

LIDERAZGO DE DIRECTORAS(ES) NOVELES

Preparación y resistencia al cambio en contexto de pandemia

LUIS FELIPE DE LA VEGA RODRÍGUEZ / LUIS ANDRÉS AHUMADA FIGUEROA

Resumen:

Este artículo indagó en el rol de directoras(es) recién nombrados en sus cargos justo antes del confinamiento por la COVID-19. Mediante entrevistas a directoras(es) de ocho escuelas básicas en condición de desventaja socioeducativa, se realizó un análisis de contenido para conocer sus decisiones para enfrentar la contingencia. Los resultados muestran que algunas escuelas lograron armonizar las condiciones mínimas para operar en la emergencia y una preocupación por mejorar aspectos pedagógicos. La preparación para el cambio fue mayor en los casos en que primero el director(a) movilizó un componente emocional, lo que posibilitó realizar acciones concretas. Se concluye que las culturas organizacionales mejor preparadas para el cambio pudieron responder con mayor facilidad a la propuesta del director(a), sobre todo cuando estuvo marcada por un foco pedagógico.

Abstract:

This study researched the role of directors appointed shortly before the COVID-19 lockdown. Interviews were held with directors from eight elementary schools at a socio-educational disadvantage, and content analysis was used to discover their decisions for addressing the contingency. The results show that some schools were able to attain the minimum conditions for operating in the emergency, and demonstrated a concern for improving pedagogical aspects. Readiness for change was the greatest when the director first mobilized an emotional component, enabling concrete actions. The conclusion is that the organizational cultures best prepared for change responded with greater ease to the director's proposals, especially when they had a pedagogical focus.

Palabras clave: calidad de la educación; desarrollo profesional; liderazgo; cambio organizacional; COVID-19.

Keywords: quality of education; professional development; leadership; organizational change; COVID-19.

Luis Felipe de la Vega Rodríguez: profesor de la Universidad de Chile, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio, Ñuñoa, Santiago, Chile. CE: luis.delavega@uchile.cl / <https://orcid.org/0000-0002-4610-6359>

Luis Andrés Ahumada Figueroa: profesor de la de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Psicología, Viña del Mar, Chile. CE: luis.ahumada@pucv.cl / <https://orcid.org/0000-0001-5354-9302>

Introducción

Liderazgo en contexto de pandemia

La pandemia producida por la COVID-19 ha traído consigo grandes desafíos en educación. Muchas escuelas cerraron y continuaron sus actividades de manera virtual, entregando materiales para que el estudiantado, con el apoyo de sus apoderadas(os), pudieran seguir estudiando desde sus hogares. Asimismo, el cuerpo directivo y docente tuvieron que asumir otras funciones más allá de lo estrictamente pedagógico tales como distribuir alimentos y entregar apoyo socioemocional a estudiantes y familias afectados por la pandemia.

La literatura ha señalado que la pandemia ha significado una verdadera catástrofe que nos obliga a pensar en una nueva forma de entender el liderazgo y el mejoramiento escolar (Harris, 2020). La crisis afectaría incluso la forma de entender el liderazgo, siendo este no solo un desafío del director(a) sino de toda la comunidad educativa. El liderazgo distribuido y el aprendizaje en red aparecen como aspectos importantes para enfrentar la crisis producto de la pandemia. El énfasis en el desarrollo profesional del profesorado (Stone-Johnson y Miles Weiner, 2020), las nuevas habilidades tecnológicas desarrolladas (Campbell, 2020) y la preocupación por el bienestar y la salud mental de toda la comunidad educativa (Netolicky, 2020) son algunos aspectos que desafían al liderazgo y la manera de entender la educación.

Se requerirá además una adecuación curricular más pertinente a la realidad y el contexto de cada escuela y una mayor autonomía respecto de lograr una educación de calidad que asuma como desafío cambiar las inequidades propias del sistema educativo. Sin embargo, el soporte para llevar adelante estos cambios debe provenir de los distintos niveles del sistema para la construcción de una sociedad más justa.

Son muchas las lecciones que se pueden sacar de lo vivido durante 2020 y 2021, sin embargo, lo importante es transformar la experiencia en una oportunidad de aprendizaje y cambio que permita enfrentar de mejor manera lo que se proyecta para el futuro. El dinamismo de la pandemia ha supuesto que la y los líderes deban desarrollar nuevas capacidades y emprender nuevas acciones que contemplan, entre otras cosas, aprender a involucrar a toda la comunidad educativa en una cultura de trabajo colaborativo (Harris y Jones, 2020).

El foco de este artículo está puesto en la figura del director(a) y las estrategias que despliega para enfrentar un momento de crisis y cambio como el

producido por la pandemia. En particular, se aborda la experiencia vivida y las acciones realizadas por directivas(os) que han enfrentado un doble desafío. Por un lado, los de las escuelas investigadas enfrentaron durante 2020 el desafío de asumir la dirección escolar que sistemáticamente ha mostrado un desempeño disminuido. Por otro, han liderado un proceso de cambio y ajuste en un contexto adverso caracterizado por la pandemia. Ambos elementos pueden ser considerados como incidentes críticos (Nail-Kröyer, Gajardo Aguayo y Muñoz-Reyes, 2012), en donde se han debido desplegar todos los recursos y habilidades de liderazgo disponibles en la escuela para enfrentar un desafío inesperado y de gran impacto socioemocional. Específicamente, interesó conocer, por una parte, la preparación que estos directivos(as) tenían para el cambio organizacional y, por otra, la colaboración o resistencia que tuvieron del resto de la comunidad educativa para enfrentar dichas transformaciones.

Liderazgo de directores noveles en establecimientos insuficientes

La literatura reporta evidencia de que todo cambio de director(a) es un evento complejo para las escuelas, particularmente para las más vulnerables. En Chile, su selección para escuelas públicas pasa por un proceso riguroso en que se considera su experiencia previa en cargos de dirección y la formación especializada en gestión y liderazgo escolar. Además, en el momento del ingreso, las y los directores contratados deben firmar un convenio de desempeño, comprometiendo metas y resultados de gestión para la escuela (Ley número 20.006).

Por otro lado, en Chile existe un sistema de categorización por desempeño de las escuelas basada en una serie de indicadores de gestión, la que es responsabilidad de la Agencia de Calidad de la Educación (ACE). De acuerdo con este organismo (ACE, 2018), la categoría de desempeño es el resultado de una evaluación integral que considera la distribución del estudiantado en los logros de aprendizaje y los indicadores de desarrollo personal y social, resultados que se ajustan de acuerdo con características de contexto y vulnerabilidad para clasificar a los colegios en cuatro categorías de desempeño: alto, medio, medio-bajo e insuficiente.

La ACE (2018) señala que las escuelas clasificadas consecutivamente en la categoría de desempeño insuficiente poseen evaluaciones más bajas en las dimensiones gestión curricular y enseñanza y aprendizaje en el aula; resultados más deficientes en los estándares de aprendizaje de lectura y

matemática, y dificultades en retención escolar y en asistencia por parte del alumnado a clases. De acuerdo con el último informe realizado por dicha Agencia, actualmente existen alrededor de 500 establecimientos educacionales categorizados como insuficientes, representando aproximadamente un 6% del total de escuelas.

Cuando un establecimiento educacional es categorizado consecutivamente como insuficiente, puede ser intervenido mediante planes de mejoramiento escolar y apoyo directo o incluso puede llegar a ser cerrado. Indudablemente esta categorización causa mucha preocupación y malestar en la comunidad educativa, existiendo muchas expectativas y temores con la llegada de un nuevo director(a); es un agente de cambio que potencialmente puede revertir la categorización de “insuficiente”, pero también puede eventualmente ser una amenaza a la cultura organizacional existente, debiendo lidiar con una fuerte resistencia al cambio.

Cambio organizacional

El cambio en las organizaciones ha sido una preocupación y fuente de investigación en todo tipo de organizaciones durante las últimas décadas. En algunos casos, los estudios se han centrado en comprender mejor la preparación de la gente al cambio (Zayim y Kondakci, 2014), así como la resistencia al mismo (Lomba-Portela, Domínguez-Lloria y Pino-Juste, 2022). En otros, se han enfocado en dar cuenta de los resultados de la implementación de herramientas de planificación y gestión que eventualmente pueden facilitar el cambio, existiendo muchos modelos con pasos y acciones que podrían facilitar el cambio organizacional (Al-Haddad y Kotnour, 2015). Finalmente, una parte de la literatura ha destacado la labor de directivos(as) y líderes como agentes propulsores del cambio y la innovación organizacional (Villa Sánchez, 2019).

Estudios recientes muestran la importancia del liderazgo para el mejoramiento escolar, especialmente en aquellas instituciones que se encuentran en una condición de crisis o que no han podido desarrollar una trayectoria de mejoramiento (Galdames, Montecinos, Campos, Ahumada *et al.*, 2018).

La investigación también ha resaltado la importancia de una preparación al cambio organizacional, así como la necesidad de generar relaciones de confianza que disminuyan la posible resistencia a dicho cambio. De acuerdo con Zayim y Kondakci (2014), hay tres grandes dimensiones que

componen la preparación para el cambio: intencionalidad (energía puesta por los individuos para el éxito de las transformaciones), emoción (sentimientos en relación con los cambios propuestos) y cognición (creencias en relación con los resultados de los esfuerzos asociados al cambio).

Sin embargo, la preparación al cambio no solo depende de las capacidades del director(a) y su equipo directivo o de la actitud favorable hacia el cambio de la comunidad educativa. La resistencia a la transformación en ocasiones está vinculada al contexto y entorno, las experiencias previas y la cultura organizacional existente. La investigación de liderazgo escolar señala que el cambio de dirección suele ser un evento complejo, por lo que se requeriría cierta planificación y preparación para su sucesión; particularmente, puede tratarse de un evento estresante cuando se trata de un(a) director(a) novel (Galdames *et al.*, 2018), o cuando la comunidad escolar vive situaciones de crisis tales como una categorización insuficiente por su bajo desempeño (Lee, 2015).

Metodología

Tipo y objetivo del estudio: estudio de casos múltiples

La investigación buscó indagar en el rol que ejercieron directores(as) de establecimientos educacionales recién nombrados en sus cargos, cuya labor se inició un breve tiempo antes del confinamiento por la pandemia de COVID-19. Específicamente, se ahondó en las decisiones que estos(as) líderes tomaron para enfrentar la contingencia, en el marco general de sus expectativas de abordaje general de las instituciones, y la preparación para el cambio de parte de la comunidad en relación con estas medidas.

Para abordar la preparación para el cambio se consideraron las dimensiones mencionadas por Zayim y Kondakci (2014): cognitiva, emocional e intencional.

Se consideró un enfoque cualitativo transversal para la investigación, implementado a través de un estudio de casos múltiples (Stake, 2010), el que fue considerado para profundizar en decisiones de cambio realizadas por las y los directores y la respuesta que dio la comunidad educativa a ellas. Los datos fueron producidos en el último trimestre de 2020, es decir, el finalizar el año escolar en Chile. Es importante consignar que prácticamente la totalidad del año escolar 2020 se realizó en un contexto de confinamiento, debido a que su inicio coincidió con la expansión de la pandemia en el país.

Participantes

En este trabajo participaron directoras y directores que fueron nombrados en sus cargos durante 2019 o a inicios de 2020. Se seleccionaron ocho casos con estas características, todos de escuelas públicas, categorizadas por el sistema educativo chileno como “insuficientes” (ACE, 2018), de tres regiones del país. Las y los participantes se desempeñan en instituciones que imparten diferentes niveles y modalidades de enseñanza. La tabla 1 presenta sus características generales.

TABLA 1

Características de los establecimientos pertenecientes a la muestra

Caso	Región	Matrícula	Tipo	Género director/a	Edad	Área
1	1	534	Liceo TP	Masculino	65	Urbano/ Ciudad grande
2	1	127	Básica media HC	Femenino	55	Urbano/ ciudad grande
3	1	355	Básica	Femenino	50	Urbano/ ciudad pequeña
4	1	179	Básica	Masculino	45	Urbano/ ciudad pequeña
5	1	234	Básica	Masculino	55	Urbano/ ciudad pequeña
6	2	180	Básica	Femenino	45	Urbano/ ciudad pequeña
7	3	252	Liceo TC	Femenino	51	Urbano/ ciudad intermedia
8	2	232	Básica	Femenino	50	Urbano/ ciudad pequeña

Nota: Liceo TP: Técnico-profesional; Básica media HC: Humanística-científica.

Fuente: elaboración propia.

Producción de datos

Se realizaron entrevistas a las y los directores nuevos y al profesional a cargo de la Unidad Técnico Pedagógica de cada establecimiento. Previamente, se contó con la autorización de los actores para participar en la investigación,

lo que fue formalizado a través de la firma de consentimientos informados, previamente validados por el comité de ética de la institución que patrocinó la investigación. Las entrevistas abordaron la instalación del director(a), las decisiones o prioridades que consideraron junto con su equipo para enfrentar la pandemia, así como los cambios en la organización general de la escuela y la respuesta de la comunidad a los cambios definidos.

Análisis de datos

Las entrevistas fueron transcritas y posteriormente codificadas, considerando criterios relacionados con dos etapas de análisis. En primer lugar, las decisiones de las y los directores referidas a la respuesta de la institución frente a la emergencia sanitaria se clasificaron de forma emergente, considerando solo dos grandes dimensiones que habían sido elaboradas previamente: *a)* planes y acciones generales para enfrentar la pandemia y *b)* planes y acciones orientadas al desarrollo pedagógico de la institución.

En segundo lugar, se codificaron de forma deductiva los contenidos referidos a la preparación para el cambio de las comunidades frente a las acciones definidas por las y los directores. Se consideraron las tres dimensiones de preparación para el cambio identificadas en la revisión de literatura: *a)* cognitiva; *b)* afectiva y *c)* intencional. Adicionalmente, se consignaron contenidos relacionados con la percepción de la resistencia de los actores a los cambios implementados.

Los contenidos codificados fueron objeto de un posterior ejercicio de reducción, para hacer comparable el análisis entre los casos de estudio. Finalmente, se elaboró un análisis evaluativo sintético, para valorar el estado de cada una de las dimensiones de la preparación para el cambio en cada caso de estudio.

Resultados

Planes y acciones generales para enfrentar la pandemia

La tabla 2 describe los contenidos de los planes que siguieron las y los nuevos directores y sus equipos directivos para enfrentar la etapa marcada por la emergencia sanitaria. Se observa que hay tres acciones que se incluyeron en todos los planes y que relevan un énfasis transversal para enfrentar el primer año de pandemia: *a)* la entrega de apoyo socioemocional a estudiantes, *b)* la búsqueda de aseguramiento de la continuidad de estudios y *c)* la entrega de canastas con alimentos para las familias. Asimismo, casi en la

totalidad de los casos (salvo uno), se consideró establecer contacto con las familias para informar y apoyar a las y los apoderados en el aprendizaje del estudiantado. Como puede observarse, este último componente del plan es el único que tiene un perfil claramente relacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, un conjunto de casos buscó realizar transformaciones en la organización general de la institución, considerando roles, responsabilidades y tareas a realizar durante el periodo.

TABLA 2

Contenidos del plan para enfrentar crisis sanitaria de los nuevos directores

Caso	Asegurar continuidad de estudios	Apoyo psico-socioemocional a estudiantes	Entrega de canastas/ Conseguir suministros	Vínculo con familias	Reorganizar la escuela	Apoyo psico-emocional a docentes	Incorporación de plataformas	Vínculo con sostenedor	Asegurar internet
1	X	X	X	X		X		X	x
2	X	X	X	X			X	X	x
3	X	X	X	X	X	X	X		
4	X	X	X	X	X	X			
5	X	X	X	X		X	X		
6	X	X	X	X	X				
7	X	X	X	X	X				
8	X	X	X		X			X	
Total	8	8	8	7	5	4	3	3	2

Fuente: elaboración propia.

Plan y acciones orientadas al desarrollo pedagógico

Del total de ocho establecimientos, un subconjunto de directoras(es) y sus equipos avanzó en el desarrollo de un plan más claramente pedagógico, en el que se buscó vincular el enfrentamiento de la pandemia con otras necesidades de mejora educativa. Este ejercicio incluyó la revisión y/o ajuste de los objetivos de aprendizaje que se trabajarían en el año, la dedicación de esfuerzos al desarrollo de una metodología para la enseñanza a distancia, acompañada de la generación y sistematización de información sobre el estudiantado y la gestión de procesos de desarrollo profesional. Dentro

de esto último, en algunos casos se consideró formación relacionada con aspectos específicos de uso de tecnologías, mientras que otros incluyeron oportunidades para propiciar mejoras en habilidades más permanentes, como es la retroalimentación de aprendizajes evaluados. Dentro de este subgrupo, dos directores incluyeron también sistemas de evaluación de los aprendizajes efectivamente alcanzados en el contexto de pandemia. El resto de los casos de estudio solo alcanzó a hacer un seguimiento de la entrega y retorno de las actividades de aprendizaje enviadas por el profesorado a las y los estudiantes (tabla 3).

TABLA 3

Plan y acciones orientadas al desarrollo pedagógico

Caso	Revisar/ ajustar objetivos de enseñanza	Envío de actividades	Organizar procesos pedagógicos a distancia	Identificación de necesidades de estudiantes/ bases de datos	Desarrollo profesional docente	Innovaciones metodológicas/ curriculares	Monitoreo de aprendizajes
1	X	x					
2	X		X	X	X		
3	X	x	X	X	X	x	X
4	X	x	X	X	X	x	
5	X	x		X	X		
6	X	x		X			X
7			X				
8	X	x	X				
Total	7	6	5	5	4	2	2

Fuente: elaboración propia.

Preparación para el cambio

La primera categoría que se levantó para el análisis fue la preparación para el cambio. Los resultados se describen según las tres dimensiones que componen esta preparación: intencionalidad (energía puesta por los individuos para el éxito de las transformaciones), emoción (sentimientos en relación con los cambios propuestos) y cognición (creencias relacionadas con los resultados de los esfuerzos asociados al cambio).

A continuación, se presenta un análisis de la preparación para el cambio, identificada por las y los entrevistados respecto del plan propuesto por el director(a) y su equipo. Para organizar los contenidos, estos se presentan agrupados en tres grandes conjuntos, considerando su nivel de preparación para el cambio: favorable, moderada o insuficiente. Para realizar la agrupación se consideraron aquellos casos en que al menos dos de estas dimensiones aparecían como altas; se categorizaron con una “favorable” preparación para el cambio ($N = 3$); aquellos casos en que al menos una de estas dimensiones aparecía como baja, se clasificaron con una “insuficiente” preparación para el cambio ($N = 2$). El resto de los casos se categorizaron con una “moderada” preparación para el cambio ($N = 3$).

En la tabla 4 se observa el análisis de cada una de las dimensiones de la preparación para el cambio: cognitiva, afectiva e intencional.

TABLA 4

Preparación para el cambio por dimensiones en los casos de estudio

Caso	Tipo	Dimensión cognitiva	Dimensión afectiva	Dimensión intencional	Preparación al cambio
1	Liceo TP	Media	Alta	Alta	Favorable
2	Básica y media HC	Media	Media	Media	Moderada
3	Básica	Alta	Alta	Media	Favorable
4	Básica	Alta	Alta	Alta	Favorable
5	Básica	Media	Alta	Media	Moderada
6	Básica	Media	Media	Media	Moderada
7	Liceo TP	Baja	Media	Baja	Insuficiente
8	Básica	Baja	Media	Media	Insuficiente

Fuente: elaboración propia.

Grupo 1: favorable preparación para el cambio.

Plan con mayor énfasis en transformación pedagógica (1, 3 y 4)

En relación con la dimensión cognitiva, las y los directores buscaron introducir cambios a nivel pedagógico en medio del año de pandemia. Debido a que eran ajustes en procesos más permanentes, se enfrentaban a la necesidad

de que los cambios hicieran sentido a la comunidad. Los relatos indican que estos sentidos fueron ocurriendo, pero conforme avanzó del año escolar. Es decir, vinieron primero los cambios y luego, en la medida en que se lograron ver sus aportes, las creencias de las y los participantes fueron cambiando.

A medida que se fue dando el trabajo, trabajamos con cuatro unidades, la primera fue bastante estresante, pero a medida que ha avanzado el año, los docentes se han ido dando cuenta que fue mucho mejor la estrategia, que nos resultó y que el trabajo en sí, priorizaba las cosas, y finalmente terminaron aceptando, entre comillas, esta imposición de las unidades didácticas, y después se fueron dando cuenta que el desafío era lo mejor que nos podía haber pasado, que la decisión fue buena” (jefe UTP, caso 3).

Respecto de la dimensión afectiva, en los casos se identifica un consenso en que a nivel de comunidad escolar se fue generando un ánimo favorable a enfrentar la pandemia con buena disposición, lo que ciertamente no estuvo exento de incomodidades. Junto con ello, los cambios pedagógicos propuestos generaron resistencias de parte de grupos de docentes, sobre todo cuando incluyen la modificación de prácticas pedagógicas o la incorporación de nuevos equipos.

Me ha permitido darme cuenta del potencial generoso que tiene este equipo de profesores para poder adecuarse a contextos tan distintos como el de hoy y tan dinámicos que en el día a día exigen decisiones y también puestas en escena que pasan a ser muy distintas de la mañana para la tarde, sobre todo en el primer semestre más que ahora (director, caso 4).

Respecto de la dimensión intencional, la actitud positiva respecto de comprometerse para afrontar las dificultades y las nuevas propuestas de las y los directores tuvo su correlato en que hubo disposición a realizar las tareas encomendadas, tanto las emergentes, propias de la pandemia, como las permanentes, relacionadas con los énfasis pedagógicos del director(a). Sin perjuicio de estos logros, los cambios afectaron de manera disímil a las y los diferentes miembros de la comunidad, puesto que se destaca que el estudiantado fue aumentando con el tiempo su participación en el proceso de aprendizaje, pero existían dudas de su real interés en participar (o si los ayudaron sus padres y madres) y también del resultado de este proceso en términos de logros de aprendizaje:

La verdad, es que, yo creo que en general, han respondido bien. Los profesores, los distintos equipos de trabajo. Todos han respondido. Porque también, existe compromiso real desde el cuerpo de trabajo, de profesores, asistentes, de todo el mundo, y, este director es bien categórico. Enfatiza mucho esa parte del compromiso. Entonces, yo creo que la gente lo está siguiendo (jefe técnico, caso 1).

Asimismo, en este plano se identifica una valoración disímil de las y los entrevistados respecto de la intencionalidad de otros niveles del sistema para apoyar estos planes. En un caso es positiva y en otro se estima que no fueron suficientemente útiles.

Grupo 2: moderada preparación para el cambio. Planes con presencia intermedia de énfasis en transformación pedagógica (2, 5 y 6)

En el segundo grupo de casos (preparación moderada para el cambio), en la dimensión cognitiva se fueron generando algunos cambios a nivel de creencias, pero se toparon con una mayor cantidad de dificultades. Algunas eran “heredadas” de anteriores administraciones, lo que incidió en un mayor grado de dudas sobre las transformaciones solicitadas, especialmente las permanentes. Por su parte, algunos de los cambios no terminaron de hacer sentido en algunas personas, incluso del equipo directivo y hubo que modificarlos. Con todo, algunos de los énfasis de los planes fueron encontrando sentido en la medida que se fueron viendo los beneficios con más claridad.

[...] la mirada de los profesores siempre fue crítica, siempre fue incisiva. En el sentido de que debíamos justificar todo lo que propusiéramos porque o sino no nos creían y el hecho de no creernos implicaba que ya no hicieran las cosas por convicciones, sino porque te están mandando nomas (jefe técnico, caso 2).

En relación con la dimensión afectiva, se percibe también un rápido interés y una actitud positiva por aportar en el enfrentamiento de la situación de emergencia. Sin embargo, también se identifican resistencias a hacer estos cambios, particularmente los transitorios (por ejemplo, clases virtuales). También se observa que apoderados(as) y docentes han buscado comprometerse con esta situación difícil, lo que fue aumentando con el avance del año. Finalmente, se observa que el rol y características personales de

las y los directores han incidido positivamente hacia un lento cambio de actitud respecto de problemas permanentes.

Mira, creo que, a partir del mes de julio, agosto, creo que estamos funcionando muchísimo mejor, ya. Creo que el primer semestre fue de altos y bajos, fue una cosa bien extraña. Por sucesivas muertes de familiares de los profesores, no podía exigirle trabajo al profesor [...] Pero creo que el primer semestre también creo que fue un espacio donde pudimos fortalecer un poco más los lazos entre director, equipo y profesores, nos pudimos reconocer entre nosotros, pudimos brindarnos los apoyos. Yo necesariamente tuve que dar los espacios a esos profesores, y ya en este segundo semestre hemos podido también establecer mayor exigencias” (director, caso 6).

Respecto de la dimensión intencional, al igual que en el caso anterior, la disposición favorable dio pie a la realización de las responsabilidades que fueron definidas. Esto permitió sobre todo la generación y realización de rutinas de trabajo para abordar los énfasis definidos y en algunos casos propició que se fueran incluyendo ajustes pedagógicos que emergieron desde las acciones provisionarias, por ejemplo, la retroalimentación.

Con todo, la participación del estudiantado, aunque fue creciendo, alcanzó niveles intermedios y como no hubo seguimiento a sus aprendizajes, más bien generó incertidumbre sobre los efectos en los aprendizajes.

Los tres casos concuerdan en que la intencionalidad de aportar por parte de otros de los niveles del sistema no ha sido lo suficientemente relevante o consistente como se hubiera esperado.

Grupo 3: insuficiente preparación para el cambio.

Planes con menor presencia de énfasis en transformación pedagógica (7 y 8)

Dentro de este grupo se identificaron situaciones diferentes respecto de la dimensión cognitiva de la preparación para el cambio. En el caso 7, como se definieron menos aspectos a modificar, los actores fueron dando sentido a los cambios en la medida en que fueron ocurriendo, pero estos tuvieron más claramente que ver con la respuesta a la situación de emergencia. En el caso 8, se manifestaron mayores niveles de confusión respecto del plan de la directora y dudas sobre cuáles eran sus énfasis, lo que no produjo grandes mejoras en el periodo. Esto alude tanto a aspectos transitorios como permanentes:

Piense que nosotros partimos entregando guías presenciales, donde se armaba un desorden. Luego implementamos un Drive para trabajar, donde los apoderados podían descargar las guías o venir a buscarla. Finalmente terminamos en un organizador semanal que ha sido lo que mejor resultado nos ha dado, pero todavía creo que hay cosas que a lo mejor debí haber adelantado para no quedar como en un jaque. Finalmente, esto era nuevo para todos, y traté de, he tratado y sigo tratando de hacer lo mejor posible y que, que responda como debe ser a nuestros estudiantes. Nunca va a ser al cien por ciento, porque hay muchos factores que influyen en esto (director, caso 8).

En cuanto a la dimensión afectiva, se observan cosas similares entre los casos de este grupo. En primer lugar, una positiva recepción y sentido de comunidad para enfrentar las dificultades propias del año de pandemia. En segundo lugar, mayores niveles de resistencia, en algunos casos, a cambios obligados como la educación a distancia, y en otros, a cambios de largo plazo, los que no terminaron de disiparse en el año. Los casos concuerdan también en dificultades y resistencias heredadas, que siguen afectando el proceso y que dificultan tener mejor disposición a los planes propuestos. Por tal razón hemos denominado a este grupo con una insuficiente preparación para el cambio.

Entonces teníamos un cuerpo docente un poco cansado, desmotivado que viene de años, yo tratando de entregarle energía, positivismo, todo este tiempo desde el año pasado de las decisiones que se han tomado. Han sido todas decisiones concertadas, pero sí creo que dentro de las debilidades que tenemos como establecimiento, cosas que se arrastran desde antes, por años, que tienen conflictos internos entre ellos los funcionarios, ese tipo de cosas son las que afectan (director caso 7).

Respecto de la dimensión intencional, la positiva actitud frente a la pandemia se vio reflejada en una creciente respuesta a las nuevas responsabilidades asignadas o asumidas. Esto también incluye al estudiantado y apoderadas(os), pero se evalúa solo hasta el nivel de conexión a clases o actividades. De esta forma, se percibe que, pese a una creciente intención favorable a responder a los nuevos requerimientos impuestos por la respuesta a la emergencia sanitaria, el avance concreto de esa respuesta fue más lento o incompleto en relación con las expectativas. No se vislumbran

aspectos referidos a otras responsabilidades más permanentes que se hayan asumido en el periodo, ya sea porque se dejaron para más adelante o porque no resultaron. En los dos casos hay una visión crítica además del aporte de otros niveles del sistema (local y nacional) al enfrentamiento de la situación de emergencia:

Lo que pasa es que este año debería haber visto cambios directamente en relación con las medidas que tomamos, pero este año lo que he visto en los cambios es en la modalidad de trabajo, estamos en un contexto completamente diferente, donde como tuvimos que ponernos una inyección a la vena y decir de esta manera hay que trabajar” (jefa técnica, caso 7).

Entonces al principio ella [la directora] traía como eso de mejorar los aprendizajes, de subir también los estándares de los estudiantes mediante la prueba SIMCE que es la que nos castiga o nos premia dependiendo de los resultados. Buscaba que los docentes trabajaran en virtud de la mejora de los estudiantes, de cambiar un poquito la cara al colegio, de mantener una comunidad educativa cohesionada. Y nos cambia un poco el paradigma ahora con esto de la pandemia, pero nos cambia en el sentido de a lo mejor de los tiempos, de hacerlo, cumplirlo durante el año, o durante los cuatro años, los cinco años (jefe técnico, caso 8).

Discusión

De acuerdo con los resultados de la investigación, podemos señalar que solo un grupo reducido de escuelas logró prestar atención a los aspectos asociados a generar condiciones mínimas para la enseñanza y el aprendizaje, en conjunto con una preocupación por mejorar los aspectos pedagógicos de mayor alcance y que trascienden lo meramente asociado al contexto de pandemia.

Al tratar de comprender estos dos aspectos desde una perspectiva de la preparación para el cambio y las acciones realizadas, hemos podido distinguir tres grupos. El primero, con mayor preparación para el cambio, aparece con una actitud positiva en los aspectos tanto cognitivos como afectivos y la intencionalidad hacia el cambio. El grupo con una preparación intermedia hacia el cambio aparece con actitudes positivas y negativas en estos tres aspectos. Finalmente, el grupo con una preparación más negativa o insuficiente muestra una mayor resistencia asociada al cambio de las creencias previamente establecidas, como una resistencia negativa tanto en sus aspectos afectivos como en aquellos asociados a la intencionalidad.

En relación con la lógica de la preparación para el cambio, los relatos de los casos de estudio dan cuenta de una secuencia que cuenta con algunas diferencias respecto de lo que indica la literatura. Existen investigaciones (Kondakci, Zayim, Beycioglu, Sincar *et al.*, 2016; Ittner, Hagenauer y Hascher, 2019) que proponen que la dimensión cognitiva sería el primer paso con el que avanza dicha preparación, la que da pie a la dimensión afectiva y luego ambas propician la dimensión intencional, que es la más próxima a la acción de los sujetos respecto del cambio. Como puede observarse, esta secuencia indica que la participación en un cambio tiene precursores que avanzan desde un plano más teórico o abstracto, a otro más concreto y práctico.

Otras propuestas indican que más bien lo que ocurre es que hay un conjunto de factores psicológicos, organizacionales y de liderazgo que inciden complementariamente, pero sin una secuencia, en la preparación para el cambio (Bliss y Wanless, 2018; Thien 2019).

Los resultados del análisis de los casos de estudio muestran algunas diferencias con los antecedentes recién presentados. En esta investigación se observó que fue la dimensión afectiva la que posibilitó más directamente la intencional. Mientras, la cognitiva tendió a desarrollarse posteriormente, en la medida en que los miembros de la comunidad pudieron experimentar beneficios de los cambios realizados. Esto implica que hubo modificaciones en las que participaron actores sin que mediara de manera fundamental la dimensión cognitiva. Hubo una secuencia en el proceso de desarrollo de la preparación para el cambio, pero esta no siguió la ruta teórica descrita por la literatura.

Por su parte, pudo observarse que las y los directores que hicieron planes con mayor énfasis pedagógico para enfrentar la pandemia en su mayoría fueron quienes lideraron las instituciones en que se evidenció una mayor preparación para el cambio. De los relatos se identifica que la diferencia en estos casos estuvo dada por la dimensión cognitiva, donde las transformaciones orientadas hacia la práctica pedagógica hicieron sentido a los miembros de la comunidad incluso en medio de la emergencia, generando alta adhesión e interés.

Los hallazgos descritos pueden ser de relevancia para profundizar en las implicancias de la pandemia en los procesos educativos. De la gran producción de investigación que se ha desarrollado en este contexto, los principales focos se han visto en cómo han respondido los actores y el sistema para enfrentar la emergencia y también en el efecto que ha tenido este

escenario en la situación socioemocional de las personas que participan de las comunidades educativas (Harris, 2020; Stone-Johnson y Miles Weiner, 2020; Netolicky, 2020). A los resultados entregados por estos estudios, el presente trabajo aporta dando cuenta de que la respuesta a la emergencia y su abordaje por parte de los sujetos, comprendiendo que sus cogniciones y emociones están estrechamente ligadas y ofrecen importantes respuestas que permitan entender mejor los fenómenos que terminaron ocurriendo en las instituciones escolares investigadas. El asumir la dirección de una escuela o liceo de bajo desempeño en un contexto de pandemia pone un doble desafío a las y los directores de las escuelas investigadas. Conjugar el desafío de continuar con los procesos de enseñanza y aprendizaje en un contexto de pandemia y enfrentar el desafío de mejorar los resultados de aprendizaje en un establecimiento categorizado como insuficiente, hacen aún más importante trabajar en relación con la preparación al cambio.

Conclusiones

Los hallazgos de la investigación reflejan la relación que existe entre el liderazgo y el cambio educativo. En este caso, confluyeron dos grandes situaciones de cambio, una interna, provocada por la llegada del nuevo director o directora y otra externa, generada por la pandemia. Una parte de quienes recién se incorporaron al cargo lograron articular estos dos importantes eventos en la vida de su institución, poniendo mayor foco en el aprendizaje del estudiantado, evidenciando capacidades para abordar de manera sistémica diferentes ámbitos de gestión para la toma de decisiones en este contexto (Sandoval-Estupiñán, Pineda-Báez, Bernal-Luque y Quiroga, 2020). En estos casos se visibilizó con mayor claridad el desarrollo de una preparación para el cambio de parte de las respectivas comunidades escolares. Al menos durante el primer año de gestión de las y los nuevos directores, estos establecimientos iniciaron un proceso de transformaciones con un mayor foco en el núcleo pedagógico.

Ciertamente, las y los nuevos líderes no parten desde cero en su esfuerzo de transformación de las escuelas, debiendo gestionar prácticas y procesos heredados, los que pueden favorecer o dificultar sus planes, así como su liderazgo en la organización. En esta investigación, esta situación quedó reflejada con claridad en las dificultades que tuvieron algunas instituciones donde fue más evidente la resistencia al cambio, la que se explica por conflictos o problemas que se han mantenido de

forma crónica. De la misma forma, las culturas organizacionales menos marcadas por esa resistencia pudieron responder con mayor facilidad a la propuesta que les hizo su nuevo director(a), sobre todo cuando estuvo marcada por un foco pedagógico.

Agradecimientos

Luis Felipe de la Vega Rodríguez agradece al Proyecto Fondecyt Iniciación 11190496, que financió la investigación que desarrolla, en el marco de la cual se desarrolló este artículo.

Luis Ahumada Figueroa agradece al Proyecto Fondecyt regular 1210249, que financió la investigación que desarrolla, en el marco de la cual se desarrolló este artículo.

Referencias

- ACE (2018). *Claves para el mejoramiento escolar*, Santiago, Chile: Agencia de Calidad de la Educación. Disponible en: https://archivos.agenciaeducacion.cl/060308MEJORAMIENTO_online.pdf (consultado: 2 de marzo de 2021).
- Al-Haddad, Serina y Kotnour, Thimoty (2015). "Integrating the organizational change literature: a model for successful change", *Journal of Organizational Change Management*, vol. 28, núm 2, pp. 234–262. <http://dx.doi.org/10.1108/JOCM-11-2013-0215>
- Bliss, Cara y Wanless, Shannon (2018). "Development and initial investigation of a self-report measure of teachers' readiness to implement", *Journal of Educational Change*, vol. 19 núm. 2, pp. 269-291. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9324-5>
- Campbell, Paul (2020). "Rethinking professional collaboration and agency in a post-pandemic era", *Journal of Professional Capital and Community*, vol. 5 núm. 3/4, pp. 337-341. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0033>
- Galdames, Sergio; Montecinos, Carmen; Campos, Fabián; Ahumada, Luis y Leiva, Verónica (2018). "Novice principals in Chile mobilizing change for the first time. Challenges and opportunities associated with a school's readiness for change", *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 46, núm. 2, pp. 318-338. doi.org/10.1177/1741143217707520
- Harris, Alma (2020). "COVID-19 – school leadership in crisis?", *Journal of Professional Capital and Community*, vol. 5, núm. 3/4, pp. 321-326. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0045>
- Harris, Alma y Jones, Michelle (2020). "COVID 19 – school leadership in disruptive times", *School Leadership & Management*, vol. 40, núm. 4, pp. 243-247. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>
- Ittner, Doris; Hagenauer, Gerda y Hascher, Tina (2019). "Swiss principals' emotions, basic needs satisfaction and readiness for change during curriculum reform", *Journal of Educational Change*, vol. 20, núm. 2, pp. 165-192. <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09339-1>

- Kondakci, Yaşar; Zayim, Merve; Beycioglu, Kadir; Sincar, Mehmet y Ugurlu, Celal T. (2016). "The mediating roles of internal context variables in the relationship between distributed leadership perceptions and continuous change behaviours of public school teachers", *Educational Studies*, vol. 42, núm. 4, pp. 410-426. <https://doi.org/10.1080/003055698.2016.1206462>
- Lee, Linda (2015). "School performance trajectories and the challenges for principal succession", *Journal of Educational Administration*, vol. 53, núm. 2, pp. 262-286. <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2012-0139>
- Lomba-Portela, Lucía; Domínguez-Lloria, Sara y Pino-Juste, Margarita (2022). "Resistances to educational change: Teachers' perceptions", *Education Sciences*, vol. 12, núm. 359. <https://doi.org/10.3390/educsci12050359>
- Nail-Kröyer, Oscar; Gajardo Aguayo, Jorge y Muñoz Reyes, Máximo (2012). "La técnica de análisis de incidentes críticos: una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar", *Psicoperspectivas*, vol. 11, núm. 2, pp. 56-76. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-204>
- Netolicky, Deborah (2020). "School Leadership During a Pandemic: Navigating Tensions". *Journal of Professional Capital and Community*, vol. 5, núm. 3/4, pp. 391-395.
- Sandoval-Estupiñán, Luz Yolanda; Pineda-Báez, Clelia; Bernal-Luque, Marlene del Rosario y Quiroga, Crisanto (2020). "Los retos del director escolar novel: formación inicial y liderazgo", *Revista Complutense de Educación*, vol. 31, núm. 1, pp. 117-124. <https://doi.org/10.5209/rced.61919>
- Stake, Robert (2010). *Investigación con estudio de casos*, Madrid: Morata.
- Stone-Johnson, Corrie y Miles Weiner, Jennie (2020). "Principal professionalism in the time of COVID-19", *Journal of Professional Capital and Community*, vol. 5, núm. 3/4, pp. 367-374. <https://doi.org/10.1108/JPC-05-2020-0020>
- Thien, Lei M. (2019). "Distributive leadership functions, readiness for change, and teachers' affective commitment to change: A partial least squares analysis", *SAGE Open*, vol. 9, núm. 2, pp. 1-15. <https://doi.org/10.1177/2158244019846209>
- Villa Sánchez, Aurelio (2019). "Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 37, núm. 2, pp. 301-326. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>
- Zayim, Merve y Kondakci, Yaşar (2014). "An exploration of the relationship between readiness for change and organizational trust in Turkish public schools", *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 43, núm. 4, pp. 610-625. <https://doi.org/10.1177/1741143214523>

Artículo recibido: 22 de marzo de 2022

Dictaminado: 13 de octubre de 2022

Segunda versión: 4 de noviembre de 2022

Aceptado: 16 de enero de 2023