

# LIDERAZGO EDUCATIVO EN CRISIS DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19 EN AMÉRICA LATINA

## EDUCATIONAL LEADERSHIP IN CRISIS DURING COVID-19 PANDEMIC IN LATIN AMERICA

*Vanessa Orrego Tapia*  
*Investigadora, Universidad Diego Portales*  
*Magíster en Métodos de Investigación Social*  
*Santiago, Chile*

[Vanessa.orrego@mail.udp.cl](mailto:Vanessa.orrego@mail.udp.cl)  
ORCID: [0000-0002-0977-2280](https://orcid.org/0000-0002-0977-2280)

**Resumen:** Las crisis promueven la emergencia de un tipo específico de liderazgo: el liderazgo educativo en crisis, cuyo estudio se expandió sustancialmente tras el COVID-19. En un esfuerzo para sistematizar su reflexión, el objetivo general de esta investigación fue identificar las principales prácticas del liderazgo educativo en tiempos de crisis surgidas durante la pandemia por COVID-19 en América Latina. Aplicando una revisión sistematizada bajo el formato SALSA, se encontraron 32 artículos cuantitativos, cualitativos y mixtos en la región. Los resultados identificaron siete prácticas, incluyendo el resguardo del aprendizaje, fortalecimiento de las capacidades de los docentes, toma de decisiones críticas, atención al bienestar socioemocional, distribución del liderazgo, refuerzo de la comunicación y aprender. Las conclusiones permiten profundizar en el contenido de esas prácticas de liderazgo educativo en crisis, pero sobre todo destacan la baja presencia de las prácticas del aprender y la nula de hacer sentido, un fenómeno que es importante remediar para preparar a las escuelas para otras crisis que puedan venir en el futuro.

**Palabras claves:** liderazgo en crisis, educación, pandemia, América Latina.

**Resumo:** As crises promovem o surgimento de um tipo específico de liderança: a liderança educacional em crise, cujo estudo se expandiu substancialmente após a COVID-19. No esforço de sistematizar sua reflexão, o objetivo geral desta pesquisa foi identificar as principais práticas de liderança em tempos de crises surgidas durante a pandemia de COVID-19 na América Latina. Aplicando uma revisão sistematizada no formato SALSA, foram encontrados 32 artigos quantitativos, qualitativos e mistos na região. Os resultados identificaram sete práticas, incluindo salvaguarda da aprendizagem, fortalecimento das capacidades dos professores, tomada de decisões críticas, atenção ao bem-estar socio emocional, distribuição de liderança, reforço da comunicação e aprendizagem. As conclusões permitem-nos aprofundar o conteúdo destas práticas de liderança educativa em crise, mas acima de tudo destacam a baixa presença de práticas de aprendizagem e a falta de construção de sentido, um fenómeno que é importante remediar para preparar as escolas para outras crises. que pode vir no futuro.



**Palavras-chave:** liderança em crise, educação, pandemia, América Latina.

**Abstract:** Crises promote the emergence of a specific type of leadership: educational leadership in crisis, the study of which expanded substantially after COVID-19. To systematize its reflection, the objective of this research was to identify main practices of leadership in times of crisis during COVID-19 pandemic in Latin America. Applying a systematized review under the SALSA format, 32 quantitative, qualitative and mixed articles were found in the region. The results identified seven practices, including safeguarding learning, strengthening teachers' capacities, making critical decisions, paying attention to socio-emotional well-being, distributing leadership, reinforcing communication and learning. The conclusions allow us to delve deeper into the content of these educational leadership practices in crisis, but above all highlight low presence of learning practices and lack of meaning - making, a phenomenon that is important to remedy in order to prepare schools for other crises that may come in the future.

**Keywords:** leadership in crisis, education, pandemic, Latin America.

## INTRODUCCIÓN

La pandemia por COVID-19 representó una crisis que, aunque comenzó afectado a los sistemas sanitarios, se expandió rápidamente hacia los sistemas sociales, políticos, económicos y educativos siendo, además, un ejemplo poco común de una crisis progresiva (Boin et al., 2020) y global (Bush, 2021) que cambiaría dramáticamente la concepción sobre el liderazgo educativo (Bolívar et al., 2022; Harris, 2020).

La evolución del coronavirus evidencia estas características. El informe publicado por Arias et al. (2021) reconoce que se identificaron inicialmente tres fases secuenciales conocidas como educación remota de emergencia, educación híbrida en proceso de reapertura gradual y apertura completa con modalidad presencial. Empero, la práctica finalmente evidenció otro patrón más complejo y difuso, donde los planes debieron flexibilizarse continuamente ante circunstancias sanitarias volátiles producto del aumento del contagio y el progreso en la vacunación. Esta volatilidad hizo que se expandiera por el mundo y, América Latina, fue la región más afectada considerando tasas de contagio, días sin clases presenciales y menores posibilidades de educación remota (Arias et al., 2021; Bolívar et al., 2022). Así, el COVID-19 se estableció como una crisis sin precedentes, incluso frente a emergencias anteriores iniciadas por desastres naturales, emergencias climáticas, huelgas de docentes o pandemias previas como el ébola o la gripe (Bonal y González, 2021).

En los ir y venir de apertura y cierre de las escuelas, los desafíos fueron múltiples (Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Cepal y Unesco], 2020;

Chatzipanagiotou y Katsarou, 2023; McLeod y Dulsky, 2021; Netolicky, 2020). En Chile, por ejemplo, incluyeron la continuidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, riesgo de deserción entre aquellos que no se pudieron conectar o no regresaron presencialmente; elaboración de estrategias para enfrentar la brecha digital y educativa; atención al bienestar socioemocional, sobre todo entre estudiantes y docentes; desarrollo de planes para el regreso seguro; realización de visitas domiciliarias para entregar material educativo y cajas de alimentos; y atención de los apoderados para guiarlos en el apoyo al aprendizaje (Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe [SUMMA], 2022; Ministerio de Educación [Mineduc], 2020a; Orrego, 2023a; 2023b; 2024; Universidad Diego Portales [UDP] et al., 2020). Esos desafíos fueron respondidos, con más o menos éxito, por los líderes educativos alrededor de todo el mundo.

La investigación especializada ha identificado al liderazgo educativo como el segundo factor, detrás de los docentes, que más influencia tiene en la calidad de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes (Grissom et al., 2021; Leithwood et al., 2019; Pont et al., 2008). Como bien explican Bolívar et al. (2013), la cultura no cambia simplemente por decreto y el liderazgo educativo permitiría generar las mejoras educativas por medio de prácticas que crean las condiciones institucionales que las escuelas necesitan.

En su estudio se han identificado diferentes estilos, incluyendo el liderazgo instruccional, liderazgo gestor, liderazgo transformativo o liderazgo distribuido. Tipos ideales que, en la práctica, los líderes exitosos combinan en distintos contextos, ya que no hay un único modelo que sirva a todo evento (Bolívar et al., 2013; Bush, 2016; Leithwood et al., 2019; Pont et al., 2008).

Bajo la importancia del contexto es imposible obviar el cambio que significan las crisis para el liderazgo. Las crisis, explican García-Gutiérrez (2011), Mutch (2020b), Smith y Riley (2012), Trenwith (2014) y Wolbers et al. (2021), representan situaciones generalmente inesperadas, bruscas, inminentes, urgentes e intensas que potencialmente amenazan a una organización al generar un desajuste en su funcionamiento o entre este y su ambiente. Como emergencias, promueven la sensación de desafío, estupor, dolor, desconcierto y/o ambigüedad que perjudican la capacidad de los grupos para actuar en consenso y colaborativamente, al tiempo que, se les obliga a reaccionar con rapidez y decisión.

Así, se observa que una crisis no representa los desafíos a los cuales responden normalmente las escuelas. Por el contrario, afectan de manera traumática esa misma cotidianidad (Smith y Riley, 2012) y exigen un estilo específico de liderazgo: el liderazgo educativo en tiempos de crisis que se focaliza en la planificación, control, organización y motivación estratégica, durante y luego de una emergencia. Según Boin et al. (2013), Mutch (2020a) y Smith y Riley (2012), el liderazgo está situado en el futuro bajo su orientación hacia un propósito, mientras, el liderazgo en tiempos de crisis se mueve

principalmente en el presente inmediato, porque está centrado en minimizar el daño que la crisis puede significar para subsistir. O, como dice Harris (2020), los líderes educativos en tiempos de crisis tienen un papel fundamental a la hora de lograr un paso seguro para que toda la comunidad educativa pueda ver días mejores. En este contexto, los líderes desarrollan prácticas de liderazgo educativo en tiempos de crisis muy concretas. La lista considera, ordenadas alfabéticamente:

- Atención al bienestar socioemocional: implica considerar a Maslow antes que a Bloom, es decir, poner a las personas antes que los resultados, explican Mutch y Peung (2021) y Netolicky (2020). Así, un líder debiese priorizar o flexibilizar el currículo nacional y las evaluaciones estandarizadas para posicionar en primer lugar la salud, autocuidado, seguridad, contención, clima escolar, sentido de seguridad, pertenencia, agencia y resiliencia (Chatzipanagiotou y Katsarou, 2023; Goswick et al., 2018; Mesa Social COVID.19, 2020; Mutch, 2015; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2020; 2022; Pascual et al., 2016; Thornton, 2021; UDP et al., 2020).
- Aprender: supone reflexionar sobre aquello que funcionó y que no lo hizo, no sólo para satisfacer requisitos legales o morales de rendición de cuentas, sino también como un pre-requisito de adaptación para futuras emergencias, explican Boin et al. (2013), Mutch (2020b) y Stern (2013).
- Distribución del liderazgo: refiere a la presencia de estructuras democráticas caracterizadas por redes de cooperación vertical y horizontal, de modo tal, que las oportunidades de responsabilizarse por las prácticas de liderazgo residan en quienes están mejor ubicados y capacitados para responder rápidamente (Boin et al., 2013; Harris, 2020; Smith y Riley, 2012; Thornton, 2021).
- Fortalecimiento de las capacidades docentes: refiere a la entrega de herramientas para que los docentes puedan entregar una educación en emergencia de calidad al saber, por ejemplo, cómo responder mejor a las necesidades de aprendizaje y bienestar. Generalmente, se asocia al desarrollo profesional, trabajo colaborativo y empoderamiento de los educadores y profesores como agentes (Bolívar et al., 2022; Goswick et al., 2018; Mesa Social COVID-19, 2020).
- Hacer sentido: implica crear oportunidades para construir significado y procesar la experiencia (Chatzipanagiotou y Katsarou, 2023; Goswick et al., 2018). A propósito de una revisión sistemática donde se identificaron 48 experiencias de liderazgo en crisis asociadas al coronavirus en Estados Unidos, Turquía y China, Chatzipanagiotou y Katsarou (2023) encontró que esta práctica era fundamental para las otras, ya que, por ejemplo, facilitaba la toma de decisiones y la comunicación efectiva en la medida en que permitía interpretar inconsistencias y/o complejidades asociadas al inicio de la crisis.
- Resguardo del aprendizaje: Implica continuar con el funcionamiento de la escuela realizando las clases de la mejor forma posible (Goswick et al., 2018; Pascual et al., 2016). Así, durante el COVID-19, el líder apoyó y acompañó la transición a una educación remota, híbrida y presencial (Chatzipanagiotou y Katsarou, 2023) que dio paso a numerosas innovaciones para resolver los desafíos pedagógicos

surgidos (Mesa Social COVID-19, 2020; Orrego, 2023a; Unesco, 2020; 2022; Udp et al., 2020).

- Reforzar la comunicación: refiere a entregar información de manera efectiva, significativa, comprensiva y transparente, clara, concisa, relevante, precisa y a tiempo para limitar la confusión, rumores y malos entendidos. (Bishop et al., 2015; Boin et al., 2013; Chatzipanagiotou y Katsarou, 2023; Mesa Social COVID.19, 2020; Mineduc, 2020b; Pascual et al., 2016; Smith y Riley, 2012).
- Toma de decisiones críticas: supone decidir entre acciones estratégicas para revertir una situación caótica (Bishop et al., 2015). Así, requiere no solo intuición, flexibilidad y reflexión (Goswick et al., 2018; Smith y Riley, 2012), sino también información clara de expertos y lineamientos ministeriales (Thornton, 2021) para decidir entre alternativas, priorizar, seleccionar y definir un plan de acción.

Aunque se han logrado identificar las prácticas de los líderes durante una crisis, su estudio presenta varios desafíos. Antes del coronavirus, la investigación sobre la temática era escasa, particularmente atendiendo a las especificidades de su contexto y desde su análisis empírico. Después del 2020, la producción científica se expandió sustancialmente, sumando la urgencia de sistematizarla para mapear el cambio de las prácticas de liderazgo educativo en tiempos de crisis en las distintas fases de la emergencia (Bishop et al., 2015; Chatzipanagiotou y Katsarou, 2023; McLeod y Dulsky, 2021; Mutch, 2020a; Unesco, 2020; Wolbers et al., 2021). No hay que olvidar que la presión por crisis futuras hoy está más presente en el horizonte, recuerda el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021) a propósito del Índice de Riesgo Climático de la Infancia, el cual incluye otras pandemias, así como ciclones e incendios como consecuencia del cambio climático.

En un esfuerzo para sistematizar esta reflexión, el objetivo general de esta investigación fue identificar las principales prácticas del liderazgo educativo en tiempos de crisis surgidas durante los últimos años de pandemia por COVID-19 en América Latina.

## METODOLOGÍA

El enfoque es cualitativo, el diseño es descriptivo y el posicionamiento epistemológico corresponde a la fenomenología, de esa manera, describe lo que los individuos tienen en común ante un determinado fenómeno que, en este caso, corresponde a la experiencia de los líderes escolares con la crisis por COVID-19. Como bien explica Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), a través de la fenomenología se trabaja directamente las declaraciones y vivencias de los participantes para describir el significado de un fenómeno para varias personas.

En particular, se realizó una revisión sistematizada, la cual busca, organiza y evalúa sistemáticamente la evidencia científica según pautas específicas para obtener un estado del arte crítico, objetivo, trazable, fiable y de calidad sobre el tema de estudio

en vistas a tomar decisiones informadas desde las ciencias humanas y sociales. Dichas pautas siguieron el marco SALSA por el acrónimo en inglés de búsqueda, valoración, síntesis y análisis (**S**earch, **A**ppraisal, **S**ynthesys y **A**nalysis). Así, en la presente investigación se declararon las fuentes de búsqueda, procedimientos empleados para determinar su calidad, esquemas de análisis y de síntesis de resultados (Codina, 2018; Guirao, 2015).

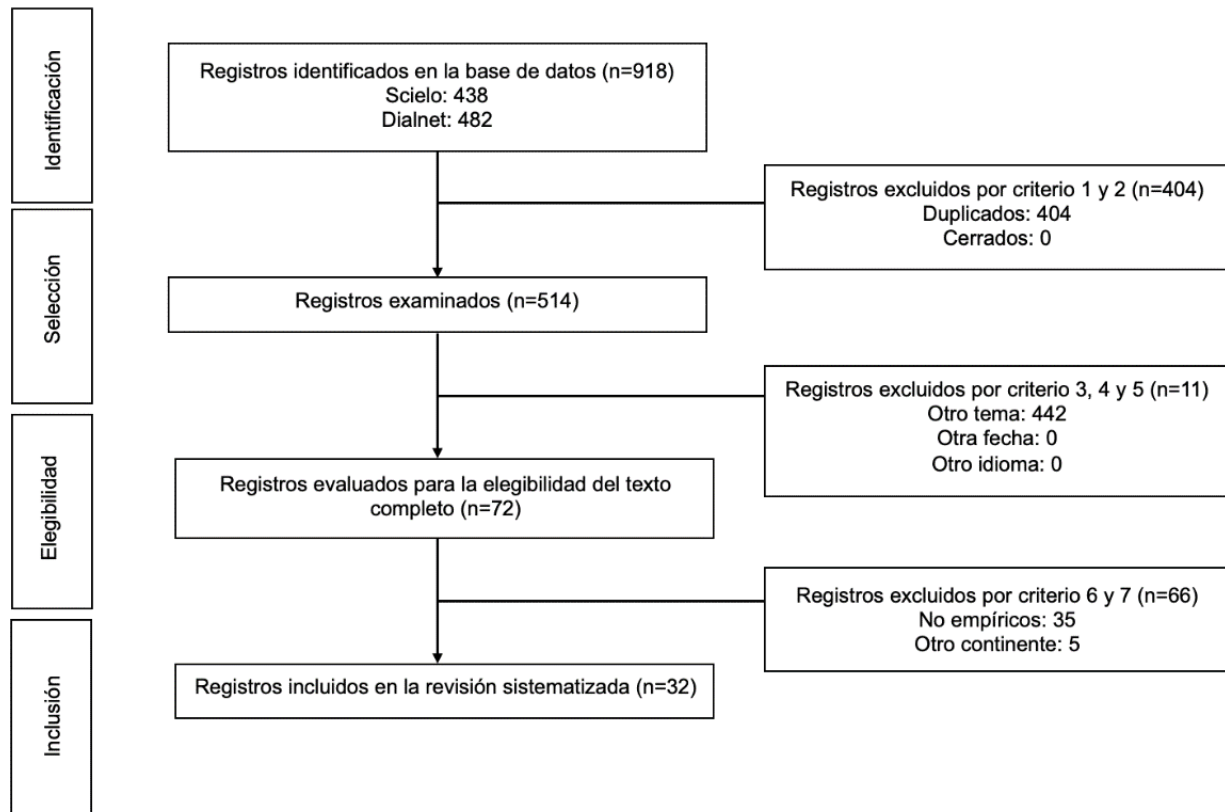
En la base de búsqueda, se han seleccionado las bases de datos de Dialnet y ScIELO. Para la evaluación se consideran los siguientes criterios de inclusión:

1. Artículos en revistas académicas que contienen en su título, resumen y/o palabras claves los conceptos de “liderazgo”, “liderazgo en crisis” o “liderazgo en tiempo de crisis”. combinado con “crisis educativa”, “pandemia” y “COVID-19” y sus respectivos conceptos en inglés.
2. Documentos de acceso abierto.
3. Investigaciones referidas al área de educación escolar para niños, niñas, jóvenes y adolescentes, considerando educación primaria y/o secundaria.
4. Documentos publicados entre enero/2020 y mayo/2024.
5. Textos publicados en español o inglés.
6. Estudios empíricos adaptados a la estructura de IMRyD, es decir, introducción, metodología, resultados y discusión/conclusiones.
- 7 Investigaciones publicadas con población y/o muestra de América Latina.

Como criterios de exclusión están:

1. Documentos duplicados en y entre las bases de datos utilizadas.
2. Publicaciones de acceso cerrado.
3. Textos referidos a un tema diferente de la educación primaria y/o secundaria de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, incluyendo educación inicial, superior, adultos y especial, pero también administración o salud, por ejemplo.
4. Estudios publicados en o antes de diciembre/2019 y posterior a junio/2024.
5. Investigaciones publicadas en un idioma diferente al español o inglés.
6. Investigaciones no empíricas como carta al editor, ensayos, orientación, nota técnica, policy brief o equivalente en revistas académicas.
7. Estudios referidos exclusivamente a población y/o muestra de África, Antártica, Asia Europa u Oceanía.

**Figura 1**  
*Flujo de selección de artículos*



Fuente: Elaboración propia

Considerando dichos criterios, la Figura 1 presenta el flujo de selección, observándose que 918 fueron los artículos inicialmente identificados. Entre ellos 404 eran documentos duplicados entre las distintas bases de datos utilizadas para la búsqueda y la combinación de conceptos. Además, 442 trataban otra temática, sobre todo en relación con el liderazgo en salud o educación superior. No hubo textos en otro idioma o fecha. Sin embargo, si hubo 35 textos no empíricos, sobre todo ensayos, y 5 referían a población de Europa o Asia. En definitiva, la selección final da cuenta de 32 artículos que cumplen con los criterios de inclusión y exclusión.

La lista de artículos se encuentra en la Tabla 1. En términos de su metodología, 47% se realizaron con metodología cualitativa, 41% fueron cuantitativos y 13% fueron mixtos. Así, la lista de publicaciones examinadas cubre muestras desde 1 director con estudio de casos con aplicación de entrevista en el documento 25 hasta 1.251 docentes que respondieron un cuestionario de competencias digitales y otro de liderazgo en el artículo 1, pasando por 354 docentes y directivos con un cuestionario de patrones de colaboración en el texto 6. Los países examinados incluyen Chile (38%), Perú (25%), México (13%), Uruguay (9%) y Ecuador (6%), aunque en la lista también se ubican Argentina, Colombia, Panamá, Paraguay y República Dominicana (3% cada uno).

**Tabla 1**

*Artículos seleccionados ordenados por año, autores y título*

<b>N°</b>	<b>Año</b>	<b>Autores</b>	<b>Título</b>
1.	2020	Holguín, J., Villena, M., Soto, C. y Panduro, J.	Competencias digitales, liderazgo distribuido y resiliencia docente en contextos de pandemia
2.	2020	Yépez, M., Cabrera, I., Erazo, J. y García, D.	Organización y liderazgo educativo en tiempos de pandemia: perspectivas desde actores escolares en Azogues
3.	2021	Álvarez, M., Torres, B. y Medina, I.	Liderazgo pedagógico resiliente en modalidad virtual
4.	2021	Menacho-Vargas, I., Cavero-Ayvar, H., Orihuela Alvino, M. y Flores-Mejía, G.	Variables que inciden en la calidad educativa en un contexto de crisis sanitaria en instituciones educativas públicas de Comas
5.	2021	Queupil, J. P. Cuéllar, C., Cuenca, C., Ravest, J. y Guíñez, C.	Roles de liderazgo y colaboración para la mejora escolar: un estudio de caso a través del análisis de redes sociales
6.	2021	Queupil, J., Ravest-Tropa, J. y Cuenca, C.	Colaboración en escuelas chilenas: rol de atributos de docentes y directivos/as durante la pandemia COVID-19
7.	2021	Salomó, S. y Gallardo, D.	Contextualización curricular a nivel escuela. Experiencias de dos escuelas municipales en pandemia
8.	2022	Chambi, N., Díaz-Camacho, R., Rivera, J. y Miranda, Ú.	El líder educativo y el adiestramiento colaborativo en línea en un colegio de Puno, Perú
9.	2022	Chávez, L., Castro, M., Urquizzo, J. A. y Majó, H.	Liderazgo pedagógico aplicado a la práctica docente en tiempos de crisis pandémica en Perú
10.	2022	De la Cruz, D.	Ambiente áulico en la pandemia. Prospectivas del liderazgo pedagógico y su incidencia en el aprendizaje
11.	2022	Fuentes Cardona, M. G.	WhatsApp en el quehacer del magisterio. Nuevas arenas de participación docente en la vida escolar
12.	2022	Gutiérrez, E. y Sánchez, A.	Clima escolar y trabajo colegiado en una modalidad virtual en una institución educativa pública
13.	2022	Hernández, A.	Experiencias desarrolladas por las personas directoras de escuelas primarias en el ejercicio de sus funciones durante el periodo de pandemia por COVID-19
14.	2022	Jiménez, A. y Parraguez, P.	Liderazgo pedagógico femenino en escuelas de América Latina
15.	2022	Juraz, N. y Campa, R.	Vocación y liderazgo docente ante los efectos de la pandemia en educación secundaria
16.	2022	León, A. y Sánchez, A.	Percepciones de directivos sobre los factores organizacionales asociados a la eficacia educativa
17.	2022	Ramírez-Sánchez, V., Caraveo, M., y Surdez-Pérez, E.	Liderazgo para la implementación de la estrategia organizacional ante el Covid-19 en educación media superior tecnológica
18.	2022	Rojas, A., Salcedo, D. y Mosquera, Y.	La educación en tiempos de Covid-19: La estrategia aprende en casa y las voces de sus actores
19.	2023	Carrasco, A.	El ejercicio del liderazgo y el cuidado del hogar de directoras escolares chilenas en pandemia
20.	2023	Flores, F., Condori, Y., García, C. y Pacho, G.	Liderazgo directivo para la educación virtual en la institución educativa de Perú
21.	2023	Hidalgo, O. y Villagra, C.	Liderazgo pedagógico: una experiencia de colaboración y aprendizaje profesional de un centro escolar en contexto de la pandemia por COVID-19
22.	2023	Introini, E.	La comunicación organizacional: construcción de sentidos posibles para acompañar los aprendizajes



N°	Año	Autores	Título
23.	2023	Jiménez-Vivas, A., Garay, S. y Parraguez-Núñez, P.	Diagnóstico de las competencias de liderazgo escolar en directivos salesianos
24.	2023	Limonés, L. y Tigrero, F.	Clima laboral y desempeño del personal del distrito de educación Santa Elena
25.	2023	Olivares, H.	Liderazgo distribuido en los directivos en la educación remota
26.	2023	Vega, L. y Ahumada, L.	Liderazgo de directoras(es) noveles: preparación y resistencia al cambio en contexto de pandemia
27.	2023	Viale, R., Jurado, R., Batista, D., Asprilla, C. y Gómez, C.	Liderazgo pedagógico del proceso educativo en el Centro de Formación Integral Bilingüe de Azuero en Panamá durante la pandemia COVID-19
28.	2023	Weinstein, J., Peña-Fredes, J., Ansoleaga, E. y Godfrey, D.	¿Cómo se desarrolló la colaboración docente durante la pandemia? Estudio en seis liceos públicos de Santiago, Chile
29.	2024	Achard, I. y Baráiba, A.	Liderazgo pedagógico en pandemia. Desafíos y aprendizajes
30.	2024	Carrasco, A. y Palma, I.	Liderar desde el cuidado: experiencias de directoras escolares chilenas durante la pandemia
31.	2024	Herrera, C., Cárdenas, C. y Fernández, R.	Hacia el corazón del liderazgo docente: experiencias de colaboración en tiempos de COVID-19
32.	2024	Pascual, J., Orrego, V., Cheyre, M. e Iturrieta, C.	Navegando la adversidad y la oportunidad. liderazgo escolar en tiempos de crisis

Fuente: Elaboración propia

En la fase de síntesis, la información fue procesada en una matriz de vaciado en Excel, donde se sistematizó la información relevante separada por dimensiones comunes entre los documentos. Este proceso siguió la técnica del análisis temático, orientado a identificar y describir los principales, más recurrente o más importantes temas que surgen de la lectura de las distintas investigaciones siguiendo el objetivo de investigación (Mays et al., 2005).

El análisis se realizó deductivamente, aunque también se dejó espacio para la emergencia de códigos de forma inductiva a partir de los datos. Las dimensiones incluyeron así: 1) resguardar el aprendizaje; 2) fortalecer las capacidades docentes, 3) tomar de decisiones críticas, 4) comunicar efectivamente, 5) atender el bienestar socioemocional, 6) hacer sentido; 7) aprender de la crisis; y 8) distribuir el liderazgo. Por último, en el análisis, se realizó una síntesis descriptiva y valoración global de los resultados en una narrativa que presenta los patrones y tendencias siguiendo las dimensiones definidas.

## RESULTADOS

Aunque pocas investigaciones definen exactamente el liderazgo durante la pandemia como un liderazgo educativo en tiempos de crisis, todos ellos retratan las prácticas que tuvieron los líderes durante la abrupta interrupción de la educación presencial, las idas y vueltas con la educación remota y/o híbrida y el regreso a la educación presencial en las escuelas primarias y secundarias en América Latina desde

el inicio de la pandemia en 2020. La lista completa de prácticas y los artículos que las discuten se encuentra en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Prácticas de liderazgo en tiempos de crisis entre los documentos examinados*

<b>Práctica</b>	<b>Documento examinado</b>
Resguardo del aprendizaje	2 - 3 - 4 - 5 - 7 - 8 - 9 - 10 - 11 - 12 - 13 - 14 - 15 - 16 - 18 - 19 - 20 - 21 - 22 - 23 - 25 - 26 - 27 - 28- 29 - 30 - 31 – 32
Fortalecimiento de capacidades docentes	3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 12 - 13 - 14 - 16 - 18 - 20 - 21 - 22 - 23 - 25 - 26 - 28 - 29 - 30 - 31 – 32
Toma de decisiones críticas	4 - 7 - 12 - 13 - 15 - 17 - 21 - 22 - 26 - 28 - 29 - 30 - 31 - 32 – 33
Atención al bienestar socioemocional	3 - 11 - 12 - 13 - 15 - 16 - 18 - 19 - 21 - 24 - 26 - 28 - 29 - 30 – 32
Distribución	1 - 5 - 6 - 7 - 8 - 11 - 12 - 14 - 16 - 19 - 21 - 22 - 28 - 31 – 32
Reforzar la comunicación	11 - 12 - 13 - 16 - 17 - 18 - 22 - 25 - 26 - 29 - 31 - 31 – 32
Aprender	16 - 18 - 21 - 29 – 32

Fuente: Elaboración propia

La práctica más discutida por los documentos examinados es el resguardo del aprendizaje, tratada por 28 de los 32 artículos. Como explican los artículos 14, 15 y 26, se trata de procurar que las clases no se interrumpan y que los estudiantes se formen para el futuro, gracias al fortalecimiento de competencias para la vida laboral y cotidiana, pero con flexibilidad y diligencia, reitera el documento 30. Así, implica hacer frente al cambio rápido y abrupto desde una educación presencial a una remota e híbrida y, posteriormente, a un retorno gradual.

La práctica incluye, según cada caso y en menor o mayor grado, la realización de un diagnóstico de los aprendizajes (textos 7 y 27), la organización de reuniones para planificar la cobertura curricular de los objetivos priorizados (textos 7, 9, 13 y 26), la gestión de equipamiento para atender la brecha digital (texto 32), el observar, acompañar o supervisar el trabajo del aula (textos 5, 14, 16, 25 y 29), la solicitud de evidencias sobre el desarrollo de las labores educativas (texto 18), el otorgar libertad y confianza para tomar decisiones pedagógicas (textos 5, 19, 21 y 30), la retroalimentación pedagógica (textos 20 y 29), el establecer protocolos de seguimiento de los estudiantes (texto 22) y las reuniones de colaboración entre docentes de distintas asignaturas (texto 28). Finalmente, está la construcción de propuestas alternativas, iniciativas de cambio o proyectos de innovación (textos 2, 8, 10, 27 y 31).

Proyectando el segundo semestre del año escolar 2020, emergen las prácticas “asesorar y acompañar a los docentes en su labor pedagógica” y “tomar decisiones sobre asuntos curriculares y pedagógicos” como aquellas deseables de realizar en el establecimiento para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, concentrando a 21 y 17 participantes respectivamente (Queupil et al., 2021, p. 124)

El fortalecimiento de las capacidades de los docentes es la segunda práctica de liderazgo escolar durante una crisis más discutida por la investigación en América Latina,

siendo presentada por 25 de los 32 artículos revisados y su alta preeminencia se debe probablemente a su vínculo con la primera práctica. Las capacidades docentes se incentivan justamente para poder dar continuidad al proceso de enseñanza aprendizaje que se vio interrumpido por el cierre abrupto de las escuelas, pero no está limitado a ese momento y se extiende más allá.

Mediante acciones intencionadas, amigas y amigos críticos fueron impulsando el desarrollo del liderazgo pedagógico de sus pares docentes, coordinadoras y coordinadores de nivel, quienes asumieron cada vez un rol más activo en los equipos de trabajo. El rol de las personas que ejercen como líderes y lideresas escolares se fue centrando en facilitar el empoderamiento de todo el profesorado para la toma de decisiones pedagógicas con un sentido de mayor profesionalidad (Hidalgo y Villagra, 2023, p. 176).

La práctica implica principalmente la formación de los docentes (textos 4, 7, 9, 12, 14, 18, 23, 25, 26, 28, 29, 30 y 32) y el aumento de la colaboración para el trabajo en equipo y el aprendizaje mutuo (textos 5, 6, 13, 20, 21, 22, 25, 28, 29 y 31) al punto incluso de establecer una comunidad de aprendizaje (texto 7). Secundariamente, aparece la gestión de la resistencia del personal (textos 3, 8 y 12). En cualquier caso, se trata de actualizar los conocimientos y desarrollarse profesionalmente a través del incentivo a la implementación de cursos o seminarios realizados por externos, la promoción del autoaprendizaje, la retroalimentación vertical o la formación entre pares en competencias digitales, currículo priorizado, metodológicas lúdicas e innovadoras y bienestar socioemocional, entre otros.

La toma de decisiones críticas, con 15 menciones, se traduce principalmente en el establecimiento de lineamientos y resolución de problemas y desacuerdos para la enseñanza (textos 7, 12, 13, 15, 26, 28, 29, 30, 31 y 32), lo cual implica la atención particular a estudiantes con necesidades educativas especiales (texto 7) y más vulnerables (texto 22), la priorización y/o flexibilización del currículo (texto 30), la organización de la dinámica escolar (textos 21, 28 y 29) y de la formación docente (texto 32), la compra de insumos tecnológicos (texto 30), la definición de evaluaciones (texto 28), la implementación de proyectos de innovación (texto 4) y, durante el retorno presencial, las adecuaciones sanitarias (texto 28).

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 (Achard y Baráiba, 2024, p. 32).

Aquí, el principal trabajo fue la coordinación y/o gestión del cambio educativo impulsado por la pandemia, incluyendo no sólo la realización de reuniones de

trabajo, la capacitación entre pares y la instalación de ciertas plataformas virtuales o el uso de aplicaciones específicas para la comunicación y las clases, sino también la organización de los turnos éticos, las visitas a los hogares de los estudiantes y los protocolos sanitarios (Pascual et al., 2024, p. 93).

También con 15 menciones, está la atención al bienestar socioemocional y la distribución del liderazgo educativo. La primera se dirige no sólo hacia los estudiantes (textos 2, 13, 15, 16, 28, 29, 30 y 32), sino que también hacia los docentes (textos 11, 13, 15, 18, 19, 24, 26, 28 y 32) pensando en contención, autocuidado y apoyo pedagógico y emocional (textos 2, 11, 13, 15, 19, 29, 30 y 32), incentivo a la motivación extrínseca a través del diálogo, la mejora del clima y el descenso de la carga laboral (textos 12, 18, 19, 24, 26 y 28), cuidado de la salud física ante el contagio de COVID-19 (texto 13), preocupación por una educación integral (textos 16 y 21), el resguardo de la violencia intrafamiliar (texto 30) y el bienestar alimenticio (texto 32). Destaca, además, que en un paso más allá aparece el establecimiento de un liderazgo de cuidado que centraliza la preocupación por el bienestar y la salud como una orientación a largo plazo de la comunidad educativa (textos 28 y 30).

Ajusté mis competencias, ya lo hacíamos, pero en esta pandemia trabajamos más el respeto, la empatía, la tolerancia, el buscar, saber mediar entre lo normativo y las necesidades de los maestros, de los alumnos, de los padres de familia (...) lo que menciona la SEP es difícil que se complemente, a veces es muy tajante, es decir, a fin de cuentas, es la norma, se hace o no se hace y nosotros vemos otros aspectos más humanos (Hernández, 2022, p. 17).

Se intenta establecer ciertos límites temporales a la jornada laboral –de tal manera que las labores educativas puedan materializarse físicamente en el hogar, cuidando el bienestar físico y psicológico del profesorado– (Weinstein et al., 2023, p. 10).

La distribución del liderazgo surge para alivianar la carga de los líderes formales (texto 19), aunque no parece influenciar a todos los establecimientos (textos 5 y 12) y es menos común entre docentes hombres con mayor experiencia (texto 6), ya que depende finalmente de la cultura escolar pre-pandemia (texto 32). Esta práctica se configura en la coexistencia de liderazgo formal con otros liderazgos informales en los procesos de mejora educativa (texto 5) estableciéndose, incluso, una correlación con las competencias digitales y la resiliencia (texto 1). La distribución de las responsabilidades va desde acciones formativas entre pares (textos 8 y 32) y apoyo y consejo para la práctica educativa (textos 11, 22 y 32) hasta la participación en la toma de decisiones de la escuela (textos 14, 16, 19, 21, 28, 31 y 32), pasando por la inducción entre los nuevos miembros (texto 7).

En dicho planteamiento conjunto, la directora se apoya en sus coordinadores, quienes actúan como su “columna vertebral” (D2) lo cual, a su vez, evidencia un trabajo compartido (León y Sánchez, 2022, p. 69).

En el caso de establecimientos que practicaron un liderazgo distribuido, los directivos y los docentes lo vieron como una oportunidad de delegar responsabilidades en aquellos que mostraron habilidades y/o conocimientos para apoyar el proceso de transformación educativa hacia la educación a distancia o híbrida. Dicho ejercicio permitió, en el caso de los equipos directivos, no sólo extender su influencia para responder más rápida y eficientemente a las necesidades emergentes de la crisis educativa, sino también resguardar su propia salud mental ante la cantidad de desafíos que emergieron (Artículo 32, Chile) (Pascual et al., 2024, p. 96).

Como sexta práctica, con 13 menciones, está el refuerzo de la comunicación con instituciones fuera de la escuela, pero también internamente con los objetivos de intercambiar información relacionada con la escuela (textos 11, 12, 13, 16, 18, 25, 26 y 30), especialmente académica (texto 29), así como organizarse y dar directrices ante la contingencia (textos 11 y 22), sobre todo de aquellas provenientes del Ministerio (textos 12, 31 y 32). Como bien resume el documento 16 organizado en Perú y el 22 desarrollado en Uruguay, esta comunicación se produce principalmente a través de plataformas institucionales y, reitera la investigación 29 también en Uruguay, debiese ser transparente, directa y frecuente. Además, en Chile fue común la división de funciones: directivos se comunicaban directamente con los niveles centrales e intermedios y los docentes con las familias y los estudiantes, explica la publicación 32.

Así también, se evidencia que, en esta comunicación establecida entre los docentes y directivos, se exponen “comunicados que da el Ministerio” (DOC1). Asimismo, se presenta “el porcentaje de estudiantes que han participado durante toda la semana (...) cómo va el avance de la plataforma y el logro de las capacidades de los estudiantes que participan” (DOC4). Adicionalmente, se abordan “las actividades que se tienen que realizar en el colegio; por ejemplo, la distribución de los alimentos de Qali Warma y la entrega de libros” (DOC5) (Gutiérrez y Sánchez, 2022, p. 176).

Finalmente, está el aprender. La práctica de liderazgo educativo menos común con sólo 5 menciones. Es decir, discutir y reflexionar sobre sus propias prácticas y estar abierto a recibir retroalimentación para avanzar hacia la transformación educativa (textos 16, 18 y 21), potenciar el desarrollo integral (texto 29) y estar preparado para la siguiente crisis (texto 32).

Creo que la estrategia Aprende en Casa ha sido un proceso de aprendizaje tanto para docentes, directivos y padres de familia. Lo cual ha implicado un cambio constante de las dinámicas educativas a las cuales no se estaban preparados sin

embargo ha sido una oportunidad para aprender y generar cambios positivos y de transformación en el proceso educativo (Artículo 18, Colombia) (Rojas et al., 2022, p. 23).

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tal como la presentado su objetivo, esta investigación ha identificado las principales prácticas del liderazgo educativo en tiempos de crisis surgidas durante el COVID-19 en América Latina, listando siete: resguardo del aprendizaje, fortalecimiento de las capacidades de los docentes, toma de decisiones críticas, atención al bienestar socioemocional, distribución del liderazgo, refuerzo de la comunicación y aprender.

La primera de estas prácticas es el resguardo del aprendizaje, debatida también por Goswick et al. (2018) tras el tornado en Joplin, Estados Unidos en 2011 y Pascual et al. (2016), a propósito del terremoto de 2010 en Chile. Un acto que en pandemia por coronavirus se tradujo, como muestran los artículos examinados, en el diagnóstico de los aprendizajes de los estudiantes, la gestión del equipamiento digital para la comunidad educativa, la retroalimentación pedagógica a los docentes, el incentivo a la innovación educativa y el seguimiento de los estudiantes que permitieron responder al desafío de continuidad de los aprendizajes, la brecha digital y la posterior brecha de aprendizajes detallada por Orrego (2023a).

Esta práctica se asocia a la segunda más mencionada por los documentos revisados: fortalecimiento de las capacidades de los docentes pensando en las necesidades asociadas a la crisis que debieron ser respondidas, aprendidas y fortalecidas. Tal como explica la literatura revisada en los antecedentes (Bolívar et al., 2022; Goswick et al., 2018; Mesa Social COVID-19, 2020; Unesco, 2020), el foco de esta práctica es la formación docente y el trabajo colaborativo en temas críticos para el avance de la educación durante el COVID-19, así, se incluyen las competencias digitales, el currículo priorizado, las prácticas innovadoras y, claro, el bienestar socioemocional, detallan los artículos examinados en la presente investigación.

El refuerzo del aprendizaje también podría complementarse con la preocupación por el bienestar socioemocional pensando en estudiantes y docentes en términos de contención, autocuidado, apoyo, motivación y resguardo de la salud física, porque ahora se entiende que la educación es más que lo académico y se busca apuntar al desarrollo integral de las comunidades educativas. Como señala la literatura especializada, la atención al bienestar socioemocional nos recuerda que una crisis interrumpe no sólo la función educativa de la escuela, sino que igualmente pone en riesgo o daña la salud física y emocional de sus integrantes (Trenwith, 2014). De hecho, durante el retorno presencial tras el COVID-19, ello incluye los efectos del largo confinamiento, el temor al contagio o la ansiedad por regresar presencialmente (Mutch y Peung, 2021).

Como cuarta práctica de liderazgo en tiempos de crisis surgida entre los documentos examinados está la distribución del liderazgo, tal vez una de las prácticas más prometedoras, aunque sea desarrollada sólo por algunas escuelas. Ella es relevante en tanto nos habla de otro sistema educativo, uno donde las decisiones y responsabilidades son compartidas por la comunidad educativa gracias al establecimiento de estructuras más democráticas y cooperativas. Bien explican Leithwood et al. (2019) que el liderazgo educativo influencia positiva e indirectamente la calidad de la enseñanza y aprendizaje, siendo fundamental en los procesos de mejoramiento educativo. Entre las prácticas que aseguran este éxito se encuentra justamente la construcción de culturas colaborativas y la distribución del liderazgo. Una práctica que puede ejercerse antes o después una crisis, pero especialmente durante ella. Una crisis requiere que se distribuyan tareas y que, en cualquier momento, cualquier docente, asistente, apoderado o estudiante pueda volverse un líder para enfrentar los distintos desafíos (Pascual et al., 2016) y, por qué no, fortalecer la resiliencia (Chatzipanagiotou y Katsarou, 2023).

Otras prácticas importantes desarrolladas por los líderes son la toma de decisiones críticas y el refuerzo de la comunicación. La primera implica asumir decisiones estratégicas que permiten atender a todos los desafíos emergidos durante la crisis (Bishop et al., 2015). Los especialistas revisados en los antecedentes y los artículos que forman parte de esta revisión sistematizada han asociado esta práctica a decisiones sobre los requisitos de calificación y promoción, búsqueda de financiamiento, coordinación de recursos, retorno presencial a clases, innovaciones que permanecerán en el tiempo, organización de los turnos éticos para entregar canastas de alimentos, implementación de los planes de vacunación, facilitación de textos escolares e identificación de estudiantes en riesgo diseñando sistemas de alerta temprana e intervenciones de apoyo y contención (Bishop et al., 2015; Bolívar et al., 2022; Chatzipanagiotou y Katsarou, 2023; Goswick et al., 2018; Mesa Social COVID.19, 2020; Mineduc, 2020b; Mutch, 2015).

En cambio, el refuerzo de la comunicación es una práctica que implica, explican los documentos revisados, la comunicación de todas esas decisiones a la comunidad educativa, así como la difusión de la información ministerial por medio, sobre todo, de las plataformas institucionales. Un líder, describen Boin et al. (2013) y Thornton (2021), deberá establecer el canal oficial de diálogo para informar a su comunidad sobre la crisis y sus consecuencias y dar cuenta de los protocolos gubernamentales y los planes locales, pues a los líderes educativos se les mira para dar sentido a lo que está ocurriendo y poder conocer las acciones destinadas a restaurar la normalidad.

Sin embargo, hay un claro desafío en el proceso de atravesar por la crisis educativa del COVID-19: aprender y hacer sentido. La primera de ambas fue una práctica sólo mencionada por 5 de los 32 artículos; la segunda práctica de liderazgo no fue mencionada por ninguno. Eso implica entonces que, a la fecha del examen de los documentos de este artículo, aún no estaban establecidas prácticas para reflexionar y

entender qué había pasado, qué podría pasar y qué se podía hacer, explica Stern (2013) como preguntas claves que surgieron a propósito del huracán Sandy o la bomba en la maratón de Boston en Estados Unidos. Boin et al. (2013), Mutch (2020b) y Stern (2013) enfatizan que cada crisis es única y los líderes deberían reflexionar sobre aquello que resultó y que no resultó, aunque lo cierto es que típicamente ambas prácticas de liderazgo en tiempos de crisis son propias de la fase de recuperación.

Este desafío probablemente se vincula a la principal limitación de este artículo. Una limitación de naturaleza metodológica asociada a la fecha en que se desarrollaron los trabajos de campo en las investigaciones examinadas, pues ellas están concentradas en los primeros dos años de la crisis, a pesar de que fueron publicadas entre 2020 y el primer semestre del 2024. Este fenómeno podría ser consecuencia del tiempo que tarda un proyecto en desarrollarse y, luego, ser aceptado y publicado en una revista académica. Así, parece apropiado pensar que al momento del terreno los líderes aún no habían podido volver a una nueva normalidad para aprender de la anterior. Otra limitación es la demanda de artículos académicos indexados únicamente en Dialnet y ScIELO. A pesar de que esa restricción permitió identificar un número importante de investigaciones en varios países de América Latina, lo cierto es que también se excluyen estudios desarrollados para organismos públicos y difundidos en repositorios institucionales, así como policy brief o artículos indexados en otras bases de datos.

Aún en vista de estas limitaciones, este artículo ha permitido identificar la producción académica regional y sistematizar información clave para entender y profundizar en las prácticas de liderazgo educativo en tiempos de crisis que surgieron en América Latina. De esa forma, permite dilucidar mejor cómo actuaron los líderes durante la crisis y cómo podrían actuar en crisis futuras, locales o globales, pero sobre todo aquellas progresivas que se mueven a distintos ritmos y que causan gran estupor y desconcierto en la población.

Finalmente, se invita a las investigaciones futuras a seguir estudiando la temática para entender cómo los líderes educativos en tiempos de crisis guiaron el aprendizaje e hicieron sentido de todo lo ocurrido durante esta extensa emergencia sanitaria como crisis progresiva y global. Esta reflexión es parte central del proceso de entender lo que ocurrió y cómo prepararnos mejor para las crisis que en el futuro puedan venir (Boin et al., 2013; Mutch, 2020b; Stern, 2013). Crisis futuras a las que Unicef (2021) ya ha puesto en alerta al mundo y que podrían estar a la vuelta de la esquina.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achard, I. y Baráiba, A. (2024). Liderazgo pedagógico en pandemia. Desafíos y aprendizajes. *Diálogos pedagógicos*, 22(43), 19-39. [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22\(43\)02](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2024.22(43)02)



- Arias, E., Dueñas, X., Elacqua, G., Giambruno, C., Mateo, M. y Pérez, M. (2021). *Hacia una educación 4.0: 10 módulos para la implementación de modelos híbridos*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Bishop, W., Fifolt, M., Peters, G., Gurley, K. y Collins, L. (2015). Perceptions and experiences of K-12 educational leaders in response to the 27 April 2011 tornadoes. *School Leadership & Management*, 35, 215–234. <https://doi.org/10.1080/13632434.2015.1041487>
- Boin, A., Ekengren, M. y Rhinard, M. (2020). Hiding in plain sight: Conceptualizing the creeping crisis. *Risk, Hazards and Crisis in Public Policy*, 11(2), 116–138. <https://doi.org/10.1002/rhc3.12193>
- Boin, A., Kuipers, S. y Overdijk, W. (2013). Leadership in times of crisis: A framework for assessment. *International Review of Public Administration*, 18(1), 79-91.
- Bolívar, A., López-Yáñez, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de Investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Bolívar, A., Muñoz, G., Weinstein, J. y Domingo, J. (2022). Aprendizajes y desafíos para el liderazgo en la escuela post pandemia. En A. Bolívar, G. Muñoz, J. Weinstein y J. Domingo (Coords.) (2022). *Liderazgo educativo en tiempos de crisis. Aprendizajes para la escuela post COVID* (pp. 19-41). Universidad de Granada.
- Bonal, X. y González, S. (2021). Educación formal e informal en confinamiento: una creciente desigualdad de oportunidades de aprendizaje. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 44-62. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18954>.
- 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* (pp. 19-44). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Bush, T. (2021). Leading through COVID-19: Managing a crisis. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3) 373–374. <https://doi.org/10.1177/1741143221997267>
- Chatzipanagiotou, P. y Katsarou, E. (2023). School leadership in disruptive times and the recovery of schools in the post COVID-19 era: a systematic literature review. *Education Sciences*, 13, 118. <https://doi.org/10.3390/educsci13020118>
- Codina, L. (2018). *Revisión bibliográfica sistematizada. Procedimientos generales y framework para ciencias humanas y sociales*. Universitat Pompeu Fabra.

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Cepal y Unesco] (2020). *La educación en tiempos de pandemia de COVID-19*. Unesco.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef] (2021). *La crisis climática es una crisis de los derechos de la infancia. Presentación del Índice de Riesgos Climático de la Infancia*. UNICEF.
- García-Gutiérrez, J. (2011). Construyendo una pedagogía de la solidaridad. La intervención educativa en situaciones de emergencia. *Revista Española de Pedagogía*, 250, 537-551.
- Goswick, J., Macgregor, C., Hurst, B., Wall, P. y White, R. (2018). Lessons identified by the Joplin school leadership after responding to a catastrophic tornado. *Journal Contingencies and Crisis Management*, 26, 544–553. <https://doi.org/10.1111/1468-5973.12216>
- Grissom, J., Egalite, A. y Linday, C. A. (2021). *How principals affect student and schools. A systematic synthesis of two decades of research*. The Wallace Foundation.
- Guirao, S. A. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Ene*, 9(2). <https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>
- Gutiérrez, E. y Sánchez, A. (2022). Clima escolar y trabajo colegiado en una modalidad virtual en una institución educativa pública. *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(45), 168-182. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.009>
- Harris, A. (2020). COVID-19 – school leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 321-326. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0045>
- Hernández, A. (2022). Experiencias desarrolladas por las personas directoras de escuelas primarias en el ejercicio de sus funciones durante el periodo de pandemia por COVID-19. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 22(3), 1-29. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i3.50454>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de investigación: las rutas cuantitativas, cualitativas y mixta*. McGraw Hill.
- Hidalgo, O. y Villagra, C. (2023). Liderazgo pedagógico: una experiencia de colaboración y aprendizaje profesional de un centro escolar en contexto de la pandemia por COVID-19. *Revista Innovaciones Educativas*, 25(38), 169-184. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v25i38.4127>

- Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe (Summa) (2022). *La voz docente: por el derecho a una educación justa e inclusiva para América Latina y el Caribe. Encuesta regional de percepciones y prácticas docentes durante la pandemia Covid-19*. Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- León, A. y Sánchez, A. (2022). Percepciones de directivos sobre los factores organizacionales asociados a la eficacia educativa. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13(2), 61-78. <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.2.3182>
- McLeod S. y Dulsky, S. (2021). Resilience, reorientation, and reinvention: School leadership during the early months of the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Education*, 12, 1-13. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.637075>
- Mesa Social COVID-19 (2020). *Liderazgo escolar: aprendiendo en tiempos de crisis*. Mesa Social COVID-19.
- Ministerio de Educación [Mineduc] (2020a). *Educación en pandemia: principales medidas del Ministerio de Educación en 2020*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2020b). *Orientaciones Mineduc COVID-19*. Ministerio de Educación.
- Mutch, C. (2015). The role of schools in disaster settings: Learning from the 2010–2011 New Zealand earthquakes. *International Journal of Educational Development*, 41(C), 283-291 <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.06.008>.
- Mutch, C. (2020a). *Crisis leadership: Evaluating our leadership approaches in the time of COVID-19*. New Zealand Council for Educational Research.
- Mutch, C. (2020b). How might research on schools' responses to earlier crises help us in the COVID-19 recovery phase? *Set: Research Information for Teachers*, 2, 3–10. <https://doi.org/10.18296/set.0169>
- Mutch, C. y Peung, S. (2021). 'Maslow before Bloom': Implementing a caring pedagogy during Covid-19. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 18(2), 69-90. <https://doi.org/10.24135/teacherswork.v18i2.334>

- Netolicky, D. M. (2020). School leadership during a pandemic: Navigating tensions. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 391-395. <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0017>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2020). *Feature session on teacher leadership – showcasing grassroots teacher Initiatives in response to school closures: synthesis report*. Unesco.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2022). *The impact of the COVID-19 International evidence from the Responses to Educational Disruption Survey (REDS)*. Unesco.
- Orrego, V. (2023a). Innovación educativa y COVID-19: la crisis como desafío y oportunidad. *Revista INTEREDU, Investigación, Sociedad y Educación*, 8(1), 229-269. <https://doi.org/10.32735/S2735-6523202300083067>
- Orrego, V. (2023b). Salud mental docente tras dos años de pandemia por COVID-19. *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(49), 127-141. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1689>
- Orrego, V. (2024). El impacto del COVID-19 en la salud mental de los docentes chilenos. *Psykhé*, 33(1), 1-11. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.25197>
- Pascual, J., Larraguibel, D., Zenteno, D. y Guarda, F. (2016). Liderazgo escolar en tiempos de crisis. El Caso de dos liceos del centro sur de Chile después del 27F. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 45-62. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.003>
- Pascual, J., Orrego, V., Cheyre, M. e Iturrieta, C. (2024). Navegando la adversidad y la oportunidad. Liderazgo escolar en tiempos de crisis. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(1), 87–102. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.1.005>
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Improving school leadership. Volume 1: Policy and practice*. OCDE.
- Queupil, J., Ravest-Tropa, J. y Cuenca, C. (2021). Colaboración en escuelas chilenas: Rol de atributos de docentes y directivos/as durante la pandemia COVID-19. *Calidad en la Educación*, (54), 107-142. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n54.952>
- Rojas, A., Salcedo, D. y Mosquera, Y. (2022). La educación en tiempos de Covid-19: La estrategia aprende en casa y las voces de sus actores. *Horizontes Pedagógicos*, 24(2), 15-24.

- Smith, L. y Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership & Management: Formerly School Organization*, 32(1), 57-71. <http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2011.614941>
- Stern, E. (2013). Preparing: the sixth task of crisis leadership. *Journal of Leadership Studies*, 7, 51–56. <https://doi.org/10.1002/jls.21298>
- Thornton, K. (2021). *Lessons from leading through COVID-19. Secondary principals' perspectives*. NZCER, Rangahau Mātauranga o Aotearoa.
- Trenwith, T. (2014). *Supporting staff during times of school crisis*. Ministry of Education, Te Tāhuhu o Te Mātauranga.
- Universidad Diego Portales [UDP], Centro de Investigación Avanzada en Educación [CIAE] y Centro de Líderes Educativos (2020). *Encuesta: La voz de los directores y directoras en la crisis COVID-19*. UDP, CIAE y Centro de Líderes Educativos.
- Weinstein, J., Peña-Fredes, J., Ansoleaga, E. y Godfrey, D. (2024). ¿Cómo se desarrolló la colaboración docente durante la pandemia? Estudio en seis liceos públicos de Santiago, Chile. *Revista Electrónica Educare*, 27(3), 1-20. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.27-3.17241>
- Wolbers, J., Kuipers, S. y Boin, A. (2021). A systematic review of 20 years of crisis and disaster research: Trends and progress. *Risks Hazards Crisis Public Policy*, 12, 374–392. <https://doi.org/10.1002/rhc3.12244>