried out, who was involved, the learning and projections. The results show that teachers and the psychosocial team appeared as relevant actors. The link with parents and students, who require socio-emotional or technical support associated with the use of the virtual teaching and learning methodology, appeared as another relevant aspect.

Keywords: COVID-19, quality of education, professional development, distributed leadership

Luis Ahumada  <https://orcid.org/0000-0001-5354-9302>

Soledad Castro  <https://orcid.org/0000-0002-0902-6384>

Luna Barrientos  <https://orcid.org/0000-0002-0657-8378>

Valeska Durán  <https://orcid.org/0009-0005-8609-4689>

Toda correspondencia acerca de este artículo debe ser dirigido a Luis Ahumada. Traslaviña 449 Departamento 801, Viña del Mar, Chile. Email: luis.ahumada@pucv.cl



Liderança distribuída nas escolas chilenas: desafios no contexto de uma pandemia

A pandemia da COVID-19 significou grande estresse e desafios para as escolas. Neste contexto, a liderança distribuída surgiu como uma abordagem oportuna e relevante para a compreensão das mudanças que a escola deve adotar. Nesta pesquisa, por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com diretores de 5 escolas, nos aprofundamos em como foi enfrentado a pandemia, as ações que foram realizadas, quem esteve envolvido, os aprendizados e as projeções. Os resultados mostram que os professores e a equipe psicossocial apareceram como atores relevantes. O vínculo com pais e alunos, que necessitam de apoio socioemocional ou técnico associado ao uso da metodologia virtual de ensino e aprendizagem, apareceu como outro aspecto relevante.

Palavras-chave: COVID-19, qualidade da educação, desenvolvimento profissional, liderança distribuída

Leadership distribué dans les écoles chiliennes: défis dans le contexte d'une pandémie

La pandémie COVID-19 a créé un grand stress et des défis pour les écoles. Dans ce contexte, le leadership distribué apparaît comme une approche opportune et pertinente pour comprendre les changements que l'école doit adopter. Dans cette recherche, à travers des entretiens semi-structurés menés avec les directeurs de 5 écoles, il a été approfondi sur la manière dont la pandémie a été affrontée, les actions menées, les personnes impliquées, les apprentissages et les projections. Les résultats montrent que les enseignants et l'équipe psychosociale apparaissent comme des acteurs pertinents. Le lien avec les parents et les élèves qui ont besoin d'un soutien socio-émotionnel ou technique associé à l'utilisation de la méthodologie virtuelle d'enseignement et d'apprentissage, apparaît comme un autre aspect pertinent.

Mots-clés: COVID-19, qualité de l'éducation, développement professionnel, leadership distribué

Producto de la pandemia producida por el COVID-19, los países de todo el mundo sufrieron consecuencias en el ámbito de la salud, economía, sistema político y social. Se trató de un contexto complejo por lo inesperado del mismo, pero también por su impacto global y local en la calidad de vida de las personas. El sistema educacional no fue ajeno a este contexto. Los organismos internacionales como la UNESCO, Banco Mundial, Organización Mundial de la Salud (OMS) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) destacaron el impacto de la pandemia en el ámbito educativo (Harris & Jones, 2020). Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ([UNESCO], 2020) durante el 2020 un 90% de los alumnos y alumnas del mundo no pudo asistir físicamente a clases debido a la pandemia. Se señaló un retraso de uno a dos años en los aprendizajes, pero también un retraso de décadas en los cambios que se venían implementando en los sistemas educativos alrededor del mundo. El impacto negativo de la pandemia en la educación se reflejó especialmente en aquellas comunidades educativas más vulnerables. El COVID-19 fue un verdadero catalizador del cambio educativo, que forzó una nueva forma de organización en las escuelas (Zhao, 2020).

En Chile, al igual que en otros países Iberoamericanos, el mayor impacto fue el referido a la dificultad de acceso a una enseñanza de calidad, por parte del alumnado de todos los niveles del sistema educativo (González et al., 2020). Así, el primer desafío se relacionó con cómo lograr que las alumnas, los alumnos y cuerpo docente pudieran acceder a las clases de manera virtual. Un segundo desafío, se refirió al soporte emocional y afectivo necesario tanto para el estudiantado como para el profesorado y equipos directivos en un contexto de adversidad extrema. Un tercer desafío, tuvo relación con la enseñanza y aprendizaje en contexto virtual.

La formación virtual producto de la pandemia significó cambios en las metodologías de enseñanza y aprendizaje, que supuso en diversos casos un desarrollo profesional acelerado en la comunidad docente en áreas relacionadas con el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (UNESCO-UNICEF, 2022). Lo anterior implicó, por ejemplo, priorizar contenidos, articular asignaturas, pensar en nuevas formas de evaluación de los aprendizajes, así como adecuar el material y metodologías de enseñanza según las necesidades y circunstancias del alumnado (Valdivia-Vizarreta & Noguera, 2022).

En el contexto Iberoamericano, Moreno y Gortazar (2020) plantean que el COVID-19 significó un experimento y una prueba de esfuerzo respecto a la hipótesis “qué pasaría si las escuelas cerraran”. En España, al igual que en otros países del mundo, el cierre de las escuelas tuvo un efecto devastador sobre el alumnado más desfavorecido socioeconómicamente, especialmente aquellos de escuelas públicas (Moreno & Gortazar, 2020). Por otro lado, la experiencia directa de las familias respecto al trabajo académico de hijos e hijas generó una mayor implicación de las familias en la educación. El factor escuela y el liderazgo profesional de las personas directivas y cuerpo docente marcaron la diferencia en cuanto al objetivo de proteger el aprendizaje estudiantil. La autonomía de equipos directivos para buscar nuevas formas de organización y el liderazgo profesional docente para dar respuesta y adaptarse a la situación de crisis fueron fundamentales (Moreno & Gortazar, 2020).

Campbell (2020) señala que el COVID-19 generó un cambio en la forma de entender la colaboración profesional y el agenciamiento de los distintos profesionales del sistema educativo. En efecto, para este autor, las personas líderes y el profesorado cambiaron el foco de un modelo centrado en el desempeño y la estandarización, hacia temas relacionados con la justicia, equidad, calidad de vida, identidad y desarrollo de comunidades de aprendizaje, en donde las personas líderes y cuerpo docente han tenido que tomar decisiones que respondan a las necesidades locales y de sus respectivas comunidades educativas. Para Campbell (2020), esto significa un cambio en la forma en que

tradicionalmente se generan las políticas educativas. Las preguntas que surgieron, conforme a Netolicky (2020), producto del COVID-19 fueron: ¿qué hemos perdido en nuestras escuelas y qué queremos recuperar? ¿Qué hemos cambiado producto de la pandemia y qué no queremos volver a instalar?

El liderazgo del director o directora y su equipo directivo ha sido considerado clave para impulsar y dar soporte a estos cambios e innovaciones pedagógicas. De hecho, la literatura internacional resalta que producto de la pandemia el mismo concepto de liderazgo ha sido revisado y ampliado, poniendo énfasis en los desafíos que significa ejercer un liderazgo en contextos de crisis (Azorín, 2020). Harris y Jones (2020) señalan que las prácticas de liderazgo cambiaron de forma considerable y probablemente irreversible producto del COVID-19. Por un lado, las personas que ejercen roles de liderazgo se vieron en la necesidad de tomar conciencia y cuidar de su propia salud y bienestar para así poder apoyar a otros. Por otro lado, las personas líderes requirieron ser hábiles en lograr un equilibrio entre lo tecnológico y lo pedagógico, teniendo claro que la dimensión humana de la enseñanza es la que marca la diferencia. Finalmente, las personas que ejercen un liderazgo requirieron generar confianza y relaciones de colaboración entre toda la comunidad educativa para desarrollar ideas innovadoras que permitieron enfrentar una crisis como la vivida durante la pandemia (Stone-Johnson & Miles, 2020).

El liderazgo distribuido, entonces, es señalado como algo necesario si lo que se quiere es conectar, colaborar, crear y responder, para sobrevivir a las consecuencias del COVID-19 (Harris y Jones, 2020). El liderazgo distribuido es definido por de Jong et al. (2023) como una práctica de liderazgo ejercida por múltiples personas que en un contexto específico se influyen unas a otras en un proceso de interacción social con el propósito de lograr objetivos compartidos. En una revisión reciente de los avances de investigación en las últimas dos décadas en liderazgo distribuido, Harris et al. (2022) señalan que existe consenso en que este liderazgo debe ser entendido como una práctica más que como una posición jerárquica, estando su énfasis en las relaciones e

interacciones. Por otro lado, existiría evidencia que el liderazgo distribuido se relaciona con la satisfacción y motivación docente, pero también con el logro de resultados en el aprendizaje estudiantil (Harris et al., 2022). Sin embargo, Harris et al. (2022) señalan que existen críticas al constructo de liderazgo distribuido, dado que podría reforzar aún más la estructura jerárquica, al ser entendido como una delegación de poder más que como un empoderamiento y autonomía de quienes integran el centro educativo. Asimismo, en una revisión sistemática realizada por Mifsud (2023) se resalta la diversidad de conceptualizaciones del liderazgo distribuido, pero también la necesidad de un mayor número de estudios empíricos, especialmente en Latinoamérica.

En la presente investigación, y siguiendo la definición entregada por Tejero (2021), se entiende que el liderazgo distribuido no se refiere a una delegación de tareas o funciones sino a la integración de las acciones de las personas que forman parte de la comunidad educativa en busca de objetivos comunes y una mejora del centro educativo. Asimismo, se entiende que este tipo de liderazgo cobra especial relevancia en momentos de crisis como el vivido durante la pandemia.

La evidencia acumulada por la investigación en Chile, sin embargo, da cuenta de la dificultad para instalar un liderazgo distribuido en un sistema educativo que sigue siendo jerárquico (Derby, 2017; Maureira & Garay, 2019). La percepción tanto del profesorado como de las personas directivas es que, si bien el liderazgo distribuido tiene un impacto positivo en el aprendizaje estudiantil, la política educativa no lo favorece y tampoco existen estrategias para preparar personas líderes que renueven los cargos directivos (Maureira & Garay, 2019). El fortalecimiento del liderazgo distribuido supone reconocer una distribución del conocimiento entre distintas personas de la comunidad educativa, pero también supone dar autonomía y herramientas para que estas personas puedan contribuir al mejoramiento de la escuela desde el desarrollo de una cultura colaborativa (Ahumada et al., 2019).

En Chile, la política educativa ha reforzado el liderazgo directivo como elemento clave para el mejoramiento escolar (Weinstein et al., 2019). La contratación del personal directivo que se desempeña en la

educación pública vía concurso público, el Marco de la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE), así como los esfuerzos de la política educativa hacia la formación del personal directivo, particularmente de aquellos que ejercen el cargo de director o directora por primera vez, son algunos ejemplos de la importancia del liderazgo directivo en la política educativa.

El MBDLE, política educativa que orienta el trabajo directivo, plantea que tanto el director o directora como su equipo directivo deben desplegar prácticas de liderazgo en cinco dimensiones. El desarrollo de una visión estratégica compartida supone la construcción o actualización de una visión estratégica y sus objetivos, promoviendo que esta sea comprendida y compartida por todos los actores de la comunidad educativa. El desarrollo de capacidades profesionales supone comprender, mejorar y potenciar las capacidades, las habilidades personales y la motivación docente y de asistentes de la educación. El liderazgo en procesos de enseñanza y aprendizaje supone guiar, dirigir y gestionar eficazmente los procesos de enseñanza y aprendizaje asumiendo un liderazgo pedagógico. La gestión de la convivencia y la participación de la comunidad escolar supone promover activamente un clima basado en relaciones de confianza, dignidad y respeto. Finalmente, la dimensión de liderazgo referidas al desarrollo y gestión del establecimiento supone desarrollar una gestión eficiente que facilite el logro de las metas institucionales en el marco de una cultura de mejoramiento continuo (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015).

En este marco orientativo de la labor de dirección, el liderazgo distribuido aparece como un principio central. Se entiende, desde el MBDLE, que la dirección es un trabajo compartido por un equipo de gestión. En este equipo, además del director o directora, se incorpora una jefatura en el área técnico-pedagógica, una persona profesional encargada de convivencia escolar, jefaturas de departamentos disciplinares y otros actores relevantes para guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje. La distribución del liderazgo entre la comunidad educativa es uno de los principales desafíos (MINEDUC, 2015).

Como ya se ha señalado, la pandemia producida por el COVID-19 desencadenó tanto a nivel nacional como internacional una nueva forma de entender el liderazgo. Al respecto, Harris (2020) señala que las personas líderes necesitan establecer y sustentar una cultura de colaboración que permita la conformación de redes entre personas de la comunidad educativa. El liderazgo distribuido se transforma así en una manera de operar en donde directivos/as y comunidad docente ponen atención en el desarrollo de capacidades y acciones colectivas, que permitan enfrentar desafíos como los abordados durante la pandemia. El foco de este liderazgo debe estar puesto en la interacción entre las distintas personas y profesionales más que en el control y supervisión.

Así, la pregunta de investigación fue comprender ¿cómo la escuela y sus distintos actores abordaron los desafíos planteados por la pandemia y promovieron un liderazgo distribuido? Específicamente, dentro de los objetivos de investigación se buscó identificar, a partir del relato de directores y directoras, aquellas dimensiones de liderazgo en que se centró el trabajo directivo, las acciones que se implementaron para enfrentar los desafíos y las personas involucradas. Asimismo, en esta investigación interesó conocer los aprendizajes generados en la pandemia y proyecciones futuras para enfrentar crisis similares.

Método

Para responder a la pregunta y objetivos de investigación acerca de cómo se distribuye el liderazgo en contexto de pandemia, se adoptó una metodología cualitativa de estudio de casos múltiples (Stake, 2010). Los casos escogidos corresponden a escuelas que participaron de un proyecto, cuyo objetivo era fortalecer el liderazgo distribuido al interior de cada escuela (Ahumada et al., 2019).

Participantes

La muestra estuvo compuesta por directoras y directores de cinco escuelas que durante el 2019 comenzaron a implementar un proyecto

de investigación acción participativa, cuyo objetivo era, mediante la indagación colaborativa, desarrollar acciones que permitieran abordar desafíos compartidos.

En dicho proyecto, se conformó un equipo de investigación acción participativa con distintas personas de la comunidad educativa (directivos/as, profesorado, asistentes de la educación, duplas psicosociales) involucradas en el mejoramiento escolar. Los equipos siguieron el ciclo de indagación colaborativa (DeLuca et al., 2015; Pino-Yancovic & Ahumada, 2020) consistente en una primera fase de identificación de desafíos comunes, una segunda fase de indagación y acción y una tercera fase de monitoreo y reflexión. Por tanto, en primer lugar, el equipo de investigación acción participativa se propuso identificar un área de mejora y un foco o desafío a partir del cual formular una pregunta de indagación. Seguidamente, se planificaron acciones y se recogieron datos que fundamentan dichas acciones para su posterior implementación. Finalmente, los equipos procedían a reflexionar y proyectar acciones a base de los resultados obtenidos. Este ciclo de indagación colaborativa durante el 2019 fue acompañado por un facilitador externo, sin embargo, durante el 2020 se planteó iniciar nuevamente un ciclo de indagación sin dicho facilitador. La idea original era profundizar en los desafíos emprendidos durante el año 2019, sin embargo, producto de la pandemia se debieron definir nuevos desafíos pertinentes al contexto y al nuevo ciclo de indagación.

En la Tabla 1 se pueden apreciar las cinco escuelas que componen la muestra, género del director o directora, nivel de enseñanza impartida, matrícula, área geográfica, nivel de desempeño evaluado por el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación que clasifica a los establecimientos en desempeño alto, medio, medio-bajo e insuficiente, y el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), el cual determina mediante diversas variables el porcentaje de estudiantes vulnerables por establecimiento que reciben beca de alimentación escolar y que están en peligro de deserción escolar. Los establecimientos de educación especial se excluyen de esta clasificación por lo que aparecen sin información (S/I).

Tabla 1*Características de las escuelas pertenecientes a la muestra*

Escuela	Género	Nivel Enseñanza	Matrícula	Área	Desempeño	IVE
1	Femenino	Párvulos/Básica	140	Rural	Insuficiente	86 %
2	Femenino	Párvulos/Básica	340	Urbano	Medio	89 %
3	Masculino	Párvulos/Básica	655	Urbano	Medio-Bajo	94 %
4	Femenino	Educación Especial	139	Urbano	S/I	S/I
5	Masculino	Educación Especial	69	Mixta	S/I	S/I

Nota. Elaboración propia

Instrumento

El instrumento utilizado con directores y directoras de las 5 escuelas de la muestra fue una entrevista activa-reflexiva concebida como un dispositivo dialógico, que permite revelar los procesos desarrollados, además de reflexionar acerca de dichos procesos (Denzin, 2001; Lincoln & Guba, 2003). La entrevista se utilizó para comprender aspectos referidos a la percepción sobre temáticas específicas (Denzin, 2001; Ruiz, 1996) tales como: ¿cuáles han sido los principales desafíos que como escuela han enfrentado durante el 2020? ¿Qué acciones han realizado para enfrentar estos desafíos? ¿Qué logros y resultados han tenido y cómo lo han evidenciado? ¿Qué desafíos y proyecciones tienen como escuela para el 2021? ¿Cómo se ha distribuido el liderazgo al interior de la escuela durante el 2020 y qué impacto tuvo en su escuela el proyecto de liderazgo distribuido realizado en el 2019?

Procedimiento

Para la realización de las entrevistas se solicitó una reunión virtual con el director o directora de la escuela. Se explicó el motivo de la entrevista y la firma de un consentimiento informado que permitiera su grabación y posterior transcripción para el posterior análisis. Se aseguró la confidencialidad en el uso de la información. La investigación contó con la aprobación del comité de ética de la institución patrocinante.

Las entrevistas fueron realizadas durante los meses de noviembre y diciembre de 2020, las cuales tuvieron aproximadamente 45 minutos de duración. Para el análisis de las entrevistas se utilizó una matriz de análisis en donde se vació la información de cada escuela respecto a la identificación de los desafíos comunes, la implementación de la indagación y acción, así como lo referido al proceso de monitoreo y reflexión. Para el análisis de esta matriz se realizó un análisis de contenido (Cáceres, 2003).

Análisis de la información

Como categorías previas de análisis se utilizó el MBDLE (MINEDUC, 2015), dado que es un instrumento que diariamente guía el trabajo de directores y directoras. En la primera fase se codificó el nombre del desafío, proceso de identificación y su descripción, dimensión de práctica de liderazgo abordada y recursos personales utilizados. En la segunda fase de indagación acción, se codificaron las acciones realizadas, personas involucradas y su respectiva descripción. Finalmente, en la fase de monitoreo y reflexión se codificaron los resultados y logros alcanzados, aprendizajes obtenidos y las proyecciones para el año 2021. Asimismo, se codificó para cada una de las entrevistas la importancia del liderazgo distribuido en el trabajo realizado, aspectos relevantes que facilitan o dificultan el liderazgo distribuido y una conceptualización del liderazgo distribuido a partir del trabajo que se efectuó en el contexto de pandemia.

Resultados

Los resultados que a continuación se describen están ordenados según los desafíos y acciones que se implementaron durante la pandemia por las escuelas investigadas. Seguidamente, se presentan a los actores involucrados y recursos personales utilizados, así como su relación con las dimensiones de liderazgo del MBDLE donde se centró el trabajo directivo. Por último, se presentan dentro de los resultados los aprendizajes y proyecciones generados a partir del trabajo que se realizó para enfrentar la pandemia.

Desafíos y acciones

Los desafíos que las escuelas levantaron se centraron en ocho temas principales: 1) instalación de estrategias de educación a distancia, las cuales se focalizaron principalmente en el soporte técnico para generar un cambio en la modalidad de enseñanza; 2) aspectos organizacionales como formación de equipos y reformulación del Proyecto Educativo Institucional (PEI); 3) aspectos pedagógicos como planificación y evaluación; 4) aspectos relacionales como el desarrollo de confianza, fortalecimiento de la comunidad y la colaboración; 5) generación de un proceso de acompañamiento psicoemocional a las familias; 6) participación de los padres en el proceso educativo; 7) apoyo socioeconómico a las familias y 8) plan de retorno.

De un total de 5 escuelas, 4 abordaron aspectos organizacionales que dieran respuesta a los nuevos desafíos, poniendo en marcha la nueva modalidad de enseñanza. En una de las escuelas, por ejemplo, se abordó el desafío de la reformulación del PEI. Este desafío surgió debido a que el vigente no representaba la realidad de escuela:

Nosotros teníamos que hacer la reformulación del PEI y la verdad de las cosas cuando tomé el liderazgo obviamente del establecimiento, el PEI que había era como muy lejano a la realidad de nosotros, pero no podíamos hacer las modificaciones igual que la propuesta educativa ¿ya? La propuesta educativa era muy elevada para la realidad que nosotros teníamos (Directora Escuela Básica 1).

Para abordar este desafío, se realizaron principalmente reuniones con profesores y profesoras utilizando metodologías grupales, donde cada miembro del grupo tuvo el espacio de presentar su punto de vista, llegar a un consenso grupal y reformular el PEI con la participación y la colaboración de todo el cuerpo docente.

Otro grupo de tres escuelas se centró en temas pedagógicos. Por ejemplo, una de estas escuelas abordó como desafío la evaluación formativa: “Hemos logrado posicionar elementos como, por ejemplo, la evaluación formativa que en este contexto [pandemia] hace mucho sentido” (Director Escuela Básica 3).

Para abordar este desafío tanto el profesorado como personas directivas del establecimiento realizaron un taller de reflexión compartida, en el cual se conversó acerca de la evaluación y sus principales problemáticas como el diseño y la validez de los instrumentos, también se confeccionaron informes del avance curricular y se realizaron reuniones y charlas del profesorado y apoderados y apoderadas.

Otras dos escuelas se centraron en aspectos relacionales como desarrollo de la confianza, fortalecimiento de la comunidad y la colaboración. Una de ellas levantó el desafío de mejorar la confianza destacando logros y fortalezas:

La confianza la hemos establecido, la estamos trabajando en la línea de valorar de manera explícita los logros que las personas tienen a nivel institucional, es decir, reconocer públicamente lo meritorio, lo positivo... especialmente por este año tan complejo que nos ha tocado vivir [pandemia], un especial énfasis al proceso de retroalimentación, destacar y valorar todas las fortalezas del profesional docente (Directora Escuela Básica 2).

Para abordar este desafío en esta escuela se han realizado acciones como valorar públicamente los logros de la comunidad docente y visitas de aulas con un carácter de acompañamiento.

Otras dos escuelas se centraron en la generación e implementación de un proceso de acompañamiento psicoemocional a las familias, en uno de los casos la temática surgió a partir de las reuniones de equipo, donde el cuerpo docente conversaba sobre casos particulares de diferentes familias:

Bueno, en realidad todo esto surgió a través de las reuniones de equipo... donde profesores jefes decían: saben que esta semana no se conectó este niño, la mamá dice que tiene problemas familiares y ahí... nos pudimos dar cuenta de que sí requeríamos de más ayuda (Directora Escuela Básica 1).

La acción para abordar este desafío fue la ampliación de la dupla psicosocial a través de la solicitud de recursos al DAEM (Departamento de Administración de Educación Municipal) y, posteriormente, la contratación de un profesional psicólogo por horario completo.

Por otra parte, una de las escuelas de educación especial abordó el desafío de incorporar en el proceso educativo a la comunidad de apoderadas y apoderados. Esto surgió por la necesidad de un apoyo más directo y específico desde casa en la nueva modalidad virtual de enseñanza. Para el desarrollo de este desafío, el profesorado solicitó directamente su apoyo a través de una video llamada. De esta forma, tuvieron la participación activa de apoderados y apoderadas en el desarrollo de actividades educativas a distancia, apoyando y retroalimentando el trabajo estudiantil:

A través de videollamada, un tutorial que hacen docentes, más el trabajo que apoyan apoderados, eso pasó también con el taller de cocina y el taller de envasado, donde estudiantes tuvieron que envasar en su casa y sellarlo, poner el logotipo y en este caso, los apoderados poder salir a comercializarlo, es lo que hicimos (Director Escuela Especial 5).

La otra escuela de educación especial asumió el desafío de apoyar socioeconómicamente a las familias, debido al desempleo que causó la pandemia. La mayoría de la comunidad estudiantil de esta escuela vive en contextos vulnerables, sin los recursos necesarios para llevar a cabo las clases *online*:

Como hubo mucha gente que perdió los trabajos, entonces nosotros teníamos muchos apoderados que son emprendedores, entonces por ejemplo trabajaban en la feria y todo eso se vio super afectado (...) nosotros atendemos a una población muy vulnerable, entonces también la familia a veces no cuentan con esas herramientas y tampoco cuentan con el recurso (Directora Escuela Especial 4).

Para implementar este desafío se conformó el comité social, organizando reuniones semanales para captar las necesidades estudiantiles, diseñando afiches para promocionar los emprendimientos de apoderadas y apoderados, recolectando y entregando mercadería a las familias que lo necesitaran. Así también, se ayudó a familias que no contaban con recursos tecnológicos para desarrollar las clases *online* y se creó un nuevo equipo llamado enlaces, para abordar las necesidades de difusión y entrega de información de la escuela.

Finalmente, una de las escuelas investigadas abordó el desafío de diseñar el plan de retorno a la presencialidad. Este plan nació de la necesidad de retornar de la mejor manera a las clases presenciales, cumpliendo con todas las medidas sanitarias, incluyendo dentro de sus líneas la planificación del formato de educación híbrida:

Es como un desafío inmediato, casi contingente, que es cómo hacemos la transición, porque igual va a llegar un momento en que van a retornar no totalmente, cierto, una cantidad significativa de estudiantes. A lo mejor no todos a partir de marzo, porque esto va a ser gradual, depende de las condiciones sanitarias (Director Escuela Básica 3).

Los desafíos, sobre todo en el caso de las escuelas básicas investigadas, están relacionados con incorporar recursos, espacios de colaboración y reflexión de profesoras y profesores para organizar y poner en marcha el establecimiento, desarrollar confianzas y sentido de comunidad, revisar, reconstruir la visión educativa y temas pedagógicos como evaluación formativa y mejoramiento del ámbito pedagógico, en el cual se realizaron acciones como la creación de un mural, la delegación de funciones y reemplazo del consejo de profesores por reflexión pedagógica. Estos desafíos también se abordaron mediante un trabajo en equipo, lo que da cuenta de la presencia de prácticas de liderazgo distribuido en estas escuelas.

Actores

Respecto a los actores involucrados en cada uno de los desafíos abordados por las escuelas durante la pandemia, en la Figura 1 se observa una mayor frecuencia en docentes/profesores con un total de 15 acciones, seguido de director o directora con un total de 13 acciones, siendo estos los actores más recurrentes en los desafíos reseñados. A estos les siguen con 5 acciones cada uno el equipo de gestión, el inspector/a, Unidad Técnica Pedagógica y equipo de enlaces con 4 acciones. Luego de estos actores, presentan una frecuencia de 3 acciones: el orientador/a, encargado/a de Centro de Recursos para el Aprendizaje

(CRA), asistente social, psicólogo/a. Con una frecuencia de 2 acciones: asistente de la educación, estudiantes, padres y apoderados, Dirección de Administración Municipal (DAEM). Finalmente, con 1 acción aparecen: coordinador de ciclo, fonoaudiólogo, kinesiólogo, terapeuta ocupacional. Cabe destacar que solo en dos oportunidades se menciona que los actores involucrados fueron toda la comunidad educativa.

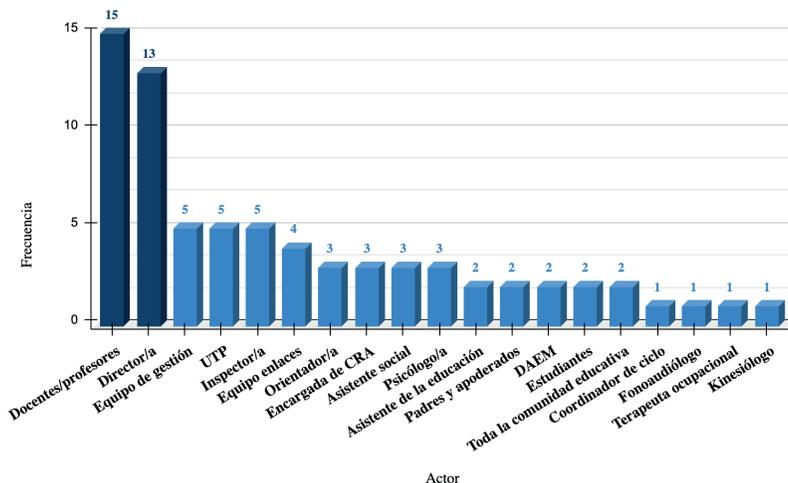


Figura 1. Frecuencia de los actores educativos en el abordaje de desafíos de la pandemia

Recursos personales

Con relación a los resultados de los recursos personales utilizados, los cuales aparecen en el MBDLE como principios, habilidades y conocimientos profesionales necesarios para ejercer el liderazgo distribuido, en la Figura 2 es posible observar la frecuencia de cada uno, identificándose un total de 19 recursos personales. En primer lugar, aparece el principio de confianza seguido por la habilidad de trabajar en equipo con una frecuencia de 11 y 10 menciones respectivamente. Luego, los recursos restantes presentan la siguiente frecuencia: ético (8), liderazgo

escolar (7), evaluación (7), visión estratégica (7), mejoramiento y cambio escolar (7), comunicar de manera efectiva (7), currículum (5), sentido de autoeficacia (5), flexibilidad (4), aprendizaje permanente (4), capacidad de negociación (3), empatía (3), gestión de proyectos (3), prácticas de enseñanza-aprendizaje (3), resiliencia (3), desarrollo profesional (2) e inclusión y equidad (1).

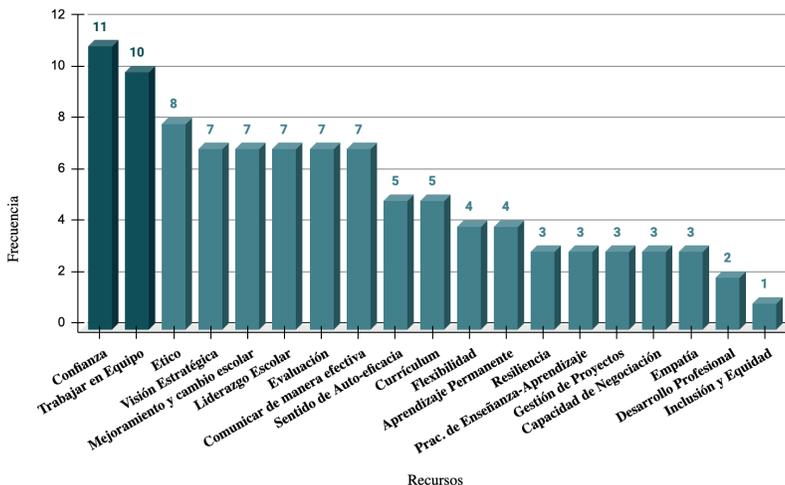


Figura 2. Frecuencia de los recursos personales

Dimensiones de práctica de liderazgo

En cuanto a las dimensiones de práctica de liderazgo del MBDLE, es posible establecer que la mayoría de los desafíos de las escuelas investigadas se asociaron a la práctica de liderazgo denominada de la siguiente forma: gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar. Por el contrario, se observa que la dimensión denominada como desarrollando capacidades profesionales fue la menos abordada por los desafíos que levantaron las escuelas. En la Figura 3 se esquematiza el grado de asociación de los desafíos con cada una de las dimensiones del MBDLE.

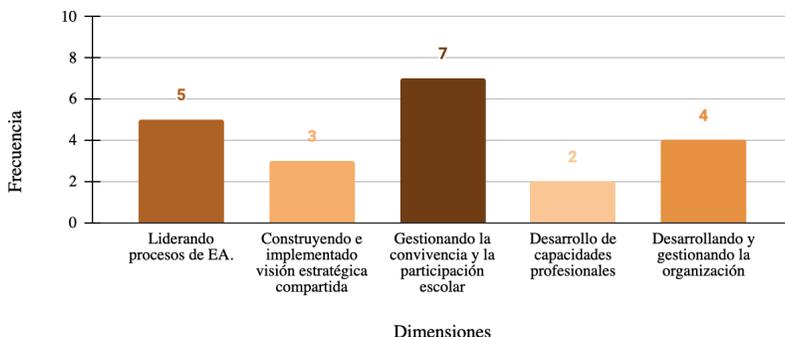


Figura 3. Frecuencia de las dimensiones de práctica del MBDLE

Aprendizajes y proyecciones

En relación con los aprendizajes descritos por los directores y directoras de las escuelas investigadas, se destaca, por una parte, los cambios metodológicos en la modalidad de enseñanza virtual. En este sentido, se considera un aprendizaje importante el proceso de adaptación y familiarización que las comunidades educativas realizaron con el trabajo virtual. Debido a las diversas acciones realizadas se fortaleció un tipo de trabajo en modalidad virtual y una metodología de enseñanza y aprendizaje que anteriormente no se utilizaba. Las escuelas investigadas proyectan continuar con el trabajo virtual desarrollado, introduciendo un plan de trabajo en modalidad mixta presencial y virtual. En este sentido, una directora señala que: “Nuestro discurso como equipo directivo ha sido de que hay que fortalecer la modalidad remota, porque va a haber que seguir atendiendo” (Directora Escuela Especial 4).

Sin embargo, tal y como señala la directora de otra escuela respecto a la modalidad virtual esta pareciera implicar mucho más trabajo que no es del todo visibilizado: “porque la modalidad [virtual] es más agotadora igual que la presencial, pero no visualizan todo el trabajo que hay detrás, o sea el trabajo de preparar una cápsula, preparar un video” (Directora Escuela Básica 1).

Respecto de la proyección con relación a la modalidad mixta, un director considera que: “tenemos que armar el plan de retorno y también, digamos, son claves asistentes de aula, asistentes de aseo y mantención son claves para ello” (Director Escuela Básica 3).

Por otra parte, se consideró como aprendizaje el soporte brindado por las escuelas durante el contexto de pandemia, puesto que gran parte de las comunidades educativas se vieron aquejadas por problemáticas emergentes vinculadas a la crisis sanitaria en ámbitos psicológicos, sociales, económicos, entre otros. Frente a esto, los establecimientos fueron conscientes respecto a la importancia de trabajar estas problemáticas, por lo cual se destaca la vinculación que los equipos directivos tuvieron en relación tanto con funcionarios y funcionarias como con la comunidad estudiantil y de apoderados y apoderadas, puesto que se llevaron a cabo acciones que permitieron generar un nexo de apoyo y soporte frente a las necesidades emergentes, que permitió la generación de equipos que atendieron los requerimientos que las comunidades tuvieron. En este sentido, la directora de una de las escuelas investigadas afirma que:

Los profesores me decían, el poder haber accedido a la casa de ese estudiante (...) entonces ellos también se lograron sensibilizar al haber podido llegar hasta ellos (...) en esos casos se hizo una intervención indirecta que implicó coordinarse más bien con apoderados, entonces se entregaban indicaciones, orientaciones, actividades (Directora Escuela Especial 4).

De esta forma, una proyección ha sido continuar con las acciones y grupos creados para dar respuesta a las necesidades de las comunidades durante la pandemia, dada la relevancia que esto tuvo para las escuelas. Finalmente, se desprende como aprendizaje el reconocimiento de la importancia del trabajo colaborativo entre miembros de las escuelas, puesto que, debido a los cambios metodológicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje la forma de trabajo cambió. Ejemplo de este aprendizaje corresponde el fortalecimiento del trabajo colaborativo entre la comunidad docente, el cual es descrito por un director

como: “una red que apunte al trabajo colaborativo y no tanto trabajo en equipo sino en construir juntos a partir de las fortalezas” (Director Escuela Especial 5).

Al respecto, otra directora señala respecto al concepto de liderazgo distribuido: “hemos logrado consolidar el concepto y más que el concepto, este gran ámbito de la organización escolar y eso es muy potente para mí y pienso que eso es producto de este trabajo [colaborativo]” (Directora Escuela Básica 2).

Estos aprendizajes tuvieron repercusiones positivas en las relaciones y formas de trabajo entre la comunidad educativa, por cuanto facilitó la implementación de cambios asociados a la crisis sanitaria, así como también, se fortalecieron las relaciones preexistentes entre quienes conforman la comunidad educativa.

Discusión

En esta investigación se ha puesto especial interés en el análisis de las prácticas de liderazgo directivo, tomando como categorías de análisis el MBDLE (MINEDUC, 2015). La utilización de este marco es relevante, dado que en Chile directores y directoras de escuelas deben realizar su gestión en función de las dimensiones y recursos personales ahí expresados. Los resultados muestran que no todas las dimensiones tuvieron igual relevancia en contexto de pandemia. La gestión de la convivencia y la participación escolar aparece como la dimensión con más frecuencia en cuanto a prácticas de liderazgo.

Las principales prácticas de liderazgo que componen esta dimensión son desarrollar e implementar una política que asegure una cultura inclusiva y que las personas sean tratadas de manera equitativa. El desarrollo de una cultura inclusiva y equitativa cobra relevancia en una crisis como la vivida durante la pandemia, debido a la dificultad de acceso a la modalidad digital y a la necesidad de resguardar los derechos y deberes de toda la comunidad escolar. Lo anterior es concordante con otras investigaciones que han relevado la importancia de una cultura

inclusiva (Leiva et al., 2019) y segura para prevenir y manejar desastres y contingencias (Tobon et al., 2020), como las vividas con el COVID-19. Sin embargo, es justamente en situaciones de crisis cuando más se acentúan las diferencias y las inequidades propias del sistema educativo (UNESCO-UNICEF, 2022).

Otro aspecto relevante de esta dimensión de liderazgo es que para una buena gestión de la convivencia se requiere generar un clima de confianza entre las personas de la comunidad escolar, fomentando el diálogo y una cultura de trabajo colaborativo entre la comunidad docente y de este con la comunidad estudiantil (MINEDUC, 2015). El liderazgo distribuido apunta justamente a fortalecer esta cultura de trabajo colaborativo, trabajo en equipo y un foco en los aspectos éticos y emocionales (Villa, 2019). Los resultados muestran que estos son justamente los recursos y principios del MBDLE que aparecen con mayor frecuencia en los desafíos emprendidos. En cuanto a los y las participantes involucradas en las prácticas de liderazgo, aparece el profesorado como actor con mayor frecuencia en lo referido a los desafíos asumidos. Sin embargo, no sucede lo mismo con el actor denominado como estudiantes.

La motivación y participación estudiantil es algo clave para el éxito de cualquier estrategia que busque enfrentar de mejor manera el uso de las tecnologías de enseñanza y aprendizaje en el contexto de pandemia o de crisis de naturaleza similar. La literatura ha resaltado la importancia de generar instancias de diálogo y colaboración recíproca en esta materia (Campos-Soto et al., 2019). Sin embargo, lo que se encontró a la hora de analizar las acciones realizadas es que no se han creado instancias formales y permanentes que faciliten la inclusión estudiantil en desafíos compartidos. Para favorecer una cultura de inclusión y colaboración se requeriría de un esfuerzo sistemático de toda la comunidad escolar para otorgar reales oportunidades de reconocimiento y desarrollo del alumnado (Gómez-Arizaga et al., 2020).

Algo similar acontece con la incorporación de apoderados y apoderadas en los procesos formativos. Si bien los resultados dan cuenta de lo importante que estos han sido para apoyar al cuerpo docente

y colaborar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la comunicación y participación no es permanente ni se ha institucionalizado en procedimientos y en la estructura organizacional. En la perspectiva de fortalecer una cultura de liderazgo distribuido al interior de las escuelas, los resultados de la presente investigación muestran que profesoras, profesores, equipo directivo, alumnas, alumnos, apoderadas y apoderados son actores claves para enfrentar los desafíos asociados a la pandemia. No obstante, esta participación no debiera ser algo circunstancial sino permanente, incorporando estructuras formales e informales que faciliten esta participación (Ceballos y Saiz, 2020).

Una segunda dimensión del MBDLE donde tanto el director o directora como su equipo directivo deben desplegar prácticas de liderazgo y lo que aparece con alta frecuencia es la de desarrollar y gestionar el establecimiento escolar. Las principales prácticas de liderazgo que componen esta dimensión dicen relación con, por un lado, asegurar los recursos requeridos por el establecimiento para el proceso pedagógico en conjunto con el sostenedor o sostenedora y, por otro lado, vincular el establecimiento con otras organizaciones e instituciones del entorno que contribuyan a los objetivos y metas propuestas (MINEDUC, 2015). Ambos aspectos son resaltados en los resultados como parte importante de los desafíos que emprendieron durante la pandemia. La relación con el sostenedor o sostenedora y actores intermedios, sin embargo, aparece en otras investigaciones como poco expedita en la facilitación de recursos y débil en cuanto a una comunicación oportuna y eficaz (Pineda et al., 2021). El vínculo con otras instituciones tales como otras escuelas de la comuna, centros de salud, centros culturales y deportivos, así como otras organizaciones de apoyo, también pareciera ser fundamental en momentos de crisis como el vivido durante la pandemia. La literatura ha resaltado la importancia de contar con redes de colaboración diversas que pongan énfasis en lo socioeducativo (UNESCO-UNICEF, 2022). El liderazgo distribuido, en este sentido, no está referido solamente a lo que acontece dentro de la escuela sino también a su entorno y la incorporación de todas aquellas personas relevantes para el proceso educativo (Mellado et al., 2020). Hasta antes

de la pandemia la labor educativa se encontraba muy restringida a lo que acontecía en la escuela. Diversos estudios (Chen-Quesada et al., 2020; Novoa-Palacios, 2020) señalan que la pandemia produjo una apertura de la escuela hacia su entorno, entendiendo la comunidad educativa como una comunidad con límites flexibles, abiertos y difusos que se ajustan rápidamente a las condiciones del contexto.

Los resultados también muestran que los desafíos se vinculan en menor grado a la dimensión de desarrollo de capacidades profesionales. Entre las prácticas de liderazgo que componen esta dimensión están el apoyo de las necesidades personales y el bienestar, la demostración de confianza, las capacidades profesionales de los equipos, la generación de espacios de reflexión y trabajo técnico de manera sistemática y continua para la construcción de una comunidad de aprendizaje, así como la identificación de las necesidades de fortalecimiento de las competencias del profesorado y asistentes de la educación (MINEDUC, 2015).

En un contexto de crisis como el vivido durante la pandemia, se hizo necesario prestar atención al núcleo pedagógico (Elmore, 2010) y al desarrollo profesional docente (González et al., 2020). Estos aspectos son posibles de desarrollar potenciando acciones como: 1) capacitación sistemática de las habilidades docentes para el manejo de herramientas como plataformas virtuales y softwares educativos (Morales, 2020); 2) consolidación de las prácticas de liderazgo distribuido dentro de las escuelas (Ahumada et al., 2019); 3) redes con otras instituciones escolares para mejorar las capacidades profesionales docentes (Mellado et al., 2020) y 4) acciones para mejorar el bienestar docente, desde la perspectiva de las capacidades profesionales y la salud mental (Xue et al., 2020).

Los anteriores aspectos podrían fortalecer el núcleo pedagógico, impactando positivamente en un liderazgo pedagógico para la mejora educativa. Es decir, un liderazgo enfocado a desarrollar la capacidad de intervención en los procesos de enseñanza aprendizaje y en las prácticas de liderazgo distribuido (Ritacco & Amores, 2020), movilizándolo y transformando la gestión pedagógica de las escuelas a través del aprendizaje profesional para el desarrollo de nuevas capacidades y

competencias docentes para su función pedagógica, minimizando de esta manera los efectos negativos que puedan traer una pandemia o crisis similares en el aprendizaje estudiantil.

Esta transformación y cambio en la gestión pedagógica de las escuelas requerirá, por un lado, mayores niveles de participación, innovación y colaboración (Chen-Quesada et al., 2020), tanto de los integrantes de la comunidad educativa como del personal que ejerza un rol de liderazgo en otros niveles del sistema y, por otro, de un cambio en la cultura escolar tales como la toma de decisiones compartidas, tiempos y espacios y un clima de innovación para el desarrollo profesional (Ceballos & Saiz, 2020).

En contextos de crisis, se vuelve importante visibilizar los aportes que las escuelas han tenido en el abordaje de los aspectos socioemocionales. En efecto, en situaciones de emergencia, los establecimientos son un lugar fundamental para el apoyo emocional y social hacia la comunidad educativa. En este sentido, los resultados de la presente investigación muestran la importancia del soporte emocional, redes de apoyo y contención emocional a quienes componen las escuelas. En concordancia a lo anterior, el acompañamiento psicoemocional brindado por los establecimientos durante la pandemia demostró la importancia de dar respuesta a una necesidad emergente que va más allá del aprendizaje tradicional (Hurtado, 2020).

Producto de la pandemia, los establecimientos han vivido un profundo desafío como instituciones de apoyo emocional a sus integrantes. El acompañamiento y apoyo emocional no es solo hacia el estudiantado, sino también a las familias y a la totalidad de la comunidad educativa (Vásquez-Villegas, 2021). En consecuencia, el aprendizaje y soporte socioemocional no debe entenderse únicamente como un apoyo individual y contingente producto de una crisis, sino como un proceso de aprendizaje y trabajo permanente (CEPAL-UNESCO, 2020).

En cuanto a la participación de diferentes actores educativos, es importante destacar la aparición de nuevos actores educativos durante la pandemia tales como orientadores/as, trabajador/a social o psicólogo/a. Lo anterior fue valorado positivamente por parte de las escuelas,

quedando reflejado en las entrevistas realizadas durante esta investigación, en donde se menciona que el contexto generó que los actores educativos hayan cambiado de roles permitiendo así dar la oportunidad de que surgieran nuevos liderazgos. Moreno y Gortazar (2020) señalan al respecto que la gran diferencia, en cuanto al objetivo de proteger el aprendizaje en las escuelas, está marcada por los centros escolares donde ya existía una tradición de trabajo colaborativo, innovación docente, un liderazgo sólido y una capacidad fuerte para movilizarse y encontrar soluciones viables para mantener a la comunidad estudiantil involucrada en la escuela y en su propio aprendizaje.

Asimismo, el aumento de la participación no solo del equipo docente y directivos/as, sino también de otros actores educativos como inspectores/as, orientadores/as, encargados/as de Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA), trabajador/a social o psicólogo/a, ha potenciado una distribución de la responsabilidad de cada integrante de la comunidad educativa, lo cual desde las escuelas investigadas ha sido considerado como un logro y un aprendizaje importante a mantener en el futuro. La conceptualización del liderazgo distribuido por parte de cada establecimiento se relaciona fundamentalmente con la implicación y compromiso de todas las personas de la comunidad escolar en la planificación, el funcionamiento y la gestión de la escuela, además de la autonomía e iniciativa propia del quehacer docente y su importancia en el afrontamiento de cada desafío. De esta forma, el liderazgo distribuido aprovecha las habilidades y capacidades de toda la comunidad docente para un objetivo o causa común, manifestándose así el liderazgo y la colaboración en todos los niveles (de Jong et al., 2023).

Conclusiones

La incertidumbre provocada por la pandemia Covid-19 ocasionó una gran transformación en los sistemas educativos. Esta transformación ha sido comprendida como un proceso desafiante que obligó a instalar un modelo pedagógico mixto de educación presencial y virtual. Profesores, profesoras y equipo directivo han sido fundamentales para sostener y dar continuidad al proceso educativo de sus escuelas en

el contexto de crisis mediante la implementación de una educación virtual. Es justamente en este contexto en donde el liderazgo distribuido aparece como una oportunidad de un cambio en las formas de gestión organizacional y en las estructuras tradicionales de poder e influencia al interior de la escuela.

Los resultados de la investigación permiten concluir que efectivamente, producto de la pandemia, son múltiples los desafíos que han debido asumir las escuelas, apareciendo la comunidad docente y equipos psicosociales como personas relevantes, que se suman a lo tradicionalmente realizado por el equipo directivo. El vínculo con apoderados y apoderadas del alumnado que requiere apoyo socioemocional o técnico asociado al uso de una metodología de enseñanza y aprendizaje en formato virtual es otro elemento nuevo y relevante para entender el liderazgo distribuido al interior de las escuelas.

Generar instancias de comunicación expeditas entre las distintas personas de la comunidad educativa fue clave para aumentar la confianza recíproca y una cultura de colaboración. Sin embargo, aún son muchos los aspectos a desarrollar para que la distribución del liderazgo se instaure de forma permanente en las escuelas investigadas. En primer lugar, para potenciar el liderazgo distribuido es necesario crear instancias formales de participación que den espacio real a diversos actores para asumir un desafío compartido. La participación del estudiantado en estas instancias pareciera un aspecto central de cara a la motivación y éxito de cualquier innovación pedagógica. En segundo lugar, la autonomía necesaria de las escuelas para tomar decisiones acordes a su realidad local en momentos de crisis no debe confundirse con el abandono y la falta de soporte de actores y personas intermedias claves para generar condiciones de viabilidad a las acciones e innovaciones que se puedan emprender. Finalmente, parece importante resaltar que las crisis como la vivida durante la pandemia, pueden ser comprendidas como una oportunidad de reflexionar y transformar estructuras organizacionales jerárquicas por otras más horizontales que favorezcan la aparición de un liderazgo más distribuido y una cultura de colaboración al interior de la escuela.

La principal limitación del presente estudio se refiere a la diversidad de actores entrevistados y el tamaño de la muestra. Se entrevistaron a directores y directoras de 5 escuelas, sin embargo, a futuro sería necesario entrevistar a otras personas de la comunidad educativa que aparecieron teniendo un rol clave durante la pandemia. A futuro sería interesante también investigar otras situaciones críticas como puede ser un desastre natural o una crisis financiera.

Agradecimientos

Investigación financiada por, Dirección de Investigación PUCV proyecto N° 039.446/2020 y FONDECYT Proyecto N° 1210249.

Referencias

- Ahumada, L., Maureira, O., & Castro, S. (2019). Fortalecer el liderazgo distribuido en Escuelas y Liceos mediante indagación colaborativa. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(2), 211-230. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9252>
- Azorín, C. (2020). Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 381-390. <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0019>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 2(1), 53-82. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>
- Campbell, P. (2020). Rethinking professional collaboration and agency in a post-pandemic era. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 337-341. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0033>
- Campos-Soto, A., Trujillo-Torres, J.M., & Chaves-Barboza, E. (2019). Liderazgo distribuido en los institutos de educación secundaria de Melilla, España. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(3), 42-58. <https://doi.org/10.31876/rcs.v25i3.27355>

- Ceballos, N., & Saiz, Á. (2020). ¿Es posible la mejora educativa desde los centros? El papel de la organización escolar en los procesos internos de cambio. *Aula Abierta*, 49(2), 151-158. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.2.2020.151-158>
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. UNESCO.
- Chen-Quesada, E., Cerdas-Montano, V., & Rosabal-Vitoria, S. (2020). Modelos de gestión pedagógica: Factores de participación, cambio e innovación en centros educativos costarricenses. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 317-345. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.16>
- de Jong, W.A., de Kleijn, R.A.M, Lockhorst, D., Brouwer, J., Noordegraaf, M., & van Tartwijk, J.W.F. (2023). Collaborative spirit: Understanding distributed leadership practices in and around teacher teams. *Teaching and Teacher Education*, 123. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103977>
- DeLuca, C., Shulha, J., Luhanga, U., Shulha, L., Christou, T., & Klinger, D. (2015). Collaborative inquiry as a professional learning structure for educators: a scoping review. *Professional Development in Education*, 41(4), 640-670. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.933120>
- Denzin, N. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research*, 1(1), 23-46. <https://doi.org/10.1177/146879410100100102>
- Derby, F. (2017). *Liderazgo distribuido en procesos de gestión curricular* [Tesis doctoral no publicada, Pontificia Universidad Católica de Chile].
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Área de Educación Fundación Chile.
- Gómez-Arizaga, M., Conejeros-Solar, M., Sandoval-Rodríguez, K., Henríquez, S., & Cepero, M. (2020). Addressing high ability in Chile: Facilitators and barriers in the school context. *Revista de Psicología*, 38(2), 667-703. <https://doi.org/10.18800/PSICO.202002.012>

- González, Á., Fernández, M.B., Pino-Yancovic, M., & Madrid, R. (2020). Teaching in the pandemic: reconceptualizing Chilean educators' professionalism now and for the future. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 265-272. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0043>
- Harris, A. (2020). COVID-19 – school leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 321-326. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0045>
- Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID 19 – school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243-247. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>
- Harris, A., Jones, M., & Ismail, N. (2022). Distributed leadership: taking a retrospective and contemporary view of the evidence base. *School Leadership & Management*, 42(5), 438-456. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2109620>
- Hurtado, F. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revista CIEG*, (44), 176-187.
- Leiva, M., Gairín, J., & Guerra, S. (2019). Leadership practices of noveles principals for educational inclusión. *Aula Abierta*, 48(3), 291-300. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.291-300>
- Lincoln, Y., & Guba, E. (2003). Paradigmatic controversies, contradiction and emerging confluences. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues* (pp. 253-291). Sage.
- Maureira, O., & Garay, S. (2019). Hacia la medición de la distribución del liderazgo en escuelas efectivas y vulnerables en Chile. *Perfiles Educativos*, 41(166), 141-159 <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2019.166.58718>
- Mellado, M., Rincón-Gallardo, S., Aravena O., & Villagra, C. (2020). Acompañamiento a redes de líderes escolares para su transformación en comunidades profesionales de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 42(169), 52-69. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2020.169.59363>

- Mifsud, D. (2023). A systematic review of school distributed leadership: exploring research purposes, concepts and approaches in the field between 2010 and 2022. *Journal of Educational Administration and History*. <https://doi.org/10.1080/00220620.2022.2158181>
- Ministerio de Educación. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. CPEIP.
- Morales, M. (2020). TPACK para integrar efectivamente las TIC en educación: Un modelo teórico para la formación docente. *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 3(1), 133-148. <https://doi.org/10.5377/recsp.v3i1.9796>
- Moreno, J., & Gortazar, L. (2020). Escolarización en Confinamiento: Experimento natural y prueba de esfuerzo. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 168-181. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15540>
- Netolicky, D.M. (2020). School Leadership During a Pandemic: Navigating Tensions. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 391-395. <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0017>
- Novoa-Palacios, A. (2020). Innovative integral educational leadership in the superior normal schools of Colombia. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 21-42. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.2>
- Pineda, M., Palma, E., Assaél, J., & Redondo, J. (2021). Relaciones entre coordinadores municipales y directores de escuelas públicas en Chile. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 45-60. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.003>
- Pino-Yancovic, M., & Ahumada, L. (2020). Collaborative Inquiry Networks: The Challenge to Promote Network Leadership Capacities in Chile. *School Leadership & Management*, 40(2-3), 221-241. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1716325>
- Ritacco, M., & Amores, F. (2019). Capacidades del liderazgo pedagógico en la dirección escolar de centros ubicados en zonas de riesgo social: un estudio cualitativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 375-402.

- Ruiz, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stone-Johnson, C., & Miles, J. (2020). Principal professionalism in the time of COVID-19. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 367-374. <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0020>
- Tejero, C. (2021). Reconsiderando la visión del liderazgo: un acercamiento al liderazgo distribuido. En A. Sánchez (Coord.), *Repensando la gestión educativa: Aspectos clave para gestionar instituciones educativas* (pp. 126-140). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Tobon, S., Juárez-Hernández, L., Herrera-Meza, S., & Núñez, C. (2020). Evaluación de las prácticas directivas en directores escolares: validez y confiabilidad de una rúbrica. *Educación XXI*, 23(2), 187-210. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23894>
- UNESCO. (2020). *COVID-19 Education Response: Preparing the Reopening of Schools*. UNESCO.
- UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, & OCDE. (2022). *De la recuperación del aprendizaje a la transformación de la educación*. [https://www.unicef.org/media/127286/file/From Learning Recovery to Education Transformation.pdf](https://www.unicef.org/media/127286/file/From_Learning_Recovery_to_Education_Transformation.pdf)
- Valdivia-Vizarreta, 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>
- Vásquez-Villegas, M. (2021). Acompañamiento socioemocional en pandemia: tutorías PACE a estudiantes de cuarto año medio. *Revista Saberes Educativos*, (6), 95-115. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60711>
- Villa, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>

- Weinstein, J., Muñoz, G., Sembler, M., & Marfán, J. (2019). *Una década de investigación empírica sobre el liderazgo educativo en Chile. Una revisión sistemática de los artículos publicados en revistas indexadas (2008-2019)*. *Calidad en la Educación*, (51), 15-52. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.671>
- Xue, E., Li, J., Li, T., & Shang, W. (2020). China's education response to COVID-19: A perspective of policy analysis. *Educational Philosophy and Theory*, 53(9), 881-893. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1793653>
- Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a Catalyst for Educational Change. *Prospects*, (49), 29-33. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09477-y>

Recibido: 28/01/2021

Revisado: 03/11/2023

Aceptado: 25/03/2024