
LIDERAZGO DE EQUIPOS DIRECTIVOS DE ESCUELAS PÚBLICAS CHILENAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DURANTE LA CRISIS SANITARIA DE COVID-19

María Verónica Leiva-Guerrero, Armando Rojas-Jara, Bernardita Sepúlveda-Egaña y Carlos Mondaca-Rojas

RESUMEN

En contextos de crisis, las organizaciones escolares están demandadas a seguir adelante, poniendo en juego todas las competencias, creatividad, innovación y máxima interacción externa e interna, para lograr que los estudiantes aprendan. Por ello, es fundamental comprender como se está llevando a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje en las escuelas y cuáles son las mayores dificultades que han debido enfrentar. Para cumplir con dicho objetivo, se aplicó una entrevista semiestructurada a 90 equipos directivos de escuelas públicas conforma-

dos por el Director y el Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica. Los resultados evidencian grandes dificultades en la implementación de clases debido principalmente a lo digital, acceso a internet y disponer de dispositivos tecnológicos, además de la condición de vulnerabilidad que presentan las escuelas. Aun así, los equipos directivos, profesores y asistentes de la educación han realizado una diversidad de acciones para dar continuidad al proceso formativo desde las decisiones pedagógicas, el diseño de actividades y uso de recursos disponibles.

Introducción

Durante el año 2020, producto de la crisis sanitaria COVID-19, los sistemas escolares de todo el mundo debieron enfrentar uno de los momentos más complejos de las últimas décadas, cerrar las puertas de los centros escolares para evitar así una mayor propagación.

En efecto, durante algunos meses de 2020, un 60% de los niños del mundo dejó de recibir educación en forma sistemática (CEPAL-UNESCO, 2020).

Por su parte, Bos *et al.* (2020) han señalado que el empobrecimiento de las familias y cierre de escuelas privadas (subvencionadas o no) derivará en una demanda inesperada de vacantes para los establecimientos públicos, quienes deberán tomar medidas para enfrentar

este eventual desafío. En tanto, Reimers y Schleicher (2020) afirmaron que la crisis provocada por el COVID-19 ha evidenciado la necesidad -dada la explosiva expansión de la educación a distancia- de actualizar los entornos de aprendizaje para permitir la comunicación no presencial y la colaboración fluida y efectiva dentro de las comunidades escolares.

Al respecto, la literatura sobre liderazgo (Hopkins *et al.*, 1999; Fullan, 2005; Scheerens y Demeuse, 2005; Stoll *et al.*, 2006; Leithwood *et al.*, 2010; Leithwood *et al.*, 2020; Harris y Jones, 2020) señala que una importante característica de las escuelas efectivas es la capacidad de adaptarse a un escenario externo en permanente cambio.

Esto es refrendado por Hopkins *et al.* (1999) quienes

señalan que la capacidad de adaptarse en un escenario externo que cambia constantemente, ajustando los recursos internos para cumplir con las exigencias y metas internas, aparece como un aspecto relevante de las escuelas que mejoran y sostienen proceso de mejora. En la misma dirección, Leithwood *et al.* (2020) afirman que el liderazgo escolar tiene un efecto significativo en las características de la organización escolar, lo que bien encauzado permite lograr mejoras en el mediano y largo plazo.

Sobre el contexto actual, Harris y Jones (2020:244), ha señalado que “las prácticas de liderazgo escolar han cambiado considerablemente y tal vez de manera irreversible debido al COVID19”. Por ello –afirma la autora– es

importante contar con liderazgos sensibles al cambio y al contexto.

En virtud de lo anterior, el presente estudio indaga a partir de lo declarado por los equipos directivos de escuelas categorizadas con desempeño “Insuficiente” y “Medio bajo”, sobre cómo están gestionando el proceso de enseñanza-aprendizaje y las mayores dificultades que han tenido que enfrentar en sus escuelas para dar continuidad a la formación educativa de niños y jóvenes. La investigación busca ser una contribución al área de conocimiento de la gestión escolar en tiempos de crisis, para orientar la toma de decisiones de los gestores de las definiciones y políticas educativas en Chile (MINEDUC, 2005; MINEDUC, 2015).

PALABRAS CLAVE / Crisis Sanitaria / Enseñanza y Aprendizaje / Liderazgo Escolar /

Recibido:12/09/2023. Modificado:17/11/2023. Aceptado: 18/11/2023.

María Verónica Leiva-Guerrero. Doctora en Didáctica de las Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo, España. Profesora Titular, Escuela de Pedagogía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), Chile. Dirección: Av. El Bosque 1290, Santa Inés, Viña del

Mar, Chile. e-mail: veronica.leiva@pucv.cl.
Armando Rojas-Jara. Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de Granada, España. Académico, Facultad de Educación, Universidad del Desarrollo, Chile. e-mail: arojas@udd.cl.

Bernardita Sepúlveda-Egaña. Magister en Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Doctoranda Universidad y Sociedad, Universidad de Barcelona, España. e-mail: bernardita.sepulveda.e@mail.pucv.cl.

Carlos Mondaca-Rojas (Autor de correspondencia). Doctor en Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, España. Académico, Departamento de Educación, Universidad de Tarapacá, Chile. e-mail: cmondacar@academicos.uta.cl.

LEADERSHIP OF CHILEAN PUBLIC SCHOOL MANAGEMENT TEAMS IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS DURING THE HEALTH CRISIS OF COVID-19

María Verónica Leiva-Guerrero, Armando Rojas-Jara, Bernardita Sepúlveda-Egaña and Carlos Mondaca-Rojas

SUMMARY

In contexts of crisis, school organizations are required to move forward, bringing into play all competencies, creativity, innovation and maximum external and internal interaction, in order to ensure that students learn. Therefore, it is essential to understand how the teaching and learning process is being carried out in schools and what are the major difficulties they have had to face. In order to meet this objective, a semi-structured interview was applied to 90 public school management teams comprised of the Director

and the Head of the Technical Pedagogical Unit. The results show great difficulties in the implementation of classes mainly due to digital, internet access and the availability of technological devices, in addition to the vulnerability of the schools. Even so, the management teams, teachers and education assistants have carried out a variety of actions to give continuity to the educational process from pedagogical decisions, the design of activities and the use of available resources.

LIDERANÇA DAS EQUIPES DE GESTÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO CHILE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DURANTE A CRISE SANITÁRIA DA COVID-19

María Verónica Leiva-Guerrero, Armando Rojas-Jara, Bernardita Sepúlveda-Egaña e Carlos Mondaca-Rojas

RESUMO

Em contextos de crise, as organizações escolares são desafiadas a avançar, colocando em ação todas as competências, a criatividade, a inovação e a máxima interação externa e interna, a fim de fazer com que os alunos aprendam. Portanto, é essencial entender como o processo de ensino e aprendizagem está sendo realizado nas escolas e quais são as principais dificuldades que elas têm enfrentado. Para atender a esse objetivo, foi realizada uma entrevista semiestruturada com 90 equipes de gestão de escolas públicas compostas pelo Diretor e pelo Chefe

da Unidade Técnica Pedagógica. Os resultados mostram grandes dificuldades na implementação das aulas, principalmente devido à tecnologia digital, ao acesso à internet e à disponibilidade de dispositivos tecnológicos, bem como à vulnerabilidade das escolas. Mesmo assim, as equipes gestoras, os professores e os assistentes educacionais têm realizado diversas ações para dar continuidade ao processo de formação por meio de decisões pedagógicas, elaboração de atividades e utilização dos recursos disponíveis.

Método

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, descriptivo (Maxwell, 2005). Los datos reportados en este artículo se obtuvieron en el contexto del “Programa Sumo Primero en Terreno”, cuyo propósito es instalar capacidades de liderazgo que favorezca la gestión curricular en escuelas categorizadas por la Agencia de la Calidad en desempeño “Insuficiente” y “Medio bajo”.

Participantes

En esta investigación participaron equipos directivos: directoras, directores y “jefes” de Unidad Técnica Pedagógica (UTP), cargo que en Chile ejercen tanto mujeres como hombres, de noventa

establecimientos públicos de XII de las XVI regiones de la división política-administrativa de Chile (Tabla I).

Instrumento y procedimiento

La información de esta investigación fue generada

mediante una entrevista semiestructurada (Valles, 2002) a los equipos directivos, en concreto directores y jefes de UTP

TABLA I
CARACTERIZACIÓN DE LAS ESCUELAS

Nº de Escuelas	Región	Categoría de Desempeño
1	Arica y Parinacota	Medio Bajo
6	Tarapacá	1 Medio y 5 Medio Bajo
4	Antofagasta	1 Insuficiente y 3 Medio Bajo
3	Atacama	1 Medio y 2 Medio Bajo
15	Coquimbo	2 Insuficiente, 9 Medio Bajo y 4 Medio
9	Valparaíso	3 Insuficiente y 6 Medio Bajo
5	O Higgins	1 Insuficiente, 3 Medio Bajo y 1 Medio
5	Maule	2 Insuficiente, 1 Medio Bajo y 2 Medio
15	Ñuble	2 Insuficiente, 7 Medio Bajo, 5 Medio y 1 S/C
6	Bío Bío	1 Insuficiente y 5 Medio Bajo
6	Los Lagos	1 Insuficiente y 5 Medio Bajo
18	Metropolitana	8 Insuficiente, 9 Medio Bajo y 1 Medio
93	12 Regiones de Chile	21 insuficientes, 56 Medio Bajo y 15 medio y 1 S/C

de 90 escuelas públicas chilenas de doce regiones del país. Se consultó sobre las estrategias de implementación de las clases, herramientas y plataformas virtuales utilizadas, horarios de clases, estrategias de evaluación y mayores dificultades abordadas en el contexto COVID-19. La entrevista se realizó virtualmente, grabada en audio previo consentimiento, con una duración promedio de 90 minutos. Los audios fueron transcritos y analizados con el apoyo del *Software Atlas.ti* versión 7.

Procedimiento de análisis

Una vez transcritas las entrevistas, se realizó un análisis de contenido inductivo de categorías (Mayring, 2000) para el desarrollo de nuevas aproximaciones permitiendo resultados integrales. Dada la riqueza de la información, emergieron 15 categorías que respondían a la situación real que ocurría en los establecimientos educacionales en el contexto COVID-19, dando cuenta de las acciones en torno a la gestión de los equipos directivos, el rol docente y las dificultades presentes. De esta manera, como se observa en la Tabla II, las categorías se agruparon en 4 meta categorías y en algunas de las categorías se decidió profundizar en subcategorías para dar respuesta a las preguntas de este estudio.

Resultados

Para conocer la gestión escolar en tiempos de crisis sanitaria se consultó a los equipos directivos (ED) sobre cómo han debido enfrentar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto COVID-19 y cuáles habían sido las mayores dificultades para dar continuidad a la función educativa.

La Figura 1 pone en evidencia los hallazgos más significativos respecto a las estrategias de implementación de clases como escenario general que da cuenta del proceso de diseño y desarrollo de

TABLA II
SISTEMATIZACIÓN CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Meta categoría	Categoría	Subcategoría
Actividades de aprendizaje	Guías y talleres	
	Videos	
	Clases virtuales	Declara período disponible Declara tiempo No declara horario
Facilitadores pedagógicos	Recursos de aprendizaje	Plataformas educativas Plataformas sociales Aplicaciones Otras herramientas no digitales
	Apoyo socioafectivo	
	Equipo PIE Acompañamiento docente Programa Sumo Primero en Terreno	
Decisiones pedagógicas	Evaluaciones	Evaluación formativa Retroalimentación Ticket de salida Autoevaluación
	Estrategias metodológicas Planificación	
Mayores dificultades	Digital	Dificultades de conectividad Falta de equipamiento tecnológico Baja alfabetización inicial
	Condición de vulnerabilidad	Merma laboral y económica Múltiples tareas en el hogar Dificultades de conectividad territorial Baja participación de apoderados / familia
	Adaptación contexto de crisis Compromiso por el aprendizaje	

Fuente: Elaboración propia.

los nuevos ambientes de aprendizaje bajo el contexto de pandemia; estas corresponden a tres ámbitos: actividades de aprendizaje, facilitadores y decisiones pedagógicas.

En relación con las actividades de aprendizaje, los recursos más utilizados son las guías y talleres (30%), seguido de videos (1%) y clases virtuales (7%). En lo relacionado a los facilitadores pedagógicos, se explica principalmente por las categorías recursos de aprendizaje (12%), apoyo socio afectivo (5%), la valoración de los equipos PIE (5%) y aportes del Programa Sumo Primero en Terreno (3%). Finalmente, las decisiones pedagógicas realizadas por los equipos docentes se refieren a la planificación (6%) vinculado primeramente con la priorización curricular, las

estrategias metodológicas (7%) relacionado con las decisiones en el área de la didáctica y la evaluación (8%) entendida desde la función formativa.

Actividades de aprendizaje

Los equipos directivos señalan que las guías y talleres que implementan en sus escuelas son elaborados por los docentes y profesionales del equipo PIE, quienes recurren a los textos escolares y recursos educativos en línea. Estos responden a una función principalmente de desarrollo y consolidación de los objetivos de aprendizaje de las bases curriculares y pueden presentarse en modalidad sincrónica o asincrónica. Son socializados con los estudiantes o apoderados en formato físico o digital en períodos semanales,

quincenales o mensuales para ser trabajados de forma autónoma en los hogares.

Al profundizar en los horarios en que las escuelas realizan sus clases virtuales, se encuentra que estas no se regían por un horario específico prestablecido, sino que respondían a jornadas de trabajo, estableciéndose tres categorías al respecto: declara período disponible (15%), declara tiempo (18%) y no declara horario (67%) como se muestra en la Figura 2.

En relación con la categoría *No declara horario* (67%), es importante señalar que los directivos indican presentar un espacio temporal, pero no señalan horario o período de tiempo determinado. De acuerdo con el discurso de los equipos directivos, se consideran los escenarios:

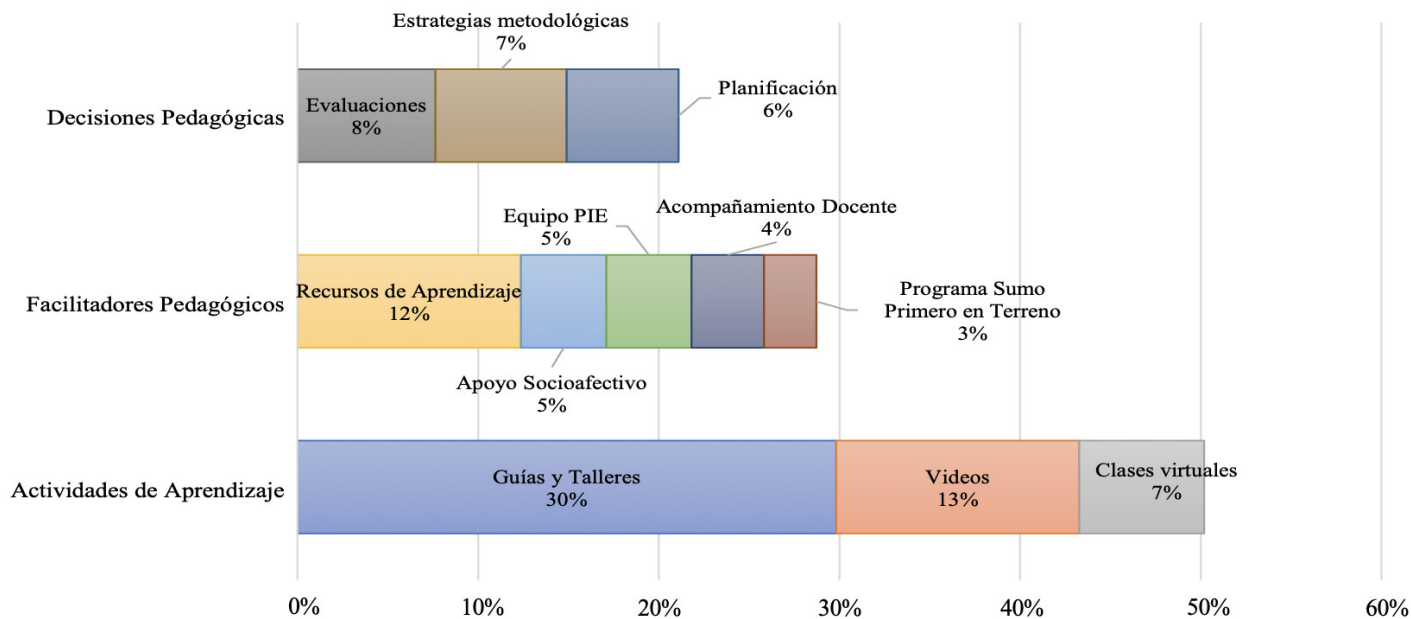


Figura 1. Estrategias de Implementación de Clases en escenario COVID-19.

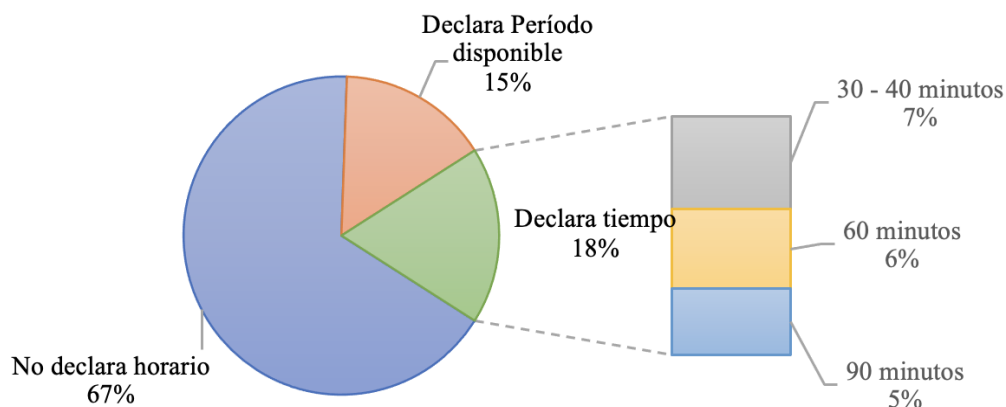


Figura 2. Horario de clases virtuales en escenario COVID-19.

- La escuela estableció horarios para comunicarse con las familias (ED.48).
- Horarios establecidos por el liceo para contactar a los alumnos (ED.43).
- Escuela desarrolla horarios para los profesores se puedan contactar con los alumnos y responder dudas de las actividades enviadas (ED.40).
- Liceo organizó horarios para las clases (ED.35).

- Los profesores y la escuela establecieron horarios para comunicarse con los apoderados para apoyar el proceso de trabajo en casa (ED.51).
- Elaboración y distribución de horarios para clases virtuales (ED.3). En cuanto a la categoría *Declara tiempo* (18%), en función de los datos recolectados, se establecieron tres diferentes alternativas, todas ellas con intervalos o lapsos de tiempo expresadas en minutos.

La preferencia declarada por las organizaciones escolares para la implementación de las clases, se orientó a las siguientes tres alternativas: 30 – 40, 60 y 90 minutos. La fracción de tiempo más mencionada por los equipos directivos correspondió al intervalo de 30 – 40 minutos, verbalizado como sigue:

- 30 minutos mínimo (ED.11).

- 2 a 3 veces por semana, con sesiones de 30 a 40 minutos. (ED.71).

- Las actividades enviadas están planificadas para una duración máxima de 30 minutos (ED.73).

Finalmente, la categoría *Declara período disponible* (15%) se expresa como fracciones de tiempos agrupados en jornadas de clases, durante la mañana, tarde o continuo durante el día.

Facilitadores pedagógicos

Los facilitadores pedagógicos reúnen los elementos contextuales y/o recursos que promueven y facilitan las actividades de enseñanza y aprendizaje, distinguiendo cinco categorías: recursos de aprendizaje (12%), apoyo socioafectivo (5%), equipo PIE (5%), acompañamiento docente (4%), programa Sumo Primero en Terreno (3%). En relación con los recursos de aprendizaje, estos comprenden el material impreso y textos escolares como las plataformas sociales y educativas que permiten comunicarse, diseñar y desarrollar aulas virtuales.

Con respecto a los recursos de aprendizaje, se consultó a los equipos directivos sobre las herramientas virtuales más utilizadas. Como se muestra en la Figura 3 se precisaron las siguientes categorías: plataformas sociales (42%), plataformas educativas (28%), aplicaciones (WhatsApp) (24%) y otras herramientas no digitales (6%). Con relación a las plataformas, tal y como se indicó, se establecieron dos categorías - sociales y educativas - entendiendo su naturaleza versátil que responde a múltiples fines, pero que en este caso responde a la función en el ámbito educativo. Las plataformas sociales ocupan el primer lugar como herramienta digital utilizada por las organizaciones escolares, y en relación con lo declarado por los equipos directivos se refiere principalmente el uso de Facebook, YouTube, Zoom, Meet, Drive y correo electrónico.

La segunda herramienta virtual más utilizada fueron las plataformas educativas (28%). En función de lo declarado por los equipos directivos, estas corresponden a las herramientas de la suite de Google, las plataformas de aprendizaje oficiales del Ministerio de Educación como Aprendo en línea, de la que derivan La Biblioteca Digital, la línea de software educativo Bartolo, la Biblioteca de Aula "Leo Primero", entre otras.

Por último, respecto a la categoría *Otras herramientas no digitales* (6%), aunque no requieren necesariamente uso de internet pero responden a funciones similares, se menciona la televisión local y televisión abierta con el canal TV Educa Chile, llamadas telefónicas y mensajes de texto corto (SMS).

Respecto al apoyo socioafectivo los docentes coinciden fundamentalmente en mantener la motivación hacia el aprendizaje de sus estudiantes a través de recursos como videos, llamadas telefónicas o video llamadas, así como también en el apoyo de bienes de primera necesidad brindado a las familias.

Acerca de los equipos de Programa de Integración Escolar (PIE) (5%) y Programa Sumo Primero en Terreno (3%), notable es la valoración de las acciones y recursos de aprendizaje implementados por ambos actores. Se presenta una apreciación positiva de los equipos PIE por parte de los equipos directivos, quienes desarrollan un trabajo colaborativo con los equipos docentes abordando actividades de aprendizaje coordinadas como talleres, clases virtuales y videos dirigidas a todos los estudiantes de la escuela. Asimismo, ocurre con el apoyo brindado por los tutores del programa Sumo Primero en Terreno como de los textos escolares y cuadernillos de trabajo del mismo.

Respecto a la última categoría de los facilitadores pedagógicos se encuentra el acompañamiento docente, el cual se relaciona con los lineamientos pedagógicos entregados por las políticas educativas como de los equipos directivos, indicado directamente de las unidades técnicas pedagógicas de las escuelas.

En este sentido es fundamental que las escuelas se organicen en equipos en torno a objetivos de trabajo claros y compartidos, que permitan enfrentar las principales necesidades durante la emergencia (p.ej. psicosocial, administrativo, pedagógico). Es importante distribuir el liderazgo en equipos mixtos, con capacidad para tomar decisiones autónomas y ágiles para garantizar la disponibilidad de recursos y apoyos donde más se necesitan.

Decisiones pedagógicas

La meta categoría *Decisiones pedagógicas* (21%) responde a la relevancia para la implementación de las actividades de enseñanza y aprendizaje, las cuales han debido adaptarse al nuevo contexto generado. De esta manera, se identificaron tres categorías vinculadas a la gestión microcurricular realizada por el docente; las que corresponden a planificación (6%) entendido como todo proceso propio al diseño de los espacios de aprendizaje y que considera la priorización curricular.

La siguiente categoría vinculada a las decisiones pedagógicas corresponde a las *Estrategias metodológicas* (7%), las cuales comprenden las disposiciones en el ámbito de la didáctica que realiza el docente con el fin de facilitar la enseñanza y al aprendizaje propiamente como tal, involucrando metodologías activas y propiciando en la medida de las circunstancias la interacción entre estudiantes y profesor.

Por último, la categoría *Evaluaciones* (8%) se declara desde la función formativa y se entiende como las acciones realizadas por el docente,

educadoras diferenciales y psicopedagogas para conocer el nivel de desarrollo de habilidades y aprendizajes de los estudiantes como el progreso en las guías facilitadas. Así también, se asocia a la retroalimentación y monitoreo en modalidad individual o grupal.

Así, se evidencia que las estrategias de evaluación mencionadas por los equipos directivos corresponden a la función de tipo formativa en un 100%. Cuando se pregunta directamente por las estrategias de evaluación, como se muestra en la Figura 4 se desprenden cuatro categorías vinculadas al proceso evaluativo, en orden creciente: autoevaluación (3%), ticket de salida (11%), retroalimentación (31%) y evaluación formativa (55%).

En cuanto a la evaluación formativa (55%), se desglosan las categorías *Observación* (5%) y *Actividades de aprendizaje* (39%) como prácticas evaluativas de tipo formativas que declaran los equipos directivos y que son especificadas y explicadas. La observación por parte del docente ocurre a partir de la participación de los estudiantes en las clases virtuales o a través del envío de videos mediante videollamada. Revisión de guías y actividades en libros de asignaturas por el profesor (ED.35)

Sin embargo, a diferencia la categoría *Evaluación formativa* (11%) subsumida en la meta categoría denominada de igual forma, se refiere netamente a lo declarado en la misma, ausente de lo que entienden los equipos directivos en la práctica pedagógica por evaluación formativa.

Por último, la categoría *Autoevaluación* (3%) se vincula al proceso evaluativo que realiza el estudiante de forma individual a partir de las preguntas o guía de preguntas dirigidas por el educador, las cuales se generan principalmente a partir del proceso de retroalimentación.

Mayores dificultades

Para terminar, respecto a las mayores dificultades que

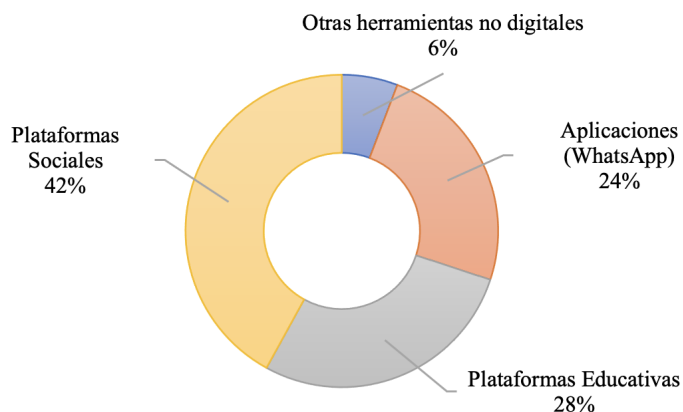


Figura 3. Herramientas virtuales más utilizadas en escenario COVID-19.

expresan los equipos directivos, estas son de diversos ámbitos de acción, pero que indudablemente se conjugan y se expresan como un todo en la comunidad escolar. Como se muestra en la Figura 5 se establecieron cuatro meta categorías: Digital (61%), Condición de vulnerabilidad (27%), Adaptación contexto de crisis (6%) y Compromiso por el aprendizaje (5%).

En relación con la meta categoría Digital comprende las dificultades que se expresan en el ámbito de la informática e internet. Así, se desprenden tres categorías: Dificultades de conectividad internet (38%), Falta de equipamiento tecnológico (16%) y Baja alfabetización digital (7%). La primera da cuenta de problemas para acceder a planes de conectividad y/o solamente poseer a nivel familiar un plan de datos de celular restringido, como a presentar dificultades de conexión por parte de las empresas de telecomunicaciones.

En relación a *Falta de equipamiento tecnológico* se refiere a la ausencia de computadores, *notebook* y *tablets* como también a la actualización de estos, dado que presentan programas antiguos u obsoletos que dificultan el uso de herramientas digitales.

Lo anterior, coincide con lo planteado por Arias *et al.* (2020), donde solo el 22% de niños entre 0 y 17 años que asisten a escuelas públicas más vulnerables en América Latina y el Caribe, tienen acceso a internet en casa y sólo el 19% tiene acceso a una computadora o dispositivo digital.

Por último, la *Baja alfabetización digital* comprende una condición transversal a todos los integrantes de la comunidad educativa, precisando las dificultades en el dominio de recursos digitales.

La *Condición de Vulnerabilidad*, como segunda meta categoría encierra cuatro categorías que responden tanto a la condición de pandemia transitoria, como a la situación socioeconómica permanente de las familias. En primer lugar,

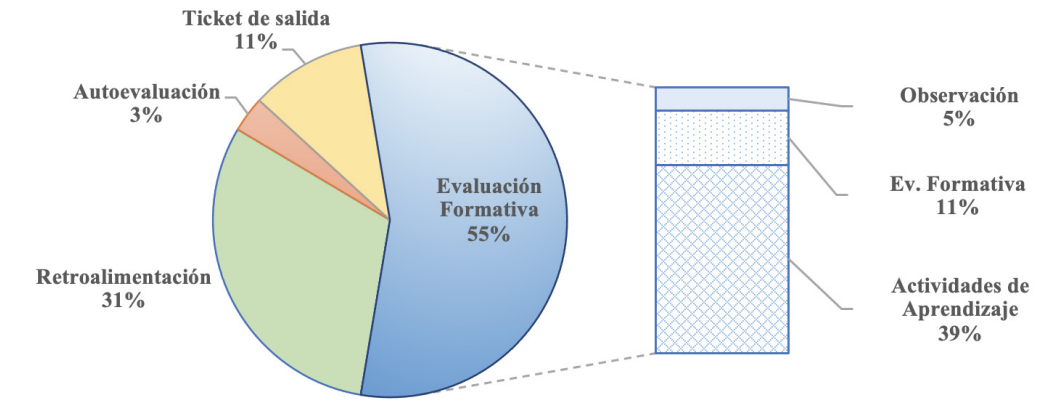


Figura 4. Estrategias de evaluación más utilizadas en escenario COVID-19.

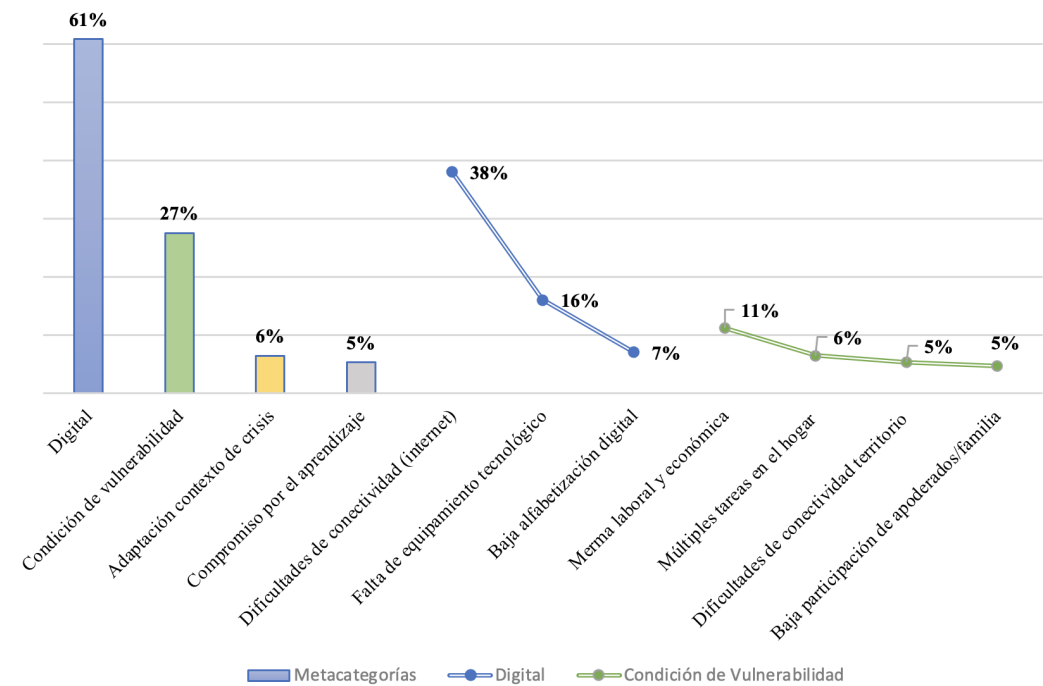


Figura 5. Mayores dificultades en la gestión escolar en tiempos de crisis sanitaria por la COVID-19.

la categoría Situación de incertidumbre (11%) se refiere al contexto de vulnerabilidad social, económica, laboral, sanitaria, que en algunos casos se expresan en necesidades básicas no cubiertas. Asimismo, se vincula al requerimiento de generar espacios de contención a apoderados, estudiantes y familia, dadas las carencias mencionadas.

Luego la categoría *Múltiples tareas en el hogar* (6%) corresponde al nuevo espacio físico

temporal que debe compartir gran parte de los integrantes del grupo familiar, así como desarrollar las tareas, actividades y responsabilidades que demandan los variados roles que cumple cada uno.

En directa relación se encuentra la tercera categoría *Baja participación de apoderados/familias* (5%), pues se relaciona directamente con la decreciente intervención de los mismos en el proceso educativo, debido a

las complejas situaciones que se encuentran viviendo las familias.

Por último, en la misma proporción se encuentra la categoría *Dificultades de conectividad asociadas al territorio* (5%), lo que ocurre principalmente en territorios rurales debido a problemas de movilización vinculado a los impedimentos para trasladarse desde el hogar al establecimiento educacional o viceversa, con el fin de recepcionar o entregar

recursos materiales y actividades de aprendizaje.

La tercera meta-categoría da cuenta de la *Adaptación al contexto de crisis* (6%) por parte del docente frente al nuevo ambiente de aprendizaje y las demandas que ello exige. Referido al incumplimiento de compromisos, adaptar los saberes de enseñanza en el nuevo contexto, realizar retroalimentación y las resistencias para grabar sus clases, según se expresan los directivos.

Finalmente, la última meta-categoría *Compromiso por el aprendizaje* (5%) se vincula a la ausencia e intermitencia de algunos estudiantes respecto a su participación en las clases virtuales, desarrollo y entrega de actividades de aprendizaje, guías, talleres, entre otros.

Discusión y Conclusiones

Con relación a cómo están gestionando el proceso de enseñanza y aprendizaje los equipos directivos de escuelas categorizadas con desempeño insuficiente y medio bajo es posible señalar que existen grandes dificultades en la implementación de clases debido principalmente a lo digital en términos de acceso a internet y disponer de dispositivos tecnológicos como computador, *notebook*, *tablet*, teléfonos inteligentes. Otra dificultad manifiesta resaltable es la condición de vulnerabilidad que presentan las escuelas, explicado en la merma económica y laboral que ha producido la situación de pandemia, impactando en el acceso a las necesidades básicas de las familias y, consecuentemente, en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

No obstante, lo anterior, Murillo y Duck (2020:11) resaltan el rol social insustituible que tiene la escuela en el “reconocimiento y compensación de las diferencias de origen”. Aun cuando el sistema escolar en Chile presenta desigualdades, y se den escuelas en categoría de desempeño insuficiente; brindar la oportunidad de educación, por descendida que sea, es mejor que no tener la

opción de acceder a ella. La escuela sin vida activa en su contexto, deja con menos oportunidades a nuestros niños y niñas más vulnerables.

Al respecto, e independientemente de las grandes dificultades que ha traído la pandemia, los equipos directivos han realizado una diversidad de acciones para dar continuidad, de manera virtual sincrónica y asincrónica al proceso formativo de los estudiantes en sus escuelas. Para ello, se han debido tomar decisiones pedagógicas mediante la priorización curricular, el diseño de actividades y modalidad de clases, más la implementación de evaluaciones formativas. De esta manera, los equipos docentes se han coordinado con los profesionales asistentes de la educación para elaborar principalmente guías y talleres; cápsulas y videos para desarrollar y apoyar los aprendizajes, y en menor medida las clases virtuales debido a las dificultades mencionadas anteriormente. Han utilizado especialmente plataformas sociales y la aplicación WhatsApp para el envío de actividades de aprendizaje como para establecer procesos evaluativos de tipo formativos, evidenciándose la retroalimentación.

Por lo tanto, el docente busca estrategias bajo este nuevo escenario que le permitan abordar tanto el desarrollo de aprendizajes, pero también evaluar el nivel de estos alcanzados, generando actividades más complejas en el diseño, a través de la priorización curricular y reflexión docente. Cabe señalar que si bien existen herramientas digitales que responden a la función educativa, las dificultades de carácter digital y las condiciones de vulnerabilidad dificultan la relación bidireccional profesor/educador – estudiante que propicia el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, se han generado canales de comunicación con los alumnos, padres y apoderados para conocer la situación actual del contexto familiar y responder con la entrega de material

educativo frente a las dificultades de conectividad. Sin embargo, profesores y equipos directivos que dominan y ocupan las tecnologías como recursos de aprendizaje no son suficientes (Murillo y Duck, 2020), no contando con las competencias necesarias para asumir el nuevo escenario que nos ha traído la pandemia en el plano educativo.

La pandemia ha dejado en evidencia que el acceso a conexión y dispositivos digitales no es para todos. Los estudiantes más vulnerables y sus familias siguen siendo los más desfavorecidos y con menos oportunidades a la educación, sobre todo a lo virtual. El profesorado no ha incorporado en su quehacer educativo las tecnologías como un recurso para el aprendizaje y medio educativo. Pero, también lo acontecido se debe ver como una oportunidad, quizás ahora viene el tiempo real para promover políticas y aprender a gestionar las escuelas en el nuevo escenario, el digital.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen al Programa Sumo Primero en Terreno Mineduc- PUCV, 2019-2021 y al Proyecto de Investigación UTA Código 5739-23.

REFERENCIAS

- Arias E, Rieble-Aubourg S, Álvarez H, Rivera M, Viteri A, López A, Pérez M, Vásquez M, Bergamaschi A, Noli A, Ortiz M, Scannone R (2020) *La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. Banco Interamericano de Desarrollo. 30 pp. <http://dx.doi.org/10.18235/0002337>
- Aprendo en Línea. Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación de Chile. <https://www.curriculum-nacional.cl/estudiantes/Ingreso>
- Bos M, Minoja L, Dalaison, W (2020) *Estrategias de reapertura de escuelas durante COVID-19*. Banco Interamericano de Desarrollo. 15 pp. <http://dx.doi.org/10.18235/0002334>

- Bush T (2016) Mejora escolar y modelos de liderazgo: Hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. En J. Weinstein (Ed.). *Liderazgo Educativo en la escuela*. Nueve Miradas. Ediciones Universidad Diego Portales. Santiago de Chile, Chile. pp. 19-44.

- Centro de Estudios MINEDUC (2020) *Impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile*. Ministerio de Educación. Santiago de Chile, Chile. 32 pp.

- CEPAL-UNESCO (2020) *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL-UNESCO. 21 pp.

- Fullan M (2005) Resiliency and Sustainability: Eight Elements for Superintendents Who Want to Make a Difference and Have the Resolve to Do So. *School Administrator* 62: 16-18.

- Harris A, Jones M (2020) COVID 19 – School leadership in disruptive times. *School Leadership & Management* 40: 243-247. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>

- Hopkins D, Gray J, Reynolds D (1999) Moving On and Moving Up: Confronting the Complexities of School Improvement in the Improving Schools Project. *Educational Research and Evaluation* 5: 22-40. <https://doi.org/10.1076/edre.5.1.22.3885>

- Leithwood K, Harris A, Strauss T (2010) *Leading school turnaround: How successful leaders transform low-performing schools*. Jossey-Bass. San Francisco, CA. EE.UU. 304 pp.

- Leithwood K, Harris A, Hopkins D (2020) Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management* 40: 5-22.

- Llorete C, Volante, P. (s.f.) Bienestar docente e influencia directiva. Programa Avanzado de Dirección y Liderazgo UIC. Boletín N° 135. https://liderazgoescolar.uc.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=1151:bienestar-docente-e-influencia-directiva&catid=13&Itemid=291

- Mayring P (2000) Qualitative content analysis. *Fórum: Qualitative Social Research* 1: 1-10. <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>

- Maxwell JA (2005) *Diseño de investigación cualitativa: un enfoque interactivo*. Sage. California, EE.UU. 310 pp.

- Ministerio de Educación de Chile (2005) *Marco para la Buena*

- Dirección Criterios para el Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (2015) *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Ministerio de Educación de Chile. Santiago, Chile.
- Montecinos C, Uribe M, Volante P (2020) *Propuestas Educación Mesa Social Covid-19. Liderazgo escolar: aprendiendo en tiempos de crisis*. Santiago de Chile, Chile.
- Morduchowicz A (2020) *La inversión educativa en tiempos de post pandemia*. BID. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Murillo F, Duk C (2020) El Covid-19 y las Brechas educativas. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva* 14: 11-13. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- OECD (2020) Orientaciones para guiar la respuesta educativa a la pandemia COVID-19. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/orientaciones_para_guiar_la_respuesta_educativa_a_la_pandemia_covid-19.pdf
- Plataforma de Gestión Programa Sumo Primero en Terreno (2020) *Sumo Primero en Terreno*. Costa digital, Viña del Mar, Chile.
- Propuestas Educación Mesa Social Covid-19 (2020) *Liderazgo escolar: aprendiendo en tiempos de crisis*. Santiago de Chile, Chile. 23 pp.
- Reimers F, Schleicher A (2020) *Aprendiendo durante la pandemia. De la disrupción a la innovación*. OCDE. 68 pp.
- Scheerens J, Demeuse D (2005) The Theoretical Basis of the Effective School Improvement Model (ESI). *School Effectiveness and School Improvement* 16: 373-385. <https://doi.org/10.1080/09243450500234567>
- Stoll L, Bolam R, McMahon A, Wallace M, Thomas S (2006) Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change* 7: 221-258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Uribe M, Sáez M (10 de junio del 2020) “Cuidarse para seguir educando: Un imperativo en tiempos de crisis”. Centro LIDERES EDUCATIVOS PUCV y Fundación Educacional Arauco. <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/ciclo-de-conversaciones-para-directivos-y-sostenedores-en-tiempos-de-pandemia/>
- Valles M (2002) *Entrevistas cualitativas*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid, España. 195 pp.