

## Liderazgo pedagógico: una experiencia de colaboración y aprendizaje profesional de un centro escolar en contexto de la pandemia por COVID-19

Pedagogical leadership: an experience of collaboration and professional learning in a school in the context of the COVID-19 pandemic

Liderança pedagógica: a experiência de aprendizagem colaborativa e profissional de uma escola no contexto da pandemia da COVID-19

Óscar Hidalgo Muñoz

Liceo Las Araucarias

Curacautín, Chile

[oskar.hidalgom@gmail.com](mailto:oskar.hidalgom@gmail.com)

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7118-1844>

Carolina Villagra Bravo

Universidad Católica Silva Henríquez

Santiago, Chile

[cvillagrab@ucsh.cl](mailto:cvillagrab@ucsh.cl)

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5428-2555>

Recibido – Received – Recebido: 11/05/22 Corregido – Revised – Revisado: 30/08/22 Aceptado – Accepted – Aprovado: 29/09/22

DOI: <https://doi.org/10.22458/ie.v25i38.4127>

URL: <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/4127>

**Resumen:** La pandemia mundial, generada por el virus responsable de la COVID, trajo consigo diversos desafíos para los centros escolares que han tenido que continuar velando por el proceso formativo de niños, niñas y jóvenes. En este contexto, el estudio busca describir la subjetividad del profesorado respecto al rediseño de la organización para dar respuesta a la necesidad de educación a distancia. La experiencia se desarrolló en un centro escolar de la Región de La Araucanía en Chile con 81 docentes de los niveles de Educación Básica y Media. La recogida de información se llevó a cabo a través de entrevistas y grupos focales como instancias de conversación con el profesorado que ayudaron a tomar consciencia sobre el proceso desarrollado. Los resultados evidencian la relevancia del liderazgo pedagógico que proporciona las condiciones organizativas y profesionales conducentes a la mejora de las prácticas docentes y, por ende, del aprendizaje del alumnado. El ejercicio de este liderazgo reconfiguró la gestión, valorándose el trabajo colaborativo entre docentes como un proceso en el cual se aprende y se transforma la práctica pedagógica. Aunque el centro escolar continúa impulsando cambios y mejoras, se concluye que la coyuntura provocada por la pandemia representa una oportunidad para avanzar hacia la conformación de una comunidad profesional de aprendizaje que está en la búsqueda permanente de prácticas que propicien el aprendizaje profundo de sus estudiantes.

**Palabras claves:** liderazgo, aprendizaje, relaciones entre pares, gestión educacional, pandemia.

**Abstract:** The global pandemic due to COVID-19 brought various challenges for schools that have had to continue to ensure the educational process of children and young people. In this context, the study seeks to describe teachers' subjectivity regarding the organization's redesign to respond to the need for distance learning. The experience was developed in a school in the Araucania Region in Chile with 81 teachers from the Basic and Secondary Education levels. The collection of information was carried out through interviews and focus groups as dialogue instances with the teachers that helped to raise awareness about the process developed. The results show the relevance of pedagogical leadership that provides the organizational and professional conditions conducive to improving teaching practices and the students' learning processes. Exercising this kind of leadership reconfigured management, valuing collaborative work between teachers as a process in which pedagogical practice is learned and transformed. Although the school continues to promote changes and improvements, it is concluded that the situation caused by the pandemic represents an opportunity to move

towards the training of a professional learning community that is constantly searching for practices that promote deep learning for students.

**Keywords:** leadership, learning, peer relationships, educational management, pandemic.

**Resumo:** A pandemia global, gerada pelo vírus responsável pela COVID, trouxe consigo uma série de desafios para as escolas que tiveram que continuar cuidando do processo educacional de crianças e jovens. Neste contexto, o estudo procura descrever a subjetividade dos docentes com relação ao redesenho da organização, a fim de responder à necessidade de educação à distância. A experiência foi realizada em uma escola na região da Araucanía no Chile com 81 docentes nos níveis de Educação Básica e Secundária. A coleta de informações foi realizada através de entrevistas e grupos de discussão como instâncias de conversa com professores que os ajudaram a tomar conhecimento do processo desenvolvido. Os resultados mostram a relevância da liderança pedagógica que proporciona as condições organizacionais e profissionais propícias para melhorar as práticas de ensino e, portanto, a aprendizagem dos estudantes. O exercício desta liderança reconfigurou a gestão, valorizando o trabalho colaborativo entre os docentes como um processo no qual a prática pedagógica é aprendida e transformada. Embora a escola continue a impulsionar mudanças e melhorias, conclui-se que a situação causada pela pandemia representa uma oportunidade para avançar na formação de uma comunidade de aprendizagem profissional que está em constante busca de práticas que promovam um aprendizado profundo para seus estudantes.

**Palavras-chave:** liderança, aprendizagem, relações entre pares, gestão educacional, pandemia.

## INTRODUCCIÓN

El contexto de la pandemia producida por la COVID se ha constituido en un escenario fértil para el desarrollo de liderazgos pedagógicos, los cuales orientan su influencia hacia el aprendizaje, no tan solo del estudiantado, sino del personal docente que, ante el cambio de contexto y en medio de un panorama incierto, continúan explorando alternativas para atender adecuadamente las necesidades formativas del estudiantado. Si bien, la relación entre docente y estudiante se mantiene a distancia, este vínculo tiende a modificarse colocando mayor énfasis en la calidad de las tareas de aprendizaje que desarrollan las alumnas y los alumnos en consideración de la distancia física que los separa de la escuela (Aránzazu y Marauri, 2020; Arriagada, 2020; Elmore, 2010; Varela, Lorenzo y García-Álvarez, 2020).

Frente a la necesidad de sostener un proceso educativo a distancia, los equipos de liderazgo escolar están llamados a promover el desarrollo profesional docente, favoreciendo una reflexión sistemática sobre la forma de hacer pedagogía (Bolívar, 2019; Darling-Hammond, Hyler y Gardner, 2017). En tal sentido, la incertidumbre sobre la crisis sanitaria, sumado a las condiciones de conectividad de la población, entre otros aspectos, hacen que la educación a distancia constituya un desafío adicional para el profesorado (Belmar-Rojas, Fuentes-González y Jiménez-Cruces, 2021; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2020). En este escenario, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2020) entregó orientaciones a las comunidades escolares con el propósito de resguardar la trayectoria formativa de niños, niñas y adolescentes, enfatizando en el rol de los equipos directivos durante el proceso de acompañamiento a docentes, el cual debe evitar exigencias laborales o académicas injustificadas, centrándose en la resolución de nudos críticos medulares que afecten el logro de los propósitos educativos.

La existencia de un desafío común, como es el aprendizaje y el bienestar estudiantil, en el contexto de la pandemia provocada por el virus responsable de la COVID, es un reto que se puede abordar democráticamente por la comunidad escolar con una mirada más integral del currículum, superando las dificultades de comunicación con el estudiantado y sus familias (Jung, 2020; Moreira, 2021). En este marco, el liderazgo pedagógico puede influir en la búsqueda de respuestas que no tienen precedentes en la experiencia escolar y que, por la misma razón, se espera puedan ser elaboradas sobre la base de la acción-reflexión acerca del proceso educativo,

planificando desde las necesidades de aprendizaje del alumnado y no solo desde la simple mirada de la instrucción de un currículum prescrito. De esta manera, el liderazgo pedagógico de la dirección escolar se diluye entre quienes integran la comunidad educativa y se entiende como influencia compartida al servicio de la mejora educativa del centro y, más específicamente, del aprendizaje del estudiantado (Bolívar, 2019).

La literatura especializada coincide en algunos elementos clave que estarían en la base de un liderazgo pedagógico más potente, como la búsqueda de un trabajo colaborativo focalizado en el aprendizaje, la planificación y visión compartida, el trabajo contextualizado, el desarrollo de una comunicación efectiva al interior de la escuela y en el vínculo con la familia (Bolívar, 2019; Honigsfeld y Nordmeyer, 2020; Jung, 2020; Tonucci, 2020). En este sentido, y más allá de la situación contextual inmediata, es necesario comprender que el trabajo colaborativo es una práctica clave para apoyar el proceso educativo y de profesionalización docente (Honigsfeld y Nordmeyer, 2020; Mellado, Rincón-Gallardo, Aravena y Villagra, 2020) y que la colaboración es una competencia clave en la formación ciudadana en el siglo XXI (Avello y Marín, 2016). Idealmente la meta es que mediante la colaboración, cada integrante del centro escolar perciba que puede lograr sus propios objetivos de aprendizaje, solo si las demás personas también pueden alcanzar los suyos (Martínez, 2015). Sin embargo, no basta con la intención de establecer un trabajo colaborativo entre pares y esperar que de ello pueda generarse acciones para la mejora de los aprendizajes, se hace necesario, liderar y diseñar la estrategia. En este marco, la pandemia es una buena oportunidad para asumir la colaboración como un principio que permite dar respuesta de manera colegiada y coherente al desafío pedagógico que constituye la educación a distancia.

Junto con abordar el trabajo colaborativo entre profesoras y profesores, las acciones del liderazgo pedagógico también deben enfocarse en fortalecer el vínculo con la familia en el marco de una macroestrategia de colaboración, donde sea posible abordar los saberes más relevantes del currículum escolar desde una perspectiva situada y significativa, tanto en los ámbitos cognitivo, interpersonal e intrapersonal. De la misma manera y junto con destacar el rol clave del uso de la tecnología para abordar el problema del aprendizaje en contexto de pandemia, se destacan variables vinculadas a la educación emocional y el rol clave de la familia en la disminución de los efectos del estrés al que se encuentra sometido el estudiantado (Reimers y Schleicher, 2020; Tonucci, 2020). En síntesis, el trabajo colaborativo impulsado por un adecuado liderazgo pedagógico, permite que una comunidad profesional de aprendizaje compuesta por docentes de aula, equipos directivos y profesionales de apoyo a la función pedagógica aprendan en conjunto, compartiendo compromisos para apoyar el proceso educativo de niños, niñas y jóvenes e involucrando activamente a las familias en el proceso.

En la perspectiva de responder al desafío de la educación a distancia y considerando los efectos colaterales de la pandemia global, con un sentido de urgencia aparece también un reto esencial en el marco del liderazgo pedagógico: la necesidad de rediseñar la organización educativa bajo un enfoque de Comunidad Profesional de Aprendizaje, en donde no solo el estudiantado el estudiante aprende, sino además el cuerpo docente y quienes forman parte de los equipos directivos reflexionan y dialogan en torno a la necesidad de poner sus condiciones profesionales al servicio del desarrollo colaborativo de nuevas estrategias de aprendizaje (Barrero, Segovia y Fernández, 2020; Mellado *et al.*, 2020). Por su parte, Bolívar (2019) plantea que la conformación de las escuelas como comunidades de aprendizaje es una de las líneas más potentes de mejoramiento y de liderazgo pedagógico. Por ello, el acompañamiento del trabajo docente que contemple el desarrollo de un proceso reflexivo cada vez más profundo, debiera incidir en un quiebre de creencias arraigadas respecto de la forma en que aprende el estudiantado y conducir hacia un paradigma enfocado en el aprendizaje y desarrollo integral (Mellado, Chaucono y Villagra, 2017).

A fin de cuentas, la transformación pedagógica esperada no se produce por la expresión de la necesidad de cambio a nivel discursivo, sino en la práctica y el aprendizaje sobre la misma.

Desde esta mirada, el liderazgo pedagógico del equipo docente contempla los procesos intencionales de acompañamiento, aprendizaje y desarrollo profesional. La idea es superar la tradicional *profesionalización basada en cursos* con los que se esperaba producir un “efecto cascada”, difundiendo los aprendizajes de quienes acceden a ellos en su entorno escolar (Vaillant, 2016). Desde este enfoque, las acciones de perfeccionamiento llevadas a cabo por agentes externos al centro escolar consideran al personal docente como aprendiz, desde una lógica pasiva, asumiendo que recibe demostraciones sobre lo que debe hacer en el aula (Vaillant y Cardozo, 2017). Al respecto, se homologa a la relación docente-estudiante, en la cual el estudiantado asume un rol de receptor de información, sin un reconocimiento concreto a su condición de aprendiz, desconociendo la complejidad y la dinámica de la construcción de aprendizajes. En síntesis, el carácter muchas veces más teórico de la formación, la escasa duración y el débil vínculo con la práctica real en contexto, hace que este modelo tradicional no aporte efectivamente al propósito de promover aprendizajes profundos en la escuela.

Para Darling-Hammond *et al.* (2017), el desarrollo profesional efectivo refiere a la formación profesional que conduce a cambios en las prácticas docentes y mejoras en el aprendizaje de sus estudiantes, manteniendo una duración sostenida, incorporando el aprendizaje activo, apoyándose en la colaboración entre pares, utilizando modelos de práctica docente efectiva, ofreciendo acompañamiento de personas expertas e incorporando *feedback* y reflexión. En efecto, para favorecer el desarrollo profesional docente situado en la escuela es importante que la dirección escolar asuma un liderazgo pedagógico centrado en el aprendizaje del estudiantado mediante la creación de culturas de colaboración (Rincón-Gallardo, Villagra, Mellado y Aravena, 2019). De esta manera, el apoyo a la generación de equipos no puede depender de un liderazgo unipersonal (Bolívar, 2019). Es necesario que profesoras y profesores asuman su propio rol en la construcción del liderazgo pedagógico, el cual se despliega en el trabajo cotidiano cuando docentes comparten, diseñan, implementan y evalúan experiencias, proponiendo y liderando soluciones a los dilemas pedagógicos que enfrentan profesionalmente respecto de la necesidad de propiciar la construcción de aprendizajes desde la distancia física.

Como se ha visto, no basta con la recepción pasiva de conceptos sobre cómo mejorar las competencias profesionales. Es necesario avanzar en un proceso en el cual el profesorado, acompañado de líderes y líderes escolares y de sus pares en rol de amigas y amigos críticos con el apoyo de referentes teóricos apropiados, pueda reflexionar sobre su práctica, confrontándola con las evidencias de aprendizaje de sus estudiantes (Mellado *et al.*, 2020). Dicho de otro modo, se requiere un liderazgo que contribuya a develar y a movilizar las creencias pedagógicas arraigadas en la cultura escolar, reorientando la práctica educativa para avanzar en una profesionalización y en un mejor aprendizaje (Bolívar, 2019; Mellado *et al.*, 2017; Rincón-Gallardo *et al.*, 2019).

La creencia respecto a que el aprendizaje del estudiantado se logra a través de la transmisión de información desde el profesorado y la recepción pasiva por parte de aquel, ha sido uno de los mitos que la pandemia ha contribuido a poner en tensión (Porlán, 2020). Este modelo se contrapone con la idea del aprendizaje como construcción social, en la cual la persona en interacción con el medio explora, descubre y relaciona ideas nuevas con otras preexistentes en el marco del desarrollo del pensamiento crítico (Abril, 2021; Rincón-Gallardo, 2019). En este sentido, el liderazgo pedagógico de la escuela tiene intención en reflexionar sobre qué aprender y cómo (Mellado *et al.*, 2017), lo cual ayuda a develar la necesidad de favorecer un aprendizaje integral, volviendo a poner de relieve el rol de las emociones y de la práctica de habilidades superiores

de pensamiento que ayuden a las personas a resolver problemas e insertarse exitosamente en contextos de alta incertidumbre como el que hoy estamos viviendo (Pozo y Simonetti, 2018).

El distanciamiento físico del alumnado con la escuela, producto de las medidas sanitarias, pone en evidencia el problema que se aborda en este estudio: la prevalencia de una práctica pedagógica basada en la instrucción, con foco en la transmisión de contenidos. Este tipo de respuesta educativa no resulta adecuada frente a las necesidades de aprendizaje del estudiantado en el incierto contexto de la pandemia provocada por la COVID. La ineficacia de las prácticas pedagógicas fundadas en este paradigma queda al desnudo, por lo tanto, es necesario producir una transformación que lleve a una mirada más reflexiva y enfocada al aprendizaje profundo del alumnado.

En este escenario, se pretende el liderazgo pedagógico para favorecer la transformación del núcleo pedagógico, entendido como la relación entre docente y estudiante a la luz de los contenidos (Elmore, 2010). Con dicho propósito, la experiencia que se presenta buscó promover la construcción de aprendizajes profundos por parte del alumnado, a través del rediseño de la organización en una comunidad profesional en la cual el profesorado colabora y aprende en conjunto. Teniendo en consideración que los procesos de mejoramiento y cambio escolar no son lineales ni ocurren por prescripción (Elmore, 2010; Hopkins, 2019), se considera relevante conocer la experiencia que construyen las personas involucradas en dichos procesos. En consecuencia, el objetivo general de este estudio es describir la subjetividad de profesoras y profesores respecto al rediseño de la organización que se llevó a cabo en el centro escolar para dar respuesta a la necesidad de educación a distancia.

## DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Esta experiencia investigativa se sustenta en un diseño de estudio de caso que busca profundizar en las subjetividades de las personas participantes que son parte del proceso de mejoramiento. Desde una perspectiva comprensiva, se ahonda en la transformación del núcleo pedagógico en el contexto de la pandemia por la COVID y dentro de un proceso de mejora más amplio y extenso que ha venido desarrollado un centro escolar del sur de Chile (Bartolomé, 1992; citado por Bisquerra, 2009). El diseño del estudio se caracteriza por ser flexible y abierto a las situaciones que surgen del contexto, aportando a la generación de un conocimiento que emerge desde los actores participantes a través de la recogida de sus percepciones, creencias y opiniones que se expresan a partir de su participación en el proceso educativo remoto.

Las acciones desarrolladas en este estudio son de particular utilidad para las profesoras y los profesores participantes, por cuanto contribuyen a su capacidad de reflexión sobre su profesionalidad que les lleva a develar las creencias que subyacen a su práctica pedagógica y, consecuentemente, a ir reorientando su quehacer profesional, lo cual se aprecia en la elaboración de diseños cada vez más pertinentes con las necesidades de aprendizaje del estudiantado de los diversos niveles escolares que el centro atiende.

### Contexto de la experiencia

El contexto en el cual se desarrolló el estudio es un centro escolar municipal de la Región de La Araucanía, Chile, que atendió, durante el año 2020 y 2021, alrededor de 920 estudiantes de Educación Primaria y Secundaria. Las personas participantes pertenecen a una comunidad de 81 profesores y profesoras, distribuyéndose por niveles educativos, según se expresa en la Tabla 1.

**Tabla 1**  
*Distribución de participantes según niveles y ciclos educativos*

Niveles y ciclos educativos	Docentes de aula por sexo		
	Mujeres	Hombres	Total
Primer Ciclo de Educación Básica (1.º a 4.º grado)	12	04	16
Segundo Ciclo de Educación Básica (5.º a 8.º grado)	12	8	20
Educación Media Humanista Científico (1.º a 4.º grado)	23	13	36
Educación Técnico Profesional (3.º y 4.º grado)	07	02	09
Total	54	27	81

El caso de estudio se seleccionó de manera intencionada, en atención al interés del equipo directivo y profesorado de sistematizar la experiencia. De esta manera, se contó con la participación del personal docente de aula, quienes se desempeñaban en alguno de los niveles o ciclos educativos y, por lo tanto, estaban presentes en todas las instancias de trabajo colaborativo. Asimismo, se tuvieron en cuenta aspectos éticos, como la voluntad de registrar sus opiniones en el contexto del estudio.

Para recoger la información, se desarrollaron 8 grupos focales y 5 entrevistas como estrategias conversacionales que buscan indagar en el punto de vista de las personas y revelar el significado que han construido sobre el proceso vivido (Kvale, 2013). Previo a la colecta de datos, los instrumentos expresados como guiones de preguntas fueron validados metodológicamente a través de un juicio experto de pares, emitido de acuerdo a los criterios de coherencia, relevancia y claridad. En este proceso de validación, participaron tres expertas y expertos con doctorado y experiencia en investigación sobre liderazgo y mejoramiento educativo.

Posteriormente, al desarrollo de entrevistas y grupos focales, cuyo tiempo de duración fluctúa entre 60 a 80 minutos, se utilizó la técnica de análisis de contenido que parte de información no estructurada para su codificación en unidades de análisis definidas por el equipo de investigación, las cuales se organizaron finalmente en tres categorías (Krippendorff, 1980; citado en Tinto, 2013).

## Descripción de la experiencia

El desarrollo del proceso contempló fases y acciones que para efectos de su descripción se presentan separadas, sin embargo, en la práctica a menudo se van traslapando y nutriendo mutuamente, permitiendo levantar desafíos respecto de la mejora de los aprendizajes del estudiantado. La tabla 2 enuncia las fases y las principales acciones asociadas a cada una de ellas.

**Tabla 2**

*Descripción de las principales acciones desarrolladas por el centro escolar*

Fase	Principales Acciones
Fase Reconocimiento e iniciación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagnóstico de conectividad remota del estudiantado.</li> <li>- Diagnóstico de la situación socioemocional de las y los estudiantes.</li> <li>- Reflexión docente guiada.</li> <li>- Conformación de equipos docentes para trabajo colaborativo interdisciplinario.</li> </ul>
Fase de implementación y construcción	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogos pedagógicos por nivel.</li> <li>- Levantamiento de acuerdos sobre los diseños de aprendizaje.</li> <li>- Elaboración de cronogramas de trabajo.</li> <li>- Articulación del trabajo de acompañamiento hacia la familia con equipo psicosocial del centro escolar.</li> </ul>
Fase de evaluación y reflexión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración de informe cualitativo de aprendizajes de las y los estudiantes.</li> <li>- Diseño y aplicación de instrumentos destinados a recoger las percepciones de diversas/os integrantes de la comunidad escolar.</li> </ul>

Comenzando la *Fase Reconocimiento e Iniciación*, los diagnósticos de las probabilidades de conectividad remota y de la situación socioemocional del alumnado, realizados con la participación del equipo psicosocial del centro escolar, proporcionan una mirada concreta respecto del punto de partida del proceso pedagógico. Las decisiones sobre los aprendizajes están condicionadas por la precariedad de los medios de comunicación de los cuales dispone el centro escolar, el estudiantado y el grado de afectación de su salud psicológica para insertarse activamente en el núcleo pedagógico de la propuesta de aprendizajes a distancia.

En la *Fase de Implementación*, el equipo docente va reflexionando sistemáticamente y compartiendo sus percepciones sobre los principios del trabajo pedagógico a distancia, aportando a la comprensión común y compartida de los mismos. Las acciones que se van desarrollando en la práctica contribuyen a la comprensión de otro hecho clave: la estructura de la organización escolar tradicional no estaba en condiciones de favorecer un liderazgo centrado en el aprendizaje profundo. Por ello, el equipo directivo apoyó los cambios necesarios para la ampliación del proceso reflexivo docente, reestructurando la organización escolar y poniéndola al servicio de la construcción de una comunidad profesional de aprendizaje. Se define una organización por ciclos y niveles educativos: primer ciclo de aprendizaje compuesto por primer, segundo, tercer y cuarto año de primaria; un segundo ciclo, desde quinto al octavo año de educación primaria y otro de educación secundaria.

Sobre la base de esta nueva organización interna, el foco de la reflexión fue la necesidad de brindar oportunidades de aprendizaje a través del trabajo colaborativo entre docentes, lo cual influyó en la forma de diseñar y planificar las actividades de aprendizaje para el estudiantado. Desde el equipo de gestión pedagógica del centro educativo, se orientó para alcanzar cierto grado de coherencia en los diseños de material pedagógico a ser entregado a los estudiantes para promover su aprendizaje en casa.

Durante esta etapa de diseño y de implementación, un mayor número de docentes fue asumiendo de manera sistemática la tarea de reflexionar sobre su propia práctica pedagógica y la forma de hacerla más efectiva en medio del panorama incierto provocado por la crisis sanitaria. Los diálogos entre los docentes de los diversos niveles de aprendizaje, mediados por el equipo de gestión pedagógica en un rol de “amigas/os críticas/os”, buscaron analizar desde una visión más comprensiva la forma en que el estudiantado construye su aprendizaje, particularmente en una comunidad escolar marcada por la pobreza, lo cual dificultó las posibilidades de acceso a

la comunicación virtual y que atenta contra el deseo, especialmente del alumnado de la primera infancia de sentirse cerca de sus profesoras y profesores (Arriagada, 2020).

Mediante acciones intencionadas, amigas y amigos críticos fueron impulsando el desarrollo del liderazgo pedagógico de sus pares docentes, coordinadoras y coordinadores de nivel, quienes asumieron cada vez un rol más activo en los equipos de trabajo. El rol de las personas que ejercen como líderes y lideresas escolares se fue centrando en facilitar el empoderamiento de todo el profesorado para la toma de decisiones pedagógicas con un sentido de mayor profesionalidad. Con entusiasmo un grupo de personas voluntariamente asume la coordinación de los proyectos de aprendizaje, lo que en la práctica significa una ampliación de la gestión pedagógica con disponibilidad para apoyar el trabajo de sus colegas, comprometiéndose en la mejora de los diseños interdisciplinarios, modificando la lógica tradicional de enseñanza.

Fruto del trabajo colegiado, el equipo docente fue evidenciando en sus diseños pedagógicos una mayor preocupación por la educación de las emociones, el fomento de la autorregulación y rescate del aporte familiar (Tonucci, 2020). De manera intencionada, se abordó el aprendizaje integral, desde y en los dominios cognitivo, interpersonal e intrapersonal, con una mayor conciencia que la calidad de la tarea de aprendizaje es un buen predictor del desempeño que cada estudiante tendrá en el desarrollo de la misma tarea (Elmore, 2010; Pozo y Simonetti, 2019). A continuación, se presentan algunos ejemplos de actividades de aprendizaje articuladas entre asignaturas que buscan propiciar el desarrollo integral del alumnado (Tabla 3, 4 y 5).

**Tabla 3**

*Actividad integrada para tercer año de Educación Básica*

<b>Actividad: Elaborar un escudo protector, utilizando recursos disponibles en la casa y cuya utilidad sea proteger a la familia contra el Covid19</b>	
Asignaturas	Lenguaje y Comunicación, Ciencias Naturales, Artes Visuales y Tecnología.
Descripción de la actividad	Cada estudiante planifica, diseña, construye y explica cómo el escudo protector contra al covid -19 puede ayudar a la familia a protegerse contra esta amenaza pandémica. En el "Escudo protector", niños y niñas escriben y dibujan acciones de prevención y cuidado.
Dominio cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoce buenas prácticas de higiene.</li> <li>- Crea trabajo de arte a partir de experiencias, intereses y temas del entorno.</li> <li>- Comprende conceptos de problema, objeto o sistema tecnológico.</li> </ul>
Dominio interpersonal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprende en colaboración con la familia.</li> <li>- Comunica el proceso de aprendizaje mediante videos y fotografías.</li> </ul>
Dominio intrapersonal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexiona sobre lo aprendido.</li> <li>- Desarrolla una mentalidad académica positiva pues convierte su "escudo protector" en un objeto de utilidad familiar concreta.</li> </ul>

*Nota: La tabla se elabora con registros del centro educativo, extraído de diseños pedagógicos*

**Tabla 4**

*Actividad integrada para séptimo año de Educación Básica*

<b>Actividad: Mejorar la condición física de las estudiantes y los estudiantes en cuarentena en sus hogares mediante el uso de artefactos tecnológicos construidos para el desarrollo de actividad física en espacios reducidos</b>	
Asignaturas	Educación Física y Tecnología
Descripción de la actividad	Cada estudiante elabora artefactos para la ejercitación física en casa utilizando materiales en desuso. Luego de la fase de creación las estudiantes y los estudiantes completan un cuadro explicando el desarrollo del artefacto tecnológico, la capacidad física en la cual se puede aplicar y los ejercicios que permiten mejorar dicha capacidad. Esta actividad se diseñó considerando los problemas psicológicos y físicos producidos por el sedentarismo y el encierro en espacios reducidos debido a la cuarentena.
Dominio cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprende los conceptos de artefacto tecnológico, resistencia cardiovascular, fuerza muscular, velocidad y flexibilidad y condición física saludable.</li> </ul>
Dominio interpersonal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrolla un trabajo colaborativo en familia.</li> <li>- Da cuenta sobre su proceso de aprendizaje mediante registros escritos, videos o fotografías.</li> </ul>
Dominio intrapersonal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evalúa el impacto del objeto o solución tecnológica en su vida personal.</li> <li>- Reflexiona sobre lo que ha aprendido.</li> <li>- Valora su aprendizaje como un aporte concreto al mejoramiento de su estado de salud.</li> </ul>

*Nota: La tabla se elabora con registros del centro educativo, extraído de diseños pedagógicos*

**Tabla 5**

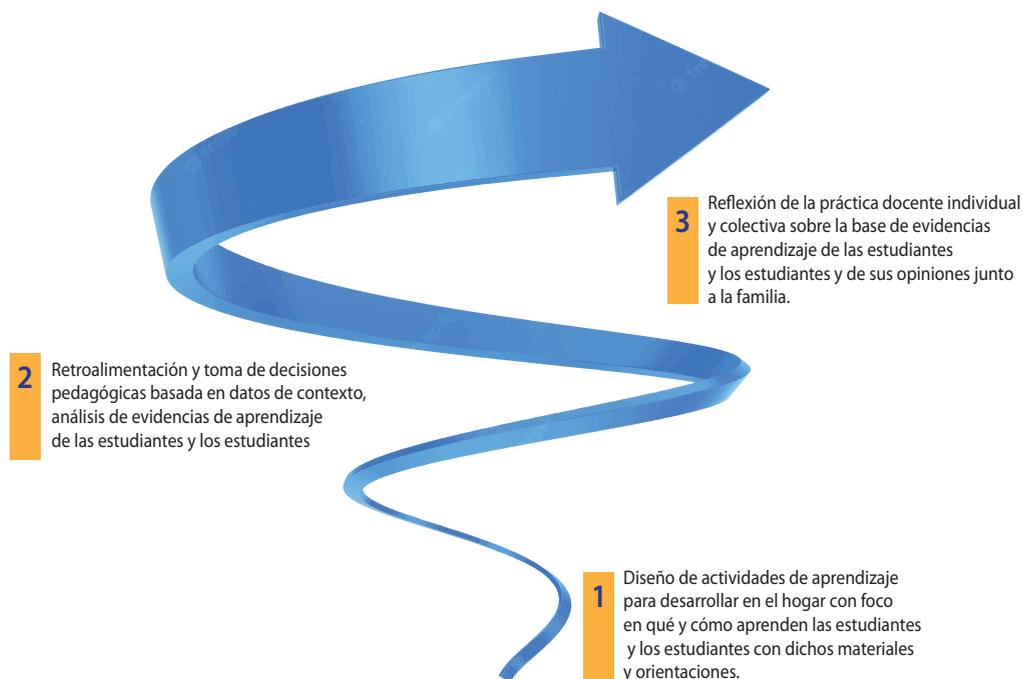
*Actividad integrada para tercer año Medio de Educación Técnico Profesional*

<b>Actividad: Representar a través de un video breve la aplicación de un protocolo de servicio de habitaciones</b>	
Asignaturas	Servicio de Habitaciones y Lengua y Literatura
Descripción de la actividad	Cada estudiante aplica un protocolo de servicio de habitaciones y muestra el producto de su trabajo mediante un video. Las producciones grabadas, en no más de tres o cuatro minutos, dan cuenta del logro del desarrollo de una competencia técnica y, por otra parte, del objetivo del eje de comunicación de la asignatura de Lengua y Literatura.
Dominio cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de conceptos técnicos: <i>Checklist</i>, protocolo de supervisión, tipos de mobiliario de una habitación, medidas de higiene y seguridad.</li> </ul>
Dominio interpersonal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrolla un trabajo colaborativo con apoyo de su familia.</li> <li>- Comunica el proceso de aprendizaje mediante un registro audiovisual breve.</li> </ul>
Dominio intrapersonal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las estudiantes se hacen parte del diseño de sus propias experiencias de aprendizaje, reconociendo obstáculos y soluciones para superarlos.</li> <li>- Fortalece una mentalidad académica positiva ante la proximidad de una primera fase de práctica profesional.</li> </ul>

*Nota: La tabla se elabora con registros del centro educativo, extraído de diseños pedagógicos*

El proceso de mejora continua fue tomando la estructura dinámica de una espiral (Figura 1), en la cual los docentes recogen información, la analizan y la valoran como datos necesarios para el diseño pedagógico, evaluando finalmente con mirada reflexiva su propio quehacer profesional y garantizando el inicio de un nuevo ciclo de mejora sobre un peldaño más alto que en ciclo precedente.

**Figura 1**  
*Fases del trabajo pedagógico*



En la medida que el profesorado fue involucrándose en la tarea pedagógica a distancia, el liderazgo formal verticalista se fue rompiendo y tendiendo a un movimiento con un sentido más horizontal y, hasta cierto punto, desde abajo hacia arriba (Rincón-Gallardo *et al.*, 2019).

Finalmente, en la *Fase de evaluación y reflexión*, se desarrollaron acciones para levantar información sobre las visiones de las diferentes personas que componen la comunidad educativa. En particular, los docentes expresan en forma más abierta sus reflexiones sobre los aprendizajes logrados por sus estudiantes, comunicando compromisos derivados de sus quiebres de creencias pedagógicas y el logro de visiones más comprensivas del proceso educativo desarrollado durante el período escolar.

## Subjetividades del profesorado sobre la experiencia

Los resultados que se presentan a continuación corresponden a las subjetividades del profesorado, que dan cuenta de su experiencia profesional en el contexto de la pandemia provocada por el virus de la COVID. Se indaga de manera particular sobre los cambios que han experimentado en su práctica pedagógica, el trabajo colaborativo y los inicios de un proceso de rediseño conducente a la conformación de una comunidad profesional de aprendizaje. La Figura 2 presenta los conceptos más recurrentes en el discurso docente, destacados con letras de mayor tamaño. Los conceptos enunciados dan cuenta de un lenguaje en el cual se pone de relieve la importancia del aprendizaje como foco del quehacer educativo.

**Figura 2**

Conceptos más recurrentes en el discurso docente referidos a la experiencia



A continuación, se presentan organizadas por categorías emergentes las principales ideas y opiniones planteadas por los docentes de la comunidad del centro escolar en estudio.

**Categoría 1: Liderazgo pedagógico compartido**

En general, el profesorado valoró de forma positiva las decisiones que permitieron dar un vuelco en la estructura organizacional del centro, en pos de hacer que la pandemia se convierta en una oportunidad para cambiar la mirada sobre el quehacer pedagógico. “Algo tan malo (como la pandemia provocada por la COVID-19) también trae cosas buenas” (Docente de Educación Básica 2). Estas visiones son coherentes con estudios sobre la experiencia escolar en diversas partes del mundo en tiempos de pandemia, como la resignificación de la pedagogía (Honigsfeld y Nordmeyer, 2020) y el surgimiento de medidas autogestionadas por parte de la escuela que van respondiendo a las necesidades del contexto (Belmar-Rojas *et al.*, 2021).

Valoro el trabajo que se ha realizado en este tiempo, la manera en que se ha conducido coordinando los equipos. Desde la cabeza, dirección, UTP, profesores, todos hemos podido aprender, trabajar y sacar buenos productos, y damos un ejemplo a pares nuestros que están en una situación completamente diferente. (Docente de Educación Media 78)

Las personas entrevistadas expresan su satisfacción profesional por los niveles de colaboración logrados con sus pares y los crecientes grados de autonomía que, desde el equipo de gestión pedagógica, se acuerdan para el ejercicio de un liderazgo más horizontal y compartido, en coherencia con las orientaciones ofrecidas por el MINEDUC (2020), el cual instó a la generación de nuevos liderazgos entre el profesorado. “El equipo directivo nos ha dado la libertad para tomar iniciativas, de buscar nosotros la forma de cómo llegar mejor (a las y los estudiantes) según nuestras capacidades y según lo que niñas y niños también quieren” (Docente de Educación Básica 13).

Al respecto, algunas personas con algo de sorpresa reconocen el desarrollo de sus propias habilidades para influir en el trabajo de sus pares, valorando sus capacidades profesionales y focalizándose en las necesidades de aprendizaje expresadas por sus estudiantes. “Yo creo que el aprendizaje ha sido inmenso. Nunca creí tener que hacer tantas cosas. No soy mucho de liderar, siempre soy como muy bajo perfil y he descubierto en mí, esa faceta de decir: ya yo lo hago” (Docente de Educación Básica 21).

**Categoría 2: Colaboración y aprendizaje profesional**

Si bien la necesidad del trabajo colaborativo y la conformación de redes son temas que se han enfatizado en la última década, hoy cobran mayor valor para lograr propósitos educativos

comunes: como crecer y aprender entre docentes y junto al estudiantado y sus familias (Moreira-Arenas, 2021; Jung, 2020). Al respecto, el profesorado reconoce que el liderazgo pedagógico y el rediseño de la organización sustentado en el principio de colaboración, potencia una visión focalizada en el aprendizaje del alumnado. “Con esta transformación que se le hizo al sistema de trabajo integrado comenzamos a apuntar a velar por el aprendizaje de los conocimientos, las habilidades y las actitudes” (Docente de Educación Básica 32).

En el contexto del trabajo colaborativo impulsado desde un liderazgo pedagógico, es posible apreciar que el proceso de elaboración de diseños de aprendizaje para el estudiantado logró permear la integración de asignaturas en actividades comunes orientadas al desarrollo de habilidades superiores de pensamiento. “Estamos con el ánimo de ir aumentando este tipo de forma de trabajar con las y los estudiantes, tratando de buscar nuevas fórmulas para hacer el trabajo más efectivo desde la casa mediando con apoderados” (Docente de Educación Básica 26). Es importante mencionar que, de manera paralela a la focalización en el aprendizaje, se hacen esfuerzos significativos para mantener la comunicación permanente con sus estudiantes y familias por medios electrónicos o comunicaciones escritas desde la escuela.

Por otra parte, el equipo docente reconoce haber construido aprendizajes profesionales vinculados a los procesos de colaboración. Estos aprendizajes podrían categorizarse en diversos tipos, algunos más centrados en el conocimiento de nuevas estrategias o herramientas y otros más profundos, relacionados con la comprensión de un enfoque de aprendizaje diferente. De esta manera, hay quienes verbalizan una transformación de su práctica pedagógica y los desafíos que ello implica para su aprendizaje profesional continuo.

Creo que lo que más me ha gustado (se refiere a su cambio de práctica) es favorecer la habilidad de reflexión de los niños para que puedan desarrollar integradamente actividades de diversas disciplinas, me he preocupado de preparar actividades potentes pero que no sean tan extensas y desanimen. Mi desafío es encontrar actividades que vinculen todas las asignaturas. (Docente de Educación Básica 19)

### *Categoría 3: Tránsito hacia nueva forma de comprender el aprendizaje*

Sin duda la escuela se mueve en un mar de aguas turbulentas y de rumbo incierto en los peores meses del ataque del virus de la COVID. En este escenario, el éxito del estudiantado depende, en gran medida, del grado de relación con sus docentes, especialmente quienes no cuentan con el apoyo de sus familias (Reimers y Schleicher, 2020). En el centro escolar en estudio, resulta notoria la preocupación expresada por el equipo docente sobre el rol de la familia como colaboradora en el proceso educativo y, particularmente, en su rol protector que brinda condiciones apropiadas para el aprendizaje. Profesores y profesoras expresan la necesidad de vincularse habitualmente a través de redes sociales y en reuniones formales de trabajo, compartiendo información relevante sobre las realidades familiares de sus estudiantes y estrategias que han resultado más o menos exitosas para mantener la comunicación con el hogar.

He estado pendiente de mis apoderados, del tema familiar... si han tenido algunos inconvenientes en el trabajo... Se ha hecho un apoyo de parte mía no solo en resolver las dudas de las guías o apoyo académico, sino en general en alguna familia que no lo está pasando bien. Ellos de verdad lo agradecen mucho, eso ha sido el foco de mis preocupaciones últimamente. (Docente de Educación Media 63)

Igualmente se van dando cuenta que es necesario tener un trabajo en equipo con objetivos pedagógicos compartidos, no necesariamente en el sentido academicista, sino más bien para responder con una propuesta coherente con las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes en el nuevo e incierto contexto. De tal forma, el liderazgo pedagógico no solo ha influido en la configuración de una nueva estructura de colaboración, sino que ha tenido la intención de hacer una revisión sobre una mirada renovada del aprendizaje, más integral y menos centrada en la transmisión de contenidos. Esta intencionalidad se abordó durante el desarrollo de las actividades propias del quehacer pedagógico docente y no desde la lógica del perfeccionamiento como cascada, por lo tanto, es posible inferir que resulta más efectiva (Vaillant, 2016). “El trabajo en equipo abrió una puerta inmensa que me permitió darme cuenta que juntos estamos interactuando para un mismo fin, hace de nuestro trabajo un gran plan de desarrollo profesional para seguir fortaleciéndolo en el tiempo” (Docente de Educación Media 57).

Cuando se les consultó respecto a sus aprendizajes, algunos testimonios recogidos dan cuenta de esta nueva forma de ejercer la labor pedagógica y la relevancia que, en este enfoque, cobra el bienestar y la necesidad de fortalecer esta nueva faceta de la profesionalidad.

Estoy en un enfoque mirado desde la casa, más participativo, más familiar, y eso no está relacionado con los objetivos de aprendizaje de asignaturas, pero sí con lo transversal que les va a servir para la vida. Esto es como una nueva pedagogía, no es estrictamente disciplinario. (Docente Educación Básica 9)

Cabe destacar que la mayor parte del equipo docente está de acuerdo en que la alteración del contexto escolar producto de la pandemia es una genuina oportunidad para innovar cambiando el enfoque de aprendizaje y atendiendo a que este es un tema que compete a todos los miembros de la comunidad. Aunque manifiestan preocupación por el incierto panorama, al mismo tiempo expresan también su preocupación por la presencia de fuerzas restrictivas que atenten contra la pervivencia de esta nueva forma de hacer pedagogía luego de una eventual vuelta a las aulas.

## SÍNTESIS Y REFLEXIONES FINALES

La capacidad del centro escolar de adaptarse a las exigencias del contexto educativo producido por la pandemia de la COVID, depende, en parte importante, de una práctica de liderazgo pedagógico que se despliega en sintonía con las necesidades de aprendizaje de la comunidad escolar, poniendo énfasis en la colaboración, el aprendizaje profesional, la comunicación y la preocupación por la familia en su rol de apoyo al aprendizaje. En el caso del centro escolar al que se refiere este artículo, la experiencia pedagógica acumulada en los meses de educación a distancia ha confirmado que es posible sostener un proceso de transformación y mejoramiento educativo, en el cual se asume este contexto complejo como una oportunidad para dar una mirada diferente a la organización escolar y preguntarse qué se puede hacer para que el estudiantado efectivamente aprenda y se desarrolle de manera integral, a pesar de los escasos vínculos directos y/o sincrónicos que tienen con sus profesores y profesoras.

Las respuestas a los desafíos planteados en el proceso de configuración de una nueva cultura de aprendizaje, bajo la emergencia del contexto sanitario, se abordan desde el colectivo, es decir, desde un liderazgo pedagógico que, como plantea Bolívar (2019), refiere al cómo los equipos docentes asumen dirección y autoridad en sus ámbitos de desempeño. En tal sentido, el estudio ha presentado evidencias de la subjetividad del profesorado como protagonistas del proceso impulsado, lo cual aporta, junto con la descripción de la experiencia, la perspectiva de quienes

comienzan a desplegar su propio liderazgo pedagógico a través del trabajo colaborativo con sus pares profesionales. Los resultados de las instancias conversacionales dan cuenta de una visión favorable sobre la nueva organización y con disposición para continuar aprendiendo. Al respecto, y en consideración de la amplia literatura que explicita las bondades de la colaboración profesional (Barrero, Segovia y Fernández, 2020; Honigsfeld y Nordmeyer, 2020; Mellado *et al.*, 2020), es necesario explicitar que no es suficiente la reunión de equipos docentes, sino el sentido por el cual se reúnen. Así, el liderazgo pedagógico está llamado a revisar y a poner en tela de juicio el proceso educativo, a través de la reflexión sistemática sobre el enfoque de aprendizaje y las evidencias de la práctica.

Por otra parte, los resultados de la investigación corroboran que el liderazgo pedagógico contribuyó en el desarrollo de la capacidad de reflexión docente sobre su profesionalidad, hecho que los llevó a develar las creencias que subyacen a su práctica pedagógica y, consecuentemente, a reorientar su quehacer profesional, lo cual se aprecia en la elaboración de diseños más pertinentes con las necesidades de aprendizaje de cada estudiante. Los hallazgos referidos a la experiencia profesional en el contexto de la pandemia corroboran la implicación del equipo docente en este proceso de respuesta institucional frente al desafío de la educación a distancia, resultados que difieren de otro estudio chileno desarrollado por Belmar-Rojas *et al.* (2021), en el cual los entrevistados perciben que han tenido una baja participación en la forma de llevar a cabo la gestión, demandando más espacios de diálogo y acuerdo. En otras palabras, esta investigación evidencia que el liderazgo pedagógico es compartido y se despliega de forma natural en el trabajo profesional colaborativo para planificar y evaluar el diseño de oportunidades de aprendizaje auténticas y significativas que buscan, además, involucrar de manera más directa a la familia, cuyas personas integrantes, desde sus propias experiencias y saberes, pueden aportar como mediadores en el proceso educativo. En tal sentido, la colaboración y el aprendizaje dan cuenta de un auténtico liderazgo pedagógico, que no es concebido de manera jerárquica, sino que es una experiencia de aprendizaje y desarrollo profesional continuo para el equipo docente, el cual se traduce en mejores prácticas de aprendizaje para niñas, niños y jóvenes.

El conocimiento de esta experiencia puede resultar de particular utilidad para equipos docentes que, de una u otra manera han vivenciado los efectos de la pandemia por el virus responsable de la COVID y que han reconocido en esta difícil circunstancia una oportunidad para el desarrollo profesional. Las fases y acciones descritas, en el marco de la mejora continua, pueden aportar en los procesos reflexivos de otras comunidades para el diseño de estrategias que respondan con mayor eficacia a los desafíos de un contexto de alta incertidumbre, bajo un enfoque de comunidad profesional, en la cual sus integrantes aprenden mientras hacen el trabajo (Barrero, Segovia y Fernández, 2020; Mellado *et al.*, 2020). Dicho de otra manera, la consideración de la colaboración y aprendizaje, como principios orientadores del liderazgo pedagógico, explicitan el sentido de la mejora, pues el liderazgo pedagógico no se despliega para satisfacer necesidades formativas academicistas, sino para fortalecer el aprendizaje y el desarrollo integral de todas las personas que conforman la comunidad educativa.

En síntesis, el sentido del liderazgo pedagógico reconfiguró la gestión, valorándose el trabajo colaborativo entre docentes como un proceso en el cual se transforma la práctica pedagógica, se reflexiona y se aprende. Aunque el centro escolar continúa impulsando cambios y mejoras, se constata que la coyuntura de la educación a distancia, provocada por la pandemia, representó una oportunidad para avanzar hacia la conformación de una comunidad profesional de aprendizaje que está en la búsqueda permanente de prácticas que propicien el aprendizaje profundo de sus estudiantes.

Finalmente, parece necesario examinar el sentido que ha ido tomando el liderazgo pedagógico en los procesos de mejoramiento educativo, pues en ocasiones se traduce en una influencia superficial o de tipo estructural, el cual no afecta la práctica educativa, en tanto formas de hacer y pensar. Por tal razón, ha sido importante visibilizar la experiencia construida por el equipo docente como protagonistas de las nuevas formas de colaboración y aprendizaje en el centro escolar. Asimismo, sería significativo indagar en la visión del alumnado en este tipo de experiencias de liderazgo pedagógico, avanzando desde una perspectiva adultocéntrica a una que conozca y reconozca a cada estudiante como personas sujetas de derecho.

## REFERENCIAS

- Abril, M. (2021). Proceso de aprendizaje en la pandemia. *PANORAMA*, 15(28), 1-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343965146010>
- Aránzazu, M. y Marauri, J. (2020). Diario de una Pandemia en el Colegio República de Chile de Madrid. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-11. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3>
- Arriagada, P. (2020). Pandemia Covid-19: Educación a Distancia o las Distancias en la Educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-3. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3>
- Avello, R. y Marín, V. (2016). La necesaria formación de los docentes en aprendizaje colaborativo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 687-713.
- Barrero, B.; Domingo, J. y Fernández, J. D. (2020). Liderazgo intermedio y desarrollo de comunidades de práctica profesional: Lecciones emergentes de un estudio de caso. *Psicoperspectivas*, 19(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1751>
- Belmar-Rojas, C.; Fuentes-González, C. y Jiménez-Cruces, L. (2021). La educación chilena en tiempos de emergencia: educar y aprender durante la pandemia por COVID-19. *Revista Saberes Educativos*, (7), 1-25. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.64099>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Darling-Hammond, L.; Hyler, M.E. y Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile.
- Honigsfeld, A. y Nordmeyer, J. (2020). Teacher Collaboration During a Global Pandemic. *Educational Leadership*, 77(10), 47-50.
- Hopkins, D. (2019). Mejora escolar, liderazgo y reforma sistémica: una retrospectiva. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 26-57. <https://doi.org/10.14244/198271993075>
- Jung, L. A. (2020). Accommodations, Modifications, and Intervention at a Distance. *Educational Leadership*, 77(10), 16-21.
- Kvale, S. (2013). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Martínez, N. (2015). El trabajo en equipo como estrategia de aprendizaje en ambientes virtuales. En L. Galindo (Coord.), *El aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales* (pp. 15-37). Centro de estudios e investigaciones para el desarrollo docente (CENID).
- Mellado, M. E.; Chaucono, J. C. y Villagra, C. (2017). Creencias de directivos escolares: implicancias en el liderazgo pedagógico. *Psicología Escolar e Educativa*, 21(3), 541-548. <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111102>

- Mellado, M.E.; Rincón-Gallardo, S.; Aravena, O. y Villagra, C. (2020). Acompañamiento a redes de Líderes escolares para su transformación en comunidades profesionales de Aprendizaje. *Perfiles Educativos XLII* (169), 52-69. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59363>
- Ministerio de Educación de Chile (2020). Orientación al sistema escolar en contexto de COVID-19. División Educación General.
- Moreira-Arenas, A. (2021). Una respuesta a la pandemia: la innovación educativa en las escuelas chilenas. *Revista Saberes Educativos*, (7), 60-72. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.64184>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2020). *Respuesta del ámbito educativo de la UNESCO al COVID-19*. Autor.
- Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad* 2(1), 1-7. [https://doi.org/10.25267/Rev\\_educ\\_ambient\\_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502](https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502)
- Pozo, C. y Simonetti, F. (2018). *¿Cómo indagar sobre Aprendizaje Profundo en Centros Escolares? Instrumentos y orientaciones prácticas*. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Reimers, F. y Schleicher, A. (2020). *Un Marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia 2020 del COVID-19*. Enseña Perú.
- Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberar el aprendizaje. El cambio educativo como movimiento social*. Grano de Sal.
- Rincón-Gallardo, S.; Villagra, C.; Mellado, M. E. y Aravena, O. (2019). Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLIX(1), 241-272. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.1.39>
- Tinto, J. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país de origen. *Provincia*, 29, 135-173. <https://www.redalyc.org/pdf/555/55530465007.pdf>
- Tonucci, F. (20 de julio de 2020). *Aprovechemos esta cuarentena para pensar si otra escuela es posible*. Web del maestro cmf. <https://webdelmaestrocmf.com/portal/francesco-tonucci-aprovechemos-esta-cuarentena-para-pensar-si-otra-escuela-es-posible/>
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Hacia un Movimiento Pedagógico Nacional. DOCENCIA*. Año XX, 5-13.
- Vaillant, D. y Cardozo, L. (2017). Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 13(26), 5-14.
- Varela, C.; Lorenzo, M. y García-Álvarez, J. (2020). La Escuela en Prisión ante el covid-19. Un Desafío Sobre el que Repensar la Educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-12. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3>