

REVISTA SABERES EDUCATIVOS

Nº 14, ENERO-JULIO 2025, PP. 1-27

DOI. <https://doi.org/10.5354/24525014.2024.73622>

ISSN 24525014

RESILIENCIA, BIENESTAR EMOCIONAL E IMPLICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES: CLAVES PARA LA TRANSFORMACIÓN ESCOLAR EN LA ERA POS-COVID 19¹

RESILIENCE, EMOTIONAL WELL-BEING, AND
STUDENT ENGAGEMENT: KEYS TO SCHOOL
TRANSFORMATION IN THE POST-COVID ERA

Lucía Fernández- Terol, Jesús Domingo Segovia

Universidad de Granada

Miguel Ángel Díaz Delgado

Universidad de Costa Rica

Marta Olmo- Extremera

Universidad Internacional de la Rioja

1 Este estudio se ha desarrollado bajo el Proyecto de Investigación Nacional I+D+i vigente, con referencia PID2020-117020GB-I00 “Comunidades de práctica profesional y mejora de los aprendizajes: liderazgos intermedios, redes e interrelaciones. Escuelas en contextos complejos”.

Resumen

En respuesta a los desafíos planteados por la pandemia, este artículo da cuenta de un estudio realizado en una escuela que logró mantener el éxito escolar y reinventarse en el período pospandémico. En este estudio se empleó una metodología cualitativa y se hizo un estudio de caso con once participantes en una escuela que opera como Comunidad Profesional de Aprendizaje. Los resultados destacaron la resiliencia y el bienestar emocional como un componente clave para el cuidado y el compromiso del/la estudiante como motor para prevenir el abandono escolar. La reflexión profesional en momentos críticos brindó nuevas perspectivas para abordar y transformar la realidad, junto a un liderazgo distribuido. Las conclusiones tienen implicaciones significativas para el diseño de estrategias escolares que promuevan la resiliencia, el bienestar emocional, la participación estudiantil y el liderazgo ofreciendo orientación valiosa para otras instituciones educativas que buscan adaptarse y transformarse eficazmente en momentos de crisis.

Palabras clave: bienestar emocional, estudio de caso, participación del estudiante, resiliencia, liderazgo.

ABSTRACT

In response to the challenges posed by the pandemic of COVID 19, this article reports on a study carried out on a school that managed to maintain school success and reinvent itself in the post-pandemic period. In this study a qualitative methodology was employed, using a case study with eleven participants in a school operating as a Professional Learning Community. Findings highlighted resilience and emotional well-being as a key component of care and learner engagement and a driver for preventing dropout. Professional reflection at critical moments provided new perspectives for addressing and transforming reality, alongside distributed leadership. The findings have significant implications for the design of school strategies that promote resilience, emotional well-being, student engagement and leadership offering valuable guidance for other educational institutions seeking to adapt and transform effectively in times of crisis.

Keywords: *emotional well being, case study, student engagement, resilience, leadership.*

En el año 2020, y una parte del 2021, las instituciones educativas se vieron obligadas a cerrar sus puertas en respuesta a la pandemia de COVID-19. Este evento sin precedentes sometió a los sistemas educativos a una interrupción prolongada del proceso de aprendizaje convencional y requirió la exploración de enfoques innovadores para sostener la continuidad educativa formal.

Fueron momentos de grandes ajustes a escenarios nuevos y a contrarreloj, y de actitudes adaptativas y de supervivencia (McLeod y Dulsky, 2021), y, aun así, el costo en términos de progreso académico y bienestar emocional de las partes interesadas fue significativo.

Las escuelas se enfrentaron a desafíos en cuanto a su capacidad de adaptación, innovación y respuestas pedagógicas. Aquellas instituciones con mayor autonomía curricular, capacidad de aprendizaje y compromiso profesional se destacaron positivamente. Además, la transición de la enseñanza presencial a la virtual planteó dificultades, exigiendo a los estudiantes una mayor independencia, incluso, sin preparación para el aprendizaje a distancia (Dorn et al., 2020).

Las familias experimentaron preocupación al no contar con una guía clara sobre la cantidad de tiempo que debían dedicar como tutores/as en casa (Belmonte et al., 2020), por lo que, inicialmente, los/as docentes recurrieron a métodos de instrucción directa mediante tecnologías de educación a distancia.

Como contraparte, la pandemia trajo oportunidades para aprender y mejorar los sistemas. Desde el liderazgo educativo, un área de investigación y de práctica enfocada en la toma de decisiones de las organizaciones educativas (Díaz y Veloso, 2019), se generaron nuevas labores e iniciativas enfocadas tanto en la dirección escolar de nivel obligatorio (Díaz, 2021; Kochen, 2020; Montecinos et al., 2020; Villafuerte y Cevallos, 2021), sobre todo en primaria y secundaria, guiando y desarrollando una enseñanza no presencial, como en el cuidado de las interacciones basadas en el bienestar emocional del profesorado y alumnado que, en ese momento, eran imprescindibles.

El liderazgo educativo parte del análisis de las decisiones en educación continua con la observación de los estilos de dirección en organizaciones educativas, se acerca a la observación de la práctica pedagógica y la autogestión de los saberes, también se centra en las capacidades de orientar la cultura escolar y de elevar el rendimiento de los/as docentes, de aquí que, durante la pandemia por el COVID-19, los enfoques adaptativo, de cuidado,

distribuido, sistémico y resiliente, como características esenciales para la preservación de prácticas educativas integrales durante la crisis, fueron esenciales.

Los desafíos educativos generaron una intensa actividad en términos de desarrollo formativo y respuestas organizativas, metodológicas y participativas. Este período marcó una fase de reconstrucción, transformación y avance en los sistemas educativos orientados hacia la preparación de los/as estudiantes para el siglo XXI (Netolicky, 2021).

Sin embargo, surge el cuestionamiento sobre si estas transformaciones representan cambios a largo plazo o si son respuestas emergentes para abordar la crisis y regresar después a las prácticas convencionales; además, no está claro si las implementaciones desarrolladas procuraron una educación integral y flexible. Actualmente, a varios años de la pandemia y, aun cuando se han desarrollado estudios sobre el impacto de esta, desde el liderazgo educativo, cuestiones como la que aquí se plantean están aún en debate.

El propósito de este estudio fue analizar en profundidad las experiencias, acciones y percepciones de una comunidad escolar que experimentó una fase de transición y crisis como resultado de este nuevo escenario educativo. Esta escuela se constituye como una Comunidad Profesional de Aprendizaje caracterizada por su cultura colaborativa, su capacidad para adaptarse y reinventarse frente a los desafíos educativos y su liderazgo transformador. Se examinó cómo esta escuela afrontó los desafíos surgidos durante la pandemia y en el período pos-COVID.

Los objetivos formulados fueron: a) identificar los principios que guiaron la implementación de acciones de cambio y transformación para afrontar el nuevo escenario educativo; y b) analizar las condiciones necesarias para mantener la implicación escolar y el éxito académico durante y después de la pandemia.

Marco teórico

Resiliencia como estado emocional y herramienta para reinventar

La resiliencia, una cualidad universal, se ha manifestado a lo largo de la historia como la capacidad de las personas y comunidades para

enfrentar adversidades y progresar culturalmente. Es la capacidad de sobreponerse a momentos críticos y adaptarse a situaciones inusuales o inesperadas, transformarlas, y volver a la normalidad (Denckla et al., 2020) como ha sucedido con la pandemia generada por el COVID- 19. Es parte de un proceso evolutivo en las personas, influenciado tanto por factores innatos como adquiridos (Grotberg, 1995) y una cualidad que puede ser desarrollada por grupos sociales, comunidades, entidades, organizaciones e instituciones. La resiliencia es una capacidad individual o colectiva desarrollada a través de la interacción con el entorno (Rutter, 1993) y en situaciones de desafío.

Contextualizando la resiliencia en un espacio escolar, se relaciona principalmente con los agentes educativos y su salud emocional interna. Según la neurociencia, los docentes y estudiantes con mayor resiliencia tienden a mantener un equilibrio emocional más sólido frente al estrés y la presión (Berndt, 2019); son sujetos dispuestos a sobreponerse a un estímulo adverso apoyados en habilidades como empatía, bienestar y relaciones interpersonales (Belykh, 2018).

Escuelas con docentes y estudiantes resilientes generan culturas de apoyo afectivo, solidarias y creativas ante los desafíos, y permiten reconfigurarse a partir de tres niveles: organización (resiliencia comunitaria); sujeto dentro de esa organización (resiliencia reflexiva); y equipo (resiliencia compartida). Con este sentido, las escuelas pueden reinventarse y transformarse. Y es que la resiliencia se desarrolla en los/as estudiantes cuando proyectan modelos positivos y de referencia en sus profesores/as. Las escuelas con equipos directivos y profesores/as resilientes hacen de su centro educativo lugares de éxito con estándares académicos elevados.

El estado emocional en las escuelas

Los centros educativos tienen una identidad propia y son entidades dinámicas que se vieron afectadas por la pandemia. Esto resaltó la importancia de las emociones en el estudio, desarrollo y gestión de la educación. Las emociones de estudiantes, profesores/as y equipos de gestión pasaron a primer plano, superando los aspectos curriculares. Para asegurar un aprendizaje exitoso en tiempos de adversidad, se vuelve esencial que los estudiantes aprendan a gestionar sus emociones (Buitrago y Molina, 2021). No es posible acceder al aprendizaje sin una base de bienestar social y emocional (Hargreaves y Shirley, 2021).

La gestión de las emociones en los/as estudiantes es un desafío para las escuelas. Peña- Casares y Agued-Ramírez (2021) sostienen que en la actualidad “existe una toma de conciencia, por parte del profesorado, de conocer y atender las emociones de sus alumnos, pero la mayoría de los docentes desconocen los recursos existentes para ayudarlos” (p.55). La educación emocional debe concebirse como un proceso educativo permanente y con presencia real en el currículo escolar, donde docentes y estudiantes reconozcan sus propias emociones y dispongan de herramientas para su gestión.

El desarrollo emocional es un proceso continuo en la vida de las personas, susceptible de mejora a través de intervenciones pedagógicas. Es fundamental que las escuelas promuevan y reconozcan el bienestar emocional de sus integrantes, incluyendo la institución misma (Palomera et al., 2022). Las emociones son un factor clave en la motivación, impulsando el proceso de enseñanza-aprendizaje. La motivación de los/as estudiantes conduce a un aprendizaje más significativo, ya que se sienten empoderados/as al construir, reflexionar y experimentar, lo que fomenta actitudes responsables hacia su propio conocimiento (Quinn et al., 2020).

La gestión efectiva de las emociones en las instituciones educativas requiere liderazgos responsables que fomenten un clima escolar favorable y brinden apoyo emocional a estudiantes, docentes y personal (Smylie et al., 2020). Estos/as líderes deben poseer cualidades como amor, vocación, valentía, habilidades interpersonales, perseverancia y mentalidad abierta, espiritualidad, entre otras. También, es preciso disponer de una cultura escolar donde prime la confianza, haya un respeto por la profesionalidad de los/as demás y un cuidado de las necesidades de cada uno/a de los/as integrantes de un centro escolar. Para ello, el/la líder debe ser capaz de conocer a las demás personas, ayudarlas a crecer, llevando a cabo un liderazgo de cuidado (Louis y Murphy, 2017).

Aprendizajes pos-COVID: implicar al estudiantado

El nuevo escenario educativo provocado por el COVID-19 ha obligado a las escuelas a identificar los factores que impulsan la implicación (*engagement* en inglés) de los/as estudiantes. Esta implicación se compone de aspectos cognitivos, emocionales y conductuales que estimulan la motivación y la participación. Según la psicología, la implicación del/la estudiante (Fredricks et al., 2019) juega un papel

crucial en la motivación y el bienestar psicológico. Las investigaciones sobre la motivación intrínseca y el desafío de reenganchar a los/as estudiantes ayudan a comprender la influencia significativa de la motivación en la participación (Estrada et al., 2021). Así, el enfoque escolar debería centrarse en motivar a los/as estudiantes que enfrentan dificultades para comprometerse y participar activamente en su proceso de aprendizaje.

Durante la pandemia, mantener este compromiso resultó desafiante, ya que las escuelas cerraron sus puertas y los/as estudiantes perdieron las interacciones sociales con compañeros/as y profesores/as. Esto instó a las instituciones educativas a repensar sus métodos de enseñanza para mantener el interés y la conexión con el aprendizaje, una preocupación que ya se observaba antes de la pandemia (Bolívar et al., 2022). Estudios anteriores (Moreira et al., 2019; Quinn, 2017; Schroeter et al., 2015) subrayan la importancia de las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes, así como entre los/as estudiantes, como un factor clave para fomentar el compromiso escolar. Además, se ha demostrado que el compromiso escolar se beneficia cuando las escuelas involucran a los/as estudiantes en la toma de decisiones (Sargeant y Gillett-Swan, 2019; Yazzie-Mintz, 2007). Esto subraya la necesidad de que las instituciones educativas, especialmente en momentos de crisis o cambios, ofrezcan espacios para evaluar los intereses y necesidades educativas de los/as estudiantes.

Otra variable relevante es la socioafectiva. Rodríguez-Fernández et al., (2016) destacan que la resiliencia y las construcciones cognitivas, emocionales y conductuales interactúan, y los/as estudiantes más resilientes muestran mayor compromiso escolar y viceversa. La pandemia ha aumentado el interés en el desarrollo de la resiliencia y la gestión emocional en las escuelas, impactando en el proceso de aprendizaje. En esta línea, Fernández Calisto et al., (2022) señala que el desarrollo emocional en la escuela impacta positivamente en la participación de los/as estudiantes en tareas académicas y en su capacidad para afrontar situaciones adversas o de cambio.

Cuando los/as estudiantes se sienten bien en la escuela, su implicación escolar tiende a aumentar, ya que su bienestar está influenciado por su salud mental y el ambiente escolar (White, 2016). Sin embargo, este aspecto se alteró con la pandemia con la transición a aprender a través de una educación virtual y desde el hogar. Ante este hecho, los directores escolares tuvieron que asumir responsabilidades mayores en relación con cómo gestionar el bienestar del estudiantado. Además,

y en lo que compete a los docentes tuvieron que aumentar su visión positiva y apoyo hacia el estudiantado. Así como promover relaciones afectivas prestando mayor atenciones al estado emocional de los estudiantes (Sammons et al., 2016).

Liderazgo educativo, soluciones compartidas

El liderazgo educativo, como área de investigación y de práctica, juega un rol elemental para involucrar a los distintos agentes en la toma de decisiones en tiempos de crisis dentro de los sistemas educativos.

Si bien el liderazgo educativo ha pasado por fases de crisis y resurgimiento en el campo de las ciencias de la educación y, aún más, en tiempos de pandemia y pospandemia, representa una alternativa teórica y metodológica que viabiliza la intervención educativa. Se considera como un área crucial para etapas críticas donde la resiliencia de los agentes educativos es requerida.

En el contexto hispanohablante, varios autores han aportado enfoques que consideran las particularidades socioculturales de la región (Bolívar, 2012). Uno de los modelos más desarrollados en este entorno en los últimos diez años es el de *liderazgo distribuido* (Ahumada, et al., 2023; Díaz et al., 2023; López, 2013), que se opone a las consideraciones tradicionales del liderazgo centradas en la mera influencia del “líder” sobre los “seguidores” y extiende las responsabilidades de los agentes en contextos educativos.

El liderazgo en la visión distribuida ya no es cuestión exclusiva de “directores”, sin dejar de implicarlos. El liderazgo deja de ser una mera cualidad de quien ostenta un cargo y se entiende como una capacidad organizacional, donde las personas directoras son facilitadoras de las intervenciones de las personas docentes, estudiantes y otros agentes (Spinalle, 2006).

El liderazgo distribuido en el ámbito de la educación facilita la integración y el compromiso colectivo (Bolívar, 2012) sobre todo en tiempos críticos como el escenario de pandemia y sus efectos posteriores. La colaboración entre los/as integrantes de la comunidad escolar es esencial para enfrentar los desafíos generados por la crisis, pero también para equilibrar las oportunidades de los/as estudiantes, las que están permeadas de antemano por las desigualdades estructurales y económicas de sus contextos.

La visión del liderazgo distribuido se acerca a la construcción de soluciones participativas. Esta concepción suele proporcionar mayor adaptabilidad de las escuelas a los cambios y mayor efectividad en la resolución de problemas (Harris y DeFlaminis, 2016). Durante la etapa de pandemia, las soluciones basadas en la autoridad central impedían que los/as docentes asumieran responsabilidades y generaban estancamiento y dependencia del orden central, lo que ralentizaba las acciones para intervenir problemáticas y generar soluciones conjuntas.

Por otra parte, la orientación conceptual del *liderazgo pedagógico* también cobró relevancia, puesto que, en tiempos de pandemia y sus postrimerías, se ha vuelto necesario un enfoque en la mejora de los resultados de aprendizaje y en la promoción de prácticas pedagógicas efectivas para tratar de generar soluciones ante el rezago que generó la crisis. El liderazgo pedagógico se distingue porque su foco está en el desarrollo de capacidades docentes y en la orientación de las prácticas educativas hacia objetivos claros de aprendizaje (Hallinger y Heck, 2010). Por ello, la intervención pedagógica desde el liderazgo permite centrarse en el foco educativo y generar soluciones centradas en el aprendizaje de los/as estudiantes y en su bienestar.

El liderazgo pedagógico ha contribuido a generar opciones para reducir las brechas educativas y mejorar la calidad del aprendizaje en escenarios de alta vulnerabilidad. Los directivos se involucran significativamente en la práctica pedagógica del profesorado y en la mejora de los aprendizajes de los/as estudiantes (Ahumada et al., 2023).

Este tipo de liderazgo implica una supervisión y acompañamiento de las actividades de enseñanza e involucra activamente a las personas directivas en el desarrollo profesional de los docentes (Robinson, 2011). En esta visión, el liderazgo se implica en una cultura de aprendizaje continuo, incluso más allá de la emergencia, donde las prácticas pedagógicas atienden rezagos y no dejan de estar en concordancia con las metas educativas de las escuelas.

Tanto el liderazgo distribuido como el pedagógico aportan una opción resiliente. La intervención desde ambos es dinámica, adaptativa, y ajustada a las necesidades y realidades de cada comunidad escolar (Bolívar, 2012). Así, la combinación de un liderazgo distribuido y pedagógico fortalece la intervención de quienes dirigen

las escuelas, pero también enmarca las prácticas en las capacidades de aprendizaje de todos los agentes educativos.

Cuando se trata de implicar a los/as escolares en una situación de crisis que ha alterado la vida cotidiana de la escuela, suele producirse estrés organizacional. El liderazgo distribuido se antepone a tales efectos negativos y realiza una intervención asertiva y flexible que genera dinámicas basadas en el sentido de pertenencia y el fomento de relaciones sociales emocionalmente sanas en la escuela, a la vez que apuesta por la motivación estudiantil (Cunningham y Rainville, 2018). La dirección escolar, en este caso, apuesta por la promoción de la resiliencia, la confianza y el bienestar socioemocional en toda la comunidad educativa.

Método

Con objeto de comprender las acciones y capacidades llevadas a cabo por la escuela estudiada en tiempos de pandemia, se formularon dos preguntas de investigación: [1] ¿Qué principios impulsaron la implementación de acciones de cambio y transformación para sobrevivir y prosperar en el contexto de la pandemia?; [2] ¿Cuáles fueron las condiciones para mantener la implicación escolar y el éxito académico durante y tras la pandemia?

Para abordar estas cuestiones, se adoptó una metodología cualitativa, siguiendo enfoques holísticos y humanistas (Flick, 2007; Tójar, 2006). Stake (2016) y Taylor y Bogdan (2002) subrayan que la investigación cualitativa requiere que el investigador sea consciente de su impacto en las personas estudiadas. Por ello, el estudio indagó en la comprensión que los individuos tienen sobre un contexto específico, se valoró las distintas perspectivas y se distinguió entre conocimiento descubierto y conocimiento construido. Para lograrlo, se llevó a cabo un estudio intrínseco con el que se profundizó, describió, evaluó y comprendió diferentes aspectos de un problema de investigación, así como fenómenos o situaciones específicas en momentos y periodos concretos. Se enfatizó en el trabajo etnográfico y la investigación participativa/comunicativa (Bolívar y Domingo, 2019) lo que permitió recoger las voces de los informantes claves.

Selección del caso

La escuela fue seleccionada de forma intencional siguiendo dos criterios: [1] con relación al contexto, se escogió una escuela situada en un espacio socialmente desfavorecido y que, no obstante, tiene un rendimiento académico superior al esperado en función de su índice socioeconómico y cultural (información proporcionada por la Delegación de Educación y la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa); [2] se consideró que en la escuela elegida existe un proyecto pedagógico liderado por un equipo que busca el éxito a partir de procesos de transformación y la implicación de los/as estudiantes en sus procesos de aprendizaje y formación.

Se trata de un centro educativo ubicado en una localidad de Granada, España, con aproximadamente 2.000 habitantes y un nivel socioeconómico medio a medio-bajo. Ofrece educación en los niveles de Educación Infantil, Primaria y primer ciclo de Educación Secundaria (6-14 años), con dos grupos (A y B) en cada nivel educativo. Cuenta con un cuerpo docente de 25 profesores y una matrícula total de 300 estudiantes, incluyendo un 5% de alumnos de etnia gitana y un 6% con necesidades educativas especiales. En el año académico 2017/2018, la dirección escolar cambió y se implementó un nuevo proyecto educativo con la intención de transformar el modelo tradicional de enseñanza en un modelo centrado en el/la estudiante, influenciado por las pedagogías de Freire y Tonucci. Estas iniciativas mejoraron los resultados académicos, fortalecieron la identidad de la escuela como una Comunidad Profesional de Aprendizaje y el reconocimiento por parte de la Administración Educativa aumentó. Sin embargo, la pandemia planteó desafíos, exigiendo la búsqueda de nuevas estrategias para mantener la implicación y motivación de los/as estudiantes en sus procesos de aprendizaje.

Participantes e instrumentos de recogida de información

El estudio está compuesto por once (11) sujetos. Por un lado, participaron los/as integrantes del equipo directivo (director, jefe de estudios y secretaria) y, por otro, siete profesores y un agente

externo (concejal de educación del ayuntamiento de la localidad²). Los criterios de selección tuvieron en cuenta la responsabilidad de ejercer cargos de coordinación, dirección y gestión más allá de su función docente.

Para la recopilación de la información, se utilizaron diversos instrumentos, entre ellos, un diario de campo y entrevistas dialógicas reflexivas que conformaron la observación participante.

La observación participante requiere una planificación clara que incluye qué observar, cómo, dónde y cuándo hacerlo. Esto permite una observación sistemática de eventos, contextos y comportamientos relacionados con el objeto de estudio. Tomar notas de lo observado facilita la documentación de eventos para su posterior referencia y análisis. El diario de campo en este estudio tuvo un doble propósito. Por un lado, fue de gran utilidad para la fase posterior del análisis de la información; por otro, permitió mostrar el proceso real del estudio. A pesar de que no hay un esquema general y específico de cómo es el mejor diario de campo, se recomienda que tome la forma de un cuaderno de bitácora, organizado por días y con aportaciones hasta el final de la investigación (Luna-Gijón, et al., 2022). Cuanto más ricas sean las anotaciones, mayores serán aportaciones para la descripción y análisis del objeto estudiado.

Las entrevistas dialógicas reflexivas permitieron conocer en detalle las percepciones de los profesionales que trabajan en el centro escolar, así como profundizar en el conocimiento de situaciones pasadas y presentes (Gómez-Nuñez, et al., 2020). Este estudio se basó en la acción comunicativa, que implicaba un diálogo intersubjetivo entre iguales (Elboj y Gómez, 2015), junto a las reflexiones, motivaciones e interpretaciones de los entrevistados en interacción con el conocimiento académico de los investigadores. Estas entrevistas recopilaban información sobre el proyecto de liderazgo (visión y objetivos), el rol de liderazgo, las necesidades educativas derivadas de la pandemia, las iniciativas implementadas en la escuela para abordar este nuevo escenario, las barreras y desafíos, así como las redes de colaboración dentro y fuera de la escuela.

2 Concejal de educación del ayuntamiento de la localidad: Cargo político encargado de gestionar y apoyar la educación de una localidad o ciudad.

Análisis de datos y tratamiento de la información

Para la extracción y comprensión de los datos se partió de un análisis de contenido (Bardin, 1996) de las informaciones expuestas en las distintas entrevistas y de un análisis narrativo y paradigmático (Bolívar y Domingo, 2006). Con el primer análisis, el propio relato muestra el sentido en su conjunto, mientras que con el segundo análisis, la información se extrae y abstraer en torno a unidades de significado o categorías (Miles y Huberman, 2003). Al respecto, se pueden destacar cinco elementos: reflexionar, transformar, cuidar, flexibilidad pedagógica y compartir responsabilidades.

Las reflexiones emergentes y el debate circunscrito de las entrevistas siguieron un proceso de profundización sucesiva y triangulación secuencial. A su vez, las entrevistas fueron transcritas y codificadas a partir de los relatos que marcaron los contenidos y centros de interés configurándose como "unidades de significado". Estas mismas unidades de significado dirigieron la atención a otros elementos que ensancharon la interpretación hasta alcanzar la saturación de la información. En el análisis de resultados, se empleó el software cualitativo *Nvivo* para garantizar la exhaustividad de los datos y confirmar las conexiones y hallazgos previamente identificados. Utilizando el programa, se llevó a cabo un análisis de relaciones entre palabras y nodos, y categorías y sus interrelaciones.

El proceso de investigación permitió obtener una comprensión detallada de cómo la escuela afrontó los desafíos de la pandemia, adaptándose al nuevo entorno educativo y sistematizando las lecciones aprendidas durante la crisis, lo que resultó en una transformación de la escuela en un entorno más cohesionado y resiliente.

Por último, es fundamental destacar el tratamiento de la información durante el estudio. Se siguieron los principios éticos establecidos para la investigación cualitativa (British Educational Research Association [BERA], 2014) para asegurar la validez y confiabilidad de la investigación, así como para salvaguardar la privacidad de los informantes.

Resultados

El análisis temático de las entrevistas reveló una serie de temas emergentes que permitieron identificar qué principios impulsaron

la implementación de acciones de cambio y transformación para sobrevivir y prosperar en el contexto de la pandemia y generar las condiciones para mantener la implicación escolar y el éxito académico durante y tras la pandemia.

Los principios pedagógicos fueron: la reflexión, los procesos de transformación, el bienestar emocional y la flexibilidad pedagógica. Todos ellos permitieron la reinención de la escuela durante la pandemia. Entre las condiciones destacan la reflexión como un factor clave para la resiliencia, la transformación como elemento de mejora, el liderazgo de cuidado como instrumento para fortalecer el bienestar emocional, una flexibilidad pedagógica que fomente la participación de los/as estudiantes y compartir responsabilidades a través de un liderazgo pedagógico.

Reflexionar, factor clave para la resiliencia

La reflexión y la capacidad crítica es un rasgo de los seres humanos que permite analizar situaciones y tomar decisiones. Reflexionar ayuda a conocer, a tomar conciencia para mejorar, evolucionar, transformar un espacio, una situación o al propio ser (Leal Sorriente, 2019). Reflexionar individual o colectivamente y compartir dichas reflexiones a través del diálogo fomenta habilidades como el pensamiento crítico, la capacidad analítica, la creatividad y una aptitud resiliente. La reflexión está presente en el día a día de las personas en aspectos personales y profesionales. Aprender y enseñar a reflexionar es un elemento presente en los espacios educativos: reflexionar en la acción (hacer) y sobre la acción (ser).

La reflexión se convierte en el acto de tomar conciencia de una situación o contexto con el propósito de transformarlo y mejorarlo. De esta manera, el centro educativo estudiado utilizó la reflexión como un elemento fundamental para enfrentar la adversidad y comprometer a la comunidad educativa para construir una visión compartida (Escudero, 2006), es decir, compartir un acuerdo explícito con los valores, creencias, propósitos y objetivos que deben guiar su comportamiento para asumir responsabilidades compartidas. Tanto el equipo directivo como los/as profesores/as se tomaron un momento para reflexionar y luego emprendieron medidas para mejorar la pedagogía que estaban implementando, con el objetivo de restaurar la esencia de la escuela como un lugar resiliente, dinámico

y transformador. Era de este modo como lo expresaban los distintos entrevistados:

En las dos primeras semanas de pandemia nos dimos cuenta de que la situación era insostenible. Entonces, en la tercera semana de aula lanzamos un cuestionario para padres, alumnos y profesores con el fin de saber su opinión sobre la dinámica pedagógica que se estaba llevando a cabo. (Profesora A)

(...) nos dedicamos toda una semana a reflexionar sobre la situación y decidimos parar. Esta no era nuestra escuela ni la escuela que queremos. Esto fue un punto de inflexión muy gordo. (Profesora C)

A través de la reflexión, los sujetos se mantienen activos, creando capacidades de reacción y superación ante las adversidades (Monterrosa Castro, 2020) y se lidera hacia el conjunto. En el caso estudiado, se buscaba mantener la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes.

El director dijo: ¡se para! Nos reunimos todos los profesores online y se decidió tener en cuenta los cuestionarios, saber que era lo que no estábamos haciendo bien a partir de las voces de los alumnos y sus familias. Esto nos ayudó a resetearnos y transformar la escuela que teníamos presencial en escuela online. Fue cuando decidimos pasar de lo que nosotros llamamos la supervivencia a la súper vivencia. (Profesora B)

Comenzamos a trabajar por proyectos para mantener activa la atención de los alumnos y que estuviesen motivados para aprender. Involucramos a los padres también, para asegurar un aprendizaje sostenible. No fue fácil, pero desde el trabajo en equipo y el liderazgo de todos, se consiguió. Alumnos activos, con ganas de aprender y padres y madres ayudando en esa labor. (Profesora D)

Aptitudes de este tipo incentivan la resiliencia como un factor que fomenta el pensamiento crítico, el análisis, la creatividad, la búsqueda de soluciones y propuestas para mejorar la escuela y su entorno. Una escuela democrática y participativa, que es flexible y en la que se dialoga y reflexiona sobre nuevas formas de hacer con tal de conseguir la excelencia educativa. La reflexión es la piedra angular para que la práctica educativa progrese y se transforme.

Transformación como elemento de mejora: de supervivencia a “súper-vivencia”

Se puede considerar que la escuela estudiada trabaja por una educación más integrada, humana, flexible y pertinente para la sociedad actual. Transformar escuelas en tiempos de grandes desafíos requiere de competencias y capacidades específicas como flexibilidad, gestión del riesgo, priorización de objetivos (Buffone, 2021) y resiliencia. Se apuesta por la escuela reinventada y transformada que aprovecha la oportunidad de crisis para generar una mejor conexión entre la práctica escolar, las demandas actuales y las necesidades de los/as estudiantes en la sociedad del siglo XXI (Fullan y Quinn, 2020).

En este sentido, se pueden destacar algunas acciones llevadas a cabo por el centro educativo estudiado en cuanto a respuestas de mejora ante la pandemia.

Con la pandemia al principio fue horrible para nosotros [profesores] conciliar el trabajo desde casa y con la familia, tuvimos que sobrevivir; buscar herramientas digitales, ordenadores para los niños que no tenían en sus casas, abastecer de wifi, conectar a todos, coordinar las actividades pedagógicas (...) fue sobrevivir como madre y profesora. Era una situación que llegó a ser insostenible. Desde la escuela y como equipo, paramos, reflexionamos y buscamos otras formas de hacer. Por ejemplo, transformamos el día a día de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de proyectos y desde ese momento empezamos a *súper vivir*. Lo mismo estaba haciendo una cabaña de la prehistoria con mi hijo que programando para mi clase. Disfrutaba con eso. (Profesora C)

La transformación escolar implica un liderazgo que busca oportunidades para el cambio, la mejora y el progreso. Los equipos directivos desempeñan un papel fundamental en este proceso, ya que deben abordar nuevas necesidades que están llenas de incertidumbre y promover una cultura colaborativa entre el profesorado (Azorín y Fullan, 2022). Deben equilibrar la preocupación por el bienestar social, mental y físico de las personas con la entrega de una educación de la más alta calidad posible, al mismo tiempo que crean nuevos espacios para prácticas y enfoques innovadores (Bolívar et al., 2022).

Para que la transformación sea efectiva y significativa, debe ser singular, específica y concreta. Un ejemplo de ello es el centro

estudiado y sus acciones llevadas a cabo para adaptar la modalidad de enseñanza en tiempos de pandemia y pospandemia y promover la colaboración docente.

La idea de trabajar por proyectos tenía como finalidad comprometer a los alumnos con su aprendizaje e involucrar a las familias con el conocimiento. Teníamos la creatividad como elemento principal, porque nos dimos cuenta de que eso era lo que estaba sacando a los niños del agujero donde estábamos metidos (...). Se iba programando el proyecto semana a semana, se le enviaba a los padres una planificación semanal junto a una propuesta de actividades diarias en donde solo se contemplaban dos asignaturas cada día y se manifestaba en un producto concreto que tenían que enviar siempre de un modo muy lúdico. (Profesora D)

El equipo docente cambió su dinámica de planificación y programación. Se reunían un día a la semana. Otro día se reunían con su grupo de estudiantes específico. Y otro día se reunían todos/as los docentes y los grupos de alumnos para saber cómo habían pasado la semana, como se habían sentido realizando las distintas tareas del proyecto, como había sido la semana en casa, etc. (Director)

Cuidar el bienestar emocional de una comunidad escolar: liderazgo de cuidado

La pandemia nos ha dejado de manifiesto que el bienestar emocional de las personas es importante. Harris y Jones (2019) señalan que uno de los efectos más graves de la pandemia ha sido el impacto negativo en la salud mental de los/as profesores, directores/as, familias y estudiantes. Es difícil dimensionar lo que significa para los/as estudiantes perder el contacto con otros compañeros o, en el caso de los/as docentes, verse imposibilitados/as de mantener una conversación profesional con un/a colega mientras comparten un café (Aravena, 2020). Del mismo modo, es un desafío mantener un equilibrio emocional en momentos de incertidumbre. No basta solo con que el equipo directivo esté bien, sino que se trata de una acción colectiva que proporcione una sostenibilidad de equipo, es decir, generar estructuras de apoyo para que se ayuden unos/as a otros/as. Fue de este modo como el centro estudiado atendió el bienestar emocional de sus estudiantes y del profesorado.

Con la pandemia, el equipo de profesorado se unió más que nunca y constituyó un equipo de alto sentimiento, alto entendimiento y alto rendimiento (...). De hecho, hacíamos fiestas de pijama online, cine compartido, poníamos una película y se compartía el disco para que todos pudiesen verlo en su dispositivo mientras comíamos palomitas y después hacíamos tertulias de cine. Este tipo de actividades ayudaba a los alumnos y a nosotros a llevar de mejor manera la situación. Nos dábamos ánimos y apoyo emocional. (Jefe de Estudios)

El bienestar emocional se ha convertido en una prioridad en las escuelas en la era pospandemia, al menos en el tiempo más próximo a la misma. Esto presenta un desafío para los/as líderes y el personal educativo, ya que la educación no se centra únicamente en el currículo, sino que también requiere poner atención al cuidado de estudiantes, docentes, equipos directivos y toda la comunidad en general, promoviendo una cultura positiva (Fullan y Edwards, 2022). En esta misma línea, se puede destacar un liderazgo de cuidado donde el/la líder cuida de sí mismo/a y al mismo tiempo cultiva comunidades de cuidado en sus escuelas (Smylie et al., 2016). Es de este modo como se presenta en el relato de las/os directoras/es.

(...) había casos de COVID, la gente en el hospital, entonces se les dejó libertad a los alumnos para que se organizaran como quisieran ellos, aunque les habíamos dado una propuesta. Luego, los alumnos no tenían un horario de clase seguido, es decir, no estábamos desde las nueve de la mañana hasta las dos de la tarde conectados. Si no que nos comunicamos de nueve a diez para enseñarles el plan de la semana y enseñarles las actividades y orientarlos un poco. (Profesora E)

Educar y cuidar el estado emocional de los/as estudiantes mejora el aprendizaje y el rendimiento (Figueroa et al., 2019). Por ello, es importante que se lleven a cabo procesos educativos sobre el conocimiento de las propias emociones. También, es importante el bienestar emocional de los/as docentes, que son referentes para sus estudiantes, principales sujetos de equilibrio emocional en el aula, ya que esto fortifica su capacidad de resiliencia.

Flexibilidad pedagógica para fomentar la implicación de los/as escolares

Otro elemento alterado por la pandemia fueron los procesos de enseñanza-aprendizaje, el modo de enseñar y la motivación del estudiantado por aprender. El centro educativo estudiado preservó este aspecto con mucha cautela, pues se trata de una escuela que se constituye como una Comunidad Profesional de Aprendizaje, donde el aprendizaje del estudiante y su motivación por aprender se sitúa en el centro de su modelo pedagógico. A partir de los proyectos que desarrollaban, los/as estudiantes participaban en la construcción de su propio conocimiento. Podría considerarse que el/la estudiante está comprometido/a con su aprendizaje. Dicho aspecto, puede observarse en los distintos relatos.

Todos los profesores nos reuníamos tres días por semana. Una vez el claustro entero para decidir la temática concreta de la semana. Otra vez con un ciclo específico para ver cómo se adaptaba curricularmente al ciclo y otra vez por niveles para ver las actividades concretas. Luego, además, nos veíamos con el especialista para ver cómo entraban cada uno de ellos dentro del proyecto. Se decidió que los especialistas se vieran cada dos semanas para que no hubiese un colapso de actividades y sobre todo, se priorizase el producto final del proyecto. (Profesora F)

Las/os docentes se vieron obligadas/as a reinventar su profesión de manera repentina, abandonando sus métodos de enseñanza habituales. Esto dio lugar a un aumento en la innovación pedagógica y la adopción de nuevas formas de llevar a cabo sus labores docentes (Hargreaves y Fullan, 2020), desembocando en un profesionalismo más abierto, que ha incluido activamente a los padres, a las madres y a los/as estudiantes. Se ha roto totalmente con la “gramática básica” de la escuela (un/a docente, un grupo, una asignatura y una hora) (Bolívar et al., 2022).

El conocimiento se construye de manera colaborativa a través de debates y reflexiones. La interacción entre docentes y estudiantes es bidireccional, y las familias también participan en cierta medida. El enfoque pedagógico ya no se centra en el aprendizaje pasivo, sino en el activo, con el objetivo de hacer que el conocimiento sea más atractivo para mantener el entusiasmo de los/as estudiantes. Así lo manifestaban algunos/as de los/as docentes en su discurso:

Este modo de enseñar y aprender vimos que era la solución [se refiere al trabajo por proyectos]. Hacer al alumno protagonista de su propio aprendizaje e involucrar a la familia hizo posible que se pudiera avanzar pedagógicamente. Por ejemplo, en historia los niños tenían que hacer cuevas y pinturas rupestres en sus casas, mientras estaban disfrazados de la edad de piedra. (Profesora G)

Lo que se pretendió con el hecho de trabajar por proyectos fue que los alumnos vivieran de otra manera la experiencia de aprender. Fue un desafío para todos, pero nos apoyamos en muchas herramientas colaborativas y todos íbamos a una. (Director)

Con estos relatos, se puede destacar la importancia de las/os docentes en la construcción de nuevos entornos educativos. Ha quedado claro que el potencial de respuesta reside principalmente en los/as profesionales de la educación: docentes bien preparados/as, con autonomía, trabajando juntos/as dentro y fuera del espacio escolar, en conexión con las familias, fomentando el enganche del estudiantado, garantizando respuestas oportunas y adecuadas a las necesidades educativas del contexto.

Compartir responsabilidades, construir juntos: liderazgo distribuido

El liderazgo distribuido en organizaciones educativas es a la vez una competencia y una orientación de la práctica, central, pero no exclusivamente de los equipos directivos. Como competencia promueve cambios en la cultura interna de las escuelas y sus comunidades, y propicia la participación de los diversos actores -profesores/as, padres y madres de familia, estudiantes y otras personas- buscando ensanchar las capacidades democráticas de la escuela (Olmo-Extremera et al., 2023), volviéndola paulatinamente una comunidad de aprendizaje. Con este sentido, en los distintos relatos se afirmaba que

(...) independientemente de las responsabilidades de cada uno como profesor, teníamos otras responsabilidades compartidas y, además, el director delega mucho en nosotros. Creo que por esta razón, también fluía lo que hacíamos. (Profesora A)

Yo desde fuera veía una disposición y una capacidad de liderazgo ejemplar. Los profesores no se sentían reprimidos al no

hacer algo, por lo que pudieran decir. Una actitud proactiva y sobre todo pensando siempre en lo mejor para el alumnado. (Agente externo)

Como una orientación de la práctica directiva y en un contexto desafiante, como el de la pandemia (Díaz, 2021), el liderazgo distribuido alienta la toma de decisiones compartidas, con base en información fidedigna, crítica e informada, donde el/la directora/a facilita los diálogos de la comunidad escolar para generar espacios seguros para quienes conviven en la escuela.

Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio, aunque específicos y no aplicables a otras realidades escolares, resaltan la efectividad y relevancia de las iniciativas implementadas por el centro. Estas iniciativas están alineadas con un enfoque de aprendizaje emergente, basado en competencias, como señalan estudios previos (Bolívar et al., 2022; Darling-Hammond et al., 2021; Hargreaves y Shirley, 2021) y un aprendizaje más profundo como proponen los estudios de Reimers (2021).

Este estudio ha mostrado una perspectiva resiliente y de cuidado emocional que han actuado como factores estimulantes y de soporte a procesos ya preexistentes de innovación y mejora. Aspectos que van en sintonía con toda la línea de trabajo que pone en valor la cultura de colaboración profesional (Fullan y Edwards, 2022; Hargreaves y O' Connor, 2020) y el liderazgo de cuidado (Datnow, 2018; Louis et al., 2016; Scanlan, 2012; Xin et al. 2019).

Los docentes informantes mostraron evidencias de la presencia de un liderazgo distribuido que otorga espacios importantes a los/as profesores/as de esta escuela para ejercer un liderazgo curricular (Azorín et al., 2020; Harris y Jones, 2019). De este modo, el caso objeto de estudio ha mostrado una liberación del aprendizaje (Quinn et al., 2020; Rincón-Gallardo, 2019) y autonomía por parte de sus estudiantes ante el desarrollo de sus propios aprendizajes, desembocando en buenos resultados tanto curriculares como motivacionales.

En el transcurso de este estudio, hemos explorado de manera detallada las experiencias, acciones y percepciones de una comunidad escolar que se vio inmersa en un periodo de transición y crisis debido a la pandemia de COVID-19. Se ha examinado cómo este centro

educativo abordó los desafíos que surgieron durante la pandemia y en el escenario posterior a esta, centrándose en la adaptación, la resiliencia y la transformación. A lo largo de esta investigación, hemos recopilado valiosas perspectivas y lecciones aprendidas que nos permiten llegar a una serie de conclusiones fundamentales.

Singularidad de los procesos de mejora

Cada centro educativo es único, y los procesos de mejora y desarrollo institucional deben abordarse de manera singular y particular. Fueron necesarias nuevas formas de entender el liderazgo (distribuido, transformacional y de cuidado). Durante la pandemia, y en el escenario posterior a esta, la adaptación y la transformación de la escuela estudiada se llevaron a cabo a través de puntos de inflexión, reflexión y resiliencia, lo que enfatiza la singularidad de cada institución educativa.

Estructuras de apoyo y relaciones de cuidado para la resiliencia

El cuidado del bienestar emocional, especialmente en situaciones de confinamiento y en el escenario escolar posterior a la pandemia, se convirtió en un referente fundamental para el equipo directivo y el profesorado. Esta preocupación por el bienestar emocional se reflejó en la creación de estructuras de apoyo y cuidado, generando una comunidad escolar resiliente que prioriza la salud mental de los/as estudiantes, las familias y el personal docente.

Aprendizaje colectivo y práctica profesional interactiva

La coordinación efectiva entre los equipos docentes, de ciclo y el claustro resultó fundamental para garantizar una transición exitosa al nuevo escenario creado por la pandemia y mantener la sostenibilidad del proyecto educativo. La colaboración entre los/as integrantes de la comunidad escolar fue esencial para el aprendizaje colectivo y el éxito académico de los/as estudiantes.

Implicación de los/as escolares, motor de mejora

La participación activa y la implicación de los/as estudiantes en el desarrollo y funcionamiento de una comunidad escolar son factores esenciales para mejorar el éxito escolar y educativo, y desempeñan un papel crucial en el proceso de aprendizaje, contribuyendo a la creación de un entorno educativo más enriquecedor.

Enfoque pedagógico innovador y aprendizaje competencial

Ante el desafío de involucrar a los/as estudiantes en las actividades en línea, el profesorado optó por metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos, que demostraron ser efectivas para fomentar la participación de los/as estudiantes y su autonomía en las tareas escolares.

Apoyo y participación de las familias

Durante el confinamiento y la transición al escenario virtual, el apoyo y la participación de las familias desempeñaron un papel crucial en el éxito del proyecto educativo. La colaboración entre la escuela y la comunidad educativa incrementó el capital social de la escuela, contribuyendo significativamente a mejoras en el proceso de aprendizaje de los/as estudiantes.

Visión compartida y evolución del modelo educativo

A través de la reflexión la gente comparte un acuerdo explícito en los valores, creencias, propósitos y en los objetivos que deben guiar su comportamiento. El equipo directivo y el claustro valoraron el nuevo escenario educativo como una oportunidad para evolucionar y consolidar un modelo educativo centrado en el desarrollo integral de los/as estudiantes. Este enfoque se basó en la participación y democracia de la comunidad educativa, enfoque pedagógico innovador y basado en competencias, y el cuidado y bienestar, con la promoción de la educación emocional.

Estas conclusiones destacan la importancia de la adaptación, la resiliencia y la transformación en el contexto escolar. Tienen implicaciones

significativas para el diseño de estrategias escolares que promuevan la resiliencia, el bienestar emocional, la participación estudiantil y un liderazgo compartido en el entorno pospandémico, ofreciendo orientación valiosa para otras instituciones educativas que buscan adaptarse y transformarse eficazmente en momentos de crisis.

Referencias

- ARAVENA, F. (2020). Liderando establecimientos escolares en tiempos de pandemia: algunas certezas entre las incertezas. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(33), 1-3. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i33.3344>
- AHUMADA FIGUEROA, L., CASTRO CASTRO, S., MAUREIRA CABRERA, O. Y PINO-YANCOVIC, M. (2023). Prácticas de liderazgo distribuido en formación técnico profesional: nuevas formas de aprender, enseñar y trabajar. *Psicoperspectivas*, 22(3), 1-15. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/2949>
- AZORÍN, C., ALMA H. Y MICHELLE J. (2020). Taking a distributed perspective on leading professional learning networks. *School Leadership & Management*, 40(2-3), 111-127. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1647418>
- AZORÍN, C. Y FULLAM, M. (2022). Leading new, deeper forms of collaborative cultures: Questions and pathways. *Journal of Educational Change*, 23, 131-143. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-021-09448-w#rightslink>
- BARDIN, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal.
- BELMONTE, M. L., BERNÁNDEZ-GÓMEZ, A. Y QUERTE T. C. (2020). La relación familia-escuela como escenario de colaboración en la comunidad educativa. *Revista valores*, 5, 1-13.
- BELYKH, A. (2018). Resiliencia e inteligencia emocional. Conceptos complementarios para empoderar al estudiante. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(1), 255-282. <https://www.redalyc.org/journal/270/27057919014/html/>
- BERNDT, C. (2019). *Resiliencia: el secreto de la capacidad de resistencia psíquica. Como convertir crisis en oportunidades*. Antillas.
- BOLÍVAR, A. Y DOMINGO, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), 1- 43.
- BOLÍVAR, A. (2012). Liderazgo educativo y calidad de la educación: el caso de América Latina. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-44.
- BOLÍVAR, A. Y DOMINGO, J. (2019). *La investigación (auto) biográfica y narrativa*. Octaedro.

- BOLÍVAR, A., MUÑOZ STUARDO, G., WEINSTEIN CAYUELA, J. Y DOMINGO SEGOVIA, J. (2022). *Aprendizajes y desafíos para el liderazgo en la escuela postpandemia*. Universidad de Granada.
- BRACKETT, M. (2018). The emotional intelligence we owe students and educators. *Educational Leadership*, 76(2), 12-18.
- British Educational Research Association [BERA]. (2014). *Ethical guidelines for educational research*. British Educational Research Association.
- BUFFONE, P. (2021). Agility: An essential element of leadership for an evolving educational landscape. *FACETS*, 6(1), 1610-1620. <https://doi.org/10.1139/facets-2021-0085>
- BUITRAGO, R. E. Y MOLINA, E. (2021). Profesorado, emociones y escuela. Reflexiones en tiempo de pandemia covid-19. *Revista Habitus: Semilleros de Investigación*, 1(1), 25-51. <https://doi.org/10.19053/22158391.12551>
- CUNNINGHAM, K. E. Y RAINVILLE, K. (2018). Joyful leadership in practice. *Educational Leadership*, 75(6), 62-67.
- DARLING-HAMMOND, L., SCHACHNER, A. Y EDGERTON, A. (2021). *Reiniciar y reinventar la escuela. El aprendizaje en los tiempos de COVID y más allá*. Latinoamericana.
- DATNOW, A. (2018). Time for change? The emotions of teacher collaboration and reform. *Journal of Professional Capital and Community*, 3(3), 157-172. <https://doi.org/10.1108/JPC-12-2017-0028>
- DÍAZ M. Y VELOSO, A. (2019). *Modelos de investigación en liderazgo educativo, una revisión internacional*. IISUE-UNAM.
- DÍAZ, M. (2021). *Liderazgo en época de confinamiento. Ensayos hacia una educación renovada*. UABJT-Interleader.
- DÍAZ, M., MAUREIRA, O., NEWTON, P. Y MORA, C. (2023). *Liderazgo distribuido en educación. Perspectivas, desafíos y discusiones*. Editorial Universidad de Guadalajara y Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA).
- DENCKLA, C., CICCETTI, D., KUBZANSKY, L. D., SEEDAT, S., TEICHER, M., WILLIAMS, D. Y KOENEN, K. (2020). Psychological resilience: an update on definitions, a critical appraisal, and research recommendations. *European Journal of Psychotraumatology*, 11(1), 182-206. <https://doi.org/10.1080/20008198.2020.1822064>
- DORN, E., HANCOCK, B., SARAKATSANNIS, J. Y VIRULEG, E. (2020). COVID-19 and student learning in the United States: The hurt could last a lifetime. *McKinsey & Company*, 1, 1-9.
- ELBOJ, C. Y GÓMEZ, J. (2015). El giro dialógico de las ciencias sociales: hacia la comprensión de una metodología dialógica. *Acciones e investigaciones sociales*, 12, 77-94.

- ESCUADERO, J.M. (2006), Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-41.
- ESTRADA MOLINA, O., FUENTES CANCELL, D. R. Y GARCÍA HERNÁNDEZ, A. (2021). El engagement en la educación virtual: experiencias durante la pandemia COVID- 19. *Texto libre*, 14(2), 2- 18. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.33936>
- FERNÁNDEZ CALISTO, C., TRIPAILAF SANZANA, C. Y ARIAS ORTEGA, K. (2022). Desafíos de la educación emocional en el sistema educativo escolar chileno. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(47), 1-15. <http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162202202102147015>
- FIGUEROA, J., PAZ, C. Y ORTIZ, J. F. (2019). *Percepción de los docentes de educación diferencial de una escuela de lenguaje particular subvencionada de la comuna de la Pintana respecto a la educación emocional que se desarrolla en la sala de clases del primer y segundo nivel de transición de niños y niñas con TEL* [Tesis de doctorado, Universidad Academia de Humanismo Cristiano] <https://bibliotecadigital.academia.cl/items/d51cd011-4108-40da-9a56-4a4fab7b954b>
- FLICK, UWE (2007), *Designing qualitative research*. Sage.
- FREDRICKS, J. A., RESCHLY L. A. Y CHRISTENSON, S. L. (2019). Interventions for student engagement: Overview and state of the field. En J. Fredricks, A. L. Reschly y S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of student engagement interventions: Working with disengaged students* (pp.1-11). Elsevier Academia Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00001-2>
- FULLAN, M. Y QUINN, J. (2020). *How do disruptive innovators prepare today's students to be tomorrow's workforce? Deep learning: Transforming systems to prepare tomorrow citizens*. Inter-American Development Bank.
- FULLAN, M. Y EDWARDS, M. (2022). *El trabajo espiritual y la ciencia de la colaboración*. Prensa Corwin.
- GÓMEZ-NÚÑEZ, I., CANO-MUÑOZ, M. A. Y TORRECROSA, S. (2020). *Manual para investigar en educación: Guía para orientadores y docentes indagadores*. Narcea Ediciones.
- GROTBORG, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children*. Fundación Bernard Van Leer.
- HALLINGER, P. Y HECK, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95-110.
- HARGREAVES, A. Y FULLAN, M. (2020). Professional capital after the pandemic: revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community*, 3(5), 327-336. <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2020-0039>
- HARGREAVES, A. Y O'CONNOR, M. (2020). *Profesionalismo colaborativo: cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Morata.

- HARGREAVES A. Y SHIRLEY, D. (2021). *Well-being in schools: Three forces that will uplift your students in a volatile world*. ASCD.
- HARRIS, A. Y JONES, M. (2019). Teacher leadership and educational change. *School Leadership & Management*, 39(2), 123-126. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1574964>
- HARRIS, A. Y DEFLAMINIS, J. (2016). *Distributed Leadership in Schools: Developing the Leaders of Tomorrow*. Routledge.
- KOCHEN, G. (2020). La gestión directiva o el liderazgo educativo en tiempos de pandemia. *Innovaciones Educativas*, 22(33), 9-14. <http://dx.doi.org/10.22458/ie.v22i33.3349>.
- LEAL SORRIENTE, E. (2019, noviembre 18). La escuela tiene que enseñar a dialogar y reflexionar. Mi rincón de aprendizaje. <https://mirincondeaprendizaje.com/blog/en-las-escuelas-no-se-habla-de-dialogo-y-reflexion/>
- LOUIS, K., MURPHY, J. Y SMYLLIE, M. (2016). Caring Leadership in Schools: Findings from Exploratory Analyses. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 310-348. <https://doi.org/10.1177/0013161X15627678>
- LOUIS, K. Y MURPHY, J. (2017). Trust, caring and organizational learning: The leader's role. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 103-126. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2016-0077>
- LÓPEZ, P. (2013). Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido: el caso de la investigación en educación. *Cinta Moebio*, 47, 83-94. <https://www.scielo.cl/pdf/cmoebio/n47/art03.pdf>
- LUNA-GIJÓN, G., NAVA- CUAHUTL, A. A. Y MARTÍNEZ- CANTERO, D. A. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía*, 6(11), 245- 264. <https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.131>
- MILES M. Y HUBERMAN, M. (2003). *Cualitative data analysis*. Sage.
- MCLEOD, S. Y DULSKY, S. (2021). Resilience, reorientation and reinvention: school leadership during the early months of the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Education*, 6, 63-75. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.637075>
- MONTECINOS, C., URIBE, M. Y VOLANTE, P. (2020). *Liderazgo escolar: aprendiendo en tiempos de crisis*. Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad de Chile.
- MONTERROSA CASTRO, A. (2020, 12 febrero). *Lo importante de la reflexión en la labor educativa*. <https://encolombia.com/libreria-digital/medicina/docuniv/docenciaintroduccion/>
- MOREIRA P., CUNHA, D., INMAN, R. Y OLIVEIRA, J. (2019). Integrating Healthy Personality Development and Educational Practices: The Case of Student Engagement with School. En D. Garcia, T. Archer y R. Kostrzewa (Eds.), *Personality and Brain Disorders* (pp.227-250). Springer.
- NETOLICKY, D. (2021). *Future Alternatives for Educational Leadership*. Routledge.

- OLMO-EXTREMERA, M., FERNÁNDEZ-TEROL, L. Y DOMINGO-SEGOVIA, J. (2023). Leading a professional learning community in elementary education: a systematic review of the literature. *Journal of Research on Leadership Education*, 19(1), 1- 24.
- PALOMERA, R., GONZÁLEZ-YUBERO, S., MOJSA-KAJA, J. Y SZKLARCZYK-SMOLANA, K. (2022). Differences in psychological distress, resilience and cognitive emotional regulation strategies in adults during the Coronavirus pandemic: A cross-cultural study of Poland and Spain. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 38(2), 202-208. <https://doi.org/10.6018/analesps.462421>
- PEÑA-CASARES, M. J. Y AGUADED-RAMÍREZ, E. (2021). Inteligencia emocional, bienestar y acoso escolar en estudiantes de Educación Primaria y Secundaria. *Journal of Sport and Health Research*, 13(1), 79-92.
- QUINN, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher-student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345-387. <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>
- QUINN, J., MCEACHEN, J., FULLAN, M., GARDNER, M. Y DRUMMY, M. (2020). *Dive into Deep Learning: Tools for Engagement*. Corwin Press.
- REIMERS, F. (2021). Educación y COVID-19: recuperarse de la pandemia y reconstruir mejor. *Serie Practicas Educativas*, 34.
- RINCÓN-GALLARDO, S. (2019). *Liberar el aprendizaje: el cambio educativo como movimiento social*. Grano de Sal.
- ROBINSON, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. Jossey-Bass.
- RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ, A., RAMOS-DÍAZ, E., ROS, I., FERNÁNDEZ-ZABALA, A. Y REVUELTA, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma Psicológica*, 23(1), 60-69. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.02.002>
- RUTTER, M. (1993). Resiliencia: algunas consideraciones conceptuales. *Revista de Salud Adolescente*, 14(8), 626-631. [https://doi.org/10.1016/1054-139X\(93\)90196-V](https://doi.org/10.1016/1054-139X(93)90196-V)
- SAMMONS, P., LINDORFF, A., ORTEGA, L. Y KINGTON, A. (2016). Inspiring teaching: Learning from exemplary practitioners. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 124-144. <https://doi.org/10.1108/JPC-09-2015-0005>
- SARGEANT, J. Y GILLET-SWAN, J. (2019). Voice-inclusive practice (VIP): A charter for authentic student engagement. *International Journal of Children's Rights*, 27(1) 122-139. <https://doi.org/10.1163/15718182-02701002>
- SCHROETER, M. K., STROLIN-GOLTZMAN, J., SUTER, J., WERRBACH, M., HAYDEN-WEST, K., WILKINS, Z. Y ROCK, J. (2015). Foster youth perceptions on educational well-being. *Families in society*, 96(4), 227-233. <https://doi.org/10.1606/1044-3894.2015.96.30>

- SMYLIE, M., MURPHY, J. Y LOUIS, K. (2016). Caring school leadership: A multi-disciplinary cross-occupational model. *American Journal of Education*, 123(1), 1-35.
- SMYLIE, M., MURPHY, J. Y LOUIS, K. (2020). *Stories of caring school leadership*. Corwin.
- SPINALLE, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. Jossey-Bass.
- STAKE, R. (2016). *El arte de investigar con estudio de casos*. Morata.
- TAYLOR, S. Y BOGDAN, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paídos.
- TÓJAR, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. La Muralla.
- WHITE, M. (2016). Why won't it Stick? Positive Psychology and Positive Education. *Psychology of well-being*, 6(2). <https://doi.org/10.1186/s13612-016-0039-1>
- YAZZIE-MINTZ, E. (2007). *Voices of students on engagement: A report on the 2006 High School Survey of Student Engagement*. Center for Evaluation and Education Policy. Indiana University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495758.pdf>
- SCANLAN, M. (2012). A learning architecture: How school leaders can design for learning social justice. *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 348-391. <https://doi.org/10.1177/0013161X12456699>
- VILLAFUERTE, J. Y CEVALLOS, D. (2021). Liderazgo educativo en tiempos de pandemia. La educación no será la misma que conocimos. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(37), 15-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8258663>
- XIN, Z., HONGBIAO, Y. Y ZHANGLIN, L. (2019). Exploring the relationships among instructional leadership, professional learning communities and teacher self-efficacy in China. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6), 843-859. <https://doi.org/10.1177/1741143218764176>

