

Estudio de caso sobre el liderazgo pedagógico en escuelas públicas peruanas.

A case study about pedagogical leadership in Peruvian public schools.

Martin Cautivo Querevalú-Pazos¹ 

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue reconocer y caracterizar las prácticas de liderazgo de tres directores de escuelas públicas peruanas durante la pandemia. La investigación tuvo un enfoque cualitativo, diseño no experimental y utilizó el método de estudio de casos. Empleó un muestreo no probabilístico intencional para la selección de participantes, entrevista semiestructurada para la recolección de datos; y el análisis temático cualitativo de los datos recogidos. Se concluyó que, durante la pandemia, los líderes participantes demostraron mayor apropiación de ciertas funciones del liderazgo pedagógico, tales como: enmarcar la misión de la escuela, mantener una alta visibilidad y promover el desarrollo profesional; sin embargo, tuvieron serias dificultades en otras funciones, tales como: comunicar los objetivos de la escuela, coordinar el currículo, monitorear el progreso de los estudiantes, proteger el tiempo de enseñanza, y proveer incentivos para los estudiantes y docentes.

Palabras clave: escuela pública peruana, liderazgo instruccional, liderazgo pedagógico, pandemia, prácticas de liderazgo.

ABSTRACT

The objective of the research was to recognize and characterize the leadership practices of three Peruvian public school principals during the pandemic. The research had a qualitative approach, and a non-experimental design, and used the case study method. It employed non-probabilistic purposive sampling for the selection of participants, semi-structured interviews for data collection; and qualitative thematic analysis of the data collected. It was concluded that, during the pandemic, participating leaders demonstrated greater ownership of certain functions of pedagogical leadership, such as: framing the school's mission, maintaining high visibility, and promoting professional development; however, they had serious difficulties in other functions, such as: communicating the school's goals, coordinating the curriculum, monitoring student progress, protecting instructional time, and providing incentives for students and teachers.

Keywords: Peruvian public school, instructional leadership, pedagogical leadership, pandemics, leadership practices.

Recibido: 12/01/2023. Aceptado: 24/08/2023

* Autor para correspondencia

¹. The University of Queensland, Australia. Email: m.querevalupazos@uqconnect.edu.au

INTRODUCCIÓN

El modelo de liderazgo pedagógico o instruccional (término común en la literatura anglosajona) surgió en los Estados Unidos hace más de cinco décadas como parte de los movimientos de escuelas efectivas (Hallinger, 2009; Hallinger et al., 2015) y es uno de los pocos modelos que ha surgido para el ámbito educativo (Day et al., 2016). Así, a lo largo del tiempo, este modelo ha recibido diferentes denominaciones, tales como: liderazgo centrado en el aprendizaje, liderazgo para el aprendizaje, o simplemente, liderazgo educativo (Contreras, 2016; Hallinger, 2011). La característica distintiva de este modelo de liderazgo es su énfasis en la mejora del proceso de aprendizaje. El modelo propuesto por Hallinger & Murphy (1985), es el modelo que con mayor frecuencia se emplea para caracterizar este tipo de liderazgo. Así, las tres dimensiones para el rol del liderazgo instruccional o pedagógico son: Definir la misión de la escuela, administrar el programa curricular y promover un clima escolar positivo para el aprendizaje (Hallinger & Murphy, 1985).

Estudios recientes reafirman que este modelo de liderazgo mejora el desempeño docente, los aprendizajes y otros factores importantes en el fenómeno educativo. Por ejemplo, Liu et al. (2022), sostiene que el liderazgo pedagógico del director está relacionado íntimamente con el liderazgo pedagógico del docente, y ambos repercuten en la autoeficacia docente y el desempeño académico del estudiante. Asimismo, al liderazgo pedagógico se ha relacionado positivamente con las buenas prácticas de gestión organizacional (Shaked, 2023), la gestión escolar (Vásquez et al., 2023), la motivación intrínseca del docente (Berkovich & Hassan, 2022), la autoeficacia docente (Alanoglu, 2022), las habilidades sociales (Aldaz et al., 2023), el compromiso, la satisfacción laboral (Anselmus-Dami et al., 2022), la educación virtual en la nueva era (Flores et al., 2022; Nurabadi et al., 2022), el desempeño profesional docente (Casas-Mallma, 2019; Kilag & Sasan, 2023), el clima escolar y los logros de aprendizaje de los estudiantes (Antonio-Martel & Herrera-Álvarez, 2019; Berkovich & Hassan, 2022; Dutta & Sahney, 2022).

Sin embargo, durante la pandemia, el liderazgo ha sido descrito como una labor complicada, saturada de responsabilidades y bajo una gran presión laboral, social, económica e incluso familiar (Graham, 2021; Harris & Jones, 2020). Asimismo, la pandemia ha sido caracterizada como una coyuntura de gran volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad (Pashiardis & Brauckmann-Sajkiewicz, 2022; Stone-Johnson & Miles Weiner, 2020). Por lo tanto, el reconocimiento, la comprensión y el análisis de las prácticas específicas y los retos a los que se enfrentaron los líderes se ha vuelto algo recurrente en la literatura del liderazgo educativo en general, especialmente en los momentos de crisis e incertidumbre. Por lo tanto, este estudio aborda la siguiente pregunta de investigación: ¿Las prácticas de liderazgo

desarrolladas por tres directores de escuelas públicas peruanas, durante la pandemia estuvieron alineadas con las dimensiones del modelo de liderazgo pedagógico? Asimismo, tuvo como objetivo reconocer y caracterizar las prácticas de liderazgo de tres directores de escuelas públicas peruanas durante la pandemia utilizando un enfoque cualitativo y un modelo teórico validado.

Esto es especialmente importante en las escuelas públicas del Perú, puesto que algo que llama la atención es que, del total de publicaciones sobre este tema en las regiones emergentes, solo el 5% de publicaciones provienen de América Latina, una cifra significativamente menor en comparación a Asia (83%) y África (12%) (Hallinger, 2020). Por otro lado, pocos estudios han recogido las percepciones, logros y desafíos del liderazgo pedagógico durante o después de la pandemia desde un enfoque cualitativo. Por ejemplo, en Perú tenemos la investigación desde un enfoque cuantitativo de Vásquez et al. (2021), quienes señalaron que el liderazgo pedagógico se relaciona significativamente con el desempeño docente. Asimismo, Cisneros & Ledesma (2021), también desde una investigación de corte cuantitativo, llega a la conclusión que no existen diferencias significativas en los factores que intervienen en el liderazgo pedagógico tales como: la capacidad para desarrollar la dirección pedagógica en las escuelas, la capacidad de compartir responsabilidades pedagógicas, la formación en habilidades pedagógicas, la conversión de la dirección en una profesión atractiva, y el apoyo a las labores pedagógicas de la dirección. El único estudio de enfoque cualitativo es el de Chávez et al. (2022), quienes a través del paradigma interpretativo y metodología fenomenológica-hermenéutica condujeron una investigación en Ica y concluyeron que el liderazgo pedagógico es esencial dentro de la práctica docente. Por lo tanto, es necesario conducir estudios cualitativos que aborden este tema en diferentes regiones del Perú, dada la diversidad de idiosincrasias que caracterizan a nuestro país y dada la necesidad de apostar por una pluralidad paradigmática en los enfoques de investigación.

Por lo expuesto, este estudio de caso se justifica por razones teóricas y contextuales, ya que, por un lado, existe la necesidad de reconocer y caracterizar las prácticas específicas in situ de los líderes escolares teniendo en cuenta el modelo de liderazgo pedagógico bajo un enfoque cualitativo (justificación teórica-metodológica); mientras que, por otro lado, es necesario reconocer cómo las prácticas de liderazgo pedagógico fueron reconfiguradas durante la pandemia (justificación contextual).

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio tuvo un enfoque cualitativo y empleó un diseño no experimental. En este tipo de diseño, no se manipula las variables directamente sino que se les mide o describe tal como se presentan en la realidad

(D'Aquino & Barrón, 2020; Greenfield & Greener, 2016). Se utilizó el método inductivo explorando las narraciones de los directores para generar una teoría general respecto a sus afirmaciones (Hernández-Sampieri & Mendoza-Torres, 2018).

Se empleó el método de estudio de caso, debido a que permite la investigación minuciosa de un fenómeno particular para comprender su complejidad (Broughton, 2019); además, porque ha demostrado ser un método confiable y respetable para el análisis contextualizado, holístico y temporal de un caso particular pero complejo (Smith, 2018; Tight, 2017), análisis que es necesario cuando se abordan estudios sobre liderazgo in situ. Este método también ha sido empleado para abordar el liderazgo pedagógico, pero dichos estudios han sido conducidos en contextos muy diferentes al Perú, tales como Pakistan (Nawab & Noor, 2023) e Israel (Shaked, 2022, 2023).

Para seleccionar a los participantes, se utilizó un muestreo no probabilístico intencional lo cual significa que la selección de los sujetos participantes dependió del investigador o de otros criterios como el ahorro de tiempo, los factores económicos y la disponibilidad (Izquierdo, 2015; Otzen & Manterola, 2017). Los tres líderes compartían los siguientes criterios de inclusión: experiencia (mayor a veinte años), personal a su cargo (cerca de 80 profesionales), número de estudiantes a su cargo (alrededor de 1200 estudiantes), gestión escolar (escuelas públicas), nivel educativo (escuelas del nivel secundario), ubicación (zona urbana) y nivel socioeconómico de las escuelas (clase media-baja). El tamaño de la muestra del presente estudio (solo tres líderes) se alinea con el tamaño de muestras comunes en estudios de caso (Hernández-Sampieri & Mendoza-Torres, 2018). Asimismo, se sabe que en las investigaciones cualitativas los intervalos de las muestras pueden variar de 1 a 50 casos (Creswell, 2013 citado por Hernández-Sampieri & Mendoza-Torres, 2018). Por lo tanto, es válido y lícito describir las prácticas de liderazgo de tres directores desde un estudio de caso.

Para la recolección de datos se utilizó una entrevista semiestructurada con preguntas abiertas, ya que junto con el análisis de documentos y la observación sistemática es uno de los métodos más comunes en los estudios de caso (Simons, 2009; Swanborn, 2010). La entrevista ha demostrado ser un método flexible para recolectar información amplia y profunda sobre hechos fácticos, perspectivas, opiniones, narraciones personales e historias (Atkins & Wallace, 2012), mientras que las preguntas abiertas estimulan la obtención de respuestas más detalladas acerca de lo que se investiga (Marvasti & Tanner, 2020).

Las preguntas de la guía de entrevista se formularon considerando las tres dimensiones y diez funciones propuestas en el Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS) (Escala de calificación de la

gestión educativa del director, en español) (Ver Figura 1), el cual es un instrumento extensamente validado para estudiar el liderazgo pedagógico (Hallinger et al., 2015; Hallinger & Murphy, 1985). Por lo tanto, las preguntas exploraron las prácticas de liderazgo pedagógico en relación con las dimensiones del PIMRS, favoreciendo la validez de constructo del estudio (Ver Tabla 1).

Figura 1. Codificación de las dimensiones y funciones del PIMRS.

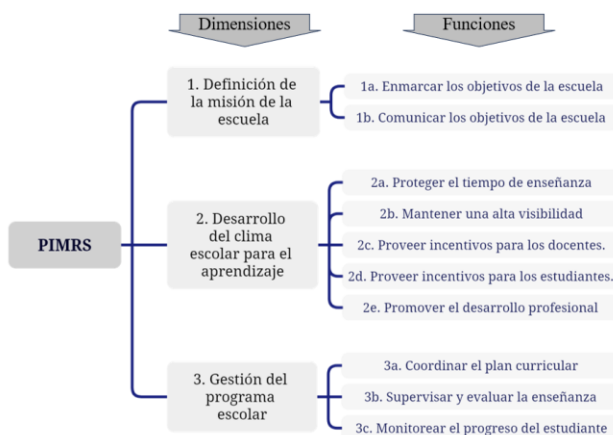


Tabla 1. Preguntas tipo de acuerdo con las Dimensiones y Funciones del PIMRS

Dimensión y Función	Preguntas tipo: ¿Hasta qué punto usted... durante la pandemia?
1a.	Determinó las metas anuales de la escuela junto a los demás miembros de la escuela. Utilizó la evaluación de necesidades y otros métodos formales o informales para garantizar la participación de toda la comunidad educativa. Desarrolló metas factibles y fácilmente comprensibles.
1b.	Comunicó la misión de la escuela de manera efectiva a los miembros de la comunidad educativa. Se refirió a las metas de la escuela al tomar decisiones curriculares o en las reuniones. Se aseguró que las metas de la escuela sean visibles por los miembros de la comunidad educativa en todos los entornos virtuales.
2a.	Limitó las interrupciones del tiempo de enseñanza debido a actividades extracurriculares o de otra índole. Se aseguró de que los estudiantes participen puntualmente de las clases. Animó a los maestros a usar efectivamente el tiempo de enseñanza.
2b.	Se tomó el tiempo para hablar informalmente con los docentes o estudiantes. Visitó las sesiones virtuales para discutir temas escolares. Realizó sesiones de aprendizaje junto con otro docente.
2c.	Reforzó y felicitó el desempeño sobresaliente de los docentes. Reconoció el desempeño excepcional de los maestros a través de mecanismos formales. Recompensó los esfuerzos de los docentes con oportunidades para el reconocimiento profesional.
2d.	Reconoció a los estudiantes que hicieron un trabajo sobresaliente con recompensas formales. Usó las reuniones para honrar a los estudiantes por sus logros académicos. Se puso en contacto con los padres de familia para comunicar el desempeño sobresaliente de los estudiantes.

2e.	Respondió a las necesidades formativas de los docentes a su cargo. Garantizó espacios de formación profesional para los docentes. Apoyó activamente las comunidades de aprendizaje u otra iniciativa de aprendizaje colaborativo.
3a.	Estableció quiénes serían los responsables de coordinar el plan curricular. Monitoreó la implementación del plan curricular en el currículo vivido. Participó en la planificación del programa curricular y en la revisión de materiales curriculares.
3b.	Se aseguró que las actividades de enseñanza se alineen con las metas de la escuela. Revisó los productos de los estudiantes al monitorear la enseñanza en las sesiones virtuales. Señaló las fortalezas y debilidades de las prácticas de enseñanza durante la retroalimentación posterior a la observación de clase.
3c.	Se reunió individualmente con los maestros para hablar sobre el progreso de los estudiantes. Discutió los resultados de los estudiantes para identificar fortalezas y debilidades. Usó instrumentos de evaluación para determinar e informar el progreso de los estudiantes hacia las metas escolares.

Nota. Adaptado de Hallinger & Murphy (1985); Hallinger et al. (2015)

El investigador se contactó vía telefónica con los tres líderes para solicitarles su predisposición para participar en la entrevista, los cuales manifestaron su conformidad. Se programó una videollamada utilizando la plataforma Zoom, la cual por sus características y funcionalidades (comunicación sincrónica, grabación y presentación de diapositivas) es un canal de comunicación online válido para realizar entrevistas (Fouda, 2020; Robson, 2020). Cada entrevista duró aproximadamente cuarenta minutos y fueron grabadas con el consentimiento de los entrevistados. Las transcripciones de la entrevista fueron enviadas a los líderes para que reafirmen si sus respuestas correspondían con lo que querían señalar (Hammersley, 2020). Ninguno de los líderes solicitó algún cambio en las transcripciones. Finalmente, las transcripciones se archivaron para mantener su confidencialidad.

RESULTADOS

Conforme las transcripciones fueron revisadas, se procedió al análisis de datos a través del análisis temático con el fin de organizar y sintetizar la información recogida en unidades y categorías (Hernández-Sampieri & Mendoza-Torres, 2018). De esta manera, se describieron las experiencias de los participantes desde su perspectiva, lenguaje y expresiones para otorgarles un sentido, interpretarlos y explicarlos en función a la teoría. Todo ello comprendiendo en profundidad el contexto que rodea a los datos, reconstruyendo hechos e historias y vinculando los resultados con el conocimiento disponible (Hernández-Sampieri & Mendoza-Torres, 2018). El análisis y la posterior discusión de los resultados se realizó considerando las dimensiones y funciones que conforman el PIMRS (Ver Figura 1).

Definición de la misión de la escuela

La visión de la escuela determina el panorama amplio hacia el cual la escuela quiere moverse y determina las áreas en la que la escuela enfocará sus recursos tangibles e intangibles (Hallinger et al., 2015). Es importante pues inspira a las personas hacia una determinada meta colectiva e impacta en su desempeño delimitando las acciones que debe hacer para conseguir dichos fines (Imad, 2020; Leithwood & Sun, 2012).

Respecto a enmarcar los objetivos de la escuela, ellos señalaron que el establecimiento de objetivos anuales generalmente se realiza al inicio del año académico; sin embargo, varios de los objetivos planteados se tuvieron que adaptar de acuerdo con las circunstancias que implicaba proveer el servicio educativo en la modalidad remota. Algo que ellos consideraron fundamental en la misión y visión de la escuela es la promoción del aprendizaje, lo cual para ellos es sinónimo del desarrollo de competencias. El concepto de competencia es comprendido como el conjunto de capacidades, conocimientos y actitudes que le permiten al individuo lograr un objetivo particular y actuar con un sentido ético. Para los líderes participantes, desarrollar competencias implica enfatizar tanto el dominio cognitivo, afectivo y social del individuo. Ellos señalaron que generalmente la misión, los objetivos y las metas planteadas al inicio del año escolar priorizan el desarrollo de competencias, responden al diagnóstico según las necesidades del contexto y de sus estudiantes; sin embargo, durante la pandemia, surgió una variable inusitada: el cambio de la modalidad presencial hacia la modalidad virtual, lo que involucraba realizar cambios radicales en la manera cómo conducir la escuela, apoyar a sus docentes para implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje a distancia, y dar soporte emocional y tecnológico a los estudiantes. Todo lo anterior implicaba que la escuela no es un espacio de aprendizaje para los estudiantes, sino también para los docentes y directivos, en tanto que tuvieron que adaptar sus prácticas pedagógicas y de gestión a la modalidad remota. Así, el aprendizaje como misión de la escuela se extendió a todos los miembros de la comunidad educativa.

Respecto a la comunicación de los objetivos de la escuela, reconocieron que en ocasiones no lograron comunicar efectivamente la misión a los demás miembros de la comunidad educativa y rara vez se discutían los objetivos académicos con los docentes en las reuniones, ya que se priorizaron otras discusiones como, por ejemplo, la forma de dar soporte emocional a las familias, cómo emplear los recursos tecnológicos, trasladar el servicio educativo presencial al virtual, y gestionar la incertidumbre. Asimismo, reconocieron que, en la pandemia, ciertos elementos que permiten tener presente constantemente la misión de la escuela, tales como las gigantografías, afiches y boletines, ya no eran posibles en la modalidad remota. Por lo tanto, dichos mensajes que recuerdan la razón de ser de la escuela

y de los esfuerzos de sus integrantes no fueron fácilmente visibles ni constantes. Ellos lamentaron no haber ideado estrategias para comunicar oportunamente la misión de la escuela, por ejemplo, enviar semanalmente un audio, imagen o video a través de WhatsApp u otra red social para recordarles los objetivos de la institución a todos los miembros de la escuela. Por último, los líderes reconocieron que, durante el año escolar, a menudo la discusión sobre la misión de la escuela o su reformulación solo tuvo un carácter formal y burocrático; es decir, pocas veces los miembros de la escuela estuvieron dispuestos a una apropiación más profunda y trascendente.

Desarrollo del clima escolar para el aprendizaje

Esta segunda dimensión es más amplia en alcance e intención en comparación a la primera y se superpone con características asociadas al modelo de liderazgo transformacional (Hallinger, 2003).

En relación con proteger el tiempo destinado a la enseñanza, los líderes entrevistados sostuvieron que se redujo por las mismas circunstancias, que implicaba lidiar con la pandemia. En este sentido, las horas efectivas programadas en la calendarización anual fueron completamente alteradas, especialmente en aquellas áreas curriculares que no fueron priorizadas. Asimismo, los líderes consideran que les fue difícil monitorear el cumplimiento efectivo de las horas de enseñanza y mucho menos asegurarse de que los estudiantes asistan puntualmente o estén realmente enfocados en las actividades de aprendizaje.

Respecto a mantener una alta visibilidad, los líderes señalaron que el contexto de incertidumbre generado por la pandemia les obligó a comprender que su función principal en la escuela era asegurar el progreso de los aprendizajes, de esta manera, la pandemia aceleró el tránsito del enfoque gerencial hacia un enfoque de liderazgo pedagógico. La presencia de los directores se volvió más frecuente en los grupos colaborativos de interaprendizaje y en los monitoreos de clase en los diferentes entornos virtuales (generalmente WhatsApp, Zoom o Google Meet). Además, la versatilidad de dichos espacios les permitió dar soporte no solo curricular sino también emocional a los miembros de la escuela, especialmente en los puntos más críticos de la pandemia.

En relación con la provisión de incentivos para los maestros y estudiantes, los líderes lamentaron haber desatendido los mecanismos formales (certificados, resoluciones de felicitación o diplomas) para reconocer el desempeño docente sobresaliente. Similarmente, en el caso de los incentivos para el aprendizaje, los líderes mencionaron que muchos concursos institucionales, regionales y nacionales fueron cancelados, por lo tanto, existieron pocos espacios para recompensar y reconocer los logros y mejoras académicas. Sin embargo, ellos emplearon otros recursos informales como tarjetas, stickers en

WhatsApp y diplomas digitales para favorecer el clima de éxito escolar, los cuales fueron iniciativas muy valoradas por los estudiantes, pero aun así ellos perciben que no fueron suficientes.

Respecto a la promoción del desarrollo profesional docente, los líderes declararon que, conforme iban apropiándose de las herramientas tecnológicas, se animaron a implementar redes de interaprendizaje en sus escuelas para favorecer el desarrollo profesional docente. En estas comunidades de aprendizaje se abordaron las necesidades de formación docente, tales como el desarrollo de competencias digitales, estrategias de enseñanza remota, soporte emocional, retroalimentación reflexiva y evaluación formativa. Los líderes reconocieron que, tanto ellos como los docentes, debieron buscar ayuda más allá de sus propias escuelas por lo que las comunidades de aprendizajes y las redes profesionales de aprendizaje fueron estrategias invaluable para su desarrollo profesional docente.

Gestión del programa escolar

Esta tercera dimensión es distintiva del modelo de liderazgo pedagógico, pues se enfoca en la coordinación y el control de la enseñanza y el currículo (Hallinger et al., 2015).

En relación con la coordinación del plan curricular, los líderes escolares consideran que perdieron autonomía para proponer un currículo institucional y el currículo vivido no siempre tradujo la misión de la escuela respecto a una formación integral del estudiante. Los líderes manifestaron que generalmente la planificación curricular se reducía a reproducir el material o los recursos de enseñanza provistos por la plataforma Aprendo en casa, el cual fue un programa nacional implementado para dar soporte a la educación remota en el Perú; sin embargo, no siempre se desarrollaron las competencias de todas las áreas curriculares. Por lo tanto, como líderes, les resultó complicado señalar quiénes eran los responsables de coordinar el currículo escolar y cómo distribuir a su personal. Los líderes reportaron que por disposiciones del Ministerio de Educación del Perú varias de las 31 competencias propuestas en el currículo nacional no fueron desarrolladas. Las áreas curriculares de Matemática, Comunicación y Ciencias fueron asignaturas priorizadas en desmedro de otras consideradas menos importantes como las artes, la educación física, la formación ciudadana y cívica, etc. Asimismo, ellos reconocen que pocas veces participaron activamente en la revisión de los materiales curriculares de cada área, ya que el tiempo no era suficiente para lidiar con sus otras funciones administrativas.

Respecto a la supervisión y evaluación de la enseñanza, los líderes detectaron necesidades formativas docentes ampliamente conocidas en el contexto peruano, tales como las escasas competencias digitales y didácticas y la inadecuada preparación de materiales. En este sentido, los líderes y los coordinadores

de las áreas curriculares comenzaron a implementar una serie de estrategias de formación docente para cubrir dichas necesidades formativas. Los líderes señalaron que (1) el liderazgo distribuido, (2) el fortalecimiento de la confianza en los coordinadores de área, (3) su flexibilidad y capacidad de adaptación para aprender a usar y aprovechar el potencial didáctico de los diferentes entornos virtuales, y (4) la supervisión de la enseñanza con un enfoque más reflexivo y orientado hacia la mejora de la práctica pedagógica fueron cuatro mejoras clave respecto a esta función. En este sentido, los líderes se mostraron más predispuestos a delegar funciones, a confiar en los coordinadores y docentes, y a ser más flexibles en cuanto a la supervisión y la evaluación de la enseñanza en la nueva modalidad remota. Asimismo, se adaptaron a los cambios, especialmente al uso y aprovechamiento de las herramientas tecnológicas, y aceleraron el tránsito de una supervisión punitiva hacia procesos de monitoreo reflexivos de la práctica docente.

Respecto al monitoreo del progreso del estudiante, los directores reconocen que se priorizó el acceso al servicio educativo en vez de la progresión de los aprendizajes, en otras palabras, en los puntos más críticos de la pandemia, para ellos fue suficiente saber que los estudiantes no habían abandonado la escuela. Sin embargo, pese a los esfuerzos realizados, los líderes entrevistados mencionaron que la tasa de deserción y el ausentismo escolar aumentaron. Ellos reconocen que el monitoreo de los estudiantes se redujo a la revisión constante de los registros de asistencia, por lo que la aplicación de pruebas u otras formas de evaluación del desempeño académico pasaron a un segundo plano. Asimismo, los reportes o boletines que los líderes emplearon para informar a los maestros sobre el progreso de los estudiantes generalmente se limitaron a dar a conocer las justificaciones de las inasistencias de los estudiantes. Los líderes reconocen que constantemente solicitaron a los docentes ser tolerantes con la evaluación del desempeño de los estudiantes. Asimismo, expresaron que existieron momentos en los que sus intervenciones como líderes pedagógicos fueron insuficientes para poder convencer a los estudiantes de retomar sus estudios. Finalmente, reconocieron que la situación socioeconómica de cada estudiante fue un factor decisivo en cuanto a la continuidad o postergación de su educación. Esto generó que constantemente se sientan frustrados o culpables por no poder evitar que sus estudiantes deserten de la escuela. Finalmente, ellos señalan que muchas de las situaciones que tuvieron que lidiar como líderes afectó profundamente su salud emocional.

DISCUSIÓN

Al igual que el análisis, la discusión se desarrollará teniendo en cuenta las dimensiones propuestas por el PIMRS y sus respectivas funciones.

Definición de la misión de la escuela

Respecto a enmarcar la misión de la escuela, ambos líderes señalaron que el aprendizaje, en su sentido más amplio y profundo, constituye la misión de sus escuelas y su responsabilidad como líderes escolares. Es notorio la omnipresencia del término ‘aprendizaje’, tanto en el discurso de los líderes como en los documentos normativos que regulan sus prácticas de liderazgo (MINEDU, 2014), fenómeno que Biesta (2017) denominaría la “learnification” de la educación (derivado de ‘learning’, ‘aprendizaje’). Sin embargo, los líderes van adquiriendo una conceptualización más amplia del término ‘aprendizaje’, ya que no solo lo vinculan con aspectos relacionados a una calificación, sino con las dimensiones subjetivas y sociales del individuo. En este sentido, la manera cómo interpretan el término ‘competencia’ revela que la educación humanística y cívica, el ‘yo’ y el ‘nosotros’ también importan. Estas declaraciones se asemejan de alguna manera a la naturaleza tridimensional del carácter teleológico de la educación de nuestro tiempo, el cual es propuesto insistentemente por Gert Biesta: la calificación, la socialización y la personalización (en inglés, el término que emplea es ‘subjectification’) (Biesta, 2020a, 2020b), los cuales también extendió a los roles del liderazgo (Biesta, 2017).

En este sentido, el concepto de aprendizaje – como misión de la escuela – no solo está cambiando en relación con su comprensión sino también con su alcance o extensión. Hace dos décadas, Fullan (2001) señalaba que las escuelas debían adaptarse y convertirse en organizaciones para el aprendizaje. Así, los líderes reportaron que la pandemia visibilizó que la escuela no solo es un lugar de aprendizaje para los estudiantes, sino para todos sus miembros. El aprendizaje como misión institucional contempló concebir a la escuela como una comunidad de aprendizaje (Lambert, 2005), en la que todos sus miembros – estudiantes, docentes, líderes y padres – tienen el derecho a aprender nuevas formas de aprender, enseñar, liderar y cooperar, respectivamente. Esto coincide con Nurabadi et al. (2022), quienes sostienen que durante la pandemia se esperó que los líderes pedagógicos den soporte tanto a docentes, estudiantes y padres en la transición hacia nuevas formas de escolaridad. Por lo tanto, el aprendizaje como misión de la escuela se movió hacia un concepto más holístico y de mayor alcance, por lo cual el rol del líder en la promoción de este tipo de aprendizaje fue fundamental.

No obstante, una de las dificultades de esta dimensión fue la comunicación de los objetivos de la escuela. El tener una meta colectiva ha sido extensamente validado en la literatura como un elemento impulsor del éxito de las organizaciones, más aún en tiempos de incertidumbre como los de la pandemia (Imad, 2020; Kafa, 2021), siempre y cuando, sea el resultado de un proceso de consenso, colaboración y comunicación efectiva (Hallinger et al., 2015; Leithwood & Sun, 2012; Robinson et al., 2008). De hecho,

en la pandemia la comunicación clara, frecuente y compasiva fue caracterizada como una de las cualidades más resaltantes de los líderes educativos (Graham, 2021; Hammett, 2020; Imad, 2020; Kafa, 2021; Pashiardis & Brauckmann-Sajkiewicz, 2022; Thornton, 2021; Williamson & Michigan, 2020). Sin embargo, de acuerdo con las declaraciones de los líderes, la comunicación no siempre se desarrolló de esa manera, ya que ambos reconocieron que existieron pocos espacios para la discusión y el repaso de la misión durante el año escolar y pocas veces aprovecharon los entornos digitales para favorecer este punto. Por lo tanto, la comunicación de la misión y objetivos de la escuela a través de canales informales, intangibles y no digitales sigue siendo un desafío pendiente de los líderes participantes.

Desarrollo del clima escolar para el aprendizaje

En relación con proteger el tiempo destinado a la enseñanza, como ya se ha señalado, ciertas áreas curriculares fueron priorizadas y otras omitidas. En esta omisión, muchas horas destinadas a la enseñanza se suprimieron debido al contexto de pandemia. Por lo tanto, velar por el cumplimiento de la jornada escolar y la calendarización académica dejó de ser una función del director y dependió de las circunstancias de la pandemia y las decisiones a nivel del gobierno central.

Respecto a mantener una alta visibilidad, Hammett (2020), sostiene que ser visible durante los tiempos de incertidumbre permite conectar con los equipos. Para ello, las habilidades sociales son fundamentales. Así lo señala Aldaz et al. (2023), quienes sostienen que existe una relación muy estrecha entre las habilidades sociales y el liderazgo pedagógico del personal directivo de una escuela. Además, la alta visibilidad a través del despliegue de comportamientos de liderazgo pedagógico se relaciona positivamente con la mejora de la autoeficacia docente (Alanoglu, 2022). Las actividades que los líderes mencionaron respecto a esta función evidencian que sus actividades estuvieron más relacionadas con el aprendizaje, aunque también el soporte emocional se convirtió en una de sus tareas como líderes. De lo anterior se deduce que nuevas responsabilidades surgieron para los líderes pedagógicos, pues además de la enseñanza también debieron centrarse en el personal (Coleman, 2020) y cuidar de la salud mental y psicológica de todos los miembros de la escuela (Imad, 2020). Por lo tanto, la alta visibilidad del director no solo se debía reflejar en la conducción del programa escolar sino también en el soporte del bienestar de sus colaboradores.

En relación con la provisión de incentivos para los maestros y para los estudiantes, los líderes reconocen que, con o sin pandemia, las recompensas monetarias disponibles en una escuela siempre son escasas, lo cual coincide con lo señalado por Hallinger et al. (2015); sin embargo, a veces basta emplear formas intangibles para lograr honrar a las personas (Williamson & Michigan, 2020). Los líderes señalaron que

emplearon formas informales de reconocimiento e incentivos; sin embargo, lamentaron haber desatendido las formas de revaloración docente y estudiantil. Lo anterior difiere con los hallazgos de Berkovich & Hassan (2022), quienes sostienen que durante la pandemia las prácticas positivas de liderazgo pedagógico dieron soporte a la motivación intrínseca de los docentes. Otros estudios más recientes han encontrado relación positiva entre las prácticas del liderazgo pedagógico y la mejora de la satisfacción y el compromiso laboral (Anselmus-Dami et al., 2022). En este estudio de caso, en líneas generales, los líderes descuidaron los mecanismos formales para el fomento de una cultura que recompensa el aprendizaje, la mejora continua y el mantenimiento de altos estándares y expectativas.

Respecto a la promoción del desarrollo profesional docente, estudios previos en el contexto peruano ya habían subrayado que existe una correlación directa entre el liderazgo pedagógico ejercido por el director y el desempeño docente (Casas, 2019) y la calidad educativa (Chuquihuanca et al., 2021). Además, otros estudios señalan que las prácticas de liderazgo pedagógico son elementos críticos para promover el desarrollo profesional docente, ya que permite modelar prácticas efectivas de enseñanza, provee retroalimentación oportuna y facilita oportunidades de colaboración y aprendizaje (Kilag & Sasan, 2023). En este sentido, el presente estudio de caso evidencia que la pandemia enfatizó la necesidad de desterrar la idea de la profesión docente como una profesión solitaria (Azorín & Fullan, 2022), sino que resultó imperante desarrollar espacios colaborativos que fomenten el aprendizaje en red, el trabajo en red y el liderazgo en red (Azorín, 2020; Harris et al., 2021; Thornton, 2021). Así, al implementar comunidades de aprendizaje, los líderes demostraron que la colaboración y trabajo en equipo son aspectos indispensables para conseguir mejores resultados de aprendizaje. Esto coincide con lo que señala Alanoglu (2022), al decir que las buenas prácticas del liderazgo pedagógico se vinculan estrechamente con el desarrollo de la autoeficacia docente y, por ende, con la consecución de mejores logros de aprendizaje en los estudiantes. La importancia de la colaboración y cooperación en los tiempos de pandemia ha sido resaltada en diferentes estudios (Azorín, 2020; Azorín & Fullan, 2022; Harris & Jones, 2020; Thornton, 2021; Williamson & Michigan, 2020).

Gestión del programa escolar

En relación con la coordinación del plan curricular, la pandemia develó que en el currículo formal no todos los aprendizajes son percibidos como igual de importantes, sino que la predilección por las matemáticas, la comunicación y las ciencias sigue siendo una herencia del Movimiento de Reforma Educativa Global (Sahlberg, 2012). La priorización de áreas curriculares como Matemática,

Comunicación y Ciencias en comparación con otras consideradas ‘menos’ importantes como las artes, la educación física, la formación cívica, etc. fue una constante. Esto último es muy cuestionable en tanto que la pandemia reveló que las dimensiones afectivas (gestión de las emociones, tolerancia a la frustración, empatía) y procedimentales (seguir medidas de bioseguridad, practicar algún deporte, etc.) eran igual de importantes que la dimensión cognitiva del estudiante. En este sentido, el arte, la educación física y demás áreas curriculares podrían haber desarrollado mejor dichas dimensiones del estudiante.

Pero ¿qué implicancias tuvo lo anterior para el liderazgo pedagógico?. Pues, esto demostró que los líderes educativos generalmente son percibidos como meros ejecutores de políticas educativas verticales y que no gozan de la suficiente autonomía profesional para liderar la construcción de sus propios planes de estudio institucionales, locales o regionales, mucho menos en contextos de incertidumbre como lo fue la pandemia. Lo anterior coincide con lo que Sahlberg (2020) sostiene al señalar que, durante la pandemia, los profesionales de la educación han tenido un menor protagonismo en informar a los gobiernos y sus autoridades educativas sobre qué deben aprender los estudiantes y cómo se debe organizar el aprendizaje desde el hogar. Él enfatiza que en un contexto de incertidumbre los gobiernos podrían determinar el cierre o reapertura de las escuelas; sin embargo, no deberían determinar el trabajo pedagógico, curricular e interpersonal de los directores, más bien deberían fortalecer su autonomía y confiar más en su juicio profesional (Kafa, 2021; Sahlberg, 2020).

Respecto a la supervisión y evaluación de la enseñanza, las necesidades formativas señaladas por los líderes coinciden con las detectadas por Guadalupe et al. (2017), Holguin et al. (2020) y Querevalú-Pazos (2022), quienes señalaron que las escasas competencias digitales y didácticas, así como la inadecuada preparación de materiales son las principales necesidades formativas de los docentes peruanos. Las cuatro mejoras que reconocieron – y que se mencionaron en la sección del análisis – coinciden con lo que se ha encontrado en la literatura respecto a la importancia de distribuir el liderazgo para que todos puedan conectarse, compartir y trabajar en red (Azorín, 2020; Harris, 2008; Harris et al., 2021; Harris & Jones, 2020; Thornton, 2021). Además, la confianza ha sido catalogada como pegamento colectivo, pues impacta positivamente, no solo en la enseñanza sino en todos los aspectos de la cultura escolar (Graham, 2021; Harris & Jones, 2020; Pashiardis & Brauckmann-Sajkiewicz, 2022). En este sentido, Kilag y Sasan (2023), sostienen que los líderes pedagógicos logran construir relaciones positivas a través de la confianza, comunicación abierta y respeto mutuo. Por otro lado, la flexibilidad y la capacidad de adaptación para abrazar el cambio y la inestabilidad han sido valoradas como características clave del liderazgo en tiempos de incertidumbre como lo fue la pandemia (Imad, 2020; Pashiardis & Brauckmann-

Sajkiewicz, 2022; Thornton, 2021). Asimismo, Nurabadi et al. (2022), sostienen que los líderes pedagógicos deben tener capacidad de adaptación y flexibilidad para aprender y desarrollarse durante la crisis. Por lo tanto, se puede señalar que el liderazgo distribuido, la confianza, la flexibilidad y la capacidad de adaptación formaron parte del rol del líder pedagógico para supervisar y evaluar la enseñanza durante el tiempo de incertidumbre generado por la pandemia.

Respecto al monitoreo del progreso del estudiante, surge la pregunta: En un contexto de educación remota ¿Cómo podría el líder pedagógico monitorear el aprendizaje de estudiantes ausentes? Según la UNESCO (2021), en el pico de la crisis más de 1600 millones de educandos de más de 190 países dejaron de asistir a la escuela. En este sentido, efectivamente, los líderes entrevistados mencionaron que la tasa de deserción y el ausentismo escolar aumentaron. Sin embargo, al parecer las causas que explicaron esta tendencia no solo se relacionaron con la falta de dispositivos tecnológicos o conectividad a internet (INEI, 2020), sino que también con el desempleo de los padres y la condición de pobreza de sus hogares. Así, muchos estudiantes tuvieron que trabajar para dar soporte a sus familias (Pachay & Rodríguez, 2021). Esto coincide con lo que sostiene Nurabadi et al. (2022) al decir que, durante la pandemia, los líderes pedagógicos velaron por la implementación de una educación de calidad, pero al mismo tiempo priorizaron la seguridad de los estudiantes. Los directores reconocen que tuvieron que ser muy flexibles y tolerantes con las diferentes realidades socioeconómicas de sus estudiantes, especialmente en la entrega de sus evidencias de aprendizaje. Esto coincide con la segunda teoría de acción (adaptación) sugerida por Shaked (2022) para caracterizar el liderazgo pedagógico durante la pandemia, dicha teoría de acción sostiene que los directores cambiaron sustancialmente sus prácticas de liderazgo pedagógico con el fin de ajustarse a las condiciones específicas de la pandemia. En la actualidad, ellos están preocupados sobre cómo cerrar la brecha de aprendizaje entre los que sí participaron activamente de la educación remota y aquellos que no, ya que por disposiciones del gobierno todos los estudiantes fueron promovidos de grado, incluso aquellos que no presentaron ninguna evidencia de aprendizaje. Por lo tanto, el monitoreo de los aprendizajes es una de las funciones más importantes en el liderazgo pedagógico postpandemia.

Lo anterior corroboró que las condiciones socioeconómicas del estudiante son determinantes para el éxito de los procesos de aprendizaje, enseñanza y el liderazgo escolar (Snook et al., 2010; Volante et al., 2019). En otras palabras, este estudio ha develado nuevamente que los factores contextuales parecen dar forma profunda y vorazmente al liderazgo escolar y a todos los procesos que ocurren en la escuela (Harris & Jones, 2020; McKnight & Whitburn, 2020; Snook et al., 2010), por lo tanto, la comprensión del contexto debería ser un rol trascendental de la nueva naturaleza del liderazgo (Fullan, 2020; Kafa, 2021). En este

sentido, las políticas de liderazgo educativo deben ser complementadas con políticas nacionales que aborden las condiciones socioeconómicas vulnerables de las escuelas, las cuales determinan en gran parte la desigualdad educativa en cuanto a logros de aprendizajes. Sin embargo, el líder también debe reconocer sus limitaciones frente a problemas sociales que requieren políticas estructurales nacionales. Es importante que los líderes pongan su propia salud y bienestar primero y, ser empáticos con ellos mismos, ya que solo así podrán seguir ayudando a los demás (Graham, 2021; Harris & Jones, 2020; Imad, 2020; Thornton, 2021).

CONCLUSIONES

Se concluye que durante la pandemia las prácticas de liderazgo pedagógico fueron de naturaleza diversa, compleja, desafiante y su caracterización depende de la dimensión o función a la que se haga referencia. Así, a partir del análisis de las dimensiones y funciones propuestas por el PIMRS, un instrumento extensamente validado para evaluar el liderazgo pedagógico o instruccional se concluye que los directores participantes han tenido importantes avances en sus funciones relacionadas a: enmarcar la misión de la escuela, mantener una alta visibilidad y promover el desarrollo profesional. Por el contrario, han tenido serias dificultades en las funciones relacionadas a: comunicar los objetivos de la escuela, coordinar el currículo, monitorear el progreso de los estudiantes, proteger el tiempo pedagógico, y proveer incentivos para los docentes y estudiantes. Mientras tanto, la supervisión y evaluación de la enseñanza y la provisión de incentivos para el aprendizaje se ubicarían en un punto intermedio, ya que demuestran tantos avances como dificultades. Dichos aspectos positivos y negativos han sido minuciosamente reportados y discutidos en el presente estudio.

Respecto a las fortalezas que han demostrado durante los tiempos de incertidumbre de la pandemia, ellos reportaron estar más dispuestos a: concebir el aprendizaje en su sentido más amplio y holístico, concebir las escuelas como organizaciones de aprendizaje, distribuir el liderazgo, confiar en sus colegas, ser más flexibles, adaptarse al cambio, centrarse en el personal, preocuparse por el bienestar psicológico y mental, crear culturas colaborativas y promover el aprendizaje, el trabajo y el liderazgo en red. Por otro lado, sus principales dificultades y limitaciones se relacionaron con la insuficiente capacidad para promover la apropiación de los objetivos de la escuela, la falta de autonomía, la escasa confianza en su profesionalidad docente, la vulnerabilidad socioeconómica de sus estudiantes, y las variadas necesidades formativas de sus docentes, especialmente las relacionadas a las competencias didácticas y digitales.

Por lo tanto, las prácticas de los directores entrevistados demuestran que la implementación del modelo de liderazgo pedagógico aún está en curso. Sin embargo, este proceso es percibido como lento, complejo y desafiante, ya que existen muchos factores que limitan su rol como líderes pedagógicos. Desde el punto de vista del autor y los resultados de este estudio de caso, son tres los factores limitantes: una escasa apropiación de lo que significa ser un líder pedagógico, la falta de autonomía y confianza en su profesionalidad y, sobre todo, el contexto escolar desafiante caracterizado por condiciones de vulnerabilidad socioeconómica.

Los hallazgos de este estudio de caso tienen importantes implicancias para el cuerpo teórico de conocimientos sobre el liderazgo pedagógico, ya que ha permitido describir y caracterizar las prácticas reales de los líderes pedagógicos en un periodo de incertidumbre o crisis como la pandemia y en un contexto poco explorado. Asimismo, representa un llamado de atención a los responsables de la formulación de políticas educativas para implementar programas de entrenamiento, fortalecimiento y/o soporte del modelo de liderazgo pedagógico en los líderes educativos en servicio, así como la reformulación de los cursos de liderazgo y gestión educativa con un enfoque pedagógico desde la formación inicial docente.

Por último, es preciso señalar que este estudio de caso se desarrolló con la participación de tres líderes de escuelas secundarias urbanas de Piura (Perú). Por ende, las conclusiones antes mencionadas no son generalizables, sino que solo deben entenderse de acuerdo con el contexto social, cultural y económico de las escuelas en el que se desenvuelven los líderes participantes. Se espera que los futuros estudios sean conducidos con una muestra más grande en la que participen líderes de escuelas del nivel inicial, primario y secundario, tanto de escuelas urbanas como rurales. Asimismo, se recomienda continuar empleando el enfoque cualitativo para explorar, describir y explicar las prácticas específicas de los líderes pedagógicos. Además, es necesario que las futuras investigaciones comparen los hallazgos de diferentes estudios de casos, desarrollados tanto en el Perú como en otros países de la región, con el fin de sintetizar las estrategias empleadas por los líderes pedagógicos durante la pandemia u otras circunstancias de crisis o incertidumbre.

AGRADECIMIENTOS

A los líderes participantes, quienes a través de sus discursos han podido retratar las prácticas, fortalezas y dificultades de los directores de escuelas públicas peruanas en el contexto estudiado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alanoglu, M. (2022). The role of instructional leadership in increasing teacher self-efficacy: a meta-analytic review. *Asia Pacific Education Review*, 23(2), 233–244. <https://doi.org/10.1007/s12564-021-09726-5>
- Aldaz, A., Rabasco, M., & Ullauri, J. (2023). Habilidades sociales y liderazgo pedagógico en directores de instituciones públicas: una revisión de la literatura en los últimos 5 años. *Revista Científica FIPCAEC (Fomento de La Investigación y Publicación Científico-Técnica Multidisciplinaria)*, 8(2), 228–246. <https://www.fipcaec.com/index.php/fipcaec/article/view/823>
- Anselmus-Dami, Z., Budi-Wiyono, B., Imron, A., Burhanuddin, B., Supriyanto, A., & Daliman, M. (2022). Principal self-efficacy for instructional leadership in the perspective of principal strengthening training: work engagement, job satisfaction and motivation to leave. *Cogent Education*, 9(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2064407>
- Antonio-Martel, M. G., & Herrera-Álvarez, A. M. (2019). El liderazgo pedagógico del director desde la mirada de los docentes. *Revista Gestión I+D*, 4(2), 31–46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7468001>
- Atkins, L., & Wallace, S. (2012). Interviewing in Educational Research. In *Qualitative research in education* (pp. 85–106). SAGE Publications Ltd.
- Azorín, C. (2020). Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 381–390. <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0019>
- Azorín, C., & Fullan, M. (2022). Leading new, deeper forms of collaborative cultures: Questions and pathways. *Journal of Educational Change*, 23(1), 131–143. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09448-w>
- Berkovich, I., & Hassan, T. (2022). Principals' digital instructional leadership during the pandemic: Impact on teachers' intrinsic motivation and students' learning. *Educational Management Administration & Leadership*, 1–21. <https://doi.org/10.1177/17411432221113411>
- Biesta, G. (2017). Educational leadership for what? An educational examination. *The Wiley International Handbook of Educational Leadership*, 15–27. <https://doi.org/10.1002/9781118956717.ch1>
- Biesta, G. (2020a). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Biesta, G. (2020b). What constitutes the good of education? Reflections on the possibility of educational critique. *Educational Philosophy and Theory*, 52(10), 1023–1027. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1723468>
- Broughton, S. (2019). Case Study Research. In H. Van den Bulck, M. Puppis, K. Donders, & V. A. L. (Eds.), *The Palgrave Handbook of Methods for Media Policy Research*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi-org.ezproxy.library.uq.edu.au/10.1007/978-3-030-16065-4_4
- Casas-Mallma, A. C. (2019). Liderazgo pedagógico, nuevas perspectivas para el desempeño docente. *Investigación Valdizana*, 13(1), 51–60. <https://doi.org/10.33554/riv.13.1.171>

- Chávez, L. M., Castro, M. C., Urquizo, J. A., & Majo, H. R. (2022). Liderazgo pedagógico aplicado a la práctica docente en tiempos de crisis pandémica en Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(Especial 5), 124–134.
- Chuquihuanca-Yacsahuanca, N., Fernández-Mantilla, M. M., Gonzáles-Sánchez, M. del C., Chunga-Silva, L. J., Girón-Valenzuela, R. A., Estrada-Gaibor, S. V., & Campoverde-Nieves, G. R. (2021). Liderazgo pedagógico directivo y calidad educativa en instituciones de educación básica regular del Perú. *Revista Latinoamericana de Difusión Científica*, 4(6), 181–191. <https://doi.org/10.38186/difcie.46.11>
- Cisneros, G., & Ledesma, M. (2021). Liderazgo pedagógico directivo en un contexto de trabajo remoto por la emergencia sanitaria, COVID-19. *Revista de Investigación Científica y Tecnológica "Llamkasun,"* 2(3), 10–27. <https://llamkasun.unat.edu.pe/index.php/revista/article/view/52/58>
- Coleman, M. (2020). Leading the change to establish a whole-school nurturing culture. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 25(1), 68–79. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1682244>
- Contreras, T. S. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2). <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.123>
- D'Aquino, M., & Barrón, V. (2020). *Proyecto y Metodología de la investigación*. Editorial Maipue.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221–258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- Dutta, V., & Sahney, S. (2022). Relation of principal instructional leadership, school climate, teacher job performance, and student achievement. *Journal of Educational Administration*, 60(2), 148–166. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2021-0010>
- Flores, F., García, C., Condori, Y., & Pacho, G. (2022). Liderazgo directivo para la educación virtual en la institución educativa de Perú. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 17, 228–237. <https://doi.org/http://doi.org/10.5281/zenodo.7527660>
- Fouda, A. Y. (2020). Introducing the Zoom interview: tips for job hunting during the coronavirus pandemic. *Nature*, 582(7811), 299–300. <https://doi.org/10.1038/d41586-020-01618-9>
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. John Wiley & Sons, Incorporated.
- Fullan, M. (2020). The nature of leadership is changing. *European Journal of Education*, 55(2), 139–142. <https://doi.org/10.1111/ejed.12388>
- Graham, L. (2021). Leading in times of uncertainty. *Hydrocarbon Processing*, April 2021, 20–21.
- Greenfield, T., & Greener, S. (2016). *Research Methods for Posgraduates* (Third edition). Wiley. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/biblioucv/reader.action?docID=4644084&query=research+methods>

- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J., & Vargas, S. (2017). Capítulo 3: Docentes y directores de la Educación Básica Regular. In *Estado de la Educación en el Perú* (pp. 103–144). Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). <https://doi.org/10.15381/rsoc.v0i27.18979>
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–351. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- Hallinger, P. (2009). Leadership for 21st Century Schools: From Instructional Leadership to Leadership for Learning. In *Chair Professors Public Lecture Series of The Hong Kong Institute of Education*.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hallinger, P. (2020). Science mapping the knowledge base on educational leadership and management from the emerging regions of Asia, Africa, and Latin America, 1965–2018. *Educational Management Administration and Leadership*, 48(2), 209–230. <https://doi.org/10.1177/1741143218822772>
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the Instructional Management Behavior of Principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217–247. <https://doi.org/10.1086/461445>
- Hallinger, P., Wang, W. C., Chen, C. W., & Li, D. (2015). Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale. *Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale, 1985*, 1–204. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-15533-3>
- Hammersley, M. (2020). Transcription of speech. In M. R. M. Ward & S. Delamont (Eds.), *Handbook of qualitative education research* (pp. 374–379). ProQuest Ebook Central. <https://doi.org/https://doi.org/10.4337/9781788977159.00044>
- Hammett, P. (2020). Leading in times of fear and uncertainty. *Agri Marketing*, 58(3), 14.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172–188. <https://doi.org/10.1108/09578230810863253>
- Harris, A., Azorín, C., & Jones, M. (2021). Network leadership: a new educational imperative? *International Journal of Leadership in Education*, 00(00), 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1919320>
- Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID-19 – School leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243–247. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza-Torres, C. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. McGraw-Hill Education.
- Holguin, J., Villena, M., Soto, C., & Panduro, J. (2020). Competencias digitales, liderazgo distribuido y resiliencia docente en contextos de pandemia. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(4), 38–53. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/35175>

- Imad, M. (2020). 10 Leadership Strategies in Times of Uncertainty. *Women in Higher Education*, 29(5), 9–15. <https://doi.org/10.1002/whe.20845>
- INEI. (2020). Acceso de los hogares a las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). In *Estadísticas de las Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*. <https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/boletines/04-informe-tecnico-tic-iii-trimestre2020.pdf>
- Izquierdo, M. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Informantes y Muestreo En Investigación Cualitativa*, 17(30), 1148–1150. <https://doi.org/10.33132/01248146.65>
- Kafa, A. (2021). Advancing School Leadership in Times of Uncertainty: The Case of the Global Pandemic Crisis. *Leading & Managing*, 27(1), 37–50.
- Kilag, O. K. T., & Sasan, J. M. (2023). Unpacking the Role of Instructional Leadership in Teacher Professional Development. *Advanced Qualitative Research*, 1(1), 63–73. <https://doi.org/10.31098/aqr.v1i1.1380>
- Lambert, L. (2005). What Does Leadership Mean? *Journal of Staff Development*, 26(2).
- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The Nature and Effects of Transformational School Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387–423. <https://doi.org/10.1177/0013161X11436268>
- Liu, Y., Li, L., & Huang, C. (2022). To what extent is shared instructional leadership related to teacher self-efficacy and student academic performance in China? *School Effectiveness and School Improvement*, 33(3), 381–402. <https://doi.org/10.1080/09243453.2022.2029746>
- Marvasti, A., & Tanner, S. (2020). Interviews with individuals. In S. Ward, M. R. M., & Delamont (Ed.), *Handbook of qualitative education research* (pp. 329–337). ProQuest Ebook Central. <https://doi.org/https://doi.org/10.4337/9781788977159.00039>
- McKnight, L., & Whitburn, B. (2020). Seven reasons to question the hegemony of Visible Learning. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(1), 32–44. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1480474>
- MINEDU. (2014). *Marco de Buen Desempeño del Directivo*. http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf
- Nawab, A., & Noor, T. (2023). “My supervisors first check school cleanliness”: Factors inhibiting instructional leadership practices in Northern Sindh, Pakistan. *Educational Management Administration & Leadership*, 174114322311775. <https://doi.org/10.1177/17411432231177532>
- Nurabadi, A., Suhariadi, F., Mardiyanta, A., Triwiyanto, T., & Adha, M. A. (2022). Digital principal instructional leadership in the new normal era. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 11(3), 1090–1098. <https://doi.org/10.11591/ijere.v11i3.22483>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

- Pachay, M., & Rodríguez, M. (2021). La deserción escolar: Una perspectiva compleja en tiempos de pandemia. *Polo Del Conocimiento*, 6(1), 1–26. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i1.2129>
- Pashiardis, P., & Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2022). Unraveling the business of educational leaders in times of uncertainty. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(2), 307–324. <https://doi.org/10.1177/17411432211055327>
- Querevalú-Pazos, M. (2022). Directores como Líderes Pedagógicos: Estudio de caso sobre las prácticas de Liderazgo en una Escuela Pública Peruana. *Revista Científica Searching de Ciencias Humanas y Sociales*, 3(2), 15–32. <https://doi.org/10.46363/searching.v3i2.1>
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Robson, J. (2020). Online methods in educational research. In S. Ward, M. R. M., Delamont (Ed.), *Handbook of qualitative education research* (pp. 349–359). ProQuest Ebook Central.
- Sahlberg, P. (2012). *Global Educational Reform Movement is here!* <https://pasisahlberg.com/global-educational-reform-movement-is-here/>
- Sahlberg, P. (2020). Will the pandemic change schools? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 359–365. <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0026>
- Shaked, H. (2022). Instructional leadership during the COVID-19 pandemic: The case of Israel. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/17411432221102521>
- Shaked, H. (2023). How organizational management supports instructional leadership. *Journal of Educational Administration*, 61(1), 60–77. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2022-0101>
- Simons, H. (2009). *Case study research in practice*. SAGE Publications Ltd.
- Smith, M. (2018). Case study research strategy. In *Research methods in sport* (pp. 145–159). SAGE. Learning Matters. <https://www-doi-org.ezproxy.library.uq.edu.au/10.4135/9781526433992.n8>
- Snook, I., Clark, J., Harker, R., O’Neill, A. M., & O’Neill, J. (2010). Critic and conscience of society: A reply to John Hattie. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 45(2), 93–98.
- Stone-Johnson, C., & Miles Weiner, J. (2020). Principal professionalism in the time of COVID-19. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 367–374. <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0020>
- Swanborn, P. (2010). What data to collect? In *Case study research* (pp. 73–96). SAGE Publications.
- Thornton, K. (2021). Leading through COVID-19: New Zealand secondary principals describe their reality. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 393–409. <https://doi.org/10.1177/1741143220985110>

- Tight, M. (2017). Case study research. In D. Wyse, N. Selwyn, E. Smith, & L. E. Suter (Eds.), *The BERA/SAGE Handbook of Educational Research: Two Volume Set* (pp. 376–394). SAGE Publications Ltd.
- UNESCO. (2021). *Un año de educación perturbada por la COVID-19: ¿Cómo está la situación?* UNESCO.
- Vásquez, M. R., Salazar, J. C., & Ortega, M. (2023). Liderazgo pedagógico del directivo: Una gestión centrada en la mejora de aprendizajes. *Revista Conrado*, 19(92), 18–27.
- Vásquez-Villanueva, S., Vásquez-Campos, S. A., Vásquez-Villanueva, L., Carranza-Quevedo, M. F., Vásquez-Villanueva, C. A., & Terry-Ponte, O. F. (2021). Liderazgo pedagógico y el desempeño docente: la imagen de instituciones educativas privadas. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 5(17), 178–194. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i17.166>
- Volante, L., Schnepf, S., Jerrim, J., & Klinger, D. A. (2019). *Socioeconomic Inequality and Student Outcomes. Cross-National Trends, Policies, and Practices* (L. Volante, S. V. Schnepf, J. Jerrim, & D. A. Klinger, Eds.; Vol. 4). Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-9863-6>
- Williamson, R., & Michigan, E. (2020). The Three Cs of Leading Change During Remote Learning: Culture, Communication, and Collaboration. *Australian Educational Leader*, 42(4), 12–15.