

Vol. 24, 2022/e15

Dirigir escuelas en tiempos de COVID-19: la construcción de la resiliencia¹

Leading Schools in Times of COVID-19: Building Resilience

Marco Antonio Villalta (1) <https://orcid.org/0000-0002-7553-925X>
Sergio Martinic Valencia (2) <https://orcid.org/0000-0003-2587-2414>
Jéssica Rebolledo Etchepare (1) <https://orcid.org/0000-0002-6135-6575>
Cecilia Assael Budnik (3) <https://orcid.org/0000-0002-8782-7320>

(1) Universidad de Santiago de Chile, Chile
(2) Universidad de Aysén, Chile
(3) Universidad del Desarrollo, Chile

(Recibido: 16 de noviembre de 2020; Aceptado para su publicación: 11 de agosto de 2021)

Cómo citar: Villalta, M. A., Martinic, S., Rebolledo, J. y Assael, C. (2022). Dirigir escuela en tiempos de COVID-19: la construcción de la resiliencia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, e15, 1-15. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e15.4712>

Resumen

La situación provocada por el COVID-19 ha transformado la forma y las metas atribuidas históricamente a la escuela. El objetivo de este estudio es describir, desde la perspectiva de directores de escuelas primarias, las condiciones generadas por el COVID-19 que inciden en la reflexión y promoción del encuentro educativo. Para ello se realizó un estudio cualitativo de análisis de contenido a entrevistas en profundidad realizadas a directivos de ocho escuelas primarias de sectores urbanos y rurales de tres regiones de Chile. Los resultados indican que la preocupación por el aprendizaje de contenidos se ha desplazado a la preocupación por el bienestar socioemocional de los estudiantes; el funcionamiento de las escuelas en contexto de COVID-19 varía según la zona: las escuelas rurales han movilizado y fortalecido la relación colaborativa con la comunidad, en tanto que las escuelas urbanas se han enfocado en el uso eficiente de la tecnología digital.

Palabras clave: pandemia, educación urbana, educación rural, resiliencia, gestión educacional

Abstract

The situation brought about by COVID-19 has transformed the way in which schools operate and the goals they have historically served. The objective of this research is to describe COVID-19 conditions that have an impact on the way contact in education is reflected upon and fostered, from the perspective of elementary school principals. Qualitative content analysis was conducted on in-depth interviews with principals from eight elementary schools in urban and rural areas in three regions of Chile. The results show that concern for content learning has given way to concern for students' socio-emotional well-being, and that in a COVID-19 context schools work differently depending on the area, with rural schools drawing on and strengthening their collaborative relationship with the community, while urban schools have focused on efficient use of digital technology.

Keywords: pandemics, urban education, rural education, resilience, school management

¹ Artículo realizado en el marco del Proyecto FONDECYT 1200106 del Gobierno de Chile, y FAPESP 2021/08719-0 de São Paulo, Brasil.

I. Introducción

La pandemia de COVID-19, provocada por el virus SARS-CoV-2, una situación inédita que ha estresado y quebrado la regularidad de la vida social, y especialmente la educativa. Desde marzo de 2020 los establecimientos educacionales de Latinoamérica, con excepción de Uruguay, mantienen suspendidas las actividades presenciales por un tiempo aún no determinado (Unesco, 2020a), transitando súbitamente a un improvisado proceso de educación a distancia que es vivido, tanto por profesores como por estudiantes, con estrés e incertidumbre y en modo diferenciado en cuanto a su implementación.

La vida social está tensionada en diversos niveles: a nivel microsocia la distancia física es una indicación universal de autocuidado que termina poniendo en riesgo la salud mental, la cual se nutre de relaciones sociales; a nivel macrosocia la política pública de salud restringe libertades de movimiento y funcionamiento de personas e instituciones sociales; mientras que a nivel institucional, en particular en educación, se tienen que construir procesos de personalización del aprendizaje y de inclusión de la diversidad, la ya existente y la que el COVID-19 ha hecho emerger.

Estas tensiones son resueltas con los recursos con que cuentan las personas, comunidades e instituciones. El Ministerio de Educación del gobierno de Chile (MINEDUC) suspendió las actividades presenciales en las escuelas del país, implementó apoyos a la enseñanza no presencial –como TV Educa Chile–, flexibilizó el uso de recursos de la Subvención Escolar Preferencial (SEP) para que las escuelas puedan contratar servicios o modificar la infraestructura de tal forma que permitan prevenir la propagación del virus en el espacio escolar, y proveyó recursos digitales para favorecer el aprendizaje escolar y el apoyo socioemocional (MINEDUC, 2020).

En junio de 2020 el MINEDUC ofreció orientaciones para la Priorización curricular con el fin de ajustar los logros de aprendizaje a las posibilidades de funcionamiento de las escuelas en la situación de pandemia por COVID-19 (Unidad de Currículum y Evaluación, 2020).

Un estudio realizado en agosto de 2020 recogió la opinión de 320 directivos de establecimientos educativos chilenos ante la crisis de COVID-19 (Montecinos et al., 2020), y entre los resultados se reportó que 70% de los encuestados señala como la principal dificultad para el contacto con los estudiantes la falta de conectividad en los hogares; se valora más la flexibilización de uso de los recursos de la Subvención Escolar Preferencial y la Priorización Curricular propuestas por el MINEDUC; el 80% valora las guías de trabajo elaboradas por los propios docentes por sobre el uso de plataformas digitales; y que las familias han desarrollado mayor compromiso con la educación y los estudiantes han adquirido mayor autonomía en sus aprendizajes.

Estos datos permiten sostener que las escuelas han movilizado la experiencia para diseñar acciones ante la situación de adversidad generada por la pandemia de COVID-19. La coordinación y construcción de recursos que favorecen el bienestar y el logro de resultados que enriquecen la experiencia personal y colectiva para abordar adversidades es lo que la literatura denomina *resiliencia*. La resiliencia es un recurso individual y colectivo que se desarrolla en la interacción dialogal y participación comunitaria para abordar la adversidad (Teti et al., 2020; Thomas y Asselin, 2018; Villalta et al., 2017; Zhang et al., 2020).

La relación entre educación y salud debe superar la concepción biomédica de prevención de enfermedades físicas o mentales para favorecer prácticas pedagógicas que sensibilicen a las personas para “hacerlas conscientes frente a las situaciones individuales y colectivas que interfieren en la calidad de vida” (Villa-Vélez, 2020, p. 1544). En tal sentido, la resiliencia se puede aprender y promover en la educación a través de discernir acciones de autocuidado y los aprendizajes para situaciones adversas futuras. La reflexión es la vía de promoción de la resiliencia en un modelo de intervención de cambio hacia el desarrollo de recursos pertinentes para abordar satisfactoriamente las adversidades (Fergus y Zimmerman, 2005; Luthar et al., 2000).

Los estudios reportan que los profesores y estudiantes que desarrollan estrategias constructivas de afrontamiento, que favorecen la tolerancia a la frustración, el autocontrol y la autoeficacia, están mejor protegidos ante el síndrome de *burnout* y el estrés académico (Vicente de Vera y Gabari, 2019; Vizoso,

2019); que la resiliencia se puede promover en etapas tempranas de escolaridad (Rojas-Ortiz et al., 2019); que se ha favorecido el desarrollo de la resiliencia en las escuelas con el uso de recursos multimedia para la reflexión de experiencias de crisis (Rascón-Gómez et al., 2019); y que los programas de promoción de la resiliencia frente al estrés de profesores han tenido efecto positivo en la competencia social y emocional, y en la calidad de sus interacciones en el aula (Jennings et al., 2017).

La reflexión de la práctica pedagógica conlleva la promoción y desarrollo de factores de resiliencia frente a las situaciones de estrés que afectan la salud y el desempeño pedagógico. La reflexión de la práctica pedagógica es fuente del saber y aprendizaje (Bruno y Dell'Aversana, 2018; Díaz y Bastías, 2012; Hirmas, 2014; Perrenoud, 2011; Salinas et al., 2017), sustentado en la activa revisión del quehacer con el fin de mejorar la práctica (Grau et al., 2016; Perrenoud, 2011).

El proceso de reflexión que aporta a la profesionalización remite a la experiencia personal de autoeficacia y trayectoria formativa (Bruno y Dell'Aversana, 2018; Pozo et al., 2016; Ruffinelli et al., 2017), y se da en la interacción con otros (Barrios-Martínez et al., 2019; Díaz y Bastías, 2012; Montecinos et al., 2010; Ruffinelli et al., 2017; Veyrunes y Martín, 2016); y en la gestión directiva de las escuelas tiene relación con asegurar el logro de objetivos educativos, promover la reflexión en la comunidad educativa para atender las necesidades de todos los estudiantes (Briceño, 2010; Reyes, 2017; Unesco, 2020b).

El objetivo del presente estudio es conocer, desde la perspectiva de directores de escuelas primarias, las condiciones generadas por el COVID-19 que inciden en cómo ellos promueven el encuentro educativo con los estudiantes. La pandemia es una situación inédita de adversidad en magnitud y duración; en tal sentido, el estudio se orienta a resolver tres preguntas: ¿Qué desafíos reconocen los directores en la actual situación de funcionamiento de las escuelas debido a la situación de pandemia por COVID-19? ¿Cuáles estrategias de funcionamiento se implementaron en las escuelas? ¿Son diferentes los recursos de resiliencia movilizados según los contextos socioculturales de las escuelas?

II. Método

Se utilizó el método cualitativo de estudio de casos múltiples instrumental (Stake, 2013) que representen los casos típicos del fenómeno de estudio (Martínez-Salgado, 2012), que alude a la reflexión de la tarea de dirigir escuelas chilenas en tiempos de COVID-19. Los criterios de inclusión requeridos fueron: a) ser escuelas de Educación Primaria; b) contar con un Proyecto de Integración Escolar (PIE) a través del cual se atendiera a niños con necesidades educativas especiales en la escuela y en las aulas regulares; y c) pertenecer a sectores socioculturales urbanos y rurales.

Las escuelas participantes, diferente contexto sociocultural regional, poseen diversas trayectorias de logro escolar según el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED) de Chile, el cual ofrece incentivos económicos a los profesores por buen desempeño en el logro de aprendizajes e iniciativas de mejoramiento, entre otros aspectos; los directivos participantes provienen de tres regiones de Chile: Región Metropolitana (casos propiamente urbanos); Región de la Araucanía (casos de escuelas rurales); y Región de Aysén, zona urbana de baja densidad poblacional ubicada en la región más austral del continente.

En todas ellas se desarrolla el Programa de Integración Escolar (PIE) como estrategia inclusiva del sistema educacional orientado a estudiantes con necesidades educativas especiales (Superintendencia de Educación, s. f.). En la Tabla 1 se presentan las características básicas de las escuelas analizadas.

Tabla 1. Descripción de los casos según sexo, zona y años de experiencia en las escuelas

Caso	Sexo	Zona	Experiencia*	SNED**
1	Hombre	Rural	35	100%
2	Hombre	Urbana Zona Extrema	30	100%
3	Mujer	Rural	10	No premiado
4	Mujer	Rural	7	No premiado
5	Mujer	Urbana	20	100%
6	Mujer	Rural	14	100%
7	Mujer	Urbana Zona Extrema	6	100%
8	Mujer	Urbana	1	No premiado

Notas: *Años de experiencia en gestión directiva en Escuela.

**Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño.

Los establecimientos rurales estudiados funcionan con aulas multigrado y en tiempo de clase presencial tienen entre 5 a 12 alumnos por sala. Son escuelas pequeñas en donde se imparte sólo educación primaria, con pocas aulas y entre 10 a 15 educadores en total. Las escuelas coexisten con las comunidades Mapuche alejadas de los sectores urbanos, y con problemas de acceso a los servicios básicos de salud, movilidad y conectividad a internet. Todas las escuelas rurales del presente estudio son de alta vulnerabilidad educativa, esto es, de pobreza y extrema pobreza (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas [JUNAEB], 2020).

Los establecimientos educativos urbanos analizados, incluidos los de zona extrema, corresponden a escuelas insertas en la ciudad, con facilidades de acceso a bienes y servicios urbanos. En período de clase presencial tienen entre 30 y 45 alumnos por sala en cada nivel. Hay diversas realidades socioeconómicas y de vulnerabilidad social. Los establecimientos educativos atienden a una alta población escolar, de 1000 a más estudiantes, y cubren los niveles de primaria y secundaria.

La estrategia de recolección de los datos fue la entrevista semiestructurada en tres ejes temáticos: 1) Desafíos a la gestión de la escuela en tiempos de COVID-19; 2) Estrategias implementadas en contexto de COVID-19; y 3) Aprendizajes para el logro de objetivos educativos.

Tabla 2. Definición de los ejes temáticos de entrevista

Ejes temáticos	Definición
Desafíos a la gestión	Los problemas reconocidos en la comunidad educativa a propósito de la pandemia.
Estrategias implementadas	Acciones realizadas ante la situación de pandemia.
Aprendizajes para la gestión	Aquello que se reconoce como saberes y prácticas pertinentes a movilizar en período de pandemia.

El trabajo de campo consideró procedimientos éticos que rigen la investigación social y educativa. Dichos protocolos fueron adaptados a las regulaciones de salud existentes ante la situación de pandemia, y validados por un comité de ética de la investigación acreditado en Chile. Se contactó e informó del estudio a las direcciones regionales o se realizó el contacto con los directores, según correspondiera, para solicitar su participación, la cual se confirmó a través de la firma digital o vía correo electrónico de Cartas de Consentimiento Informado. Se acordaron fecha y hora de las entrevistas, que se realizaron vía remota y sincrónica por el sistema digital zoom.

Las ocho entrevistas, de aproximadamente 60 minutos de duración cada una, se transcribieron y se abordaron según la estrategia del análisis de contenido temático (Brooks et al., 2015; Mayring, 2000), considerando como unidades temáticas iniciales los tres ejes de las entrevistas (ver Tabla 2). Al interior de los ejes se delimitaron temas emergentes por criterios de confluencia y diferencias semánticas entre los entrevistados respecto a alguna unidad temática; se identificaron elementos comunes respecto a las formas de abordar y movilizar recursos para la gestión de las escuelas primarias en Chile; y elementos diferentes asociados a las particularidades del caso y a su contexto sociocultural.

III. Resultados

3.1 Desafíos a la gestión

Las referencias textuales de las entrevistas fueron agrupadas en cuatro categorías, la definición aparece en la Tabla 3.

Tabla 3. Categorías de Desafíos a la gestión en tiempos de COVID-19

Categoría	Definición
Adaptar la organización del trabajo pedagógico	Mejorar protocolos que restan tiempo a las actividades de apoyo a los alumnos, a las secuencias de actividades y a la cobertura curricular.
Abordar la vulnerabilidad social	Abordar las implicancias de la pobreza socioeconómica y los problemas familiares en la implementación de estrategias educativas.
Ofrecer contención socioemocional	Desafío de apoyar y contener social y emocionalmente a la comunidad educativa.
Participación de la familia	Lograr mayor participación de la familia en el proceso pedagógico.

Una preocupación consensuada en la gestión de las escuelas es la necesidad de Adaptar la organización del trabajo pedagógico a la nueva realidad de confinamiento y distancia social. La organización del trabajo pedagógico se ha articulado desde dos acciones:

1) Evaluar carga de trabajo. Los equipos docentes revisaban la carga de trabajo que entregaban a los alumnos en la educación básica:

Como todos, empezamos con muchas cosas, pero después vimos que los estresábamos y fuimos cambiando la forma con guías que ellos pudieran autorresponder, con palabras fáciles que ellos pudieran comprobar. (Caso 1: director, escuela rural).

2) Diseñar estrategias ajustadas a la contingencia. El diseño de estrategias se orientaba a evitar los desfases pedagógicos incrementados por la ausencia de equipamientos y conectividad de los estudiantes en la escuela de zona urbana:

Entre tercero y sexto es donde estamos peor porque es donde teníamos la menor cantidad de equipamiento y donde tenemos los temas más severos de desfase pedagógico, (...) el profesor jefe, la dupla psicosocial, subdirector, visité yo tres veces a cada familia viendo cuáles eran los problemas y ellos: "No, tía, sí nos vamos a conectar, nos vamos a conectar", entonces estos casos críticos los vamos a comenzar a atender. (Caso 8: directora, escuela zona urbana).

La categoría *Abordar la vulnerabilidad social* se devela durante la pandemia en dimensiones que impactan la tarea educativa de la escuela. En las escuelas de zona rural la pobreza afecta el aprendizaje de los estudiantes, realidad que los directores pueden relatar caso a caso:

Esta pandemia ha sacado a la luz la gran brecha que hay entre los estudiantes rurales y los urbanos, (...) los niños del sector rural no tienen acceso a internet (...), muchas veces con nuestros propios recursos hemos visitado a los niños, porque no tenemos solamente problemas de aprendizaje sino que también familiares; tengo, por ejemplo, a una niña que tiene su abuela que hace de mamá con un cáncer terminal, que no es menor y también hay que estarla visitando y tenemos infinitos conflictos, papás que se han separado... todo esto finalmente afecta al aprendizaje del estudiante. (Caso 3: directora, escuela rural).

En tanto, en las escuelas de zona urbana la vulnerabilidad social va acompañada de situaciones de desprotección de los menores y de conectividad a internet:

Los profesores han hecho un tremendo esfuerzo, hemos tratado de rescatar a los niños que estaban perdidos, ha sido difícil porque por ser de un sector, como le decía, altamente vulnerable,

todavía tenemos niños con los que ha costado comunicarnos, tenemos niños que no tienen internet, muchos sectores, zonas rojas que les llaman, que no tienen internet porque se roban los cables, y eso ha sido un tema. (Caso 5: directora, escuela urbana).

La situación de pandemia ha cambiado las rutinas de la escuela y la población, y en tal sentido la categoría *Ofrecer contención socioemocional* es señalada por los directores, en particular de las zonas urbanas de Santiago, como un desafío a abordar con los equipos profesionales docentes:

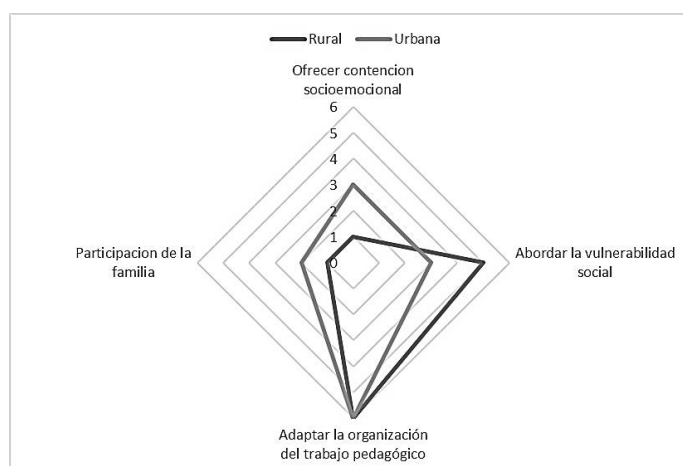
Ha sido complicado porque los profesores están tremendamente, y todos la verdad, con alta demanda de tiempo; es decir, todos los tiempos se hacen pocos, (...) estamos todos agobiados, se usa mucho esa palabra ahora, porque ahora uno prende el computador a las ocho de la mañana y no sabe a qué hora lo va a apagar, los que son profesores jefes tienen una alta demanda de niños y apoderados con los que se comunica, los que trabajan con los más chiquititos, el apoderado llega en la tarde, en la noche con su celular, recién en la noche se puede comunicar con su profesor jefe. (Caso 5: directora, escuela urbana).

Asimismo, la categoría *Participación de la familia*, referido a lograr la implicancia de la familia en el proceso pedagógico, es un desafío manifiesto en las escuelas urbanas, donde hay grupos de apoderados que no colaboran en el proceso educativo que ha promovido la escuela:

Hay un grupo de apoderados muy consciente de que hay que trabajar muy bien con los chiquillos y que no fallan y tenemos otro grupo, que yo diría que es como un 30%, que hay que lacearlo para que vengan al colegio y que los dejan a las manos de lo que nosotros hagamos, no más. (Caso 2: director, escuela urbana de zona extrema).

En síntesis, el desafío que representa la gestión de las escuelas en tiempos de COVID-19 es la *organización del trabajo pedagógico*, en ella convergen las preocupaciones de los directores –independiente de la zona en que se ubiquen las escuelas. En las escuelas urbanas esto tiene la complejidad adicional de tener que organizar los distintos niveles que atienden. En las escuelas rurales la pandemia acentúa las limitaciones generadas por la pobreza que afecta los aprendizajes; y en las escuelas urbanas se hace necesario promover más la participación de la familia en el proceso educativo (Figura 1).

Figura 1. Número de referencias a Desafíos a la gestión



Se observa que los entrevistados dan cuenta de la adaptación del trabajo pedagógico, su preocupación por la contención emocional y la situación de vulnerabilidad social que afecta a gran parte de sus estudiantes, especialmente de sectores rurales.

3.2 Estrategias implementadas

Ante la situación de pandemia por COVID-19 las escuelas implementaron diversas estrategias de afrontamiento para asegurar el logro de los objetivos educativos. Las referencias textuales a las Estrategias implementadas se organizaron en cinco categorías (Tabla 4).

Tabla 4. Categorías de Estrategias implementadas en tiempos de COVID-19

Categoría	Definición
Enseñanza y participación de familia.	Actividades de enseñanza que consideran el apoyo de la familia como recurso necesario para el logro de las actividades curriculares.
Adaptaciones en Programa de Integración Escolar (PIE).	Se refiere a formas de trabajo del programa durante el período de pandemia.
Apoyar la enseñanza con tecnología.	El uso de los recursos digitales para la realización de las actividades curriculares.
Adaptaciones según la realidad de los niños.	Acciones adicionales implementadas para lograr objetivos educativos según realidad de los niños.
Coordinación pedagógica.	La importancia de la coordinación frecuente con los profesores para monitorear las acciones implementadas y realizar los ajustes necesarios.

Vincular *Enseñanza y participación de la familia* es la estrategia privilegiada en las escuelas rurales, donde se destaca la participación de apoderados y la visita regular a las casas de los niños:

Hemos podido llevar bien este proceso, con los apoderados igual; (...) me sorprendió una apoderada que su niño de primero casi no contestaba ninguna guía y ahora último pasé a buscar la carpeta y me dijo: "Sabe que no se la voy a mandar hoy día porque le quedó un ejercicio, o sea una hoja sin completar ejercicios y yo quiero que termine y él también quiere terminar y va a llamar al profesor para que le explique esa parte". Así que pucha, me sorprendió". (Caso 1: director, escuela rural).

Nosotros tenemos una comunicación una vez por semana con nuestros estudiantes y si no están respondiendo nos acercamos a la familia, vamos a la casa de ese estudiante y vemos qué pasa, entonces existe una preocupación (...) porque todos los niños tienen diferentes necesidades, entonces no los dejamos solos y estamos como muy preocupados de cada uno de nuestros estudiantes. (Caso 4: directora, escuela rural).

Asimismo, en la categoría *Adaptaciones en Programa de Integración Escolar (PIE)* se relatan estrategias innovadoras, como es el caso del aula móvil en una escuela rural:

Nosotros tenemos una gran fortaleza que es en relación con el equipo de profesionales comprometidos, tanto asistentes como docentes, (...) desde el mes de abril fuimos los pioneros a nivel nacional con el aula móvil, (...) estamos trabajando con dos furgones escolares que se implementaron como salas de clases y se llevan las clases especialmente con los niños que están en el PIE, con los niños del programa de integración, con los estudiantes también que no tienen conectividad. (Caso 3: directora, escuela rural).

En tanto, en las escuelas urbanas hay mayor recurrencia discursiva de los directivos en la categoría *Apoyar la enseñanza con tecnología*, lo que implicó uso y capacitación en el uso diversos recursos tecnológicos:

Comenzamos con plataforma digital diferida, Classroom, empezamos con esquemas de clase bien pateados, es decir, "así lo vamos hacer, así vamos a preguntar, así vamos a tratar de interactuar", y rápidamente nos fuimos capacitando en plataformas sincrónicas, junto a la gestión que eso implica, a lo mejor puede parecer poquito Classroom funcionando, pero tuvimos que crear cuentas de correo de los 1300 apoderados y hacérselas llegar y enseñarles a usar, luego tuvimos que capacitarnos en [la plataforma] Teams. (Caso 8: directora escuela urbana).

Por su parte, los profesores dentro de la categoría *Adaptaciones según realidad de los niños*, agrupa referencias sobre el ajuste de las estrategias a las realidades particulares de los niños en las escuelas urbanas:

Los chiquititos no se pueden conectar solos, no es como los más grandes que ellos van a su celular y entran a la clase, los chiquititos dependen de un adulto, como muchos de ellos están con la abuelita durante el día, los papás trabajan pero igual ellos tienen otro sistema, por videollamada, por WhatsApp, con cualquier otro sistema, pero están todos los profesores trabajando con sus niños, de hecho para Fiestas Patrias nos llegaron los trabajos que los niños habían hecho, trabajan mucho con esto de tomar fotografías, grabar videos y enviar a los profesores. (Caso 5: directora escuela urbana).

En tanto, en las escuelas rurales se personaliza el proceso educativo:

Nosotros tenemos un horario por niño porque se va a la casa del niño y es un niño que se sube al aula móvil y es, por ejemplo, todos los lunes le toca a Juanito a las diez de la mañana tiene clases; todos los martes Pedrito tiene clases a las once; entonces los niños tienen su horario y los niños reciben la atención una vez a la semana, (...) nos manifiestan los papás que [hay niños que] están tempranito, se levantan, se ponen su uniforme y cuando llega el aula entran con su mochila muy emocionados. (Caso 3: directora, escuela rural).

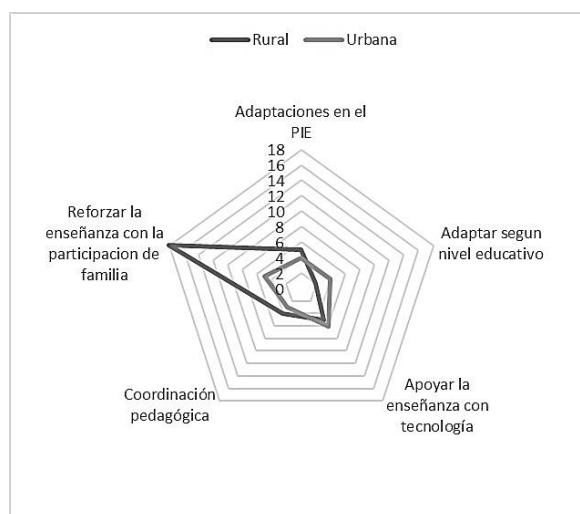
La categoría *Coordinación pedagógica* hace referencia al fortalecimiento del trabajo multidisciplinario para abordar de modo integral la educación de los niños en la escuela urbana, y realizar un seguimiento de las actividades en la escuela rural:

(...) hoy develamos que los estudiantes tenían una diversidad inmensa dentro de la sala de clase y el profesor básico no bastaba, no porque no tuviera las competencias, por el contrario, (...) fuimos incorporando otros profesionales que van apoyando hoy día al estudiante, está la psicopedagoga, por ejemplo, que es una persona que va más al hueso ¿te fijas? va más a lo específico, tienes un trabajo de fonoaudiólogo o psicólogo que también está en el equipo multidisciplinario que va atendiendo los estudiantes. (Caso 7: directora, escuela urbana zona extrema).

Sobre la marcha hemos tenido que volvernos creativos, implementar nuestras estrategias, nosotros estamos trabajando con proyectos de aula (...) cada profesor tiene un grupo de Whatsapp y de esa forma aclara dudas, hace seguimiento y me reportan una vez a la semana el monitoreo de cuándo y con quién se comunicaron, (...) como unidad educativa decidimos nosotros trabajar en proyectos de aula, que se transforman en proyectos en casa (...) donde se articulan todas las asignaturas y de esa forma se les entrega un cuadernillo con una temática específica. (Caso 4: directora, escuela zona rural).

En síntesis, las estrategias implementadas tienen diferentes acentos o intensidad de referencias según la zona. En las zonas rurales destacan los relatos que ponen en evidencia la participación de la familia, en tanto en las escuelas urbanas las estrategias tienen que ver con el mejor aprovechamiento de los recursos tecnológicos (Figura 2).

Figura 2. Referencias de Estrategias implementadas



En la figura 2 se observa la diferencia marcada que existe entre escuelas urbanas y rurales. Estas últimas recurren a las redes familiares para establecer un puente entre la escuela y los estudiantes que están confinados en sus casas. En las escuelas urbanas, en cambio, las redes descansan en la tecnología.

3.3 Aprendizajes de gestión en tiempos de COVID-19

La situación de pandemia por COVID-19 deja en los directivos entrevistados enseñanzas que han sido agrupadas en el eje temático Aprendizajes para la gestión, cuyas referencias textuales han sido sistematizadas en cuatro categorías referidas a la autonomía profesional, el trabajo en equipo, el papel de los afectos y la proactividad (Tabla 5).

Tabla 5. Categorías de Aprendizajes para la gestión en tiempos de COVID-19

Categoría	Definición
Autonomía profesional	Confianza y valoración del compromiso de los profesores para cumplir con su trabajo educativo.
Trabajo en equipo	Valoración del trabajo coordinado que potencia la capacidad de respuesta pedagógica de la escuela
La fuerza de los afectos	Valoración de la dimensión emocional en el trabajo educativo con los niños, profesores y apoderados.
Proactividad	Implementación de planificaciones y capacitaciones que preparan a los profesores para escenarios posibles de innovación o cambio en las prácticas educativas.

Los directores, especialmente de las escuelas rurales, valoran la *Autonomía profesional* de los profesores sustentada en la confianza y el compromiso, y en la escuela urbana se fortalece la reflexión de la práctica pedagógica:

Valoro el compromiso y que han respondido a la confianza que yo les he dado, yo no los ando controlando. (Caso 1: director, escuela rural).

Nos empezamos a preocupar un poco más del ser humano que había enfrente (...) eso fue un trabajo arduo de mucha reflexión, de mucha introspección, de mirarnos nosotros, de inculcar a nuestras prácticas (...) muchas conversaciones y reflexiones. (Caso 7: directora, escuela urbana de zona extrema).

Dentro de la categoría *Proactividad* se incluyen referencias a la preparación del posible retorno a clases presenciales, en la escuela rural, y de capacitación en las escuelas urbanas:

Nosotros tenemos listo nuestro protocolo para un posible retorno presencial... tenemos listo nuestro protocolo, estamos preparando todo. (Caso 4: directora, escuela rural).

Tratamos de preparar a los profesores jefes, de capacitar, de entregarles las herramientas. Este año los hicimos con las herramientas de Google, por ejemplo, lo que ellos necesitaban para atender a los estudiantes y también por el área socioemocional; ahora vamos a trabajar con los profesores jefes también, porque pensamos que es importante dar esas herramientas. (Caso 5: directora, escuela urbana).

Los directores de escuelas urbanas y rurales destacan el *Trabajo en equipo* para apoyar a alumnos y profesores:

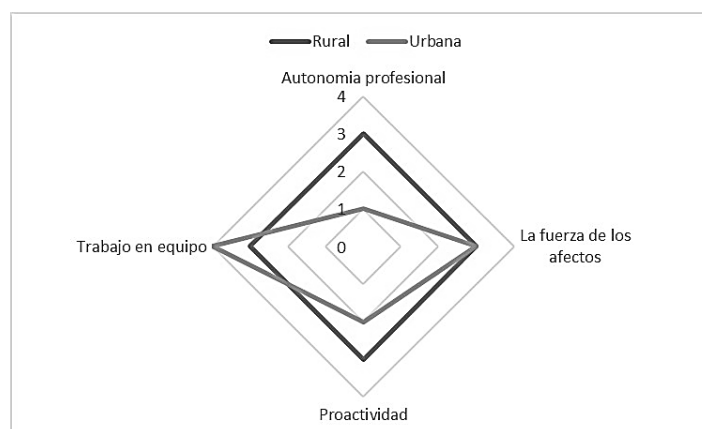
A nosotros nos ha servido para tener un equipo muy potente que no sólo trabaja con los chiquillos, sino que ha hecho todo un trabajo con los profesores. (Caso 2: director, escuela urbana de zona extrema).

La categoría *Fuerza de los afectos* recoge el aprecio y el valor del reconocimiento positivo de los miembros de la comunidad educativa, situación que se ha observado en las escuelas rurales y urbanas:

Ellos [los niños] también han valorado mucho el trabajo del profesor, porque los han mencionado, que los echan de menos, a nosotros, para darnos cuenta de lo que son capaces ellos, y nuestros apoderados; ellos han valorado mucho el trabajo de los profesores, los mismos apoderados nos dicen: "Ahora los entendemos, ¿cómo lo hacen?". (Caso 4: directora, escuela rural).

En síntesis, los Aprendizajes para la gestión que deja la experiencia de pandemia tiene que ver con el reconocimiento de la autonomía y el compromiso profesional de los profesores y los equipos de trabajo. Los elementos de autonomía y compromiso dan sustento para diseñar proactivamente el futuro con planificaciones y capacitaciones. El reconocimiento positivo del trabajo de los profesores por parte de niños y apoderados es un elemento que aporta al compromiso de estos con la tarea educativa.

Figura 3. Referencias de Aprendizajes de gestión en tiempos de COVID-19



Como se observa en la Figura 3, los directores de las zonas urbanas tienen menos referencias a los Aprendizajes para la gestión y tienden a poner más de relieve el trabajo en equipo, comparado con las directoras de las escuelas de zonas rurales, quienes hacen referencias similares a las cuatro categorías de aprendizajes de gestión descritos.

IV. Discusión y conclusiones

Los directivos han ejercido su rol en un tiempo de incertidumbre. Las escuelas se encontraron de pronto sin clases presenciales y tanto profesores como estudiantes debieron adaptarse a una modalidad de trabajo

virtual y a distancia. Los directivos y sus comunidades educativas no estaban preparados para procesos de enseñanza y aprendizaje realizados en casa y a través de una escuela virtual.

Recientes estudios en Chile y América Latina indican que para afrontar la situación de pandemia los directores han apelado a las personas, recursos y capacidades existentes en el establecimiento escolar con el objeto de mantener la enseñanza (Araneda y Parra, 2020; Montecinos et al., 2020; Unesco, 2020b). Los datos aquí presentados confirman y evidencian el esfuerzo de las comunidades educativas por sacar adelante las escuelas. Todas han coordinado acciones, diseñado estrategias y aprendizajes de dicha experiencia. La gestión responde a las trayectorias propias de cada escuela y a las condiciones socioculturales urbana o rural.

Las escuelas rurales están vinculadas con la comunidad y son sensibles a los saberes locales y a la participación de las familias en la configuración de su tarea y en el diseño de innovaciones (Al-Huneini et al., 2020; Figueroa-Ibérico, 2020). Esto se confirma en el presente estudio, en la alianza entre escuela y comunidad para abordar la enseñanza en situación de COVID-19. Alianza escuela-familia que permite afrontar las limitaciones que genera la pobreza en las familias de sectores rurales. Asimismo, las relaciones interpersonales cumplen un rol relevante en la construcción de las confianzas cimentadas en el tiempo, y que han permitido incluso mantener la matrícula de la cual depende la existencia de las escuelas rurales en Chile:

Llevo más de 30 años en esa escuela y generalmente mis apoderados son mis exalumnos y hemos podido mantener la matrícula en una escuela pública. (Caso 1: director de escuela rural).

La realidad de las escuelas urbanas en comparación con las rurales es de mayor cantidad de alumnos y profesores en el establecimiento y comúnmente ofrecen todos los niveles educativos. Tienen acceso a bienes y servicios básicos propios de la modernidad. Dicha realidad, manifiesta en las escuelas del estudio, conlleva estrategias de gestión de colectivos de personas, y en condiciones de pandemia por COVID-19, el uso de los recursos tecnológicos y la promoción de trabajo en equipo es la alternativa privilegiada para asegurar la enseñanza. El fortalecimiento en recursos para el trabajo pedagógico (conectividad, programas computacionales, capacitaciones, entre otros) da cuenta del protagonismo y la responsabilidad institucional para asumir la tarea educativa y alcanzar la excelencia académica expresada en indicadores de resultados escolares con los cuales son comparadas todas las escuelas del país, pero sobre todo las escuelas urbanas:

El trabajo de profesor jefe es supremamente importante porque él es el principal responsable de lo que pase con su curso, en todo sentido, en el ámbito académico, en el ámbito emocional, en todo sentido. (Caso 5: directora, escuela zona urbana).

La familia en las escuelas urbanas ha estado ausente –o no tan presente como en las escuelas rurales–; esta distancia se tiende a incrementar conforme los niños avanzan de nivel escolar. En consecuencia, el esfuerzo del trabajo pedagógico se focaliza en una activa coordinación de los profesores y profesionales de la educación para alcanzar los resultados deseados.

Los aprendizajes de gestión señalados, referidos a afectos, trabajo en equipo, autonomía profesional, pueden ser valorados como recursos resilientes, en tanto son experiencias promotoras de bienestar y manejo positivo de la adversidad aún en proceso.

La literatura sobre resiliencia destaca que esta es una construcción interactiva reflexionada de la propia historia de superar adversidades y lograr bienestar (Segovia-Quesada et al., 2020; Uriarte, 2006). Comprender cómo la pandemia por COVID-19 ha movilizad a personas y comunidades para dar una respuesta exitosa requiere ser estudiado con métodos pertinentes (Teti et al., 2020). En tal sentido, las escuelas, todas, apelan a aprendizajes que recogen de su experiencia reflexionada en equipo, esto lo grafica el testimonio de una de las directoras de escuela rural:

Yo valoro tremendamente el trabajo del equipo, primeramente, porque a pesar de las condiciones, porque no ha sido fácil, porque no todos tenemos la misma forma de mirar la vida ante

circunstancias que llegan de manera inesperada, y había profesores que, efectivamente, al principio estaban muy, muy preocupados, y ese es otro trabajo de contención emocional que no es menor. Creo que el ser humano, para que pueda trabajar y ejecutar correctamente, primero tiene que estar bien con su Yo, y es primordial fortalecer esa área, así que ese también ha sido un trabajo, de estar animando, haciendo reuniones una vez a la semana, porque también hay necesidad de juntarse y nos juntamos de vez en cuando en el colegio, preparamos algo por ahí, tomamos todas las medidas y nos fortalece bastante en los lazos. Pero como le digo, valoro tremendamente su compromiso, su creatividad para trabajar, también las emociones, (Caso Antonio Ladino).

Los resultados de este estudio, aunque se refieren a casos específicos, aportan a la comprensión del papel de los directores en la coordinación y promoción de acciones que sostienen y animan la tarea educativa, los recursos y condiciones con que cuentan para abordar una situación tan inesperada (como es el caso de la pandemia), y los procesos reflexivos para reconocer aprendizajes que favorecen el fortalecimiento de la resiliencia de la comunidad educativa.

Entre los cambios observados se destacan: la incorporación de la tecnología en el aprendizaje; la innovación pedagógica y la flexibilización de los límites que separan a la escuela de las familias. La preocupación por el aprendizaje de las materias y el rendimiento en las pruebas estandarizadas ha sido desplazada; ahora la preocupación central es el bienestar socioemocional de los estudiantes, el aprendizaje de contenidos prioritarios y el fortalecimiento de una alianza con los padres y las comunidades de los estudiantes.

Referencias

Al-Huneini, H., Walker, S. A. y Badger, R. (2020). Introducing tablet computers to a rural primary school: An activity theory case study. *Computers and Education*, 143.

<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103648>

Araneda, N. y Parra, J. (Eds.). (2020). *Educación e inclusión en pandemia. Repensando la educación en medio de la crisis*. Nueva Mirada.

Barrios-Martínez, D. M., Zuluaga-Ocampo, Z. P., García-Cepero, M. C., Gómez-Hernández, F. A., Santamaría, A., Castro-Fajardo, L. E. y Sánchez-Vallejo, A. (2019). Comunidades de práctica como marco comprensivo del talento docente. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 75-94.

<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.cpmc>

Briceño, M. U. (2010). Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 303-322.

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art22.pdf

Brooks, J., McCluskey, S., Turley, E. y King, N. (2015). The utility of template analysis in qualitative psychology research. *Qualitative Research in Psychology*, 12(2), 202-222.

<https://doi.org/10.1080/14780887.2014.955224>

Bruno, A. y Dell'Aversana, G. (2018). Reflective practicum in higher education: The influence of the learning environment on the quality of learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(3), 345-358.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1344823>

Díaz, C. y Bastías, C. (2012). Una aproximación a los patrones de comunicación entre el profesor mentor y el profesor-estudiante en el contexto de la práctica pedagógica. *Education XX1*, 15(1), 241-263.

<https://doi.org/10.5944/educxx1.15.1.158>

Fergus, S. y Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399-419.

<https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357>

Figuerola-Ibérico, A. (2020). Vinculación de conocimientos locales a la práctica pedagógica en contextos rurales. *Educación y Educadores*, 23(3), 379-401. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.2>

Grau, V., Calcagni, E. y Preiss, D. (2016). Alianza Universidad-Escuela: hacia nuevos modelos de desarrollo profesional docente. En J. Manzi y M. R. García (Eds.), *Abriendo las puertas del aula. Transformación de las prácticas docentes* (pp. 647-675). Universidad Católica de Chile.

Hirmas, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), 127-143. <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/2579>

Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H. y Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010-1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>

Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. (2020). *¿Cómo funciona el Sinae?* Ministerio de Educación de Chile. <https://www.junaeb.cl/como-funciona-el-sinae>

Luthar, S. S., Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>

Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência y Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>

Ministerio de Educación. (2020). Apoyos del Mineduc durante la pandemia del COVID-19. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.mineduc.cl/apoyos-del-mineduc-durante-la-pandemia-del-covid-19/>

Montecinos, C., Muñoz, G., Valenzuela, J. P., Vanni, X. y Weistein, J. (2020). La voz de los directores y directoras en la crisis COVID-19. Santiago de Chile, Programa de Liderazgo Educativo de la Facultad de Educación U. Diego Portales CIAE/IE Universidad de Chile. <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/resultados-encuesta-la-voz-de-los-directores-y-directoras-en-la-crisis-covid-19/>

Montecinos, C., Walker, H., Solís, M., Núñez, C., Contreras, I. y Rittershausen, S. (2010). Lineamientos para el Diseño del Currículo del Área de Formación de Carrera de Pedagogía. En S. Martinic y G. Elacqua (Eds.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del Sistema Educativo*. Unesco/Pontificia Universidad Católica de Chile.

Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.

Pozo, J. I., Loo, C. y Martín, E. (2016). El cambio de las concepciones y las prácticas docentes como factor de cambio educativo. En J. Manzi y M. R. García (Eds.), *Abriendo las puertas del aula. Transformaciones de las prácticas docentes* (pp. 547-584). Ediciones Universidad Católica de Chile.

Rascón-Gómez, M. T., Fernández-Delgado, F. C. y Alvarado-Jódar, A. (2019). Miradas multimedia sobre resiliencia y educación: innovación educomunicativa para la resiliencia de la infancia en riesgo social. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(28), 157-169. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.28.434>

- Reyes, A. (2017). Autonomía escolar y cambio educativo, consideraciones desde la implementación de PEC-FIDE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 12-21.
<https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.643>
- Rojas-Ortiz, E. C., Álvarez-Rodríguez, V. E., León-Suazo, H. G., Baños-Sánchez, A., Trejo-Morales, P. y Bernal-Alcántara, D. A. (2019). Educación para la salud en preescolares de guarderías. *Gaceta Médica de México*, 155(Suppl. 1), S38-S44. <https://doi.org/10.24875/GMM.19005139>
- Ruffinelli, A., Cisternas, T. y Córdoba, C. (2017). *Iniciarse en la docencia. Relato de once experiencias*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Salinas, A., Chandía, E. y Rojas, D. (2017). Validación de un instrumento cuantitativo para medir la práctica reflexiva de docentes en formación. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 289-309.
<http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/572>
- Segovia-Quesada, S., Fuster-Guillen, D. y Ocaña-Fernández, Y. (2020). Resiliencia del docente en situaciones de enseñanza y aprendizaje en escuelas rurales de Perú. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-26.
<https://doi.org/10.15359/ree.24-2.20>
- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 154-197, Vol. III). Gedisa.
- Superintendencia de Educación. (s. f.). ¿Qué es el Programa de Integración Escolar (PIE)? Gobierno de Chile.
<https://www.sesuperior.cl/>
- Teti, M., Schatz, E. y Liebenberg, L. (2020). Methods in the Time of COVID-19: The vital role of qualitative inquiries. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-5.
<https://doi.org/10.1177/1609406920920962>
- Thomas, L. J. y Asselin, M. (2018). Promoting resilience among nursing students in clinical education. *Nurse Education in Practice*, 28, 231-234. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2017.10.001>
- Unesco. (2020b). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 –América Latina y el Caribe– Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. OREALC/Unesco Santiago.
- Unesco. (septiembre 18 de 2020a). *Impacto de la COVID-19 en la educación*.
<https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Unidad de Currículum y Evaluación. (2020). *Orientaciones para la Implementación de la Priorización Curricular en Forma Remota y Presencial*. Ministerio de Educación de Chile.
https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-209363_recurso_pdf.pdf
- Uriarte, J. D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 7-24.
<https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/341>
- Veyrunes, P. y Martín, J. S. (2016). Analizar las interacciones en el aula durante el recitation script: ¿Qué implicaciones para la formación de los profesores? En J. Manzi y M. R. García (Eds.), *Abriendo las puertas del aula. Transformación de las prácticas docentes* (pp. 93-124). Universidad Católica de Chile.
- Vicente de Vera, M. I. y Gabari, M. I. (2019). Burnout y Factores de Resiliencia en Docentes de Educación Secundaria. *International Journal of Sociology of Education*, 8(2), 127-152.
<http://dx.doi.org/10.17583/rise.2019.3987>
- Villalta, M. A., Delgado, A. E., Escurra, L. M. y Torres, W. (2017). Resiliencia y rendimiento escolar en adolescentes de Lima y de Santiago de Chile de sectores vulnerables. *Universitas Psychologica*, 16(4), 1-10.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-4.rrea>

Villa-Vélez, L. (2020). Educación para la salud y justicia social basada en el enfoque de las capacidades: una oportunidad para el desarrollo de la salud pública. *Ciência y Saúde Coletiva*, 25(4), 1539-1546.
<https://doi.org/10.1590/1413-81232020254.19052018>

Vizoso, C.(2019). Resiliencia, optimismo y afrontamiento en estudiantes de Ciencias de la Educación. *Psychology, Society and Education*, 11(3), 367-377. <http://dx.doi.org/10.25115/psye.v11i3.2280>

Zhang, Q., Zhou, L. J. y Xia, J. P. (2020). Impact of COVID-19 on emotional resilience and learning management of middle school students. *Medical Science Monitor*, 26.
<http://dx.doi.org/10.12659/MSM.924994>