

¿ES POSIBLE PROMOVER LA AGENCIA DOCENTE DESDE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS ESCOLARES? UN ESTUDIO DE CASO MÚLTIPLE DURANTE SITUACIONES DE CRISIS

IS IT POSSIBLE TO PROMOTE TEACHER AGENCY THROUGH EDUCATIONAL MANAGEMENT? A MULTIPLE CASE STUDY DURING CRISIS SITUATIONS

*José Reyes-Rojas,
Doctor en Educación
Académico, Universidad de Chile,
Santiago, Chile.
jose.reyes.r@ug.uchile.cl,
[0000-0003-4822-0750](tel:0000-0003-4822-0750)*

*Adriana Cerveira Kampff,
Doutorado em Informática na Educação
Académica, Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul,
Porto Alegre, Brasil.
adriana.kampff@pucrs.br,
[0000-0003-1581-1693](tel:0000-0003-1581-1693)*

*Luciano Denardin,
Doutorado em Educação em Ciências e Matemática
Académico, Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul,
Porto Alegre, Brasil.
luciano.denardin@pucrs.br,
[0000-0001-8839-2229](tel:0000-0001-8839-2229)*

Resumen: Las emergencias educativas son situaciones clave capaces de redefinir la manera en que la sociedad organiza sus respectivos sistemas educacionales. La investigación analiza la influencia de los equipos directivos en el desarrollo de la agencia docente durante la enseñanza remota de emergencia en tres escuelas de diferentes contextos socioeconómicos y geográficos. Se entrevistó a 18 profesores y 6 directivos, utilizando el marco de la agencia docente, la teoría fundamentada y el análisis temático para procesar los datos. Los resultados muestran que las decisiones tomadas por los directivos durante la enseñanza remota de emergencia permitieron el desarrollo de la agencia docente en tres dimensiones principales: desafíos de adaptación docente, apoyo desde la gestión educativa y mejora en la percepción docente sobre la gestión educativa.

El estudio concluye que el apoyo de los directivos y la libertad en la toma de decisiones curriculares por parte de los docentes son factores clave para facilitar el desarrollo de la agencia docente y enfrentar la crisis educativa. El estudio es novedoso en su uso del enfoque ecológico de la agencia docente como marco teórico y en el análisis retrospectivo de las crisis sociales y educativas.

Palabras clave: agencia docente, educación durante emergencias, liderazgo educativo, aprendizaje remoto.

Resumo: Emergências educacionais são situações-chave capazes de redefinir a maneira como a sociedade organiza seus respectivos sistemas educacionais. Esta pesquisa analisa a influência das equipes de gestão no desenvolvimento da agência docente durante o ensino remoto emergencial em três escolas de diferentes contextos socioeconômicos e geográficos. Dezoito professores e seis diretores foram entrevistados, utilizando a estrutura da agência docente, a teoria fundamentada e a análise temática para processar os dados. Os resultados mostram que as decisões tomadas pelos diretores durante o ensino remoto emergencial permitiram o desenvolvimento da agência docente em três dimensões principais: desafios de adaptação do professor, apoio da gestão educacional e melhores percepções do professor sobre a gestão educacional. O estudo conclui que o apoio dos diretores e a liberdade na tomada de decisões curriculares dos professores são fatores-chave para facilitar o desenvolvimento da agência do professor e enfrentar a crise educacional. O estudo é inovador em seu uso da abordagem ecológica da agência do professor como estrutura teórica e em sua análise retrospectiva de crises sociais e educacionais.

Palavras-chave: agência docente, educação em emergências, liderança educacional, ensino remoto.

Abstract: Educational emergencies are key situations capable of redefining the way society organizes its respective educational systems. The research analyzes the influence of management teams on the development of teacher agency during emergency remote teaching in three schools from different socioeconomic and geographic contexts. Eighteen teachers and six administrators were interviewed, using the teaching agency framework, grounded theory, and thematic analysis to process the data. The results show that the decisions made by administrators during emergency remote teaching allowed for the development of teacher agency in three main dimensions: challenges of teacher adaptation, support from educational management, and improvement in teachers' perceptions of educational management. The study concludes that support from administrators and freedom in curricular decision-making by teachers are key factors in facilitating the development of teacher agency and addressing the educational crisis. The study is novel in its use of the ecological approach to teacher agency as a theoretical framework and in its retrospective analysis of social and educational crises.

Keywords: teacher agency, education in emergencies, leadership in education, remote learning.

INTRODUCCIÓN

Las emergencias educativas son situaciones clave capaces de redefinir la manera en que la sociedad organiza sus respectivos sistemas educacionales (Chen, 2023; Teruya, 2023). Estas emergencias implican cambios drásticos a la normalidad, pueden tomar la forma de desastres naturales, emergencias sanitarias, guerras y desplazamientos humanos, entre otros. Para autores como Usak et al. (2020), la crisis del Covid-19 a comienzos de nuestra década, generó un experimento global en la educación capaz de remover las estructuras educativas de los países sin distinciones. Desde nuestro punto de vista, si el mundo fue un laboratorio donde un experimento educativo fue llevado a cabo, contaría con demasiada información sobre el momento mismo del experimento, pero cada vez con menos evidencia sobre la forma en que el experimento evolucionó en los años posteriores. Cabe destacar que tales consecuencias son, hasta el día de hoy, vividas por docentes, estudiantes y directivos dentro de las escuelas (Reyes-Rojas y Sánchez, 2025).

Los sistemas educativos lidian tanto con emergencias que se comparten a nivel global, como otras propias de su realidad particular. Por ejemplo, en países como Chile su sistema educativo no solamente enfrenta emergencias globales, como el calentamiento global o la reciente crisis sanitaria del Covid-19, puesto que su sociedad está acostumbrada a desastres naturales como tsunamis, terremotos, erupciones volcánicas, sequías e inundaciones, entre otras. En el caso chileno, algunos estudios han profundizado en la experiencia de los profesores ante la normalización educativa post desastres naturales como terremotos y tsunamis (Milicic, 2016), mientras que desde el nivel gubernamental educativo se organizan unidades especializadas en la reducción de riesgo de desastres (Ministerio de Educación [Mineduc], 2023).

En la educación en emergencia (Versmesse et al., 2017), el rol que cumplen los líderes educativos es crucial para lograr llevar a buen puerto las necesidades de sus comunidades. Para autores como Harris y Jones (2020) luego de la crisis del Covid-19, la investigación empírica sobre el liderazgo escolar en tiempos de crisis podría considerar aspectos como los posibles cambios irreversibles para quienes detentan roles de liderazgo educativo, la poca preparación ante situaciones de crisis, la importancia del autocuidado en la gestión escolar, la capacidad para tomar decisiones pertinentes sobre TICs¹ en contextos de alta oferta tecnológica, el cambio y la crisis como nuevos atributos de la gestión escolar, comunicación con la familias de estudiantes, y formas de distribuir liderazgo (pp. 245-246). Por otra parte, algunos estudios que han indagado en las fases iniciales de crisis sanitarias señalan que los líderes tienden a flexibilizar las normas ante las necesidades emergentes (Reyes-Guerra et al., 2021), y que su gestión pone énfasis en aspectos como los valores, la comunicación y el autocuidado, entre otros (McLeod y Dulsky, 2021). En definitiva, la manera en que los roles de liderazgo educativo se modifican durante y después de las emergencias, es un campo de investigación abierto y en vigente desarrollo.

¹ Tecnologías de la Información y Comunicaciones.

Por otra parte, la literatura indica que, para enfrentar situaciones radicales de cambio educacional, como lo vivido por nuestra humanidad durante el Covid-19, es necesario contar con capacidades profesionales que permitan lidiar con los desafíos propios del contexto (Reyes-Rojas y Salinas, 2024). Una forma de entender la capacidad de tomar decisiones profesionales en la práctica que se traduce en una posición activa, decisiva y deliberada desde los profesores hacia sus entornos, y que además considera tanto la trayectoria, la lectura contingente y las perspectivas a futuro de los profesionales, es a través del concepto de agencia docente (Molla y Nolan, 2020; Priestley et al., 2015).

Como se puede apreciar, existen datos sobre la manera en que los líderes actúan durante las emergencias. Sin embargo, no es suficiente conocer los desafíos que enfrentan los equipos directivos durante tiempos de emergencia, sin conocer cómo estos influyen en actores tan importantes como los docentes y en sus capacidades agénticas. Más aún, la necesidad por conocer esta influencia se profundiza al considerar el contexto de la enseñanza remota de emergencia - o ERE - (Hodges et al., 2020), caracterizado por lo inédito, masivo e improvisado del entorno educativo digital. En este sentido, la investigación empírica, además de indagar lo señalado por Harris y Jones (2020), tiene la tarea de conocer la influencia que las decisiones de los equipos directivos escolares ejercen en los docentes en contextos de ERE, y en específico, en el desarrollo de la agencia docente (Priestley et al., 2015; Reyes-Rojas y Salinas, 2024).

De esta manera, el propósito de este estudio es develar la influencia de los directivos sobre las capacidades agénticas de los docentes, a través de una indagación de las dificultades experimentadas por éstos, las decisiones tomadas desde los equipos directivos, la valoración que los docentes hacen de tales acciones tomadas por sus líderes, y las consecuencias que se generan en lo curricular, en el contexto de la ERE. Para responder a este propósito, hemos definido la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo influyen los equipos directivos escolares en el desarrollo de la agencia docente de profesores de escuela durante situaciones de emergencia?

Los resultados arrojados por la pesquisa serán teorizados y discutidos desde la óptica de la agencia docente (Priestley et al., 2015). Esta relación conceptual y procedural con agencia docente representa una novedad metodológica en el estudio de la gestión educativa y su influencia en docentes durante ERE, y se establece en la búsqueda por robustecer los hallazgos y significarlos desde la intencionalidad, autonomía y complejidad contextual propias del constructo.

REFERENTES TEÓRICOS

Educación a distancia y Enseñanza Remota de Emergencia

El presente estudio se enfoca en el estudio de la gestión educativa durante una situación de emergencia global. Para esto, se tomará en consideración la definición de Enseñanza Remota de Emergencia -ERE- propuesta por Hodges et al. (2020) y surgida al comienzo de la crisis sanitaria provocada por el COVID-19, principalmente entre los años 2020 y 2022 (Reyes-Rojas y Barahona, 2022). Esta definición distingue entre una planificación o diseño pedagógico hecho para ser aplicado a distancia mediante recursos digitales, y un ambiente montado de manera improvisada sobre los mismos medios y modalidades.

Gestión educativa durante ERE

Durante la ERE, los líderes a cargo de la toma de decisiones a nivel escolar tuvieron que enfrentar escenarios inéditos de enseñanza, lo que para Harris y Jones (2020) constituye una posible modificación al rol que se venía desempeñando hasta antes de emergencias como las del Covid-19. Por otra parte, las determinaciones tomadas en el nivel de la administración tuvieron consecuencias sobre los profesores, las que han sido identificadas de manera general por la literatura especializada.

Así, para autores como Eradze et al. (2023) durante la ERE “la administración escolar le dio total libertad” (p. 8) a los docentes en aspectos curriculares, aun en una situación donde los niveles gubernamentales y locales de administración educativa intentaban dar solución a las necesidades emergentes. Por otra parte, para Chaaban, Arar et al. (2021) el apoyo de los liderazgos escolares permitió que los profesores se involucraran en distintos niveles de toma de decisiones, gracias a la delegación de tareas sobre ellos o la invitación a plantear sus opiniones.

Agencia docente

La agencia docente es una capacidad profesional que permite a los profesores tomar decisiones profesionales de manera autónoma, con perspectiva profesional y en contextos complejos de trabajo pedagógico (Molla y Nolan, 2020). Para Priestley et al. (2015) la agencia docente es un fenómeno emergente que involucra acciones llevadas a cabo desde la intencionalidad, y que a su vez son dirigidas por dimensiones que describen la historia profesional de los docentes. Así, la dimensión iterativa refiere a las experiencias pasadas, a las historias de vida profesional y a los repertorios forjados en el trabajo docente; la dimensión práctico-evaluativa, corresponde a las creencias, estructuras sociales y condiciones materiales del presente que enmarcan las acciones en los contextos educativos contingentes; y la dimensión proyectiva o de perspectiva de futuro, la que permite significar las acciones pedagógicas del presente según sus intenciones de largo y corto alcance.

Esta mirada diacrónica de la construcción de agencia se complementa con el aporte de Edwards (2005) quien conceptualiza la agencia desde una perspectiva

relacional, y la define como una “capacidad de trabajar con otros para expandir la perspectiva individual sobre los objetos al ingresar hacia el mismo a través de las perspectivas de otros” (p. 172). Esta perspectiva inspirada en la teoría de la actividad (Engeström, 2001) considera también la dialéctica histórica y los desafíos enfrentados de manera colectiva por el profesorado.

Algunos estudios empíricos han relevado la importancia que la agencia docente tiene sobre aspectos clave en el ejercicio de la profesión docente, como la resiliencia (Badiozaman, 2021; Xun et al., 2021), el posicionamiento (Chávez et al., 2022; Thumvichit (2021), el bienestar socioemocional (Mäkelä et al., 2022), la autoeficacia (Ehren et al., 2021), y la innovación (Gong et al., 2021). Mientras, otros estudios identifican aspectos que dificultan la construcción de la agencia en docentes, como la precarización de sus condiciones de vida (Ehren et al., 2021) o el tipo de recursos disponibles para la realización de clases (Carruana et al., 2023), y aspectos que la favorecen, como la ausencia de lineamientos demasiado restrictivos sobre las escuelas en particular sobre los docentes (Alarcón et. al, 2023; Herrera-Seda y Pantić, 2025).

Sin embargo, el desarrollo reciente del concepto de agencia docente se distorsiona ante un contexto como el de enseñanza remota de emergencia. Tal concepto fue construido principalmente a partir de condiciones de trabajo docente de relativa normalidad, con presencialidad, sin confinamiento, ni educación remota, ni distancia social. La literatura reporta que en condiciones normales de trabajo los profesores desarrollaron su agencia profesional gracias a que contaban con experiencias educativas previas (Priestley et al., 2013), a que involucraron sus perspectivas e intenciones tanto personales como colectivas en la resolución de problemas pedagógicos (Molla y Nolan, 2020), y a proyectaron sus decisiones del presente hacia fines de largo mediano y largo alcance (Priestley et al., 2015). Además, la literatura reporta que la agencia docente se evidenció cuando los docentes no necesariamente restringieron su enseñanza a las prescripciones o materiales curriculares ofrecidos por los niveles superiores (Biesta et al., 2017) y, en cambio, se sintieron en control de lo que se enseñaba y cómo se enseñaba en la sala de clases (Hull y Uematsu, 2020).

Los contextos escolares delimitan un espacio de acción capaz de obstaculizar o promover la puesta en acción de innovaciones educativas (Sá y Serpa, 2020). Para Gochhayat et al. (2017) los contextos escolares desarrollan una cultura organizacional que se expresa a través de valores, creencias, significados compartidos, prácticas, procedimientos y rituales dentro de una organización. Estos aspectos que configuran un contexto escolar pueden verse seriamente afectados durante contextos de emergencia como los vividos durante la crisis del COVID-19.

Dentro de los contextos escolares, los directivos de escuela son actores con alta influencia en la configuración del escenario educativo local y en la cultura organizacional (Riveras-León y Tomás-Folch, 2020). Para autores como Vaillant (2020) el rol de los líderes educativos ha mutado desde una noción basada netamente en la administración de las escuelas, hacia otra que “involucra una cultura común de expectativas” (p. 2). En este sentido, el rol de los directores puede tener un impacto directo en aspectos como la

actividad de los docentes, y otro indirecto al “crear las condiciones adecuadas para propiciar buenos aprendizajes” (Vaillant, 2020, p. 3).

A partir de esta noción es que hemos considerado a los directivos como actores relevantes para comprender de manera más completa su influencia dentro los contextos escolares y la potencial “cultura común de expectativas” dentro de las escuelas, la que presumimos susceptible de ser analizada desde el marco de la agencia docente.

Tomando en cuenta estos antecedentes, en el presente estudio consideraremos que la agencia docente, tanto a nivel individual como colectivo, permite a los profesores llevar a cabo acciones dirigidas desde sus propios propósitos y al mismo tiempo imprime una percepción de autonomía y control sobre las decisiones pedagógicas llevadas a cabo durante contextos de emergencia educativa. Para operativizar el concepto de agencia y tomando en consideración otros estudios que abordan el desarrollo de la agencia docente durante contextos de crisis (Román et al., 2021; Teruya, 2023; Xun et al., 2021), se considerará la adaptación de los docentes al nuevo escenario de ERE como una expresión de agencia docente propia del contexto de crisis generado por la pandemia del COVID-19.

A su vez, se considerará que las acciones de los directivos pueden incidir en la manera en la que los docentes desarrollan sus capacidades agénticas en la escuela.

METODOLOGÍA

Diseño

El estudio fue realizado mediante un diseño cualitativo de casos múltiples (Yin, 2016). Este diseño permite establecer unidades de análisis complejas, donde los datos de los sujetos individualizados, o casos simples, son contextualizados en un entorno de trabajo común con otros. Para efectos del presente estudio, se considerará como caso múltiple a cada escuela.

De acuerdo con Merriam (1985), en el estudio de caso se pueden considerar casos extremos, lo que significa que la presencia de las características de un fenómeno es fácilmente reconocible en el caso. De este modo, se buscaron casos extremos que permitieran establecer puntos de referencia donde el fenómeno (la ERE) se viera notoriamente influido por algún elemento contextual. Los criterios que definieron la selección de casos extremos fueron: nivel socioeconómico de los estudiantes bajo/alto, orientación religiosa creyente/laica, tamaño de la matrícula escuela pequeña/grande, y criterio de urbanidad/ruralidad.

Participantes

Tres escuelas fueron escogidas mediante muestreo intencionado. Dentro de cada escuela, directivos y profesores de distintas asignaturas fueron entrevistados para tener una perspectiva completa y acabada del caso. El caso 1 corresponde a una escuela urbana privada de baja vulnerabilidad, el caso 2 a una escuela rural de alta vulnerabilidad, y el caso 3 a una escuela urbana de alta vulnerabilidad, todas pertenecientes a la misma región administrativa dentro de Chile. Los datos de ruralidad y vulnerabilidad, se utilizó la base de datos de la prueba estandarizada Sistema de Medición de la Calidad de la Educación [SIMCE] (www.agenciaeducacion.cl).

Para el reclutamiento de docentes y directivos, el único requisito de participación, además de la disponibilidad, fue el haber ejercido funciones similares en el mismo establecimiento desde el año 2020 a la fecha de las entrevistas. En total, fueron entrevistados 6 directivos y 18 profesores. Mayor detalle sobre los datos es posible de apreciar en la **Figura 1**.

Figura 1
Diagrama de características por caso múltiple.

Casos	Orientación religiosa	Pago matrícula y mensualidad**	Nº Estudiantes**	% Vulnerabilidad**	Urbanidad/Ruralidad
Caso 1 (Escuela privada)	Católico	+\$100 US	1.935	3.9	Urbano
Caso 2 (Escuela subvencionada* rural)	Laico	Gratis	522	81.2	Rural
Caso 3 (Escuela subvencionada*)	Católico	Gratis	2064	77.1	Urbano

Fuente: Elaboración propia en base a los datos extraídos de www.agenciaeducacion.cl

Levantamiento de datos

Los datos fueron levantados mediante un protocolo de entrevistas semi-estructuradas, cuyas preguntas se enfocaron en conocer la experiencia de los directivos y docentes durante la ERE. Además, las preguntas fueron diseñadas para medir diferentes dimensiones identificadas en la literatura científica sobre agencia docente y agencia profesional. Así, el instrumento cuenta con preguntas que operacionalizan dimensiones de la agencia docente desde su perspectiva ecológica (Priestley et al., 2015), consideran definiciones de agencia percibida asociadas a la definición de Hull y

Uematsu (2020), y relevan la experiencia colectiva dentro del caso a través de la definición de agencia relacional presente en el marco teórico propuesto por Edwards (2005).

Los ítems fueron diseñados para conocer aspectos de la toma de decisiones curriculares, uso de tecnologías, cultura organizacional y agencia docente, durante períodos de emergencia. El instrumento fue validado por expertos (n=4) y aplicado con leves modificaciones a directivos y docentes.

Los datos fueron levantados durante el año 2023 y procesados entre los años 2023 y 2024. Las entrevistas fueron transcritas por un agente externo a la investigación para garantizar objetividad. En total, las entrevistas superan las 13 horas de grabación.

Además de las entrevistas, se contó con bitácoras de campo y de procesamiento, las cuales permitieron orientar posteriormente el procesamiento a la luz de las apreciaciones obtenidas directamente desde la experiencia dentro de las escuelas.

De esta manera, se busca la validez interna de los datos mediante triangulación (Lincoln y Guba, 1985), específicamente a través de la búsqueda de distintas fuentes de información (profesores y directivos, casos diversos entre sí a nivel escuela y a nivel docente), y de múltiples métodos de recolección de datos.

Procesamiento

La información obtenida fue procesada mediante análisis temático (Clarke y Braun, 2017) y mediante la perspectiva ecológica de la agencia docente (Priestley et al., 2015). Para Priestley et al. (2015) la perspectiva ecológica de la agencia docente no solamente funciona como teórico, sino que también “ha sido utilizada para orientar el levantamiento de datos y apoyar el análisis de la información” (p. 29). En este sentido, el estudio representa una novedad por cuanto el marco de la agencia docente opera no solamente como contraparte en la discusión de los datos, sino que también en el mismo levantamiento de datos a través de la captura cualitativa de sus dimensiones principales y en el análisis de la crisis educativa desde la perspectiva de la agencia.

Para efectuar el análisis, en primer lugar, se realizó una lectura repetida y exhaustiva de los datos obtenidos. Este proceso fue ayudado por las bitácoras de campo, y paralelamente el primer autor configuró un diario de procesamiento donde se registraban los acuerdos teóricos y decisiones operativas de la investigación.

En segundo lugar, se realizó una codificación abierta (inductiva) y otra selectiva (deductiva) mediante el software de análisis cualitativo Atlas.ti. La codificación inductiva buscaba levantar temáticas emergentes, mientras que a través de la deductiva se buscó conocer dimensiones de la agencia docente y/o de la enseñanza remota identificadas previamente en la literatura. Este proceso fue facilitado por un total de 1097 citas procesadas, en 20 códigos y con 25 memos de apoyo al procesamiento.

En tercer lugar, se levantaron categorías principales y secundarias, hasta que finalmente se estableció una categoría central de análisis: “repercusiones de la gestión escolar en profesores durante la enseñanza remota de emergencia”. Luego, mediante comparación constante (Glaser y Strauss, 2019) se contrastó la teoría obtenida con nuevas proposiciones de organización teórica a la luz de los datos. De esta forma, se consolidó un modelo de categoría central, categorías principales, y sub-categorías que se presentan a continuación en la sección de resultados.

RESULTADOS

Los datos muestran que las decisiones tomadas por los equipos directivos de escuela durante la ERE, influye en la agencia docente de los profesores en un contexto de crisis caracterizado por 1) desafíos de adaptación docente al nuevo contexto de enseñanza remota, 2) apoyo desde la gestión educativa, y 3) mejora en la percepción docente sobre la gestión educativa (ver **Figura 2**).

Figura 2

Diagrama de resultados.



Fuente: Elaboración propia.

Desafíos de adaptación docente ante la crisis: Malestar ante la crisis

Los datos revelan que, ante la situación de crisis y la necesidad por hacer una transición rápida hacia nuevas modalidades educativas, los docentes expresan múltiples formas de malestar, desde estrés hasta deseos por desertar. Este malestar se sitúa en un contexto de trabajo remoto, con largas jornadas laborales, con postergaciones de la vida personal y con incertidumbre sobre el uso de la tecnología. Una profesora del caso 1 describe el contexto inicial de la crisis desde el estrés:

[No, fue estresante. Yo creo que lo que mejor define es estrés, ¿ya?, porque, o sea, tú no sabías finalmente si lo que estabas haciendo, estaba cumpliendo el propósito por lo que lo diseñaste.]

El trabajo remoto desde el hogar fue un factor que en algunos casos profundizó el malestar de los docentes. La pérdida de las fronteras entre lo personal y lo laboral trajo consecuencias hacia las relaciones de las personas con quienes se cohabitaban los espacios, parejas, hijos, etc. Un profesor del caso 2 relata cómo el hogar se volvió un espacio agobiante, con múltiples tareas domésticas y laborales:

[yo lloré mucho en pandemia, me frustraba, no tenía mucho tiempo, porque uno trabajaba en la casa, (...) entonces era como muy agobiante ese período de la pandemia]

Esta sensación de malestar personal se sumaba a una frustración ante la evidencia de que algunas acciones pedagógicas no funcionaban. Esta frustración es posible de encontrarla a lo largo de todos los casos, y es atribuible al cambio radical del formato de enseñanza para el cual los docentes no estaban debidamente capacitados. Un profesor del caso 3 relata cómo su sensación transitó desde la incertidumbre a la frustración durante el contexto de crisis y la implementación de nuevas formas de enseñanza:

[esa incertidumbre después se fue transformando claramente en un proceso más de frustración, de ver que las cosas no resultaban que tener un, como replantearse varias cosas de cómo uno lo estaba haciendo]

A través de la muestra, las evidencias de malestar dan cuenta de un tránsito complejo entre una situación de normalidad a una de crisis, con enseñanza remota y distancia social. En este contexto, el trabajo desde el hogar no necesariamente representó una ventaja, y las acciones pedagógicas destinadas a enseñar a distancia no demostraron efectividad, lo que a su vez contribuyó con la sensación de frustración en profesores.

Desafíos de adaptación docente ante la crisis: Dificultades en la retroalimentación educativa

En toda la muestra aparecen asociaciones directas entre el malestar de los profesores y la pérdida de retroalimentación que produjo la ERE. Al parecer, algunas funciones básicas y cotidianas de la tarea educativa, como el monitoreo a la actividad del alumno en contextos presenciales, es uno de los elementos que más resientes los docentes y que vincula lo pedagógico con la autopercepción profesional.

Los docentes en reiteradas ocasiones se refieren a “hablarle a los computadores” en lugar de “a los estudiantes”, lo que denotaría un quiebre en la comunicación que implicó la transición a la ERE. Una profesora del caso 2 describe las distintas dificultades que se presentaron en la comunicación, al punto de llegar a pensar que sus acciones educativas “no valían la pena”:

[Era muy difícil (...) no saber si los estudiantes realmente estaban ahí (...) Entonces sí, muchas veces sentimos que, o sea al menos yo, quizás estoy tomando las palabras de otros colegas, pero que en realidad no, no valía la pena.]

En definitiva, los datos revelan evidencias de malestar que se complementan de mala manera con dificultades propias en la enseñanza a distancia en crisis. A pesar de las dificultades descritas, los datos muestran que los colegios optaron por diferentes formas de apoyar a los docentes, tanto a nivel profesional como personal.

Apoyo a los docentes desde la gestión educativa: Apoyo técnico profesional

Para lograr estar al corriente de las exigencias del nuevo contexto a distancia, los casos dotaron de los materiales necesarios a los profesores para ejercer sus labores, y proporcionaron instancias de capacitación. Además de proporcionar las condiciones para la labor educativa a distancia, la gestión de la crisis permitió que los profesores no se sintieran abandonados a su suerte. Una profesora del caso 1 relata cómo en el colegio funcionaron especies de “grupos de avanzada” permitieron que otros profesores menos expertos en el uso de tecnologías contaran con un tiempo de adaptación mayor:

[hubo como un grupo de avanzada y eso nos dio un poco más de tiempo a los que nos costaba el tema de exponernos]

A pesar de las diferencias de implementación en la modalidad sincrónica, a través de los casos los profesores reportan una sensación de apoyo y acompañamiento de parte de los colegios. En el caso 3, un profesor analiza la ausencia de cambios drásticos como una oportunidad para aprender, lo que termina por agradecer a la gestión local:

[Entonces, si vamos analizando la línea de tiempo, hubo cambios drásticos, pero era con cierta temporalidad que igual nos permitía adecuarnos. Y en ese sentido, si uno lo mira ahora, después, claro que hubo apoyo]

Sin embargo, existieron también críticas a la forma en que se llevó a cabo el proceso de capacitación. Para un profesor del caso 3, algunas capacitaciones llegaron después de lo requerido:

[yo hubiera agradecido mucho una capacitación antes o a la primera semana, para que hubiera tenido ensayo y error y ahí uno llega con las dudas y hay un aprendizaje más]

A pesar de esas diferencias, los profesores en general reconocen la gestión en capacitarlos y no necesariamente atribuyen las presiones del contexto a la gestión realizada en cada colegio.

Apoyo a los docentes desde la gestión educativa: Apoyo socioemocional

Además del apoyo técnico-pedagógico necesario para compensar la falta de herramientas previas para el uso educativo de las tecnologías, ante las dificultades de la crisis los colegios implementaron distintas iniciativas destinadas exclusivamente a la contención socioemocional de los docentes. Una profesora del caso 2 relata cómo el énfasis en lo emocional que la escuela ejercía en los profesores ella lo replicaba en sus alumnos, y al ser consultada por el motivo por el cual dirección sus acciones hacia ese énfasis, responde:

[Entonces como que estábamos todos en el mismo contexto y quise como abordar ese tema (el emocional). Y, además que acá en el colegio nos hacían charlas o cuando nos reuníamos en estas reuniones online, nos decían que teníamos que darle como harto énfasis al tema emocional]

El deterioro en la salud mental de los profesores motivó a la gestión de soluciones y apoyos destinados a la reducción de su carga laboral. Ante casos más delicados, un directivo del caso 1 relata acciones que no fueron evidentes para la comunidad, pero que sí implicaron una gestión activa ante situaciones sensibles:

[había tres casos complejos de salud mental en docentes. Complejos graves. Y tuvimos que acompañarlos (...) tuvimos profes mal, mal así que sintieron mucho la soledad del encierro. Y ahí uno fue dimensionando como de a poquito lo que pegó desde ese plano también]

Así, podemos ver que a través de los casos se activaron acciones destinadas exclusivamente al bienestar de los docentes, desde planos visibles a la comunidad hasta otros invisibles, pero no menos significativos.

Consecuencias de las gestiones directivas en el trabajo docente: Valoración de las gestiones por parte de los docentes

Ante las dificultades descritas y las gestiones realizadas por colegios, los datos muestran que años después de la crisis los profesores muestran una buena valoración de tales gestiones por parte de los profesores. Así, una profesora del caso 1 agradece por el tiempo que el colegio le dio para adaptarse, mientras que atribuye la presión sobre el uso de las nuevas modalidades a las familias de los alumnos:

[Yo lo que le agradecí al colegio fue el tiempo que me dio para adaptarme, porque uno entiende que el colegio, la presión de parte de los apoderados, era de que esta cosa no estaba funcionando]

Esta valoración posible de apreciar en el agradecimiento que se manifiesta en la cita anterior también aparece como una sensación de acompañamiento y orientación. En el caso 2, una profesora describe los ambientes de trabajo colectivo y señala que siempre se sintió orientada en lo que tenía que hacer:

[Mira, en ese momento yo creo que recibimos mucho apoyo del colegio (...) en el trabajo, nosotros como nivel, como colegas del mismo ciclo que trabajábamos en Lenguaje, había un trabajo muy unido, compartíamos los objetivos que había que abordar, había reuniones desde la coordinación pedagógica. Entonces, en ese aspecto yo creo que nos sentimos siempre como muy orientados en lo que teníamos que hacer]

Las orientaciones, acompañamientos y políticas de implementación de la ERE aportaron en la manera en que los profesores enfrentaron sus temores o desconocimientos hacia el uso de la tecnología. Un profesor del caso 3 valora el tiempo que su colegio se tomó para implementar cambios y esto lo asocia con los propios temores ante los cambios tecnológicos:

[el desconocimiento que uno tiene sobre esos cambios (...) y eso mismo como que uno se asusta un poco, se asusta, porque es algo nuevo que uno desconoce (...) Yo creo que el colegio también nos dio el espacio para poder avanzar bien o incluirse bien dentro de esa nueva plataforma y nueva forma de trabajo, porque fue poco a poco]

En definitiva, a través de los casos encontramos altas valoraciones sobre las gestiones realizadas para la implementación de ERE. Estas valoraciones no son muy distintas aun cuando sí hay diferencias en la implementación de la modalidad a sincrónica entre el caso 1 y los casos 2 y 3.

Consecuencias de las gestiones directivas en el trabajo docente: Confianza en profesores para la toma de decisiones curriculares

La valoración positiva de los profesores hacia las políticas de sus establecimientos es posible de relacionarla con acciones directas de confianza mutua. Los datos revelan que los docentes sienten, luego de años del enfrentamiento inicial de la crisis, que el colegio confió en sus capacidades para organizar aspectos educativos. Esta confianza se traduce en un mayor espacio para la propuesta de acciones docentes, con ausencia de presiones adicionales a la crisis. Así describe una profesora del caso 3 la toma de decisiones curriculares luego de la aparición de una propuesta curricular estatal, y la flexibilidad y confianza que percibe desde los directivos hacia los profesores:

[De alguna forma acá, en este colegio existe, existió siempre la flexibilidad, y además la confianza de que nosotros éramos capaces de trabajar estos objetivos priorizados, este currículum priorizado, pero, además, nosotros agregar aquello que sentíamos que se estaba quedando fuera y que necesitábamos para poder trabajar otro contenido]

La exploración del aspecto curricular a través de la muestra no solo revela los niveles de flexibilidad y confianza que los establecimientos depositan en los profesores; además, permite visualizar con más detalle el proceso mismo de toma de decisiones en un contexto de ERE. Una profesora del caso 1 describe así el proceso mediante el cual el cuerpo de profesores realizó su propia priorización antes de que apareciera una

propuesta curricular ministerial, aspecto que también se relaciona con la temprana implementación de la modalidad sincrónica en su escuela:

[siempre hubo reuniones y preocupación de dónde estamos, qué vamos a hacer, cuál es. Y nosotros también hicimos nuestra propia priorización, pero finalmente uno se quedó como, la decisión al menos mía fue desde las habilidades y tomar qué contenidos me reforzaban estas habilidades]

Por otro lado, para un profesor del caso 2, donde la enseñanza sincrónica se estableció más lentamente que en el caso 1, también hay flexibilidad en lo curricular, lo que denota confianza percibida para “ir jugando con los objetivos” de aprendizaje:

[igual acá en el colegio son flexibles en ese tema, uno puede como tomar sus propias decisiones y poder ir jugando con los objetivos]

Esta confianza y flexibilidad no significa que los establecimientos se desentendieran de la política curricular. Cuando apareció una propuesta de priorización curricular en Chile, esta funcionó como un marco común para todas las escuelas y el rango de flexibilidad en cada una fue determinado tomando como mínimo tal jerarquización de contenidos. Una profesora del caso 3 relata cómo la priorización funcionó como un marco de referencia, al cual se le podían agregar o quitar contenidos según su criterio profesional:

[Entonces yo decía “la priorización del nivel X es este objetivo, pero yo considero profesionalmente que debería estar este otro”. Entonces esos documentos a nosotros nos dejaban trabajar de esa manera un poco más libre. Entonces cada uno de nosotros adaptó a su criterio la priorización también]

En definitiva, los datos muestran que los profesores sintieron la confianza suficiente para tomar decisiones curriculares en el contexto de ERE, las cuales fueron tomadas de manera individual y colectiva. Esto llevó a que, en la práctica, en las escuelas indagadas existiera una especie de priorización curricular propia establecida por los docentes en diálogo con sus directivos. Luego, al aparecer un documento de priorización curricular nacional, las comunidades educativas se rigieron por tal orientación, pero no dejaron de incidir en el currículum, especialmente ante la evaluación de posibles vacíos programáticos. Tanto las discusiones sobre la práctica curricular como la confianza depositada en los docentes para respaldar su aplicación del currículum correspondieron a políticas de gestión educativa local deliberadas.

Análisis de las dimensiones identificadas a través de los casos

Aunque las dimensiones identificadas en los datos resultaron ser consistentes en el análisis de caso múltiple, presentaron matices y particularidades que se pueden precisar en la profundización por caso.

En el caso 1 (colegio particular pagado, numeroso, baja vulnerabilidad, urbano), la adaptación fue igual de desafiante que en otros contextos, con altas cargas laborales destinadas a compensar la adaptación técnica requerida para la enseñanza remota, con

pérdida de tiempo personal, e incluso con momentos declarados de intención de abandonar la profesión. Sin embargo, la posición de los directivos favoreció una resolución de estos problemas asegurando estabilidad laboral, apoyo a través de mentorías con otros profesores, y tiempos extra para la adaptación. Además, los directivos al impulsar tempranamente mecanismos de enseñanza sincrónica, si bien provocaron una crisis en la adaptabilidad producto de la necesidad de adaptación técnica, a la larga generaron un clima de prosecución de objetivos comunes. Un alineamiento legitimado por los docentes, quienes se sintieron parte de ese proyecto, aun cuando el sacrificio principal precisamente lo realizaron éstos.

En el caso 2 (colegio particular-subvencionado, no numeroso, alta vulnerabilidad, rural), la adaptación si bien fue desafante, no necesariamente implicó la premura por adaptación técnica para la enseñanza remota que se vio en el caso 1, puesto que el caso 2 implementó una baja carga de actividades sincrónicas, juntó asignaturas, y envió material para trabajo personal y asincrónico. Esto también se explica por el contexto rural de la escuela. Tanto los directivos como los docentes señalaron que su principal preocupación desde el comienzo de la crisis, fue asegurarse de que los estudiantes y sus familiares estuvieran en buenas condiciones de salud. Luego, generaron campañas para entregar víveres, los que repartieron ellos mismos, profesores y directivos, casa por casa de los estudiantes. Junto con estos recursos, acompañaron material de enseñanza, como guías o libros, que permitieran a los estudiantes continuar con su estudio desde las condiciones propias de sus hogares. Los docentes señalan que en la enseñanza enfrentaron problemas de adaptación, como la ausencia de retroalimentación y contacto con los estudiantes. Sin embargo, es necesario ponderar que el contexto de enseñanza se vio cruzado por otras necesidades, propias de la crisis y de contextos más vulnerables y rurales.

En el caso 3 (colegio particular-subvencionado, numeroso, alta vulnerabilidad, urbano) a diferencia de los casos anteriores, no se evidencia una pertenencia o alineamiento de los docentes a un proyecto ofrecido por el nivel directivo, tanto desde el punto de vista de la enseñanza o excelencia académica (como en el caso 1), como desde la perspectiva del rol social de la escuela y la educación socioemocional (como en el caso 3). En este sentido, las múltiples dificultades enfrentadas por los docentes son abordadas más desde la disponibilidad de recursos que desde un acompañamiento detallado que permitiera implementar en un corto plazo la enseñanza sincrónica. En este contexto, con pocos lineamientos, pero con recursos y disposición desde los directivos para introducir mejorar, surgen fuertemente las figuras de los jefes de departamento. Los datos revelan que estos no solo cumplieron acciones rutinarias, sino que además tomaron el rol de capacitar a sus colegas, priorizar el currículum, generar espacios de contención emocional entre sus pares, y comunicar sus necesidades hacia niveles directivos. Los directivos generaron las condiciones, pero fueron los jefes de departamento quienes convirtieron tales condiciones en práctica, y desde ahí también se explica parte de la implementación de actividades sincrónicas en el segundo semestre del 2020.

DISCUSIÓN

Frente a la pregunta sobre cómo influyen los equipos directivos escolares en el desarrollo de agencia docente de profesores de escuela durante la ERE, los datos revelan desafíos de adaptación para los profesores, acciones desplegadas por los directivos desde la gestión educativa, y consecuencias que tales gestiones provocan en los profesores. Estos hallazgos dialogan con la literatura que estudia la agencia docente durante situaciones de crisis tanto a nivel de desafíos, acciones de gestión y consecuencias para el trabajo docente.

Desde la perspectiva de los desafíos, autores han planteado que, en situaciones de crisis, la agencia docente surge como resultado de la necesidad por llevar a cabo iniciativas y “modelar una conducta docente adaptativa” (Badiozaman, 2021, p. 13). Por otro lado, el malestar que genera una situación traumática de cambio como la que ha sido revelada por los datos, dialoga con perspectivas de la agencia docente que la comprenden como una expresión que va unida al bienestar y donde una “mejora del bienestar docente apoya su rol (el de los docentes) como agentes de cambio” (Mäkelä et al., 2022, p. 2).

Además, existen investigaciones que revelan cómo el malestar en profesores es un elemento característico de la crisis educativa del año 2020. A nivel escolar, el estudio de Eradze et al. (2023) señala que tanto la falta de certeza como el exceso de herramientas tecnológicas disponibles, provocó desorientación y frustración entre los profesores. En este sentido, el estudio de Chaaban, Arar, et al. (2021) señala que en la mayoría de los participantes su autonomía se vio amenazada por demasiadas instrucciones sobre qué hacer, lo que terminó por provocar sentimientos de ansiedad y frustración (p. 8), al igual que estudio de Xun et al. (2021) quienes reportan “incertidumbre, desesperanza, y depresión” (p. 747) entre los profesores. Los estudios mencionados concuerdan con nuestros hallazgos, donde el malestar jugó un rol importante tanto en la enseñanza a distancia por parte de los docentes, como en la gestión de directivos sobre las dificultades docentes.

Desde la perspectiva de la gestión, Chaaban, Arar, et al. (2021) coinciden con nuestro estudio en que el liderazgo escolar se puede convertir en un factor capaz de facilitar la agencia profesional. Como revela nuestro estudio, la acción deliberada de depositar confianza en los profesores genera una valoración positiva y, a su vez aporta con el desarrollo de la agencia profesional (Chaaban, Arar, et al., 2021; Hilal y Akar, 2023). Esta relevancia de la gestión en incluir las perspectivas de los docentes, es ratificada en estudios como los de Gillani et al. (2022) quienes, al estudiar los deseos de abandonar la profesión durante la ERE, descubrieron que quienes más quisieron desertar fueron aquellos docentes que sintieron en menor medida la posibilidad de incidir en las políticas educativas locales.

Desde la perspectiva de las consecuencias, específicamente la mejora en la confianza depositada en los profesores para su toma de decisiones curricular, nuestro estudio revela que, en el caso chileno, antes de la entrada en vigor de una priorización curricular propuesta por el estado, los profesores tuvieron que definir por su cuenta qué

contenidos debían ser enseñados. Al considerar algunas conceptualizaciones sobre agencia docente, Biesta et al. (2017) afirman que los profesores son agénticos cuando no se restringen al pie de la letra a las prescripciones curriculares ofrecidas por los niveles superiores y, en cambio, sienten que están en control de lo que se enseña y cómo se enseña en la sala de clases (Hull y Uematsu, 2020). De esta forma, podríamos considerar como agénticas a las decisiones curriculares tomadas por los profesores en contextos de crisis.

Desde el punto de vista de la oportunidad para que los profesores tomaran decisiones curriculares, estudios revelan que en educación superior algunos profesores sintieron que la educación online les dio “demasiada autonomía”, y experimentaron libertades en establecer los lineamientos propios para la enseñanza de su asignatura, además de evaluar positivamente las instrucciones y decisiones locales (Chaabán, Al-Thani, et al., 2021, p. 9). Estos hallazgos en la educación superior coinciden con los propuestos en este estudio sobre la educación escolar, y revela una valoración positiva de los profesores ante muestras de confianza, por ejemplo, en el ámbito curricular.

Sin embargo, autores como Eradze et al. (2023) plantean que durante la crisis existieron vacíos de decisión, donde las escuelas fueron “lentas en re establecer los marcos de operación con las nuevas herramientas” (p. 7) y que fue precisamente este contexto de incertidumbre el que permitió a los profesores expandir sus posibilidades de decisión. Más aún, la perspectiva de Teruya (2023) afirma que “mientras más vaga o contradictoria es una política, los profesores pueden interpretarla más agénticamente” (p. 8), realidad que en gran medida puede describir la situación de las escuelas ante la crisis del Covid-19, la transición forzada a la ERT, y los espacios de decisión curriculares que quedaron disponibles para profesores. Desde una óptica diferente, algunos estudios revelan que la crisis del Covid-19 en realidad generó oportunidades para discutir y ejercer el currículum de manera contextualizada, lo que a su vez sería un indicativo de agencia docente aplicada a la decisión curricular (Román et al., 2021).

CONCLUSIONES

Este trabajo tuvo como objetivo relacionar, desde la óptica de la agencia docente, la superación de las dificultades vividas por el profesorado durante el ERE impuesto por el COVID-19 y las decisiones tomadas desde la gestión educativa. De esta manera, la pregunta de investigación que buscó responder el presente trabajo fue ¿Cómo influyen los equipos directivos en el desarrollo de la agencia docente de profesores de escuela durante situaciones de emergencia?

Se encontró que las decisiones tomadas por los equipos directivos escolares durante la ERE influyeron en la agencia de los docentes en un contexto de 1) desafíos de adaptación docente, 2) apoyo desde gestión educativa, y 3) mejora en percepción docente sobre gestión educativa.

El apoyo técnico y profesional dado a los docentes por parte de líderes educativos les permitió superar algunas dificultades mediante el uso de la tecnología. Además, el

apoyo socioemocional recibido por el profesorado desde los directivos de sus escuelas alivió el malestar experimentado por el profesorado durante la ERE. El apoyo deliberado y la apertura de espacios para la decisión agéntica de los docentes, aportaron en que éstos se constituyeran en “agentes de cambio”, ya que se sentían valorados y empoderados. Además, la confianza, la flexibilidad y la autonomía otorgadas a los docentes desde la dirección escolar redujeron sentimientos como el miedo y la ansiedad, facilitando las posibilidades de actuar desde la agencia docente. Los docentes se sintieron valorados cuando pudieron participar activamente en algunas decisiones educativas.

Finalmente, este estudio concluye que el apoyo dado por los equipos directivos para que los docentes trabajaran en el contexto de ERE, así como la libertad en la toma de decisiones por parte de los docentes en cuanto a cómo trabajar con sus estudiantes, son factores que facilitaron el desarrollo de la agencia docente.

Los hallazgos constituyen oportunidades para la práctica desde el punto de vista de la docencia en aula y la dirección de escuelas, y de la gestión de políticas públicas. Desde la docencia y su relación con directivos, la evidencia de reducción de malestar docente ante muestras de confianza por parte de directivos, puede orientar la relación práctica entre los distintos agentes escolares en la búsqueda por una mejor convivencia. Más aun, nuestros hallazgos orientan la buena convivencia hacia la distribución de tareas pedagógicas, y no a actividades de convivencia que residen fuera de la discusión educativa. En este sentido, el dotar al espacio educativo de conversaciones pedagógicas, y además promover la toma distribuida y colectiva de decisiones educativas, puede aportar en la agencia de los docentes, en su bienestar, en la sensación de estar orientados por objetivos comunes.

Respecto a las políticas públicas, el promover liderazgos de tipo distribuido puede aportar mejorar no solo en los fines académicos de las escuelas, sino también en el fortalecimiento de las capacidades y las relaciones entre agentes educativos. Este tipo de liderazgo queda respaldado por la evidencia de este estudio, que, si bien se sitúa en un contexto único de crisis educativa, puede extenderse a contextos menos impredecibles, pero igualmente críticos, como lo es la enseñanza en contextos de desigualdad social como el chileno. Al organizar la respuesta de la escuela ante las adversidades materiales y sociales que enfrenta la enseñanza, es relevante considerar que el apoyo que los directivos dan a los profesores supone mejoras sistémicas. El poder organizar la respuesta de la escuela ante las necesidades del contexto considerando y dando valor a la voz de los docentes, según los datos aquí vertidos, mejorará el desempeño docente, y con ello, la función de la escuela.

Dentro de las limitaciones de la investigación debemos señalar que los datos obtenidos no son generalizables a otras escuelas con características similares. En términos de impacto, esto quiere decir que la aplicabilidad de los conceptos levantados a raíz de este estudio no debe ser aplicados a otros contextos sin una seria revisión de las características que posean nuevos escenarios susceptibles de similar análisis. Desde una perspectiva cualitativa, el estudio buscó hacer teoría a partir del estudio profundo de casos, donde resalta la particularidad de estos más que su generalización.

Sin embargo, es también posible constatar que tales realidades abarcan a gran cantidad de comunidades educativas tanto en el país de indagación como en el resto de la región y del mundo, por lo que los métodos usados y los resultados obtenidos deben ser ponderados criteriosamente por la comunidad científica. Para realizar este examen, es que variada información sobre los casos ha sido entregada.

Como trabajo futuro, se espera que el estudio de la educación durante situaciones de emergencia se mantenga en expansión hacia distintos tipos de crisis y que, a su vez, considere más variables en la selección de casos múltiples. Asimismo, la posibilidad de expandir la indagación hacia otros países puede hacer dialogar los hallazgos en estudios comparativos que permitan profundizar el conocimiento sobre el cambio educativo, la gestión educativa y la agencia docente durante situaciones de emergencia.

AGRADECIMIENTOS

El primer autor agradece el apoyo del Centro Nacional de Inteligencia Artificial CENIA FB210017, ANID.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcón, C. C., Herrera-Seda, C., Sepúlveda, J. F., y Torres-Contreras, H. (2023). "The context required it": Pandemic, teacher agency and inclusion in Chile. *Psicoperspectivas*, 22(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue2-fulltext-2887>

Badiozaman, I. F. A. (2021). Exploring online readiness in the context of the COVID 19 pandemic. *Teaching in Higher Education*, 28(8), 1974–1992. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1943654>

Biesta, G., Priestley, M., y Robinson, S. (2017). Talking about education: exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 38-54. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1205143>

Carruana, A., Alario-Hoyos, C., y Delgado Kloos, C. (2023). A study of student and teacher challenges in smart synchronous hybrid learning environments. *Sustainability*, 15(15), 11694. <https://doi.org/10.3390/su151511694>

Chaaban, Y., Al-Thani, H., y Du, X. (2021). A narrative inquiry of teacher educators' professional agency, identity renegotiations, and emotional responses amid educational disruption. *Teaching and Teacher Education*, 108, 103522. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103522>

Chaaban, Y., Arar, K., Sawalhi, R., Alhouti, I., y Zohri, A. (2021). Exploring teachers' professional agency within shifting educational contexts: A comparative study of Lebanon, Qatar, Kuwait, and Morocco. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103451. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103451>

- Chávez, J., Fauré, J., y Barril Madrid, J. (2022). The role of agency in the construction and development of professional identity. *Learning: Research and Practice*, 9(1), 93–108. <https://doi.org/10.1080/23735082.2022.2134575>
- Chen, M. (2023). Teaching in emergency remote classrooms: reflections for professional learning. *Educational Research*, 65(1), 64–81. <https://doi.org/10.1080/00131881.2023.2167729>
- Clarke, V., y Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297–298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Díaz, B., y Nussbaum, M. (2024). Artificial intelligence for teaching and learning in schools: The need for pedagogical intelligence. *Computers & Education*, 207, 105071. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105071>
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International journal of educational research*, 43(3), 168–182.
- Ehren, M. C. M., Madrid, R., Romiti, S., Armstrong, P. W., Fisher, P., y McWhorter, D. L. (2021). Teaching in the COVID-19 era: Understanding the opportunities and barriers for teacher agency. *Perspectives in Education*, 39(1), 61–76. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i1.5>
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.
- Eradze, M., De Martino, D., Tinterri, A., Albó, L., Bardone, E., Sunar, A. S., y Dipace, A. (2023). After the Pandemic: Teacher Professional Development for the Digital Educational Innovation. *Education Sciences*, 13(5). <https://doi.org/10.3390/educsci13050432>
- Gillani, A., Dierst-Davies, R., Lee, S., Robin, L., Li, J., Glover-Kudon, R., Baker, K., y Whittton, A. (2022). Teachers' dissatisfaction during the COVID-19 pandemic: Factors contributing to a desire to leave the profession. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.940718>
- Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (2019). *The Discovery of Grounded Theory*. Routledge <https://doi.org/10.4324/9780203793206-1>
- Gochhayat, J., Giri, V. N., y Suar, D. (2017). Influence of organizational culture on organizational effectiveness: The mediating role of organizational communication. *Global Business Review*, 18(3), 691–702.
- Gong, Y., Fan, C. W., y Wang, C. (2021). Teacher agency in adapting to online teaching during COVID-19: A case study on teachers of Chinese as an additional language in Macau. *Journal of Technology and Chinese Language Teaching*, 12(1), 82–101.

- Harris, A., y 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>
- Herrera-Seda, C., y Pantić, N. (2025). Exercising teacher agency for inclusion in challenging times: A multiple case study in Chilean schools. *Education Sciences*, 15(3), 316. <https://doi.org/10.3390/educsci15030316>
- Hilal, Y. Y., y Akar, B. (2023). School leaders and teachers' agency: Atypical stories from a compounded crises context. *International Journal of Educational Research*, 121. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102226>
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., y Bond, M. A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/104648>
- Hull, M. M., y Uematsu, H. (2020). A survey to measure perceived agency of teachers. *International Journal of Physics and Chemistry Education*, 12(3), 49–59. <https://doi.org/10.51724/ijpce.v12i3.82>
- Lin, X. F., Luo, G., Luo, S., Liu, J., Chan, K. K., Chen, H., Zhou, W., y Li, Z. (2024). Promoting pre-service teachers' learning performance and perceptions of inclusive education: An augmented reality-based training through learning by design approach. *Teaching and Teacher Education*, 148, 104661. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104661>
- Lincoln, Y., y Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE Publications.
- Mäkelä, T., Sikström, P., Jääskelä, P., Korkala, S., Kotkajuuri, J., Kaski, S., y Taalas, P. (2022). Factors Constraining Teachers' Wellbeing and Agency in a Finnish University: Lessons from the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, 12(10), 722. <https://doi.org/10.3390/educsci12100722>
- Merriam, S. B. (1985). The case study in educational research: A review of selected literature. *The Journal of Educational Thought (JET)/Revue de la Pensée Educative*, 19(3), 204-217.
- McLeod, S., y Dulsky, S. (2021). Resilience, Reorientation, and Reinvention: School Leadership During the Early Months of the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.637075>
- Milicic, S. L. de L. (2016). Tensiones docentes en el año del terremoto y tsunami de 2010 en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 259–276. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400014>
- Ministerio de Educación de Chile [Mineduc]. (2023). Material educativo – Emergencia y Desastre. <https://emergenciaydesastres.mineduc.cl/material-educativo>

- Molla, T., y Nolan, A. (2020). Teacher agency and professional practice. *Teachers and Teaching*, 26(1), 67-87.
- Priestley, M., Biesta, G., y Robinson, S. (2015). *Teacher agency: an ecological approach*. Bloomsbury Academic.
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., y Miller, K. (2012). Teacher Agency in Curriculum Making: Agents of Change and Spaces for Manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191–214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x>
- Reyes-Guerra, D., Maslin-Ostrowski, P., Barakat, M. Y., y Stefanovic, M. A. (2021). Confronting a Compound Crisis: The School Principal's Role During Initial Phase of the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.617875>
- Reyes-Rojas, J., y Barahona, M. (2022). Aprender a enseñar en tiempos de COVID 19: una taxonomía de dificultades tecnológicas vividas por estudiantes de pedagogía en inglés. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 2(1), 49-72. <https://doi.org/10.51660/ripie.v2i1.86>
- Reyes-Rojas, J., y Salinas, Á. (2024). Crisis times and school education: is teacher agency changing? *Education Inquiry*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/20004508.2024.2417531>
- Reyes-Rojas, J. y Sánchez, J. (2025). Did We Learn Anything? Teachers' Learning Technology Use in the Classroom in a Post-Covid Era. En: B.K. Smith y M. Borge, (eds), *Learning and Collaboration Technologies. HCII 2025. Lecture Notes in Computer Science* (pp. 15808). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-93746-0_25
- Riveras-León, J. C., y Tomas-Folch, M. (2020). The organizational culture of innovative schools: The role of the principal. *Journal of Educational Sciences*, 21, 21-37.
- Román, D. X., Castro, M., Baeza, C., Knab, R., Huss-Lederman, S., y Chacon, M. (2021). Resilience, collaboration, and agency: Galapagos teachers confronting the disruption of COVID-19. *Journal of Environmental Education*, 52(5), 325–334. <https://doi.org/10.1080/00958964.2021.1981204>
- Sá, M. J., y Serpa, S. (2020). The COVID-19 pandemic as an opportunity to foster the sustainable development of teaching in higher education. *Sustainability*, 12(20), 8525.
- Teruya, J. (2023). Pedagogy in a pandemic: Responsibilisation and agency in the (re)making of teachers. *Pedagogy, Culture and Society*, 31(1), 185–201. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1898044>

- Thumvichit, A. (2021). English language teaching in times of crisis: Teacher agency in response to the pandemic-forced online education. *Teaching English with Technology*, 21(2), 14–37.
- Ukkonen-Mikkola, T., y Varpanen, J. (2020). Integrated initial and continuing training as a way of developing the professional agency of teachers and student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103189. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103189>
- Usak, M., Masalimova, A. R., Cherdymova, E. I., y Shaidullina, A. R. (2020). New playmaker in science education: Covid-19. *Journal of Baltic Science Education*, 19(2), 180. <https://doi.org/10.33225/jbse/20.19.180>
- Vaillant, D. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 87-106.
- Versmelle, I., Derluyn, I., Masschelein, J., y De Haene, L. (2017). After conflict comes education? Reflections on the representations of emergencies in 'Education in Emergencies.' *Comparative Education*, 53(4), 538–557. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1327570>
- Xun, Y., Zhu, G., y Rice, M. (2021). How do beginning teachers achieve their professional agency and resilience during the COVID-19 pandemic? A social-ecological approach. *Journal of Education for Teaching*, 47(5), 745–748. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1945415>
- Yin, R. K. (2016). *Case Study Research and Applications*. Sage Publications.