

Liderazgo pedagógico en pandemia. Desafíos y aprendizajes¹

Pedagogical leadership in pandemic.
Challenges and learnings

Isabel Achard ²
Análí Baráibar ³

Resumen: La pandemia implicó reinventar el formato escolar y emplear diversas estrategias para garantizar la continuidad en la enseñanza. En 2021, se exploraron las transformaciones en el liderazgo pedagógico en la Educación Media Básica de los colegios católicos uruguayos y se lo analizó en seis dimensiones propuestas por Robinson (2019). Combinando técnicas cuanti-cualitativas, se encuestaron a setenta y cuatro directivos a nivel nacional y se realizaron entrevistas a una muestra intencional en seis colegios. Sus percepciones, como actores clave, sobre las decisiones y estrategias aplicadas, los aciertos, las dificultades y los aprendizajes vividos evidencian cambios significativos del liderazgo pedagógico durante la pandemia. Implicó ajustar metas y expectativas con los docentes, acompañar las replanificaciones, brindar capacitación y apoyo para manejarse en entornos tecnológicos virtuales. Se favoreció el surgimiento de nuevos liderazgos y se potenciaron las coordinaciones docentes y el trabajo en red. Además, se requirió contener socioemocionalmente a los integrantes de cada comunidad educativa para alentar el compromiso activo y sostener la continuidad educativa con nuevos vínculos colegio-familias.

Palabras clave: investigación, liderazgo, ambiente escolar, gestión del centro de enseñanza, orientación pedagógica

¹ El presente artículo corresponde a una investigación mayor realizada durante 2021, en el Departamento de Educación de la Universidad Católica del Uruguay. Contó con el apoyo de la Vicerrectoría de Investigación e Innovación.

² Magíster en Educación. Investigadora del Departamento de Educación y docente de la Escuela de Postgrados de la Universidad Católica del Uruguay. Montevideo, Uruguay. Correo electrónico: iachard@ucu.edu.uy

³ Magíster en Sociología. Profesora de Alta Dedicación de la Universidad Católica del Uruguay. Montevideo, Uruguay. Correo electrónico: abaraibar@ucu.edu.uy

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XXII, Nº 43, abril-septiembre 2024. Pág. 19-39.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22\(43\)02](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22(43)02) / Recibido: 21/09/2023 / Aprobado: 13/03/2024.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba.

Abstract: *The pandemic involved reinventing the school format using various strategies to guarantee continuity in teaching. The transformations in pedagogical leadership in secondary education in Uruguayan Catholic schools were explored (in 2021), analyzing six dimensions proposed by Robinson (2019). Seventy-four managers nationwide were surveyed using quantitative-qualitative techniques, and interviews were conducted with an intentional sample in six schools. Their perceptions, as key actors, regarding the decisions and strategies applied, as well as the accomplishments, difficulties, and learning experiences, showed significant changes in pedagogical leadership during the pandemic. It involved adjusting goals and expectations with teachers, accompanying replanning, providing training and support to navigate virtual technological environments. It favored the emergence of new leadership, enhancing teaching coordination and networking. In addition, it required socioemotional support for the members of each educational community to encourage active commitment and to sustain educational continuity with new school-family links.*

Keywords: *research, leadership, school environment, school management, educational guidance*

1. La importancia de liderar los procesos pedagógicos en la educación

Potenciar la educación significa contar con líderes educativos que impulsen, estimulen y lleven adelante los cambios necesarios, convoquen y guíen a su comunidad educativa. Liderar los cambios en la educación es clave para crear las condiciones institucionales que promuevan las transformaciones apropiadas para asegurar las finalidades educativas y el buen funcionamiento de la organización escolar (Bolívar *et al.*, 2013).

La importancia de los liderazgos pedagógicos dentro de cada centro educativo ha sido confirmada por numerosos autores, tanto en investigaciones empíricas como a nivel de ensayos teóricos, especialmente, en las últimas décadas. El liderazgo pedagógico de los directivos es el segundo factor que incide en los aprendizajes de los estudiantes, luego de las prácticas docentes de aula (Leithwood *et al.*, 2004). El interés y la preocupación por fortalecer la formación de líderes y gestores educativos para promover procesos de cambio ha impulsado la creación de distintos programas y políticas educativas, con el apoyo de organismos internacionales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2014).

Son varios los autores que señalan al liderazgo pedagógico como un factor decisivo para garantizar una educación de calidad (Braslavsky, 2006; Barber y Mourshed, 2008; Rodríguez-Molina, 2011; Bolívar Botía *et al.*, 2017), lo que ha hecho surgir un marcado interés por caracterizar este tipo de liderazgo que impacta en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Se lo ha definido como la "gestión y conducción de instituciones educativas y/o procesos pedagógicos, cuyo eje fundamental de acción es lograr y garantizar un aprendizaje de calidad y el

bienestar de todos los estudiantes" (Contreras, 2016, p. 245). De esta manera, se pone el énfasis en el currículum y en la enseñanza, y, desde este marco, se promueve el desarrollo profesional docente, la planificación y la supervisión de las prácticas educativas y la generación de condiciones adecuadas para favorecer la enseñanza y la mejora de los aprendizajes (Robinson *et al.*, 2009).

En tal sentido,

Las escuelas deben garantizar a todos los alumnos los aprendizajes imprescindibles y la dirección de la escuela está para hacerlo posible, por lo que tiene que entrar en la dimensión pedagógica, sin dejarla a la acción individual o arbitrio de cada docente. (Bolívar *et al.*, 2013, p. 7)

Los directores mejoran el aprendizaje de los alumnos, en gran medida, cuando motivan a los profesores y fomentan el sentido de "comunidad profesional". Los ayudan y guían para mejorar su enseñanza (Bolívar *et al.*, 2013, p. 11).

Contreras (2016) plantea que el liderazgo se entiende como un proceso dinámico y complejo, que influye positivamente en las capacidades, las motivaciones, los patrones de pensamiento, los talentos y las actitudes, no basadas en autoridad o posiciones formales de poder, sino en el ejemplo y el poder de persuasión. En este marco, el aprendizaje exitoso y el desarrollo positivo de los alumnos son el eje de las acciones colectivas. El compromiso con las metas y las visiones de la institución educativa son fundamentales para construir una cultura organizacional de aprendizaje. El liderazgo en relación con la formación docente está comprendido desde una perspectiva de acompañamiento personalizado y con un abordaje sostenido en las emociones y la motivación de las dinámicas de trabajo.

Robinson *et al.* (2014) toman como base la propuesta de Leithwood (Leithwood *et al.*, 2004), quien distingue tres dimensiones a través de las cuales el líder influye en los aprendizajes de los estudiantes: el establecimiento de la dirección, el desarrollo de las personas y el rediseño de la organización. Estos investigadores realizan un metaanálisis de las investigaciones disponibles y reconocen cinco dimensiones de liderazgo que impactan en los resultados de aprendizaje de los estudiantes: 1- establecimiento de metas y expectativas, 2- dotación de recursos estratégicos, 3- planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículum, 4- promoción y participación en el aprendizaje y el desarrollo de los profesores, y, por último, 5- aseguramiento de un ambiente ordenado y de apoyo. En 2019, a esas cinco dimensiones, Robinson le suma una sexta: la relación entre la escuela y la comunidad. Así, las seis dimensiones que define son las siguientes:

1. Establecimiento de metas y expectativas. Implica generar un marco de referencia que evidencie los lineamientos de acción, las expectativas, las normas, las formas de participación y los resultados esperados para que la comunidad educativa tenga claro su rol y lo que se espera de ellos.
2. Dotación de recursos estratégicos. Comprende la asignación de recursos para avanzar en las prioridades establecidas, en términos de objetivos de aprendizaje. Implica la valoración de los recursos y la toma de decisión sobre su asignación. El recurso más importante que los líderes deben gestionar son los docen-

tes, ya que la calidad de la docencia es el factor que más incide en las variaciones del desempeño estudiantil (Nye *et al.*, 2004, citados en Robinson, 2019, p. 127).

3. Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo. El apoyo a la docencia es una de las dimensiones de mayor impacto en los aprendizajes de los estudiantes. Implica que los líderes generen instancias de retroalimentación formativa con sus docentes en cuanto a la enseñanza, con insumos claros y concretos para analizar y actuar en las mejoras necesarias.
4. Promoción y participación en el aprendizaje y el desarrollo de los profesores. Las iniciativas que toman los líderes para fomentar la formación y la actualización del cuerpo docente incluyen el apoyo para que estos aprendizajes se incorporen rápidamente para mejorar las prácticas de enseñanza.
5. Aseguramiento de un ambiente ordenado, seguro y de apoyo. Implica generar y proteger el espacio y el tiempo de enseñanza para que el cuerpo docente pueda concentrar su dedicación en los aspectos pedagógicos. Implica liberarlos de ocupaciones administrativas y despejar otras tareas que no aportan a la tarea de enseñanza y seguimiento de los estudiantes. Desde el liderazgo, aportan a esta dimensión: manejar un código de disciplina claro, asegurar interrupciones mínimas del tiempo de instrucción, buscar efectividad en la resolución de conflictos y hacer foco en la comprensión intercultural y el respeto por la diferencia. El trabajo directo por parte de los directivos en el apoyo a la tarea docente y a su formación es fundamental. Generar las instancias y las condiciones para garantizarlo y sistematizar los procesos son responsabilidades de los líderes de las instituciones educativas.
6. Relación entre la escuela y la comunidad. Esta dimensión se incorpora en 2019 y reconoce el impacto del vínculo entre los padres y la escuela en el compromiso de los estudiantes con su escolaridad. "La omisión no se debe a que los vínculos entre la escuela y la comunidad carezcan de importancia, sino al hecho de que contamos con pocas investigaciones sobre las prácticas de liderazgo necesarias para establecer esos vínculos" (Robinson, 2019, p. 130).

Robinson identifica, además, tres capacidades clave que desarrollan los líderes:

- Conocimiento profundo sobre aspectos vinculados al aprendizaje, la enseñanza y el currículo para poder tomar decisiones en cuanto a políticas escolares del centro.
- Capacidad en la resolución de problemas complejos para reducir obstáculos en el logro de objetivos.
- Construcción de relaciones de confianza para procurar que las relaciones entre los adultos estén al servicio de los intereses y los aprendizajes de los estudiantes.

Si bien todas las dimensiones definidas están vinculadas a las capacidades clave de los líderes, se pueden establecer vínculos más estrechos entre algunas, como se aprecia en la Tabla 1.

2. El liderazgo educativo en tiempos de pandemia

La pandemia por expansión del COVID-19 causó cambios inesperados en 2020 y 2021. Las repercusiones abarcaron todas las dimensiones de la vida: sanitaria, social, económica, laboral, cultural, afectiva e incluso, escolar.

Uruguay no quedó ajeno a esos procesos forzosos, en los que predominó el uso de la modalidad virtual al establecerse la restricción de movilidad y la no presencialidad en todos los niveles y los centros del sistema educativo nacional, apenas iniciado el nuevo año lectivo (13 de marzo 2020). Una semana después, se habilitó la enseñanza remota forzada para sostener la continuidad educativa, aprovechando las condiciones de conectividad del país y la accesibilidad generada en la mayoría de la población mediante dispositivos tecnológicos, como alternativa para implementar la enseñanza a distancia de emergencia.

En los centros educativos, naturalmente, se tiende a identificar el liderazgo pedagógico con los roles directivos; posiblemente, por carecer de otros roles fuera de los docentes de aula (que son líderes pedagógicos en ese ámbito). Las cualidades de un líder se pueden desarrollar y potenciar no solo en esos roles, sino fomentando además un liderazgo distribuido entre los actores de la comunidad escolar. Sin duda, la situación de pandemia generó un movimiento inesperado en el esquema tradicional de funcionamiento escolar. En esas condiciones, surgió la inquietud por investigar lo que estaba sucediendo internamente en los centros educativos.

Desde un fuerte compromiso con los estudiantes y las familias para asegurar la continuidad de la enseñanza, cada centro educativo y cada docente generó

Tabla 1: Dimensiones y claves del liderazgo según modelo de Viviane Robinson (2019)

Dimensiones	Capacidades clave de los líderes
1. Establecimiento de metas y expectativas. 2. Dotación de recursos estratégicos.	Resolución de problemas complejos.
3. Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo. 4. Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo de los profesores.	Conocimientos pedagógicos profundos.
5. Aseguramiento de un ambiente ordenado, seguro y de apoyo. 6. Relación entre la escuela y la comunidad.	Construcción de relaciones de confianza.

Fuente: Elaboración propia basada en Robinson (2019).

mecanismos alternativos y empleó los medios que encontró a su alcance individual y colectivamente. Como afirma Furman (2020):

Aun así, lo que está pasando es muy difícil. Hay buena parte de la población que está desconectada y, a pesar de estos esfuerzos, la escuela no está llegando como uno querría y la continuidad pedagógica de este año está puesta en jaque. (p. 2)

Sin duda, las dificultades de conectividad no se limitan al acceso tecnológico literal: las diferencias de capital social y cultural de las familias y los estudiantes quedan una vez más manifiestas en esta situación, con una brecha que se incrementa. Docentes y directores, conscientes de esta situación, procuraron generar respuestas de emergencia para evitar la discontinuidad de la enseñanza y apelaron a los recursos que cada contexto les podía brindar -lo que evidencia las diferencias preexistentes- y procuraron sortearlas.

Esta situación ha afectado, de diferente manera, a cada sector, nivel educativo e, incluso, a cada centro educativo concreto, ya que cada uno posee características, condiciones y especificidades propias de su organización, edad, grados de autonomía, planes de estudio, dinámicas de funcionamiento y contextos particulares (Banco Interamericano de Desarrollo [BID], 2020). La necesidad de tomar decisiones de carácter urgente ha sido un denominador común para generar los cambios necesarios en los procesos organizacionales internos, en las comunicaciones y en la vinculación de la escuela con estudiantes y familias.

La radicalidad de los cambios y su urgencia supuso, para los encargados de la gestión, una preocupación en todos los órdenes del funcionamiento institucional. La investigación realizada en Perú por Meza Revatta *et al.* (2021) destaca la importancia de optimizar la gestión educativa mediante el fortalecimiento de los proyectos educativos y el enriquecimiento de los procesos pedagógicos para mejorar la calidad educativa y fortalecer las necesidades locales. Estos resultados colaboran para resignificar la importancia del rol que cumplen quienes se desempeñan en cargos de gestión educativa, particularmente, en determinados contextos desfavorecidos.

Los centros educativos, sus docentes y estudiantes estaban en condiciones muy dispares de equipamiento, experiencia y dominio de TIC. Debieron pasar la totalidad de sus clases a la virtualidad masiva, lo que generó un amplio margen de discrecionalidad para gestionar formatos y alternativas en medio de gran incertidumbre. Al ser centros de enseñanza de gestión privada, la paralización de actividades a nivel del país afectó a familias también a nivel laboral y, en consecuencia directa, en el pago de mensualidades. Esta situación comprometida generó riesgos en la estabilidad y la continuidad de los servicios educativos y el personal. Las decisiones urgentes se multiplicaron y se tensó la gestión que debía resolver, a la vez, multiplicidad de aspectos importantes y de naturaleza diversa. Como expresan Achard y Baráibar:

Cada etapa demandó nuevas acciones y soluciones para hacerle frente a los desafíos emergentes para los actores. Para los directivos implicó or-

ganizar e ir ajustando en cada fase aspectos operativos (horarios, espacios, personal y recursos económicos), pedagógicos (acompañamiento, orientaciones y formación para los docentes adecuando sus cursos en forma permanente a las circunstancias, metodologías, contenidos, modalidad de cursado, cauces efectivos de comunicación, formatos e instancias de evaluación) y emocionales (de contención, cercanía y referencia). (2023, pp. 24-25)

En ese escenario, se realizó esta investigación, que procura recoger las voces y las vivencias de los directivos.

3. Diseño metodológico y trabajo de campo

La investigación se realizó en todos los centros educativos católicos del país con educación media básica, integrados en la Asociación Uruguaya de Educación Católica (AUDEC), que funciona como red nacional y nuclea a 157 colegios de educación formal. Coordina y representa a las instituciones católicas de enseñanza en todos los niveles ante autoridades y organismos nacionales e internacionales y brinda asesoramiento y apoyo pedagógico, jurídico, laboral, técnico y administrativo, acorde al Plan pastoral de la Iglesia católica. Desde 2006, ofrece instancias de formación permanente para directivos y docentes con el fin de mejorar los procesos pedagógicos y de gestión para cumplir su misión educativa y evangelizadora. En los últimos tres años, las temáticas abordadas ponen énfasis en la gestión educativa y el aprendizaje centrado en el alumno.

El objetivo general de la investigación matriz fue el siguiente:

- Analizar el liderazgo pedagógico en la educación media de los colegios católicos uruguayos pertenecientes a AUDEC, a partir de las percepciones y las proyecciones de directivos y docentes, durante la pandemia por COVID-19, con la finalidad de identificar sus componentes más destacados.

Se definieron tres objetivos específicos (OE):

- OE1- Caracterizar el liderazgo pedagógico de los directivos de educación media básica en contexto de pandemia en todos los liceos católicos del Uruguay.
- OE2- Identificar las prácticas de liderazgo pedagógico consideradas acertadas con base en las percepciones de los docentes y los directores.
- OE3- Sistematizar las opiniones y los relatos de experiencias de los actores consultados conforme a las dimensiones del liderazgo pedagógico analizadas.

Para esta publicación, se realizó un recorte focalizado de la investigación. El análisis se centró en el liderazgo pedagógico vivido y percibido por los directivos durante el período de pandemia y se identificaron sus desafíos y aprendizajes. Se tomaron las siguientes tres preguntas como eje:

- ¿Cómo perciben los directivos el liderazgo pedagógico en educación media básica en los colegios católicos uruguayos en contexto de pandemia?

- ¿Cuáles son las estrategias habituales y emergentes que aplicaron estos directores en el ejercicio del liderazgo pedagógico, durante la pandemia, en diversas dimensiones de la gestión?
- ¿Qué aprendizajes identifican estos directores a partir del proceso colectivo vivido en pandemia?

El estudio realizado es exploratorio descriptivo y da cuenta de un proceso único y excepcional en un terreno no explorado antes. "En tales casos los investigadores deben justificar claramente por qué conviene explorar este caso, indicar los temas en los que se centra, y explicitar los criterios de la exploración" (Coller, 2005, p. 42). La investigación focaliza, específicamente, en el liderazgo pedagógico y las vivencias de los directivos en los centros católicos de todo el país, para comprender su alcance, valorar aciertos y dificultades y proyectar qué aprendizajes recogen de lo vivido. Se centra en lo sucedido respecto a las decisiones de gestión, en términos de liderazgo pedagógico, que debieron tomarse de forma acelerada por parte de las autoridades y su relación con las dimensiones del modelo de Robinson, empleado como referencia.

Se aplicó un diseño mixto, con abordaje cualitativo y cuantitativo (Hernández Sapiere *et al.*, 2010; Pereira Pérez, 2011), lo que permitió realizar una indagación dinámica, con visión ampliada y profunda del objeto de estudio. Se valorizó la voz y la perspectiva de los protagonistas del liderazgo pedagógico y se recogieron testimonios de todos los directivos y de una selección de docentes.

El trabajo contó con el aval del Comité de Ética de la Universidad Católica del Uruguay. Se relevó el consentimiento de los actores, se verificaron los aspectos metodológicos y se pautó el uso y la confidencialidad de la información según el protocolo de actuación.

Cabe señalar que la investigación matriz fue más amplia e incluyó, también, las percepciones de los docentes sobre el liderazgo pedagógico. En relación a los docentes, se realizó una encuesta en línea y entrevistas en profundidad a una muestra intencional de doce docentes seleccionados por los directivos con criterios predefinidos. En este artículo, se focaliza solo en los directivos; por eso, se da cuenta detallada de ese núcleo de indagación.

Para seleccionar los casos, se utilizaron los criterios de viabilidad, heterogeneidad y accesibilidad expuestos por Valles (1999). La primera decisión fue seleccionar a los colegios católicos miembros de AUDEC de todo el país, que cuentan con educación media básica en su oferta educativa. Se realizó un censo mediante encuesta a todos los directivos, según el modelo de Robinson (2019).

Para seleccionar a los seis directivos con los que se realizaron las entrevistas en profundidad, se mantuvieron los tres criterios ya mencionados de viabilidad (factibilidad para realizar la entrevista dentro de los plazos previstos), heterogeneidad (ubicación de los centros, tamaño y antigüedad en el cargo como directivo) y accesibilidad (directivos que respondieron. en el censo, tener disposición para mantener una entrevista).

La Tabla 2 sintetiza el alcance y la cobertura total del trabajo de campo realizado.

Los instrumentos se estructuraron en cinco categorías que articulan los aportes teóricos ya señalados:

1. Datos generales de los colegios y de los actores implicados.
2. Liderazgo pedagógico de los directivos (construcción de metas y expectativas; dotación de recursos estratégicos en el contexto; planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo; participación en el aprendizaje y desarrollo de los profesores; ambiente educativo; vínculo entre la escuela y la comunidad).
3. Gestión de la innovación y el cambio en contextos forzosos.
4. Canales y formas de comunicación.
5. Aprendizajes emergentes en este período de pandemia.

Para validar los instrumentos (cuestionario del censo y guía semiestructurada de las entrevistas), se aplicaron dos estrategias: lectura crítica de expertos y pilotaje previo de aplicados a actores similares.

En primera instancia, la encuesta se aplicó al universo de directores de los centros definidos. En una segunda etapa, se seleccionaron seis centros a fin de profundizar la información cualitativa sobre las dimensiones analizadas. Con la

Tabla 2: Resumen del trabajo de campo de la investigación: técnicas y cobertura alcanzadas

Técnica aplicada	Nº de casos	Actores	Tasa de rta.*	Criterios de selección definidos
Censo encuesta a directores	83	Directores de Educ. Media Básica (EMB).	74/83 90 %	Liceos católicos del país con EMB, integrados a AUDEC.
Entrevista a directores	6	Directores de EMB.	6/6 100 %	Muestra seleccionada según preguntas clave de la encuesta. Contempla localización y tamaño del centro, y antigüedad en la gestión.
Entrevista a docentes	12	Docentes de EMB.	12/12 100 %	Seleccionados por el director del colegio con base en la antigüedad, la carga horaria y la percepción sobre su conocimiento y uso de tecnologías digitales.
Encuesta en línea	256	Docentes de EMB.	52/256 20 %	Todos los docentes de EMB de los seis liceos seleccionados.

* Tasa de respuesta (total y porcentaje).

Fuente: Elaboración propia.

intención de garantizar la cobertura y la heterogeneidad en la muestra, se combinaron tres criterios para elegirlos:

- a) Respuestas positivas a preguntas del censo sobre el interés manifiesto en participar en la instancia cualitativa, la posibilidad de crear y concretar innovaciones.
- b) Representación de colegios de Montevideo y de otras zonas del país para recoger posibles variantes.
- c) Antigüedad del director en el cargo. Se contemplan dos categorías: menos y más de cinco años de experiencia en el colegio.

Las entrevistas semiestructuradas en profundidad fueron individuales y presenciales (salvo en un caso que fue virtual). Todas estuvieron a cargo de las dos investigadoras responsables y con grabación de audio consentida para recoger con total fidelidad sus testimonios completos.

El procesamiento de la información fue realizado empleando el software SPSS (Statistical Package for Social Sciences) para las encuestas y ATLAS.ti para las entrevistas, lo que implicó el diseño de matrices de categorización. Para el análisis del censo con los directivos, se definieron tres dimensiones: perfil de los directivos, liderazgo pedagógico y aprendizajes a partir del proceso de pandemia, cada una con sus subdimensiones e indicadores. En el caso de las categorías de ATLAS.ti, se establecieron veintiocho códigos para procesar los contenidos de las entrevistas en profundidad con los directivos.

4. Análisis de los resultados obtenidos

Los resultados se organizan de acuerdo con las tres dimensiones predefinidas y relevadas: perfil de los directivos, liderazgo pedagógico (siguiendo el modelo de Robinson, 2019) y aprendizajes en este período de pandemia.

4.1. Perfil de los directivos

En relación con las variables sociodemográficas, el 63 % son mujeres y el 37 % son hombres. La distribución de edades permite identificar que, en el tramo de 45 a 65 años, se concentra el 60 % de los directores, lo que corresponde a una población adulta madura. El 93 % de los directores tiene, al menos, diez años de experiencia como docentes que conocen la dinámica de clases y el funcionamiento general de los centros educativos. En cuanto a los años de desempeño del rol, el 60 % de los directores lleva menos de cinco años en el ejercicio de la gestión educativa. Para varios directivos, es su debut en el rol dentro del marco desafiante de la pandemia. Más de la mitad está en una etapa inicial del ejercicio activo de la gestión, con el desafío extraordinario de asumir el liderazgo en un período excepcional, sin presencialidad, y de afrontar múltiples decisiones en tiempos inciertos y complejos. En cuanto a su formación, el 64 % de los directores manifiesta tener estudios de posgrado, lo que los califica sobre la amplia mayoría del personal docente de sus centros.

4.2. Liderazgo pedagógico según dimensiones del modelo de Robinson

Se analizaron las percepciones de los directores en relación con cada una de las seis dimensiones definidas.

1) Establecimiento de metas y expectativas

Se destaca que el 76 % de los directivos indica que sus colegios ya tenían un proyecto de centro escrito y vigente al momento de iniciarse la pandemia. En relación a la existencia de proyectos de mejora, el 80 % responde que los tenían y que ya los estaban implementando previamente a la pandemia. La temática central de los proyectos presenta una concentración marcada en dos temas de interés: las metodologías de enseñanza-aprendizaje y los procesos de evaluación. Contar con proyectos de mejora en curso y formar a los docentes para ponerlos en práctica se valoró como un apoyo que facilitó la generación de los cambios que la falta de presencialidad impuso. En muchos casos, implicó encontrar a los docentes trabajando ya en forma coordinada, con experiencias compartidas de instancias formativas de reflexión, intercambio y actividades colectivas coordinadas.

2) Dotación de recursos estratégicos

En el marco de la pandemia, el 60 % de los directivos afirman que reasignaron recursos técnicos para poder acompañar la nueva situación de enseñanza virtual inicialmente y, luego, híbrida. En la mayoría de los centros (70 %), no existieron nuevas contrataciones, lo que implicó resolver la nueva situación con el personal que tenían. Antes de la pandemia, el 68 % usaba la plataforma educativa, pero le daba un uso limitado que no generaba un impacto pedagógico significativo en las prácticas docentes y los aprendizajes de los estudiantes. Para organizar la enseñanza sin presencialidad, durante la pandemia, el 32 % de los colegios se vio en la necesidad de incorporar una plataforma educativa. Un recurso nuevo fue la herramienta de las videoconferencias (con diversidad de aplicaciones) para poder darle continuidad a la propuesta educativa; el 96 % de los colegios las incorporó.

La situación de emergencia generó una solidaridad espontánea dentro del personal y ofició como sostén para los docentes, tanto desde los directivos como desde otros actores que tomaron protagonismo interno. Los adscriptos fueron las figuras más destacadas como articuladoras y facilitadoras, incluso con presencia virtual. Apoyaron a los docentes en las clases en aspectos tecnológicos, disciplinares y de encuadre para facilitar la continuidad de las clases. Otras figuras importantes mencionadas fueron los docentes con mayor conocimiento y uso de aplicaciones y recursos informáticos, quienes generaron tutorías espontáneas o coordinadas con sus colegas y dedicaron tiempo extra a asesorar a los directivos y a los pares docentes.

3) Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo

Las coordinaciones docentes se mantuvieron como espacios imprescindibles y periódicos de reunión con la dirección, más allá de brindar cierta flexibilidad en la frecuencia, propia de la situación excepcional que se estaba viviendo. El cambio principal se señala en relación con los contenidos abordados en dicho espacio, ya

que el 87 % de los encuestados manifiesta que, en pandemia, tuvo variaciones. Asimismo, el 74 % confirma que cambió el tipo de intercambio en las reuniones de coordinación. Las entrevistas permiten agregar que estos espacios resultaron ser un momento vital de encuentro y sostén emocional, no solo destinado a aspectos relacionados con el desempeño académico. En cuanto al apoyo a los docentes, el 86 % de los directores considera que se brindó apoyo pedagógico entre algunas veces o siempre durante todo el período. En relación al proceso de supervisión, el 57 % de los directores considera que supervisaron aspectos de planificación entre algunas veces y siempre durante ese período. La respuesta del 32 % de los directores fue que las visitas a clase, en ese tiempo, no se realizaron. El proceso de acompañamiento docente estuvo centrado en lo emocional, más allá de los acompañamientos que se realizaron a nivel de aspectos curriculares y pedagógicos.

4) Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los profesores

La magnitud de la situación de emergencia fue tal que el desarrollo de los docentes no fue uno de los aspectos más promovidos por los directores; por lo menos, en las dos primeras fases de la pandemia. Se establecieron instancias de aprendizaje más informales para convertirse rápidamente en usuarios de recursos tecnológicos "sobre la marcha". En relación al acompañamiento, los directores mencionan la necesidad de dar más tiempo e instancias para fomentar el diálogo y la escucha de los docentes como colectivo, no solo en el mano a mano individual. Incluso lo plantean como una buena oportunidad para buscar soluciones colectivamente. Así lo experimentaron para resolver algunas dificultades que se les fueron presentando.

Consultados respecto al ofrecimiento de instancias formativas a sus docentes en pandemia, el 81 % de los directivos respondió afirmativamente. Es importante considerar que se generaron nuevas posibilidades virtuales; por ejemplo, se abrieron muchas conferencias o *webinars* gratuitas para educadores a nivel nacional e internacional. En relación a las áreas de capacitación, destacan cuatro: las competencias digitales (87,8 %), las metodologías de enseñanza y aprendizaje (70,3 %), la formación en evaluación (70,3 %) y las competencias socioemocionales (66,2 %). Al indagar sobre el apoyo a la formación de los docentes desde los centros, se respondió que contemplan diversas modalidades, desde la posibilidad de solicitar licencias especiales por estudio o participación en eventos académicos (78 %), ofrecer descuentos en instituciones educativas para realizar cursos de formación y perfeccionamiento (67,6 %) y, contratar personal técnico específico por parte del colegio (66,2 %). Utilizar el apoyo externo de otras organizaciones para la capacitación fue mencionado por el 55,4 % de los directores.

5) Asegurar un ambiente ordenado, seguro y de apoyo

En forma casi inmediata a la medida de suspensión de las clases presenciales, el 72 % de los colegios señala haber realizado clases virtuales asincrónicas y sincrónicas como forma de darle continuidad a los cursos. La modalidad más utilizada para desarrollar la propuesta de clases fue el uso de una plataforma virtual, señalado por el 94,6 % de los directores encuestados. Entre las estrategias para incentivar su uso, se apeló al apoyo de pares experimentados en el empleo de recur-

tos tecnológicos, tutoriales y apoyo directo; incluso, se respaldó sincrónicamente el quehacer docente en las aulas virtuales. En las entrevistas, surge que ofrecer a los docentes un marco de seguridad para sostener el desarrollo de sus clases fue la forma más frecuente de acompañarlos. En algunas situaciones, llevar adelante las clases en un entorno virtual les resultaba desafiante y complejo y requerían apoyo externo para asegurar la continuidad: la presencia del director, del adscripto o de otra figura colaboraba para desarrollar el curso.

La coordinación se destaca como espacio central para acordar la replanificación curricular en ese escenario dinámico. Del relato de los directores, se manifiesta la necesidad de mantener la unidad del colectivo de educadores en la dispersión, a consecuencia de la no presencialidad, para lo cual se emplearon variados canales de comunicación. Enfatizan la importancia de la comunicación directa y frecuente, con transparencia, para estar todos manejando la misma información y brindando posibilidades de expresar y escuchar. Afirman que el trabajo en equipo genera cohesión y eso les da seguridad en momentos de mucha incertidumbre.

6) Relación entre la escuela y la comunidad

La vinculación con las familias se encauzó de diferentes formas y se recurrió a estrategias variadas, dependiendo de cada contexto y posibilidad. Este proceso fue cambiando en las distintas fases de la pandemia. Los directores encuestados consideran este acercamiento de las familias como fundamental; el 88 % reconoce cambios positivos en la comunicación con las familias, donde se destaca su incremento, fluidez y mayor implicancia. En este proceso, la familia fue un protagonista importante para mantener el proceso educativo, asegurar la continuidad en la escolarización de sus hijos y establecer una alianza con el colegio. Esta situación evidenció y marcó más la diferencia entre los estudiantes que no cuentan con contención familiar y los que sí la tienen. El tema de las brechas estuvo presente en las reflexiones y las acciones de los directivos.

Al indagar por los contenidos de la comunicación, se identifican como fundamentales: con 66,2 %, los intercambios sobre actividades de aprendizaje y propuestas planteadas por los docentes y el 64,9 % menciona la información sobre los cambios organizativos.

El uso de WhatsApp se expandió como un canal más ágil de comunicación y de consulta inmediata, individual y masiva para la circulación de información con las familias y los docentes. En algunos centros, ya existían grupos de WhatsApp de padres para cada curso, por lo que fue instantáneo usarlo desde el primer momento; luego se reforzaban por ese medio los avisos importantes sobre cambios organizativos e, incluso, sobre evaluaciones de los estudiantes. Como agentes de comunicación, varios directores destacaron la figura de los adscriptos, quienes acompañaban también situaciones personales y familiares. En varios centros, se generaron actividades con padres (reuniones e instancias de confraternidad, incluso, virtuales) con la finalidad de mantener los vínculos.

En varios centros, se mencionaron vínculos con otros actores del entorno. Fundamentalmente, en los colegios del interior del país, mencionaron, por ejemplo, el apoyo recíproco con centros educativos públicos, con algunas organizacio-

nes locales, centros pastorales o red de colegios (ej. AUDEC y fundaciones que los apoyan). La Administración Nacional de Telefonía (ANTEL), organismo estatal, facilitó convenios de datos móviles para apoyar a las escuelas. La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y Ceibal facilitaron el uso abierto de sus plataformas y recursos digitales.

4.3. Aprendizajes sobre el ejercicio del liderazgo en contexto de pandemia

Al relevar los aprendizajes obtenidos a partir de las vivencias de la pandemia, surgieron algunos componentes destacados desde las percepciones de los directivos, que contribuyeron a resignificar, en este proceso, tres elementos considerados fundamentales:

1. Movimientos en actores y surgimiento de protagonismos.
2. Acciones destacadas, diferentes a las habituales.
3. Uso y circulación de recursos.

La Tabla 3 recoge la síntesis de los aportes destacados por los directivos como aprendizajes a partir de las vivencias de sus liderazgos pedagógicos en el período de pandemia.

En relación a los actores, en el proceso educativo, se mencionan cambios en los roles y los vínculos. Se destacan a las familias como aliado fundamental, que acompañaron los procesos de aprendizaje y las necesidades individuales. Se volvió a pensar el lugar de los estudiantes, cómo mantener su motivación y cómo apoyar su ubicación como protagonistas centrales del proceso educativo. Se procuró centrar los esfuerzos en cada estudiante como destinatario central y se privilegió el encuentro, el acompañamiento y el desarrollo integral. Mantener su vinculación con el centro y no "perderlos" fue la premisa. En este proceso, la adaptabilidad y la creatividad fueron las claves frente a las incertidumbres, los límites y los cambios forzosos.

En relación a los docentes y su rol como líderes pedagógicos, se vivieron situaciones donde se asumió el liderazgo y otras en las que resultó imprescindible ofrecerles apoyo, orientación, formación y contención para dar continuidad a su labor. En los colegios católicos, creció el protagonismo y el liderazgo de los adscriptos, lo que facilitó las tareas. Se articuló a todos los actores para potenciar la búsqueda de soluciones frente a las situaciones emergentes.

Respecto a las acciones propias del proceso educativo, la búsqueda de la esencia educativa en este contexto particular supuso revalorizar su sentido último: potenciar el desarrollo humano de manera integral. Se resignificó el acompañamiento, el trabajo en equipo, la comunicación, los procesos de aprendizaje, la necesidad de generar espacios de encuentro emocional y profesional y de brindar diversos apoyos: socioemocional, tecnológico-instrumental y pedagógico-filosófico. Se vitalizaron la fuerza y el valor de la comunidad educativa como núcleo central y el cuidado por sostener un ambiente formativo de contención, que estimula el desarrollo humano individual y colectivo y que vela por el bienestar de todos.

Un aspecto que surgió demandado con mucha necesidad fue el acompañamiento socioemocional, al punto de considerarlo como una dimensión emergente, con entidad propia, por el valor asignado y la reiteración.

Se produjo una resignificación e incorporación de nuevos recursos. Espontáneamente, se potenció la comunicación en todos los sentidos y con todos los actores para compartir recursos y soluciones colaborativamente. Liberar y socializar recursos en horizontalidad, con apertura y circulación de los aprendizajes y las innovaciones en entornos virtuales, fueron prácticas que ganaron terreno y se instalaron. Esto implicó desafiarse, replanificar, incorporar dinámicas, técnicas y aplicaciones nuevas, generar estímulos permanentes de motivación, modificar las evaluaciones, así como incorporar nuevas aplicaciones, recursos virtuales y nuevas herramientas de comunicación y propuestas didácticas activas.

De las encuestas y las entrevistas, surge insistentemente que se ha invertido mucho tiempo y trabajo extra en este período para garantizar la continuidad de la enseñanza. Se enfatizó la importancia del reconocimiento a la entrega y el cansancio acumulado. En algunos centros, se concretó y, en otros, no. Pese a los

Tabla 3: Síntesis de los aprendizajes señalados por los directivos vinculados al liderazgo pedagógico

Principales ejes y cambios identificados en contexto de pandemia			
Actores	Roles y vínculos diferentes entre escuelas y familias, unidas para apoyar a los estudiantes/hijos.	Focalización en la centralidad de los estudiantes como actores protagonistas a atender, retener y contener.	Aumento del liderazgo pedagógico de docentes y reconocimiento de nuevos liderazgos emergentes (ej.: los adscriptos y los docentes con conocimientos informáticos).
Acciones destacadas	Reflexiones sobre la esencia de la tarea educativa. Adaptación, creatividad y flexibilidad.	Resignificación práctica del trabajo en equipo, el acompañamiento, la comunicación y la motivación.	Concepción de los ambientes de aprendizaje como espacios de apoyo en diversos aspectos: personales (contención socioemocional) y profesionales (pedagógicos, instrumentales, tecnológicos).
Recursos implicados	Apertura y generosidad para la circulación de saberes y recursos entre educadores.	Innovación e incorporación de nuevas técnicas, dinámicas y aplicaciones virtuales	Propuestas didácticas activas que apelan a mayor participación de los estudiantes. Inclusión de dinámicas para incentivar la comunicación.

Fuente: Elaboración propia conforme a la información recogida en la investigación.

esfuerzos, se reconoce que los procesos de enseñanza y aprendizaje fueron afectados significativamente, con resultados descendidos respecto a un año escolar habitual y con presencialidad.

5. Conclusiones y proyecciones: ¿qué implicó crear y sostener liderazgos pedagógicos en contextos de cambio e incertidumbre?

En relación a los desafíos, analizar el liderazgo pedagógico en el período de pandemia, comprendido entre marzo 2020 y diciembre de 2021, implica reconocerlo inmerso en un escenario dinámico y complejo. En Uruguay, incluyó la identificación de siete fases diferentes dentro de la pandemia, con sucesivos cambios en la modalidad de cursado y los consiguientes ajustes a los protocolos sanitarios establecidos en forma externa por las autoridades nacionales, lo que implicó cambios internos en cada centro educativo. Fue un período muy desafiante para quienes ejercieron el liderazgo pedagógico que requirió de soluciones creativas, abiertas, variadas y flexibles en todas las instituciones. La forma tradicional de ejercer el liderazgo, basada en un modelo presencial y centrada en los directores, se vio afectada y se debieron desplegar nuevas estrategias de liderazgo con demandas continuas y diversas. Cada etapa de la pandemia implicó replanificar, crear respuestas nuevas a los desafíos que fueron surgiendo, encausar el funcionamiento de los centros en su globalidad y apoyar a todos los actores para transitar los cambios del mejor modo posible.

El modelo propuesto por Viviane Robinson resultó apropiado para sistematizar las iniciativas que, en materia de liderazgo pedagógico, aplicaron los directivos, tal como se registra en los resultados compartidos precedentemente y en el resumen de la Tabla 4.

Además de identificar estas estrategias, ligadas al desarrollo del modelo seleccionado, se identificaron dos dimensiones emergentes por parte de los directivos, consideradas relevantes desde sus percepciones: el hecho de ser colegios católicos y de prestar especial atención al desarrollo de las habilidades socioemocionales para favorecer los vínculos y el compromiso de todos. Esto implica reflexionar sobre el liderazgo no solo en relación a las actividades centrales que se realizan (contempladas en el modelo empleado), sino también estar atentos a la consideración de los contextos institucionales concretos de desempeño y a la cultura de cada centro, donde se integran los rasgos de personalidad de quienes ejercen los liderazgos.

Es necesario incorporar el factor contextual enfatizando los efectos generados por decisiones externas (tomadas por las autoridades del sistema educativo aplicando los protocolos sanitarios sujetos a la evolución de la pandemia), que afectan fuertemente las condiciones de enseñanza y exigen atención a los cambios permanentes y a la energía que requiere implementarlas.

El otro énfasis se apoya, especialmente, en los vínculos personales que el líder haya tejido con el entorno y las redes que emplea, que le permiten fortalecer el desarrollo de la propuesta educativa del centro que dirige.

El hecho de ser todos colegios católicos y de contar con componentes culturales aglutinantes, como una formación pastoral que fortalece de manera explícita la identidad y vivencia como comunidad educativa, y la dedicación puesta en la contención y el fortalecimiento de aspectos espirituales por parte de los actores implicados se valoró positivamente para responder a la situación desestabilizante del

Tabla 4: Resultados de cada dimensión considerando el modelo de Robinson (2019)

<i>Dimensiones</i>	<i>Capacidades clave de los líderes</i>	<i>Estrategias aplicadas por los directivos</i>
1. Establecimiento de metas y expectativas. 2. Dotación de recursos estratégicos.	Resolución de problemas complejos	<ul style="list-style-type: none"> - Contar con proyectos de mejora, proyectos educativos institucionales, escritos y conocidos por todos y ya en ejecución, contribuyó a mantener rumbo y dar seguridad a la comunidad educativa. - Ampliar cauces de participación, habilitar espacios a otros actores para consultar, definir y actuar en aspectos operativos de funcionamiento cotidianos. - Socializar recursos: circulación más abierta de saberes y búsqueda de alianzas entre pares.
3. Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo. 4. Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo de los profesores.	Conocimientos pedagógicos profundos	<ul style="list-style-type: none"> - Involucrarse y capacitarse en el uso de recursos virtuales para apoyar la innovación y a sus docentes en procesos de replanificación y adaptación curricular. - Emplear recursos virtuales gratuitos de capacitación. - Mantener creativamente espacios de coordinación e intercambio con los docentes, los cuales incluyeron momentos sociales y de contención. - Flexibilidad para crear otras formas de evaluación y metodologías activas y lúdicas. - Comunicación fluida por diversos canales (virtuales y presenciales).
5. Aseguramiento de un ambiente ordenado, seguro y de apoyo. 6. Relación entre la escuela y la comunidad.	Construcción de relaciones de confianza	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar decisiones de encuadre en relación a horarios, canales de comunicación, entregas de consignas y tareas. Organizar pautas claras de funcionamiento comunes para todos. - Designar o asignar competencias como referentes por nivel o sector para dar cohesión y unidad. - Asumir una comunicación activa y fluida con las familias para notificar los cambios. - Establecer contactos puntuales o formar redes con otras organizaciones para apoyarse.

Fuente: Elaboración propia.

contexto de emergencia. En estas circunstancias, sentirse parte de un mismo colectivo les ayudó a sostenerse en múltiples dimensiones, con gestos concretos (apoyo espiritual y oración compartida, acompañamiento y cercanía personalizada, préstamo de equipamiento informático, incluso solidaridad económica para pago de cuotas). Se evidenció que, más allá de la diversidad de colegios en relación a su tamaño, ubicación y alumnado de diversos sectores sociales, la condición de ser centros religiosos les otorga condiciones favorables de cohesión interna, espiritualidad compartida y seguridad para la comunidad educativa que lo conforma. Contar con proyectos educativos institucionales, proyectos de mejora en curso y liderazgo para hacerlos presente les permitió mantener su rumbo y consistencia interna, pese a las transformaciones que provenían desde afuera del centro (la variación de protocolos sanitarios establecidos por las autoridades nacionales, por ejemplo), lo que brindaba un marco de seguridad y confianza al quehacer de todos.

La otra dimensión que quedó destacada fue la atención a las habilidades socioemocionales tanto en relación a la figura del directivo (como referente en sus comportamientos y actitudes) como en la necesidad de brindar contención, armonizar emociones y acrecentar la autorregulación en todos los actores implicados (estudiantes, familias, docentes, directivos) para responder a la situación desestabilizante de emergencia. Los vínculos personales que el líder ya había tejido con su comunidad, con el entorno y las redes que emplea para fortalecer el desarrollo de la propuesta educativa son esenciales para garantizar la contención de las personas y la continuidad del funcionamiento del centro, más allá de los cambios forzosos y las adaptaciones a realizar. Si bien puede señalarse que estas habilidades están presentes en todas las dimensiones ya analizadas, durante la pandemia se hizo necesario activar de manera permanente el apoyo socioafectivo, mediante espacios para escuchar y hablar, dedicando tiempo personal a la contención y el acompañamiento. También, se apuntó a la promoción y la difusión de diversas oportunidades formativas virtuales -mayoritariamente gratuitas- para los docentes; por ejemplo, sobre el desarrollo de habilidades emocionales.

Se destacó, asimismo, un cambio en la fluidez de la comunicación bidireccional con las familias, que acercó el reconocimiento y el agradecimiento hacia los docentes y el colegio, especialmente, en las primeras fases de la pandemia, lo que potenció un clima de unión. Las competencias comunicacionales se destacan como centrales para lograr la continuidad y la calidad de la enseñanza, mediante la coordinación docente como espacio colectivo y la comunicación personal directa y cercana entre todos los actores. La importancia del trabajo común y en sintonía con las familias emerge como un terreno a potenciar, que busca formas y cauces que permitan consolidar su participación, más allá del contexto particular de pandemia.

Se percibe el campo de las competencias socioemocionales como inherente al liderazgo pedagógico, que fortalece el acompañamiento, la contención y el apoyo de docentes, estudiantes y familias y procura desarrollar un ambiente de bienestar para todos. La proximidad vincular socioemocional ha sido un componente cuya incidencia se valoró y jerarquizó muy especialmente en la labor educativa durante estos tiempos de pandemia.

En las Tablas 3 y 4, se presentaron sintéticamente las estrategias desplegadas para responder a los desafíos y los aprendizajes, que fueron destacados por los directivos como procedimientos prácticos y efectivos para transitar este período disruptivo de cambios. Quedan respondidas las tres preguntas inicialmente planteadas para esta comunicación. Difundirlos permite reflexionar respecto a su posible incorporación en las prácticas cotidianas de ejercicio del liderazgo pedagógico, más allá de estas condiciones excepcionales.

Un aspecto que merece considerarse en esa reflexión es la sostenibilidad en el tiempo de una circunstancia límite, como se generó en este período estudiado. Es lógico que tienda a disminuir el despliegue de energía y la dedicación puesta en la contención y el apoyo de los actores que se realizó en este período prolongado en el tiempo.

La situación de emergencia favoreció la consolidación de liderazgos pedagógicos distribuidos al interior de los centros estudiados, que ampliaron su extensión y se destacaron como más visibles los roles articuladores de los adscriptos, los coordinadores y los referentes de nivel, así como los ejercidos por docentes con mayor experiencia en el uso y dominio de recursos tecnológicos. La situación de incertidumbre y la necesidad de garantizar rápidamente la continuidad de la enseñanza llevaron a que varias direcciones habilitaran la participación de otros actores (internos y externos) para buscar soluciones a los desafíos que debían resolverse. La necesidad abrió una oportunidad para que surgieran nuevos liderazgos emergentes asociados a los saberes, que se desplegaron y circularon en cada centro, para permitir que siguieran cumpliendo su misión educativa. Los aliados externos también fueron fundamentales como sostén colaborador, pero no ocuparon liderazgos pedagógicos.

La pandemia ya ha quedado atrás como tal y como contexto excepcional. El liderazgo pedagógico dentro de las escuelas, en los directivos y en el rol de los docentes ha cobrado mayor relevancia. Es un hecho que la educación precisa líderes y educadores que desarrollen buenas prácticas para fortalecerla, tanto en contextos habituales como en situaciones excepcionales. La formación y las prácticas de liderazgo extendidas en las organizaciones (liderazgo distribuido), con visiones más amplias y flexibles que las tradicionales, resultaron ser una estrategia imprescindible, necesaria y provechosa. Incorporar el desarrollo de competencias de liderazgo como formación continua de los docentes, dentro de las organizaciones educativas, facilita y fortalece su funcionamiento. Habilitar su ejercitación alternando protagonismos entre los integrantes del colectivo permite dar oportunidades de crecimiento y desarrollo del sentido de pertenencia e involucramiento, incorpora intencionalmente la diversidad y hacer circular saberes en un rango más amplio (incluyendo aspectos de la gestión), brindar reconocimientos, integrar positivamente la diversidad y generar motivación, compromiso y confianza en sus integrantes.

La variedad y la profundidad de cambios que caracteriza al siglo XXI constituye un escenario cotidiano de incertidumbre para ejercer el liderazgo pedagógico en las escuelas. Estos hallazgos aportan estrategias que resultaron acertadas y que invitan a pensarlas y profundizarlas en el marco de otros contextos.

Referencias bibliográficas

- Achard, I. y Baráibar, A. (2023). El liderazgo pedagógico y la formación continua de los docentes. En I. Achard (Ed.), *Mejorar la enseñanza. Fortalecer la formación y el desempeño de los docentes* (pp. 17- 32). Universidad Católica del Uruguay. <https://liberi.ucu.edu.uy/xmlui/bitstream/handle/10895/1839/Mejorar%20la%20ense%c3%b1anza.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Company. PREAL. https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2012/10/como_hicieron_los_sistemas_educativos_con_mejor_desempeno_del_mundo_para_alcanzar_sus_objetivos.pdf
- Banco Interamericano de Desarrollo [BID] (2020). *La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. BID. <http://dx.doi.org/10.18235/0002337>
- Bolívar Botía, A., Caballero Rodríguez, K. y García-Garnica, M. (2017). Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: claves para la mejora escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(95), 483-506. <https://www.redalyc.org/pdf/3995/399550706009.pdf>
- Bolívar, A., López Yáñez, J. y Murillo, F. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60. https://institucional.us.es/revistas/fuente/14/Firma_invitada.pdf
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2e), 84-101. www.rinace.net/arts/vol4num2e/art5.pdf
- Coller, X. (2005). *Estudio de casos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Contreras, T. S. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-284. <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/123>
- Furman, M. (2020). *Aprender en casa en tiempos de coronavirus*. Educación 3.0. <https://www.educaciontrespuntocero.com/opinion/aprender-en-casa-confinamiento-coronavirus-melina-furman/>
- Hernández Sapiery, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de Investigación*. McGraw-Hill.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. The Wallace Foundation. <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-07/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>
- Meza Revatta, L. Torres Miranda, J. y Mamani-Benito, O. (2021). Gestión educativa como factor determinante del desempeño de docentes de educación básica regular durante la pandemia COVID-19, Puno-Perú. *Apuntes Universitarios*, 11(1), 23-

35. <https://apuntesuniversitarios.upeu.edu.pe/index.php/revapuntes/article/view/543>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2014). *El liderazgo escolar en América latina y el Caribe: un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. Santiago de Chile: OREALC/ UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232799>

Pereira Pérez, Z. (2011) Los diseños de método mixto en la investigación en educación. Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 15- 29. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>

Robinson, V. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 123-145. <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3068/789>

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. y Rowe, K. J. (2014). El Impacto del Liderazgo en los Resultados de los Estudiantes: Un Análisis de los Efectos Diferenciales de los Tipos de Liderazgo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 13-40. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2835>

Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why Best Evidence Synthesis Iteration. *ACEL Monograph Series*, (41), 1-32. <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/60170>

Rodríguez-Molina, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y educadores*, 14(2), 253-267. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83421404003>

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis.