



HACIA EL CORAZÓN DEL LIDERAZGO DOCENTE: EXPERIENCIAS DE COLABORACIÓN EN TIEMPOS DE COVID-19

TOWARDS THE HEART OF TEACHER LEADERSHIP: COLLABORATION
EXPERIENCES IN TIMES OF COVID-19

Constanza Herrera-Seda (*)

Universidad de Santiago de Chile

Constanza Cárdenas Alarcón

University of Glasgow

Rocío Fernández Ugalde

University of Cambridge

Resumen

El liderazgo docente ha interesado a la investigación educativa por su importancia en el cambio escolar. Aunque no existe acuerdo sobre su definición, se ha destacado su naturaleza colectiva y discutido la necesidad de ampliar su definición considerando su dependencia al contexto. Mediante los lentes de la docencia como trabajo, este artículo propone nutrir la noción de liderazgo docente desde el estudio de la colaboración. Utilizando un diseño mixto caracterizamos la colaboración docente en el periodo de pandemia en cinco escuelas chilenas públicas, subvencionadas y privadas. Un cuestionario individual registró iniciativas de cambio colectivo lideradas por docentes y una entrevista grupal entregó un panorama general del trabajo durante la crisis. En los resultados, la colaboración destaca como un fenómeno con variados matices, entre ellos, la colaboración como relación de cuidado y medio para enfrentar la crisis resulta común. Finalmente, discutimos las implicancias para el estudio del liderazgo docente desde una perspectiva colectiva y emergente.

Palabras clave: Colaboración; liderazgo docente; cambio escolar; trabajo docente; afectos.

Abstract

Teacher Leadership has received attention from educational research due to its relevance for school improvement. Even without agreement on its definition, its collective nature has been emphasised and considered its highly context-dependent. Therefore, expanding teacher leadership conceptualisation is necessary. Using the lens of teachers' work, we propose to enrich the teacher leadership definition by focusing on collaboration. With this aim, we characterised teacher collaboration during the pandemic in five Chilean schools, following the following questions: How did the work between teachers occur during the COVID-19 crisis school closures? What tensions did teacher collaboration experience as teachers sought to mobilize change in their diverse contexts? How can analysis of teachers' collaboration experiences contribute to broadening perspectives on teacher leadership?

A mixed convergent-parallel design was used to conduct the research, which allowed for a deeper understanding of the teaching initiatives and the context in which they took place. The research involved five schools in Santiago de Chile with different dependencies (public, private, and subsidised), and primary and secondary teachers of different disciplines participated in each institution. An individual questionnaire registers collective initiatives of change led by teachers, and a group interview provides a general landscape of work during the crisis. Data processing included qualitative content analysis and the construction of epistemic networks with the information provided by the questionnaire, as well as thematic analysis of the interviews.

The findings showed various collective initiatives developed collectively, mainly for crisis adaption and, to a lesser extent, mobilising profound transformations. Teachers' initiatives enabled them to learn from each other, reorganise their work, support and care for each other, diversify teaching and promote learning, maintain and strengthen links with students and their families, and rethink the curriculum and education.

(*) Autor para correspondencia:

Constanza Herrera-Seda

Universidad de Santiago de Chile

Avenida Víctor Jara, 9160030 Estación Central,

Región Metropolitana

Correo de contacto:

constanza.herrera.s@usach.cl

©2010, Perspectiva Educacional

Http://www.perspectivaeducacional.cl

RECIBIDO: 25.09.2023

ACEPTADO: 15.02.2024

DOI: 10.4151/07189729-Vol.63-Iss.1-Art.1512

On the other hand, we identified several tensions in collaboration between teachers, including that teacher-led initiatives in a school are related to the material conditions and demand for formal spaces for joint work. Likewise, we observe that recognising the value of teaching work, constructing a democratic work culture, and teacher autonomy are fundamental elements for teachers to become involved in change processes.

Finally, we described the contributions of teachers' collaboration experiences to broaden perspectives on teacher leadership. In this regard, we highlight that placing collaboration at the heart of leadership challenges us to delve deeper into the affective dimension of teachers' work and to understand the intended and unintended change processes. Also, these experiences showed the interweaving of the dimensions of work, collaboration and teacher leadership. Intertwining these categories invites us to establish conceptual bridges and explore new methodological paths that allow us to rethink leadership and collaboration in different educational contexts in which they emerge.

Keywords: Collaboration; teacher leadership; school change; teachers work; affects.

1. Introducción

El *liderazgo docente* ocupa un rol clave en los procesos de cambio educacional (Wenner & Campbell, 2017). Dada su estrecha capacidad de influenciar el trabajo de los demás y su propósito compartido centrado en la mejora de la enseñanza, el liderazgo docente es fundamental para el cambio educativo y para el fortalecimiento de los aprendizajes del estudiantado (Harris & Jones, 2019; York-Barr & Duke, 2004).

Al respecto, Schott et al. (2020) hacen notar que la definición de liderazgo docente es más bien difusa, por lo que ampliar y redefinir el liderazgo docente continúa siendo un desafío para el mundo de la educación. El abordaje de este desafío implica considerar las formas concretas en que el liderazgo docente se presenta en la realidad escolar, atendiendo a aquellos elementos que representan el liderazgo docente en distintos contextos escolares (Nguyen et al., 2020; Wenner & Campbell, 2017), explorando los factores y las estructuras que le dan forma.

Bajo el concepto de Liderazgo Colectivo Diario (Everyday Collective Leadership), Cooper (2022) enfatiza que el liderazgo docente se manifiesta en actividades sociales multidimensionales ancladas *in situ*, y que su potencial reside en la capacidad de las y los profesores de impulsar actividades para el cambio educativo de manera colaborativa con los actores escolares de su cotidianidad. En este sentido, concluye que fortalecer el liderazgo docente implica fortalecer la dimensión colaborativa de la docencia. Estos elementos modifican el foco desde liderazgo tradicionalmente ejercido por los llamados líderes en posiciones formales de poder, hacia una definición del liderazgo como un fenómeno colaborativo (Cooper, 2022; Harris, 2015). Al mismo tiempo, centran su atención en las y los profesores como agentes clave, más allá de su posición formal a nivel organizativo (Schott et al., 2020).

En este artículo atendemos a la dimensión colaborativa del liderazgo docente. En particular, incorporamos otros abordajes conceptuales y metodológicos para aportar al estudio del liderazgo docente. Nos posicionamos desde una perspectiva de la colaboración como un proceso que, en la docencia, constituye parte indisoluble del relacionarse con otros, así como también de la construcción y circulación de significados comunes que esta involucra. Por ende, entendemos la *colaboración docente* como un proceso de naturaleza fluida, que se crea de distintas maneras y ocurre en diversos grados, niveles y formas (Glazier et al., 2017). La colaboración implica valores y toma de decisiones compartidas que, a través de relaciones colegiadas, moviliza el aprendizaje de docentes y estudiantes (Shakenova, 2017). En sintonía, más allá de la colaboración en tanto estrategia, técnica y/o metodología de trabajo, nos interesa ofrecer una aproximación a los elementos estructurantes, culturales y agenciales que dan forma a la colaboración en la cotidianidad. Por ende, otorgamos especial atención a la colaboración

como parte del liderazgo docente y su naturaleza emergente a partir de las experiencias de trabajo colectivo.

Para este propósito abordamos la colaboración como parte del liderazgo docente en el marco más amplio del *trabajo docente*, el cual definimos como una actividad humana, de carácter cultural, intersubjetiva y colectiva (Rockwell, 2018). La investigación acumulada sobre la docencia desde la categoría de trabajo ha enfatizado su carácter relacional e histórico y ha dado cuenta de cómo las necesidades emergentes y eventos imprevistos de la realidad escolar son estructurantes del trabajo (Cornejo et al., 2021). En este sentido, dar respuesta a estos imprevistos cotidianos con los recursos disponibles es más bien la normalidad en la docencia. Estas particularidades implican que, a diferencia de otros trabajos, el proceso de trabajo docente es particularmente difícil de capturar y de comprender, tanto por las políticas educativas como por la investigación y por el mismo profesorado (Connell, 2009), considerando que en éste los límites entre lugares y tiempos de trabajo suelen ser difusos dada su naturaleza intersubjetiva. La docencia es una labor en que se imbrican sentimientos, emociones, elementos corporales e intelectuales (Connell, 1995), delineada desde una ética del cuidado, lo cual genera un sentido de responsabilidad e involucramiento mayor al de otros tipos de trabajo.

Por lo tanto, atender a la colaboración en el liderazgo docente implica hacerlo desde las tensiones presentes en el contexto en donde se lleva a cabo el trabajo docente. Chile se caracteriza por políticas educativas de estandarización y rendición de cuentas global, y de mecanismos y dispositivos de regulación y monitoreo puestos en marcha bajo el propósito de construir una profesión docente más eficiente para una mejora en la calidad de la educación (Robertson, 2012). En este marco, se ha profundizado en una cultura de la evaluación individual y una política docente de estandarización y seguimiento del desempeño (Acuña & Fernández Ugalde, 2024). En las últimas décadas, la colaboración ha sido frecuentemente promovida desde estos marcos, con el objetivo de alcanzar resultados de aprendizaje en el estudiantado y remediar áreas de desarrollo profesional consideradas insuficientes, como lo establece el Marco para la Buena Enseñanza (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2021).

Al respecto, la investigación educativa ha advertido sobre cómo las políticas de estandarización promueven una cultura escolar que restringe los vínculos tanto entre las y los trabajadores de la educación (Torres-Olave & Bravo González, 2021), como entre docentes y estudiantes (Guerrero et al., 2021); así como también de una sobrecarga de trabajo que condiciona a la docencia (Assaél et al., 2018). Sin embargo, el trabajo docente siempre implica la construcción de relaciones con otros y consigo mismo que exceden el margen delineado por dispositivos de la política (Acuña, 2023). Además, aunque las políticas permean la forma de comprender, incentivar y experimentar

la colaboración docente, también transitan y se traducen en cada escuela, a partir de elementos específicos del contexto, profesionales, materiales y externos (Braun et al., 2011). Esta conceptualización ha posibilitado la comprensión de las respuestas de los actores escolares a la implementación de determinadas políticas (Larsen & Mockler, 2023) y ha llevado a afirmar que no toda política es automáticamente determinante ni constitutiva de la realidad escolar.

Este carácter matizado, fluctuante y complejo de la dimensión prescriptiva de la política educativa parece haber sido más evidente durante la crisis por COVID-19, contexto en el cual se llevó a cabo nuestra investigación. Diversos trabajos sugieren que las formas particulares de sobrellevar la cotidianidad escolar en este tiempo de crisis se articularon en relación con las necesidades, circunstancias y prioridades cambiantes del entorno (Bradbury et al., 2023 y la improvisación no solo de los directivos o autoridades locales, sino que también de las y los docentes (Fedele et al., 2021), reafirmando así la naturaleza agencial de los actores escolares. Más aún, la crisis parece haber contribuido a que las y los docentes reconocieran la importancia de colaborar para abordar las circunstancias desafiantes de la pandemia y la necesidad urgente de enseñar a distancia (Ferreira et al., 2023; Pino-Yancovic et al., 2022).

Por ende, las distintas formas de colaboración pueden considerarse tanto como un resultado como también un componente esencial de la emergencia por COVID-19, constituyéndose un escenario propicio para estudiar el lugar de la colaboración en el liderazgo docente. Bajo esta idea, el presente artículo se articula bajo las siguientes preguntas:

- 1) ¿Cómo se dio el trabajo entre docentes durante el cierre de las escuelas con motivo de la crisis por COVID-19?
- 2) ¿Qué tensiones experimentó la colaboración entre docentes cuando buscaron movilizar cambios en sus diversos contextos?
- 3) ¿Cómo el análisis de las experiencias de colaboración del profesorado puede contribuir a ampliar las perspectivas sobre liderazgo docente?

2. Metodología

Considerando el liderazgo docente como un concepto centrado en el cambio y la colaboración, utilizamos un enfoque de investigación mixto (Teddlie & Tashakkori, 2009) para comprender las iniciativas lideradas por cada docente y, al mismo tiempo, tener una panorámica amplia de las condiciones, dinámicas y estructuras de la escuela. Particularmente, se empleó un diseño de tipo convergente paralelo (Creswell & Plano-Clark, 2011), en el que dos rutas de producción y análisis

de datos, con igual relevancia, son conducidas simultáneamente y la interpretación de sus resultados se realiza de manera integrada para alcanzar una comprensión más profunda del fenómeno estudiado. Considerando la naturaleza de este estudio, en este caso seguimos una vía mixta y otra cualitativa. En la *ruta mixta*, en primer lugar, analizamos los cambios liderados por el profesorado para abordar la crisis, mediante un cuestionario online auto-reportado. Seguidamente, transformamos las respuestas cualitativas en variables numéricas para representar las iniciativas en su conjunto mediante el análisis de redes epistémicas. Paralelamente, en la *ruta cualitativa* estudiamos lo que aconteció en las escuelas a partir de entrevistas grupales. El abordaje cualitativo aportó una comprensión detallada de los procesos emergentes durante la pandemia, así como la organización interna de las escuelas, sus dinámicas colectivas y las condiciones de trabajo del profesorado. Ambas rutas, aunque paralelas, se enriquecen entre sí, ofreciendo una comprensión conjunta del fenómeno de la colaboración enfatizando su carácter situado.

El estudio formó parte de una investigación internacional mayor, orientada a caracterizar la agencia docente del profesorado¹. Esta investigación fue financiada por una institución gubernamental del país de origen y recibió autorización de un comité de ética para su desarrollo.

2.1 Contexto y participantes

En la investigación participaron cinco escuelas de Santiago de Chile. En la Tabla 1 mostramos una caracterización detallada de estas instituciones. Tal como se observa, son escuelas diversas, pues nos interesaba conocer cómo las iniciativas lideradas por docentes se daban en distintos contextos. Más allá de esto, las escuelas compartían sellos y planes institucionales orientados al cambio y la innovación, haciendo posible encontrar iniciativas colectivas lideradas por docentes. Las y los participantes de la investigación fueron docentes de enseñanza básica y media de diversas disciplinas. Por motivos éticos no se incluyó una caracterización detallada de quienes participaron, para evitar que pudiesen ser reconocidos, considerando los sistemas de evaluación de altas consecuencias en Chile. En todos los establecimientos, participó al menos 50% del cuerpo docente.

Tabla 1

Caracterización de las escuelas participantes

Santa Magdalena	Santa Verónica	Albert Einstein	San Juan	Los Andes
-----------------	----------------	-----------------	----------	-----------

¹ El proyecto mayor en que se enmarca este trabajo corresponde al trabajo titulado "Making SENse of Teacher Agency for change with social and epistemic network", disponible en el sitio web <https://reflective-teacher.net/>

Dependencia	Municipal	Municipal	Particular subvencionada	Particular subvencionada	Particular pagada
Número de docentes participantes	27 (75% del total)	14 (78% del total)	9 (53% del total)	21 (68% del total)	83 (50% del total)
Número aproximado de estudiantes	30 parvularia 350 básica 140 adultos	80 parvularia 310 básica	20 parvularia 310 básica	30 parvularia 240 básica 100 media	220 parvularia 920 básica 620 media
Conceptos clave misión de la escuela	Equidad de oportunidades Anti-discriminación	Calidad Pertinencia cultural Sustentabilidad	Neurociencias Excelencia Pasión por aprender	Educación integral Familias y comunidad	Enfoque cristiano Vida plena Educación integral Familias
Índice de vulnerabilidad	90% aprox.	90% aprox.	95% aprox.	85% aprox.	0%
Rendimiento SIMCE (ed. básica)	Medio	Medio	Medio	Medio bajo	Alto

Las autoridades de las escuelas participantes expresaron su interés y compromiso con el estudio mediante una autorización. Posteriormente, invitamos al profesorado a participar de manera voluntaria y quienes aceptaron firmaron un consentimiento informado. Los datos entregados fueron confidenciales y los nombres –institucionales y de docentes– los reemplazamos por uno ficticio.

2.2 Instrumentos

La producción de datos la desarrollamos mediante dos instrumentos. Por una parte, las y los profesores completaron el cuestionario de la plataforma online TRAC (Log for Teacher Reflection on their Agency for Change)². Este cuestionario fue adaptado al español para Chile y piloteado con un grupo de diez docentes. En el cuestionario consultamos al profesorado por una acción realizada en su escuela para hacer un cambio en el último tiempo. Además, les pedimos describir dicha acción considerando a) sus características y propósitos, b) otros agentes educativos con los que interactuaron, y c) una reflexión de los cambios y resultados de la iniciativa. El cuestionario

² La plataforma online puede ser visitada en el siguiente enlace <https://reflective-teacher.net/demo/>

fue completado en una sesión sincrónica, en la que cada docente tuvo la posibilidad de registrar una o más acciones.

Por otro lado, invitamos a los docentes que habían respondido el cuestionario a participar en una entrevista grupal según su disponibilidad. En la entrevista participaron entre 5 y 6 docentes y empleamos una pauta semiestructurada de preguntas donde abordamos seis temas: a) Cómo afrontaron la crisis, b) Cómo organizaron el trabajo, c) Cómo valoran las decisiones del equipo de gestión, d) Cómo fue el vínculo con los actores de la escuela, e) Cuáles fueron las principales tensiones durante la crisis.

2.3 Análisis de datos

Los datos producidos por el cuestionario (ruta mixta) los analizamos en dos etapas consecutivas. En la primera, realizamos un análisis de contenido cualitativo. La codificación abierta de los datos nos llevó a identificar cuatro categorías: trabajo docente, trabajo colectivo, diseño de aprendizaje y cultura de reconocimiento. Considerando los fines de este artículo, hemos focalizado en las dos primeras. La categoría trabajo docente corresponde a los sentidos otorgados a los cambios realizados y consideró tres subcategorías: implementación, adaptación y transformación. La categoría trabajo colectivo refiere al objetivo que tenía recurrir a otro agente educativo e incluyó tres subcategorías: información, ayuda y colaboración. En la segunda etapa de análisis codificamos cuantitativamente las respuestas del profesorado a partir de las subcategorías, y generamos redes epistémicas mediante la herramienta ENA Web Tool (Shaffer et al., 2016). En cada red se presentan nodos (correspondientes a las subcategorías) y relaciones entre nodos (que representan co-ocurrencia de dos subcategorías). El tamaño de los nodos representa la frecuencia en que aparece una categoría y el grosor de las líneas la frecuencia de co-ocurrencia de dos categorías. En estas, el mayor tamaño o grosor representa mayor frecuencia.

En el caso de la entrevista grupal (ruta cualitativa) empleamos un análisis de tipo temático, con base en un marco fenomenológico (Rosenblatt & Wieling, 2019). Con este fin, abordamos el corpus mediante una codificación abierta, utilizando el programa Atlas.ti 15. En este artículo profundizamos en la categoría “colectividad” surgida de esta codificación, que alude a reflexiones sobre las formas de colaboración y las condiciones del trabajo docente.

3. Resultados

3.1 Los matices del trabajo docente en escuelas diversas

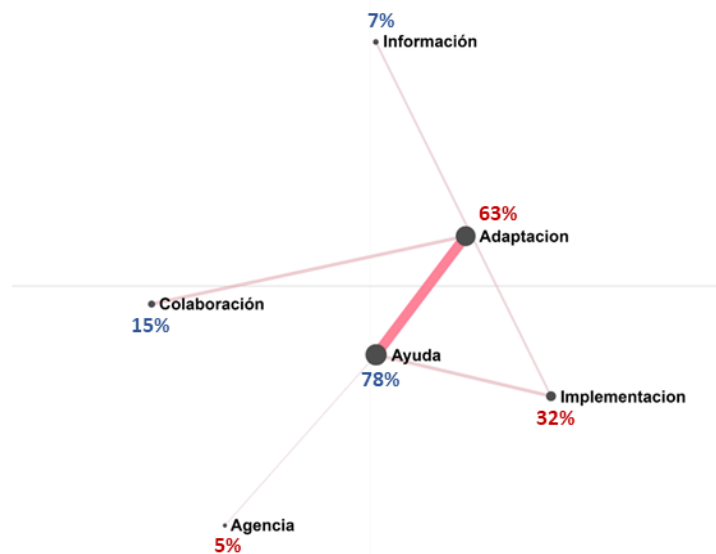
En esta primera parte profundizamos en lo ocurrido en cada escuela. Deshilvanar vivencias, intencionalidades y relaciones al interior de las escuelas nos permite dar cuenta de la amplia gama de matices que surgen cuando el profesorado trabaja colectivamente. Para ello exponemos la red epistémica de cada escuela y profundizamos cada caso con los temas surgidos en la conversación.

3.1.1 Escuela Santa Magdalena

En la Escuela Santa Magdalena las iniciativas estuvieron orientadas a dar continuidad a las tareas docentes en el nuevo contexto. Tal como se observa en la Figura 1, en la mayoría de los casos las acciones colectivas buscaban la ayuda mutua (78%), en cambio la colaboración se dio solo en algunas ocasiones (15%). Las iniciativas docentes se orientaron prioritariamente a adaptar las actividades laborales al contexto virtual (63%) y en algunos casos el profesorado se apoyó para continuar implementando sus tareas habituales (32%), desconociendo los cambios derivados de la emergencia.

Figura 1

Trabajo docente en la Escuela Santa Magdalena



El interés por continuar con las labores docentes se relaciona con las condiciones contextuales del trabajo. El profesorado describe la precarización material como el principal desafío de la crisis y que afecta a las familias, al establecimiento y a ellos mismos. La falta de recursos tecnológicos dificultó acceder a las actividades y motivó a diversificar sus estrategias de enseñanza y recursos

de aprendizaje. Las restricciones en las condiciones laborales, los problemas económicos, de salud y familiares causaron una sensación de inestabilidad emocional y preocupación.

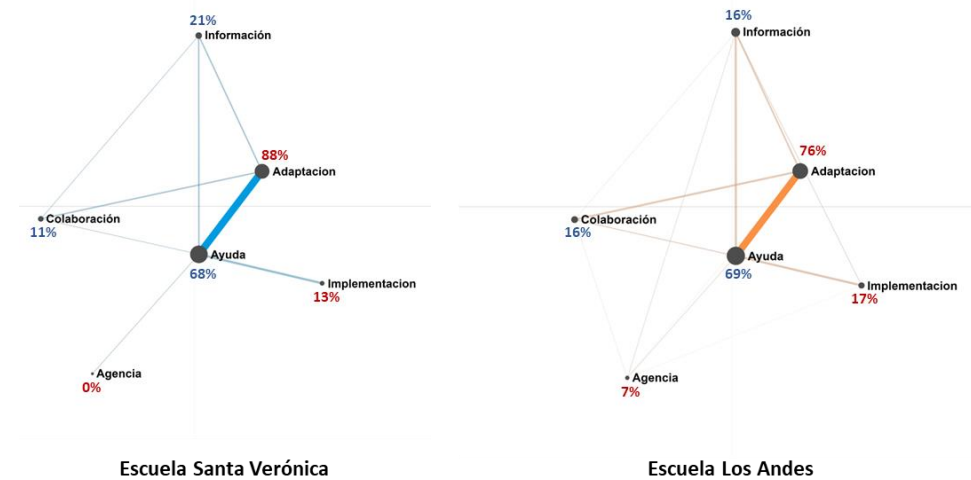
El afrontamiento de la crisis se vio favorecido por la diversidad de conocimientos en distintos actores de la organización, las experiencias de trabajo en equipo previas a la pandemia y el apoyo de la Jefatura de la Unidad Técnico-Pedagógica (UTP). En cambio, la falta de orientaciones ministeriales contribuyó a la desorganización. El equipo de gestión centralizó gran parte de las decisiones y realizó cambios continuos en las decisiones, lo que significó una elevada carga emocional para el profesorado. Los docentes trabajaron colectivamente para apoyarse mutuamente y asegurar su estabilidad emocional.

3.1.2 Escuela Santa Verónica y Escuela Los Andes

En la Escuela Santa Verónica y en la Escuela Los Andes las acciones desarrolladas por el profesorado siguieron un patrón similar (ver Figura 2), en el que destaca el ajuste a las acciones pedagógicas para abordar los requerimientos del estudiantado y sus familias. En estas escuelas, el trabajo colectivo tiende a la ayuda (68% y 69%, respectivamente) para adaptarse a las condiciones emergentes (88% y 76%). A diferencia de lo acontecido en la Escuela Santa Magdalena, en estos establecimientos fueron escasas las acciones que replicaban las tareas habituales sin grandes cambios (13% y 17%). Más allá de las similitudes entre estas dos escuelas, el análisis detallado de lo que acontece en cada caso muestra importantes matices.

Figura 2

Trabajo docente en la Escuela Santa Verónica y en la Escuela Los Andes



En la Escuela Santa Verónica la colaboración entre docentes surgió como una obligación ante la falta de orientaciones del Ministerio de Educación y las dificultades de organización de la escuela. La organización fue por momentos caótica, lo que incrementó la carga de trabajo y afectó negativamente el bienestar del profesorado. El trabajo entre docentes se sustentó en su estrecho vínculo emocional y la confianza del trabajo conjunto anterior a la pandemia. El profesorado mostró compromiso e iniciativa para afrontar la crisis, lo que se vio favorecido por el apoyo de la jefa de UTP. Las instancias de diálogo organizadas por la Jefatura y las coordinaciones de nivel permitieron compartir el trabajo que cada uno se encontraba realizando para abordar la crisis. Las y los docentes con mayor experiencia, formación y redes fuera del establecimiento, pusieron a disposición sus conocimientos y fueron claves para el trabajo colaborativo.

El nuevo escenario llevó a que el profesorado ajustara y diversificara sus prácticas de enseñanza. Las tecnologías de la información fueron integradas y permitieron un enriquecimiento de las metodologías. Los cambios realizados se sustentaron en las características del estudiantado y sus familias, a quienes describen con importantes dificultades materiales, sociales y emocionales. Del mismo modo, la cercanía con estos, construida antes de la crisis, incrementó el compromiso del profesorado. El apoyo al estudiantado favoreció la satisfacción con el trabajo, pero también generó importantes niveles de estrés y cansancio.

A diferencia del caso anterior, la Escuela Los Andes corresponde a un establecimiento privado con significativa autonomía respecto de políticas ministeriales, lo que permitió organizar el trabajo de manera más efectiva. Antes de la crisis, el trabajo se estructuraba en distintos grupos simultáneos (por áreas, niveles, proyectos, etc.), lo que facilitó compartir experiencias, tomar

decisiones y entregar información durante la emergencia. Sin embargo, la autonomía curricular del profesorado se vio restringida por una estructura jerárquica, en que las decisiones más relevantes son tomadas por las autoridades de la escuela y la comunicación de las y los docentes con dichas autoridades está siempre mediada por cargos intermedios de coordinación.

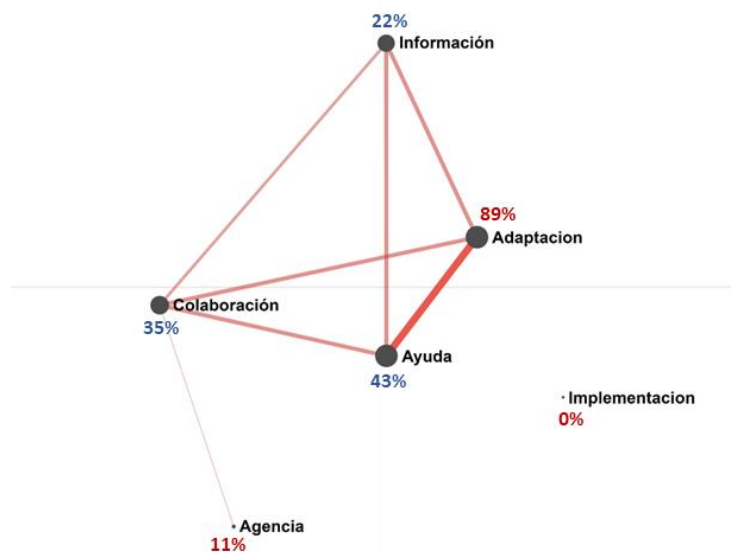
En este establecimiento, las iniciativas docentes buscaban garantizar la calidad de la enseñanza y el rendimiento académico del estudiantado. Con este fin adaptaron estrategias y recursos de aprendizaje, para que el estudiantado percibiera la enseñanza como atractiva y relevante. La existencia anterior de equipamiento tecnológico y su dominio por parte del profesorado facilitó las actividades a distancia. Asimismo, la modalidad de co-docencia empleada desde antes de la crisis permitió compartir tareas, apoyarse mutuamente e innovar en el nuevo contexto. El esfuerzo por mantener el rendimiento académico del estudiantado generó en los profesores agotamiento y satisfacción por los logros alcanzados.

3.1.3 Escuela Albert Einstein

En la Escuela Albert Einstein (ver Figura 3), al igual que en los casos anteriores, las iniciativas emprendidas por el profesorado fueron medidas de adaptación a la crisis (89%). En un número pequeño de casos, el nuevo escenario motivó el agenciamiento de transformaciones mayores (11%). A diferencia de las escuelas antes descritas, en la Escuela Albert Einstein las formas de trabajo incluyen tanto la ayuda entre docentes (43%) como la colaboración entre estos (35%), que permitieron establecer relaciones recíprocas con el objetivo común de apoyar al estudiantado y sus familias.

Figura 3

Trabajo docente en la Escuela Albert Einstein



En esta escuela, el profesorado experimentó una elevada incertidumbre ante la falta de lineamientos del Ministerio de Educación y del propio Equipo de Gestión. Las actividades acontecieron en una desorganización generalizada y una sensación de aislamiento por falta de espacios establecidos para colaborar. Como consecuencia, el trabajo en colectivo implicó la creación de un sistema no formal de organización y apoyo entre docentes, que involucró además a otros trabajadores. En el establecimiento existe una cultura de horizontalidad, flexibilidad y respeto por la labor docente y se les instó a tomar decisiones curriculares de manera autónoma. Sin embargo, la responsabilidad de tales decisiones elevó la carga laboral y, ante la falta de condiciones para el trabajo (recursos, formación, etc.), el profesorado experimentó una elevada presión y un profundo cansancio.

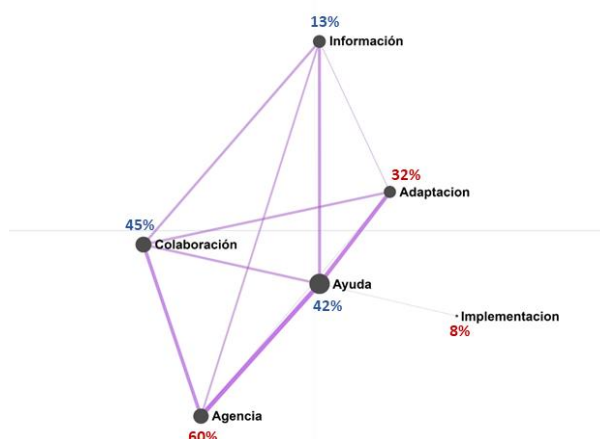
Los vínculos entre docentes también favorecieron la entrega de apoyos al estudiantado y sus familias. Las y los profesores reconocen la precariedad material en que habita el estudiantado y ven necesario adaptar creativamente sus estrategias de enseñanza, para favorecer el acceso, compromiso y participación. Además, estos priorizaron la creación de ambientes acogedores, donde las y los estudiantes son bienvenidos y se mantiene el contacto frecuente en la distancia. Este vínculo es valorado por el profesorado, sin embargo, también implica una gran carga de trabajo, una pérdida de los límites de demanda emocional de las familias y una sensación de estar sobrepasados.

3.1.4 Escuela San Juan

En la Escuela San Juan las acciones del profesorado mostraron un patrón distinto a los otros casos. Más allá de las acciones docentes que buscaron la adaptación (32%), la mayoría de las iniciativas apuntaron al agenciamiento de cambios (60%) orientados a transformar el enfoque curricular del establecimiento. Los vínculos entre docentes y con otros actores de la comunidad, fueron de colaboración (45%) cuando se buscaba rearticular las formas de trabajo para transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje, y de ayuda (42%) cuando requirieron resolver dificultades propias del proceso de cambio.

Figura 4

Trabajo docente en la Escuela San Juan



La tensión ante la falta de lineamientos ministeriales fue resignificada mediante un proyecto colectivo en el que se involucró la mayoría de las y los profesores y otros trabajadores de la educación. El proyecto implicó un cambio significativo en los procesos de aprendizaje y en la organización del trabajo, desde una perspectiva comunitaria, internivel e interdisciplinaria. El profesorado construyó redes, a partir de un intensivo trabajo de encuentro, que se vio facilitado por la virtualidad. La crisis se transformó en un momento para revisar las decisiones pedagógicas, modificar las prácticas habituales y promover aprendizajes contextualizados. El trabajo conjunto se vio facilitado por intereses compartidos entre docentes, una visión crítica del sistema educativo y una concepción transformadora del currículo, en la que el profesorado es un actor clave.

La colaboración fue favorecida por la cultura de trabajo horizontal, la flexibilidad institucional y la toma de decisiones democráticas que existían antes de la pandemia. El profesorado se

comprometió con los objetivos comunes, pues se sentían reconocidos y valorados. Este compromiso implicó una elevada carga de trabajo, ante la necesidad de tomar decisiones colectivas, comunicarse con las familias, diseñar e implementar nuevas estrategias de enseñanza. En adición, las y los docentes se vieron sobrecargados por las dificultades del estudiantado y sus familias, lo que afectó negativamente su bienestar en el trabajo e impactó su vida personal. Sin embargo, el proyecto fue considerado una fuente de satisfacción, sentido y orgullo del profesorado con su labor.

3.2 Las formas de colaboración docente que emergen entre los matices

El análisis conjunto de los casos evidencia cómo se cruzan las vivencias del profesorado entre sí y con el contexto político, social y cultural más amplio. En lo siguiente, nos interesa poner atención a las formas de colaboración docente entre los matices de distintas escuelas, para así ampliar la discusión en torno al liderazgo docente.

3.2.1 La colaboración en el corazón del liderazgo en tanto relación de cuidado

Al revisar los casos indagados salta a la vista la naturaleza sensible de la colaboración y del trabajo docente. En el profesorado, la sensación de incertidumbre, preocupación o de estar sobrepasado emocionalmente movilizó el encuentro y el trabajo colectivo. Más allá del logro de objetivos y la planificación estratégica, la colaboración en el trabajo docente emerge como un modo de relación y una fuente de compañía en este escenario de incertidumbre. En las iniciativas vemos relaciones de cuidado entre docentes y hacia otros miembros de la comunidad educativa. Al respecto, María José (Escuela San Juan) nos comenta: “En tiempos de pandemia el trabajo en equipo ha sido fundamental para salir vivos de la emergencia, nos necesitamos los unos a los otros, esto también se fue desarrollando en la nueva forma de enseñar el trabajo colaborativo e interdisciplinario”.

En consecuencia, entendemos la colaboración en el corazón del liderazgo docente, no solo por su relevancia, sino también porque nos lleva a otorgar especial atención a la dimensión relacional y afectiva del trabajo docente. En este sentido, los sentires de las y los docentes en estas relaciones de colaboración y cuidado frente a la crisis nos motivan a atender la amplia gama de tonalidades que puede adquirir el liderazgo en un determinado contexto y, por ende, nos alerta sobre la necesidad de enriquecer las aproximaciones metodológicas desde donde indagarlo para recuperar su complejidad.

3.2.2 La colaboración en el corazón del liderazgo como medio para enfrentar la crisis

Por otro lado, el análisis de las vivencias del profesorado durante la crisis muestra que la colaboración, si bien puede entenderse como un elemento constitutivo de la experiencia docente, en muchas ocasiones aparece como un medio para lograr un fin específico. Desde esta perspectiva, las y los docentes colaboran con foco en el logro de determinados resultados y como respuesta a las dificultades que observan en el estudiantado y sus familias en contextos altamente precarizados. En medio de la crisis, los profesores se ayudaron mutuamente para resolver situaciones que dificultan el cumplimiento de su rol o impiden lo que entienden como objetivo de la educación.

Por ejemplo, Vanesa (Escuela Los Andes), relató el trabajo realizado con otros docentes del mismo nivel o disciplina, con quienes colaboraron “dando ideas para resolver problemas, ejecutando distintas estrategias para lograr un cambio”. Del mismo modo, señala la relevancia del encuentro para “trabajar en conjunto para resolver problemas de los alumnos enfocados en lo social y lo académico, buscando estrategias para poder acompañarlos en este proceso, así como también generar mecanismos para ayudarlos a avanzar en lo académico”.

Ahora bien, la colaboración que surge como medio para alcanzar un fin, bajo determinadas condiciones, puede mutar hacia un proceso de cambio más profundo del rol docente o de los modos de organización en la escuela. En dichos casos, el trabajo colectivo se da en múltiples niveles y con diversos fines, articulando formas de actuar conjuntamente. Al respecto, en la Escuela San Juan vemos que la emergencia no solo movilizó la colaboración para dar soluciones específicas, sino que también impulsó procesos de mayor transformación.

La pandemia nos puso el problema encima, cómo les enseñamos a nuestros estudiantes, cómo aprenden, cómo se sienten y nuestra forma de educar cambió. El cambio más significativo que he realizado es el trabajo colaborativo, donde no existen asignaturas sino más bien sesiones que desarrollan habilidades, objetivos curriculares propuestos por el ministerio a través de una propuesta en común. A partir de esta situación he tenido que ser mucho más flexible, tener disposición al trabajo en equipo, centrar mis objetivos en que el estudiante aprenda de forma integral y también conocer las otras asignaturas. (María José, Escuela San Juan)

En consideración a lo anterior, la colaboración puede ser entendida en el corazón del liderazgo porque permite comprender que en el trabajo docente se articulan las acciones que buscan atender a desafíos específicos de un momento particular, con los grandes procesos de transformación al interior de las escuelas. La colaboración es, al mismo tiempo, una cualidad

propia del quehacer docente y una vía para superar los obstáculos de la crisis. La ausencia de lineamientos estrictos desde el Ministerio de Educación o los equipos de gestión en las escuelas, abrieron espacios para la emergencia de iniciativas colaborativas lideradas por el profesorado. Estas iniciativas no solo buscaron dar continuidad a su trabajo docente, sino que también nos abren posibilidades para repensar su labor y explorar nuevas formas de organización y enseñanza.

4. Discusión

El trabajo de investigación realizado nos ha llevado a pensar que construir nuevas aproximaciones al liderazgo en el actual contexto educativo y social, requiere de un diálogo con otros conceptos que permita ampliar y discutir su significado. Con este fin, profundizamos en la colaboración docente, considerando que anteriormente otros autores han registrado su relación con el liderazgo (por ejemplo, Çoban & Atasoy, 2020). Particularmente, exploramos el trabajo docente durante la crisis del COVID-19 en cinco escuelas chilenas, enfocándonos en las acciones colaborativas.

El trabajo docente durante la crisis movilizó una forma de trabajo colectivo para responder y sobrellevar la emergencia. El profesorado buscó medios para adaptarse al nuevo contexto, diversificando sus formas de trabajo, enseñanza y colaboración. Ahora bien, en este estudio observamos que los modos en que se despliega la colaboración dependen de las particularidades de cada escuela. Considerando lo anterior, vemos que el trabajo colaborativo entre docentes posee una diversidad de matices, que no han sido suficientemente abordados en la investigación en educación.

En nuestra propia investigación seguimos una ruta mixta de producción y análisis de datos, en que las formas de colaboración docente son categorizadas dentro de un marco restringido (como colaboración, ayuda o información). Este ejercicio de categorización, que también ha sido anteriormente empleado en otros trabajos (Pantić et al., 2021), posee el valor de permitirnos una mirada general de lo que emerge en las escuelas. Sin embargo, los datos producidos en la ruta cualitativa nos han mostrado la limitación de esta aproximación para acercarse a tales matices. Desde nuestro punto de vista, dicha limitación es relevante de abordar pues los detalles nos permiten comprender con mayor profundidad cómo acontece la colaboración, en las particulares contingencias y emergencias de la escuela. Por lo mismo, estudiar los matices nos permite acercarnos más a aquellas relaciones en las que circula el liderazgo docente y

requerimos de herramientas investigativas coherentes con las complejas condiciones en que se da el trabajo docente en la actualidad.

Adicionalmente, hemos visto en las escuelas estudiadas que la mayoría de las iniciativas docentes no responde a las prescripciones de la política pública sobre la colaboración, que la considera estrechamente relacionada con la mejora escolar. A modo de ilustración, en el Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2021) se indica: “Resulta clave que el futuro profesor o profesora, demuestre las habilidades descritas en los estándares pedagógicos, reflexione sobre su práctica y esté capacitado para participar en comunidades de aprendizaje para su mejoramiento constante” (p. 120). Fuera de este objetivo de la mejora, observamos que las iniciativas lideradas por el profesorado, en sus diversas manifestaciones, buscaban apoyarse y navegar colectivamente en la crisis. Con esto en mente, observamos al liderazgo como propio de la docencia, aun cuando no responda a las lógicas habituales de la mejora escolar. Por tanto, a partir de este trabajo sería importante ir más allá de la crisis COVID-19 e interrogarnos: ¿Cuáles son los fines del liderazgo docente? ¿Debe el liderazgo siempre estar orientado a la mejora? ¿Puede ser el liderazgo un medio de conservación de una comunidad educativa?

En concordancia con Cooper (2022), en las escuelas estudiadas observamos cómo el liderazgo se va construyendo en la cotidianeidad, a partir del nexo entre las actividades escolares y las formas de relación que establece el profesorado. Al respecto, estas actividades y relaciones emergen en el presente, sin embargo, se encuentran enraizadas en las historias de colaboración anteriores a la pandemia. Tal como en la Escuela San Juan, donde la construcción anterior de la autonomía docente se transforma en el terreno sobre el cual tiene lugar el proyecto colectivo que desarrollan durante la pandemia. Así, este proyecto colectivo viene a reforzar la valoración y toma de decisiones del profesorado. En consecuencia, nos parece relevante profundizar en cómo el liderazgo docente se va articulando a través del tiempo, como formas de colaboración y relaciones de confianza que posibilitan y sostienen los cambios. Precisamente, en su aproximación ecológica, Priestley et al. (2016) entienden la agencia docente como un fenómeno temporal, situado en las contingencias del presente, pero también enraizado en las experiencias del pasado y orientado hacia el futuro. La aproximación metodológica de esta investigación nos ha permitido relacionar el liderazgo docente con las acciones del presente y las experiencias del pasado. Sin embargo, reconocemos que nuestro acercamiento metodológico ha sido escaso en términos del futuro, que también moviliza la acción del profesorado y que requiere ser fortalecido para una mejor comprensión del liderazgo docente.

En este trabajo, nos propusimos describir la colaboración docente y las tensiones que experimentó en distintos contextos durante la crisis del COVID-19, con la finalidad de recoger reflexiones que nos permitan extender la comprensión del liderazgo docente. En este sentido,

proponemos ubicar a la colaboración en el corazón del liderazgo docente, para desde allí ampliar dicha comprensión.

Al respecto, la colaboración puede ser ubicada en el corazón del liderazgo docente, en tanto llama a poner especial atención a la dimensión relacional y afectiva de la escuela y sus procesos. En las escuelas estudiadas la colaboración se desarrolla en íntima relación con el cuidado y los vínculos afectivos. Asimismo, durante la emergencia se hace evidente que la colaboración es una experiencia sensible, propia de la naturaleza del trabajo docente, en que las y los profesores son para otros un soporte fundamental, en el contexto de alta demanda emocional que expuso e intensificó la crisis. Por ende, creemos que uno de los desafíos relevantes para la investigación en temas de liderazgo consiste en atender a la dimensión afectiva del trabajo docente como una parte indisoluble de esta, que atraviesa y articula otras dimensiones como el liderazgo y la colaboración. En este sentido, nos parece relevante que los estudios en liderazgo docente hagan eco de la invitación de Zembylas (2021) hacia el giro afectivo en la investigación en educación, pues como indica el autor, nos permitiría no solo comprender mejor cómo se ve afectado el profesorado y su enseñanza, sino también crear aperturas políticas en término de prácticas transformadoras del espacio educativo.

Por otro lado, vemos que la colaboración puede ubicarse también en el corazón del liderazgo, porque a través de esta las y los docentes responden a los desafíos cotidianos a los que se enfrentan, durante y más allá de la emergencia sanitaria. Siguiendo a Cornejo et al. (2021), la labor docente posee un carácter inherentemente articulado en torno a lo imprevisto y, en consecuencia, creemos que los estudios en torno a la colaboración permiten acercarse a los cambios emergentes que ocurren en la escuela. En este sentido, la colaboración puede ser vista en el corazón del liderazgo docente en la medida que nos permite profundizar en los pequeños cambios del día a día, en los grandes proyectos de transformación de una comunidad educativa, así como también en la forma en que ambos niveles se articulan de manera compleja, orgánica e incluso contradictoria.

5. Conclusiones

En este artículo nos propusimos contribuir a ampliar la discusión en torno al liderazgo docente desde el estudio de la colaboración de profesores de cinco escuelas chilenas durante la pandemia. En primer lugar, nos interrogamos acerca de cómo se dio el trabajo entre docentes durante el cierre de las escuelas con motivo de la crisis por COVID-19. Al respecto, el análisis de los cinco casos estudiados muestra que los docentes desarrollaron diversas iniciativas de manera colectiva. El profesorado trabajó en conjunto principalmente para adaptarse a la crisis y, en menor medida, para movilizar transformaciones a partir de lo emergente. Tal como en el estudio

de Pantić et al. (2021), en esta investigación encontramos iniciativas de distinto alcance y con diversos fines. Las iniciativas docentes les permitieron aprender mutuamente y reorganizar su trabajo, apoyarse y cuidarse, diversificar la enseñanza y promover el aprendizaje, mantener y estrechar los vínculos con el estudiantado y sus familias, así como repensar el currículo y la educación.

En segundo término, nos preguntamos por las tensiones que experimentó la colaboración entre docente cuando estos buscaron movilizar cambios en sus diversos contextos. Al respecto, vimos que existió un sinnúmero de tensiones en el proceso, pero hemos optado por destacar algunas que nos parecen especialmente relevantes para la reflexión sobre el liderazgo docente. Por un lado, vimos que las iniciativas que puede liderar el profesorado en una escuela no son ajenas a las condiciones materiales. La precarización de las formas de vida y trabajo constituye una importante fuente de estrés para el profesorado, al generar una sensación de inseguridad constante. Por otro lado, notamos que el liderazgo docente demanda la existencia de espacios formales de trabajo conjunto. El apoyo de los miembros del equipo de gestión no reemplaza dichos espacios y se requiere de una organización que establezca momentos para encontrarse y trabajar colectivamente, pues la tarea de organización de la colaboración informal aumenta la carga de trabajo. Además, encontramos que el reconocimiento del valor de la labor docente, la construcción de una cultura de trabajo democrático y la autonomía docente son elementos fundamentales para que el profesorado se involucre en procesos de cambio educativo y transformación curricular.

Finalmente, nos propusimos reflexionar sobre las contribuciones del análisis de las experiencias de colaboración del profesorado para ampliar las perspectivas sobre el liderazgo docente. En este sentido, hemos mostrado el valor que otorga ubicar a la colaboración en el corazón del liderazgo, en la medida en que nos desafía a profundizar en la dimensión afectiva del trabajo docente y en la comprensión de los procesos previstos e imprevistos de cambio como parte de su naturaleza. Más allá de esta provocación, nos resulta evidente que las experiencias del profesorado en este estudio muestran el entramado, a veces difícil de entender, entre las dimensiones de trabajo, colaboración y liderazgo docente. La imbricación de estas categorías nos invita a establecer puentes de diálogo entre las investigaciones que se desarrollan al alero de estas categorías del quehacer docente –y por qué no de otras–. Esta estrecha relación no solo requiere de nuevas conceptualizaciones que puedan dar cuenta de la complejidad e incerteza, también nos alientan a explorar nuevos caminos metodológicos que permitan repensar el liderazgo y la colaboración más allá de las prescripciones del trabajo docente, para acercarnos desde distintos lugares que den cuenta de su dinámica emergencia.

6. Referencias

- Acuña, F. (2023). Governing teachers' subjectivity in neoliberal times: The fabrication of the bonsai teacher. *Journal of Education Policy*, 39(2), 171-190. <https://doi.org/10.1080/02680939.2023.2196954>
- Acuña, F., & Fernández Ugalde, R. (2024). Dissenting from what? The rupture of Chilean teachers with the long-term consensus on teacher professional development. *Globalisation, Societies and Education*. <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2294133>
- Assaél, J., & Cornejo, R. (2018). Work regulations and teacher subjectivity in a context of standardization and accountability policies in Chile. En R. Normand, M. Liu, L. M. Carvalho, D. A. Oliveira, & L. LeVasseur (Eds.), *Education Policies and the Restructuring of the Educational Profession: Global and Comparative Perspectives* (pp. 245-257). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-8279-5_17
- Bradbury, A., Braun, A., Duncan, S., Harmey, S., Levy, R., & Moss, G. (2023). Crisis policy enactment: Primary school leaders' responses to the Covid-19 pandemic in England. *Journal of Education Policy*, 38(5), 761-781. <https://doi.org/10.1080/02680939.2022.2097316>
- Braun, A., Ball, S. J., Maguire, M., & Hoskins, K. (2011). Taking context seriously: Towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 585-596. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601555>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2021). *Estándares de la profesión docente, Marco para la Buena Enseñanza*. Gobierno de Chile. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Çoban, Ö., & Atasoy, R. (2020). Relationship between distributed leadership, teacher collaboration and organizational innovativeness. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(4), 903-911. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i4.20679>
- Connell, R. (1995). Transformative labour: Theorizing the politics of teachers. En M. Gingsburg

- (Ed.), *The Politics of Educators' Work and Lives* (pp. 91-114). Garland Publishing.
- Connell, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: Towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies in Education*, 50(3), 213-229. <https://doi.org/10.1080/17508480902998421>
- Cooper, M. (2022). Everyday collective leadership: teachers enhancing education and care through goal-directed joint activity. *International Journal of Leadership in Education*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2052757>
- Cornejo, R., Etcheberrigaray, G., Vargas, S., Assaél, Araya, R., & Redondo-Rojo, J. (2021). Actividades emocionales del trabajo docente: Un estudio de shadowing en Chile. *Quaderns de Psicologia*, 23(1). <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1689>
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Fedele, P., Iacuzzi, S., & Garlatti, A. (2021). One size does not fit all: Schools' responses to the Covid-19 crisis. *International Journal of Public Administration*, 44(11-12), 943-951. <https://doi.org/10.1080/01900692.2021.1903501>
- Ferreira, H. J., Patton, K., & Parker, M. (2023). From isolation to collaboration: Development of a community of physical education teachers in pandemic times. *Movimento*, 28, Artículo e28067. <https://doi.org/10.5040/9781350009172.ch-001>
- Glazier, J. A., Boyd, A., Bell Hughes, K., Able, H., & Mallous, R. (2017). The elusive search for teacher collaboration. *The New Educator*, 13(1), 3-21. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2016.1144841>
- Guerrero, P., Díaz Meza, R., Roth-Eichin, N., Castro, L., & Luna, L. (2021). From clients to partners: Collective imaginaries of management teams about families in the context of a pandemic. *Psicoperspectivas*, 20(3), 93-104. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue3-fulltext-2442>
- Harris, A. (2015). Teacher leadership. En J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2nd ed., Vol. 24, pp. 60-63). Elsevier. <https://kundoc.com/pdf-teacherleadership-.html>

- Harris, A., & Jones, M. (2019). Teacher leadership and educational change. *School Leadership & Management*, 39(2), 123-126. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1574964>
- Larsen, E., & Mockler, N. (2023). Australian teacher educators responding to policy discourses of quality. *Educational Review*, 75(6), 1063-1083. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.2007056>
- Nguyen, D., Harris, A., & Ng, D. (2020). A review of the empirical research on teacher leadership (2003-2017). *Journal of Educational Administration*, 58(1), 60-80. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2018-0023>
- Pantić, N., Galey, S., Florian, L., Joksimović, S., Viry, G., Gašević, D., Knutes, H., & Kyritsi, K. (2021). Making sense of teacher agency for change with social and epistemic network analysis. *Journal of Educational Change*, 23, 145-177. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09413-7>
- Pino-Yancovic, M., Ahumada, L., DeFerrari, J., Correa, F., & Valenzuela, J. P. (2022). Collaborating inside and outside the school: together overcoming COVID-19 challenges in Chile. *Journal of Professional Capital and Community*, 7(4), 390-405. <https://doi.org/10.1108/JPC-04-2022-0025>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2016). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Academic.
- Robertson, S. L. (2012). Placing teachers in global governance agendas. *Comparative Education Review*, 56(4), 584-607. <https://doi.org/10.1086/667414>
- Rockwell, E. (2018). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: Resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. *Cuadernos de Educación*, 16, 7-29. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/22963>
- Rosenblatt, P. C., & Wieling, E. (2019). Thematic and phenomenological analysis in research on intimate relationships. En A. M. Humble, & M. E. Radina (Eds.), *How qualitative data analysis happens: Moving beyond "themes emerged"* (pp. 50-63). Routledge.
- Schott, C., Van Roekel, H., & Tummers, L. G. (2020). Teacher leadership: A systematic review, methodological quality assessment and conceptual framework. *Educational Research*

- Review, 31, Artículo 100352. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100352>
- Shaffer, D. W., Collier, W., & Ruis, A. R. (2016). A tutorial on epistemic network analysis: Analyzing the structure of connections in cognitive, social, and interaction data. *Journal of Learning Analytics*, 3(3), 9-45. <https://doi.org/10.18608/jla.2016.33.3>
- Shakenova, L. (2017). The theoretical framework of teacher collaboration. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 20(2), 34-48. <https://doi.org/10.5782/2223-2621.2017.20.2.34>
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage Publications.
- Torres-Olave, B., & Bravo González, P. (2021). Facing neoliberalism through dialogic spaces as sites of hope in science education: experiences of two self-organised communities. *Cultural Studies of Science Education*, 16, 1047-1067. <https://doi.org/10.1007/s11422-021-10042-y>
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>
- Zembylas, M. (2021). The affective turn in educational theory. En *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1272>