

Cuaderno de Apoyo a la Mejora Escolar

HERRAMIENTAS PARA LIDERAR EL CAMBIO Y LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN EL SIGLO XXI

Volumen III, 2025

Índice

3 Editorial

I. HERRAMIENTAS PARA FORTALECER EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO

- 5 *Herramienta de Liderazgo: ¿Cómo fortalecer las conversaciones pedagógicas de los docentes con foco en el aprendizaje de los estudiantes?*
- 6 *La conversación exploratoria como modelo para el desarrollo de conversaciones pedagógicas.*
- 8 *De la reflexión a la acción: Desafíos para los líderes escolares.*

II. HERRAMIENTAS PARA EL CAMBIO EDUCATIVO

- 10 *Estudio de Clases: Una Herramienta para el Cambio Pedagógico.*
- 15 *¿Cómo planificar la implementación del cambio? El desarrollo de un mapa de configuraciones de la innovación.*
- 20 *Gestión de Cambios Educativos: Curva del Cambio.*

III. HERRAMIENTAS PARA LA EVALUACIÓN Y COLABORACIÓN

- 27 *Herramienta Conceptual: Marco para la toma de decisiones basada en la información en las escuela.*

32 Bibliografía

• Editorial

En estos tiempos, las y los líderes educativos enfrentan el reto de transformar sus instituciones en espacios que promuevan el aprendizaje permanente, la equidad e inclusión. La frenética evolución de las necesidades educativas exige que tanto docentes como directivos integren herramientas efectivas de liderazgo, capaces de responder a los desafíos del siglo XXI.

Este cuaderno propone una serie de herramientas dirigidas a líderes en instituciones educativas, enfocadas en el uso de datos, el fortalecimiento del diálogo pedagógico, la promoción de una cultura de aprendizaje colaborativa, la gestión del cambio y la creación de ambientes inclusivos libres de sexismo. Al aplicar estas estrategias, los líderes pueden implementar cambios profundos que mejoren las prácticas educativas y, en última instancia, impulsen un aprendizaje significativo para todas y todos los estudiantes.

Esperamos que estas herramientas contribuyan a fortalecer el trabajo de liderazgo de directivos, docentes y estudiantes en los espacios educativos que compartan.

Equipo Editorial

Jorge Ulloa Garrido

Gerardo Urra Barra

Lucía Norambuena Marambio



HERRAMIENTAS PARA FORTALECER EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO

Herramienta de Liderazgo: **¿Cómo fortalecer las conversaciones pedagógicas de los docentes con foco en el aprendizaje de los estudiantes?**

Por Jorge Gajardo Aguayo, Coordinador Territorial del Biobío, Línea de Formación Innovadora para el Desarrollo de Capacidades de Liderazgo.

Pareciera ser una cuestión transversal a muchos sistemas escolares las dificultades que los y las docentes tienen para conversar profesionalmente sobre el buen aprendizaje. Primero por una cuestión de tiempo. Luego, porque el diálogo que vincula la práctica de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes no es habitual. Aún cuando las escuelas generen los espacios necesarios para que los docentes se reúnan, se pueden identificar dos factores que dificultan el diálogo pedagógico de calidad: la cultura escolar tradicional de la simpatía y la inexperiencia de los profesores en el diálogo basado en la evidencia (Nelson, Deuel, Slavit, y Kennedy, 2010).

Frente a ello, variadas estrategias de desarrollo profesional docente y/o mejora escolar, como las comunidades profesionales de aprendizaje y los estudios de clase, entre otras; implican a los y las docentes en diversos ciclos de indagación y acción, cuyo sustento metodológico principal se basa en la calidad de las conversaciones pedagógicas, fundamentalmente utilizando protocolos de conversación.

En dichas estrategias, responder preguntas asociadas a la evidencia o a la acción conlleva a los implicados en un tipo de conversación profunda (Himley, 1991) generativa, colaborativa y de largo plazo, que permite construir significados compartidos. En dicho espacio reflexivo, los comentarios, tensiones, diferencias y oposiciones pueden ser habituales, pero esenciales para avanzar hacia el logro de las metas compartidas. Un aspecto esencial de la actividad humana en general se desarrolla bajo condiciones de colaboración e interacción social. Bajo dicha lógica, el lenguaje es fundamental, toda vez que propicia la regulación de la acción y el pensamiento, en la medida que se concibe como un instrumento para realizar distintas acciones (Wells, 2004). De acuerdo con Mercer (2000) el diálogo puede pensarse, en su especificidad, como una herramienta cultural fundamental que permite a las personas llegar a una comprensión de los conocimientos y perspectivas de los demás a través del “inter pensamiento”. El diálogo promueve una concepción común de un objetivo compartido, unos conocimientos pertinentes para dicho objetivo y la disponibilidad de un vocabulario de conceptos compartidos que deberían ayudar a los grupos profesionales de trabajo a progresar y desarrollarse (Littleton y Mercer, 2013).

No todas las formas de diálogo generan resultados positivos. En grupos de discusión profesionales, las normas sociales implícitas pueden utilizarse para manejar la forma en que se desarrolla el intercambio de conocimiento, particularmente el disenso, generando consensos débiles que no se basan en la mejor solución posible al problema (Vrikki, Warwick, Vermunt, Mercer, y Van Halem, 2017; Littleton y Mercer, 2013). Frente a ello, Mercer (2000) distingue entre tres formas de diálogo distintas, que propician de menor a mayor medida la colaboración:

- **Conversación de Discusión:**

Este tipo de conversación se caracteriza por la negativa de los interlocutores a adoptar las ideas del otro: persiste el desacuerdo y la toma de decisiones de forma individual. Los intercambios entre los hablantes son breves, en los que predomina la refutación, discusión y afirmación de las ideas. La relación es competitiva, no se

comparte información, más bien se expone, generando oposiciones en las diferencias de opinión, promoviendo una posición defensiva. El razonamiento es tácito e individualizado.

- **Conversación Acumulativa:**

En este tipo de conversación, los hablantes abordan de manera positiva, sin criticar las ideas de los demás. Cada uno aporta ideas desde su experiencia y busca enriquecer las opiniones de los demás para construir conocimiento común por medio de la acumulación. Esta conversación es repetitiva, de tipo confirmatorio, basada en relaciones implícitas de solidaridad y confianza, requiriendo la confirmación constante de ideas y opiniones.

- **Conversación Exploratoria:**

La característica de este modelo de conversación es que, en ella, los interlocutores abordan de manera crítica, pero positiva, las ideas de los demás. El razonamiento y la justificación son rasgos claves de este tipo de conversación. Esto implica que los argumentos propios tienen a defenderse, mientras los ajenos se cuestionan, generando la necesidad de justificar los elementos sobre los cuales existen dudas, o bien ofreciendo hipótesis alternativas. El progreso en la conversación se manifiesta como el producto de un acuerdo conjunto. Teniendo presente estas distintas formas de diálogo, consideraremos el modelo de conversación exploratoria como elemento clave para fortalecer la colaboración. Desarrollaremos a continuación algunas claves que permiten propiciarla.

La conversación exploratoria como modelo para el desarrollo de conversaciones pedagógicas.

El modelo de conversación exploratorio asume que todos los participantes pueden poner en común ideas, opiniones e información, pensando juntos para crear nuevos significados. Sin embargo, para lograr desarrollar conversaciones exploratorias es fundamental respetar algunas normas básicas de comportamiento (Mercer, 1997; 2013). De acuerdo con Dawes, Mercer y Wegerif (2000), algunas reglas básicas para la conversación exploratoria son:

- Toda la información relevante es compartida abiertamente.
- Hay que animar a todos los miembros del grupo a que contribuyan al debate.
- Todos deben escuchar a los demás de forma atenta.
- Cada sugerencia debe considerarse cuidadosamente.
- Se pide a los miembros del grupo que justifiquen sus ideas y opiniones.
- Se aceptan desafíos constructivos a las ideas y se espera una respuesta.
- Se discuten las alternativas antes de tomar una decisión.
- El grupo trabaja juntamente con el propósito de llegar a un acuerdo.
- El grupo, y no el individuo, asume la responsabilidad de las decisiones tomadas.

Como siempre resulta arriesgado exponer las propias prácticas y someterlas al escrutinio, atender estas normas puede contribuir al desarrollo de un entorno de confianza y respeto (Garmston y Wellman, 1999). Asimismo, sientan las bases para un diálogo honesto, dado que, sin este elemento basal, cualquier protocolo u orientación de conversación será inconsecuente. A partir del acuerdo respecto de estas normas básicas de la conversación exploratoria, es clave avanzar hacia la indagación y exploración de los factores y explicaciones de los problemas de aprendizaje y práctica vinculados. Al respecto, Nelson *et al.* (2010: 178-179) propone un conjunto de ejemplos de preguntas para enmarcar conversaciones

más profundas dirigidas a docentes que participan de grupos de indagación. Estas preguntas se agrupan en seis categorías:

1) Examinar prácticas instruccionales:

- ¿Por qué son objetivos de aprendizaje significativos?
- Si todos enseñamos este concepto de forma diferente, ¿qué implicaciones tiene para la comprensión de los alumnos (vocabulario relacionado, procesos, construcción de conceptos posteriores)?
- ¿Cómo abordan estas lecciones los conceptos erróneos de los alumnos?

2) Expectativas de aprendizaje representadas en el trabajo de los estudiantes:

- Cuando los alumnos lo entiendan, ¿cómo sonará o se verá?
- ¿Cuáles son nuestras expectativas para los alumnos con dificultades? ¿Para los alumnos avanzados?
- ¿Qué conceptos erróneos podemos esperar ver en el trabajo de los alumnos? ¿De qué otras formas podrían los alumnos representar sus incomprensiones?

3) Identificar patrones en el trabajo de los estudiantes:

- ¿Qué ve o escucha que sugiera que los estudiantes entienden/casi entienden/no entienden?
- ¿Qué alumnos comprenden/casi comprenden/no comprenden? ¿Qué nos dice esto?
- ¿Qué ve u oye que no esperaba encontrar?

4) Conectar el trabajo de los estudiantes con la práctica:

- ¿Cómo se relacionan las respuestas de los alumnos con la lección impartida?
- ¿Por qué lo he enseñado así? ¿Hay otras opciones? ¿Por qué considerar otra opción?
- ¿Qué patrones en el trabajo de los alumnos sugieren que debo/debemos seguir enseñando de esta manera, hacer algunas modificaciones o intentar utilizar un enfoque diferente?

5) Examen de las prácticas de evaluación:

- ¿Qué nos muestra esta forma de evaluación?
- ¿Qué información sobre la comprensión de los alumnos no proporciona esta evaluación?
- ¿Cuáles son las formas alternativas de evaluación que podrían revelar más/otros/todos los conocimientos de los alumnos?

6) Reflexión sobre los procesos de grupo:

- ¿Qué nos lleva esta conversación a hacer a continuación?
- ¿Comprendo/comprendemos el pensamiento de los alumnos de una manera nueva? ¿Cómo?
- ¿Necesitamos ayuda externa para algo? ¿Qué?
- ¿Cómo me desafié en nuestra conversación? ¿Me hizo sentirme incómodo? ¿Qué me ha gustado? ¿Qué no quiero repetir?
- ¿Necesitamos una herramienta para guiar la forma de hablar sobre la evaluación/el aprendizaje/la enseñanza de los alumnos la próxima vez?



De la reflexión a la acción: Desafíos para los líderes escolares

Ciertamente, no es sencillo liderar el tránsito desde un modelo de conversaciones centrado en la discusión, basado en la competencia, hacia un modelo centrado en la exploración y la colaboración.

Las primeras tienden a generar una inmovilización de los procesos de cambio que son necesarios para abordar los problemas de práctica. Las segundas posibilitan este cambio deseado, pero requieren de la atención constante respecto de la naturaleza de las interacciones conversacionales, dado que seguir un protocolo o desarrollar una trayectoria de diálogo en torno a las preguntas propuestas no garantiza el éxito de lo anterior. Las preguntas propuestas por Nelson *et al.* (2010) son un punto de partida.

Cada líder escolar, sea intermedio, directivo o medio que desee propiciar conversaciones exploratorias debe considerar que muchas veces los protocolos y orientaciones de este tipo se pueden sentir torpes en su implementación. Se puede avanzar en ello, analizando las preguntas y avanzando en un listado de preguntas que forma parte del repertorio de la misma escuela y que refleja una visión de indagación y colaboración constante.

Como señalan los autores, una estrategia exitosa para motivar el uso de protocolos de conversación es hacer que el grupo reflexione sobre sus procesos y progresos al final de la reunión para ayudar a determinar si las conversaciones del grupo marcan la diferencia o no (Nelson, *et al.* 2010: 177).



A photograph of a teacher with glasses leaning over a desk, smiling and interacting with two young students who are focused on their work. The scene is dimly lit, with a dark overlay on the image.

HERRAMIENTAS PARA EL CAMBIO EDUCATIVO

Estudio de Clases: Una Herramienta para el Cambio Pedagógico

Por Jorge Rojas, Jefe de Línea de Investigación y Desarrollo de Conocimiento.

Las necesidades de desarrollo profesional de los docentes deben responder a aquellas que hemos operacionalizado y evidenciado en el aprendizaje de nuestros estudiantes.

Para efectos de la presentación de esta herramienta, trabajaremos con la idea de implementar una propuesta de Estudio de Clases en un contexto de desarrollo profesional docente. Para ello, consideraremos, inicialmente, que nuestra situación problemática dice relación con el bajo despliegue de la habilidad de comprensión lectora de nuestros estudiantes. Vamos a considerar el problema de la práctica directamente vinculado al núcleo pedagógico (Elmore, 2010), específicamente hacia los conocimientos y las estrategias didácticas que los docentes desarrollan para el trabajo de la habilidad de reflexionar comprendida en la comprensión lectora (*Para determinación de problemas de la práctica, ver la herramienta ¿Cómo enmarcar problemas de práctica? La generación de sentido para el uso de datos, disponible en el Boletín 2 de Apoyo a la Mejora Escolar de +Comunidad*). Si consideramos que ésta es una habilidad compleja y que implica la participación de varios docentes, entonces, podemos organizar una instancia

colectiva de desarrollo profesional pensando en los docentes del primer ciclo. Tal como lo presenta “The Lesson Study Group” de Mills College (2019), si quieren mejorar su enseñanza, ¿qué no puede ser más obvio que colaborar con tus colegas y planificar la enseñanza y examinar sus impactos en los estudiantes? Presentamos a continuación los principios y metodología del Estudio de Clases (EC) para luego contextualizarlo en un Plan de Desarrollo Profesional Docente.

- ***El Estudio de Clase: una estrategia de cambio pedagógico y aprendizaje profesional***

El Estudio de Clases (EC) ha sido considerado como una instancia significativa para el desarrollo profesional de los docentes (Fujii, 2014; Murata y Takahashi, 2002; Takahashi y McDougal, 2016). El EC es una oportunidad de impactar positivamente el quehacer docente y de establecer un nuevo ethos profesional.

En el corto plazo, el EC es una instancia de retroalimentación entre pares que impacta el ejercicio docente y mejora la práctica pedagógica (Lewis, Perry, y Murata, 2006; Peña, 2012). A mediano plazo, el EC es una estrategia que permite el establecimiento de una comunidad de aprendizaje que impacta positivamente la calidad de la enseñanza y del curriculum (Isoda y Olfos, 2009; Mena, 2007), cambiando el foco hacia el aprendizaje de los estudiantes y cómo ellos aprenden (Soto y Pérez, 2015; Soto, Serván, Peña y Pérez-Gómez, 2019; MINEDUC, 2017).

El Estudio de Clases es un método de trabajo colaborativo entre docentes, originado en Japón, que permite que los docentes compartan saberes y estrategias de trabajo con sus pares, constituyéndose como un espacio de reflexión para identificar fortalezas y debilidades (Elliot, 2015). Respondiendo a la pregunta de por qué el estudio de clase es efectivo, existen al menos cuatro diferencias de los estudios de clase con los modelos tradicionales de desarrollo profesional docente (The Lesson Study Group, 2019):

Desarrollo profesional tradicional	Estudio de clases
Comienza con respuestas	Comienza con preguntas
Los contenidos son conducidos desde expertos extremos	Los contenidos son conducidos desde las indagaciones de los participantes
Se plantean relaciones jerárquicas	Las relaciones son recíprocas
Las prácticas son informadas por la investigación	La práctica investigación

El estudio de clases es una metodología versátil que ha sido aplicada en variados contextos. Sin embargo, las aplicaciones del estudio de clases fuera de Japón son variados y con disímiles resultados para el desarrollo profesional docente al considerar el saber acumulado en los contextos (Perry y Lewis, 2009; Takashashi y McDougal, 2016) y los tipos de creencias y culturas escolares presentes (Selezniov, 2018). En América Latina, desde hace ya algunos años, esta metodología ha comenzado a expandirse gracias a los convenios establecidos con la Agencia de Cooperación Internacional de Japón (JICA) (Isoda, Arcavi y Mena, 2007; MEN, 2009). En Chile, se han realizado estudios en esta materia, una gran cantidad enfocados en el área de matemáticas (Garay, 2018; Montoya, 2016; Olfos, Estrella y Morales, 2015; Estrella, Zakaryan, Olfos y Espinoza, 2020) y otras recientes exploraciones en el área de la diversidad (Duk y Hernández-Ojeda, 2020).

• **¿Cómo implementar el estudio de clases?**

El EC es una buena metodología para el desarrollo profesional docente. A continuación, se sugiere el desarrollo de sus cuatro momentos (ver figura 1) dentro de los planes de desarrollo profesional docente.

Ciclo del Estudio de Clases

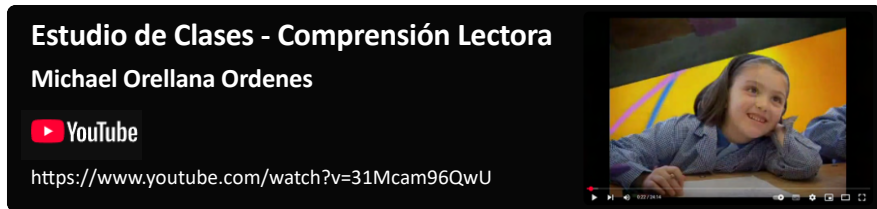


Fuente: The Lessons Study Group at Mills College, traducción libre.

Para implementar el EC se deben considerar un ciclo de cuatro momentos (Fujii, 2016) cuya duración típica (en Japón) puede durar más de cinco semanas (Murata and Takahashi, 2002, en Takashashi and McDougal, 2016). A continuación, se presentará cada uno de estos momentos con sugerencias para su implementación.

Organización del equipo de trabajo

Como una instancia de preparación y planificación de la metodología del EC, se sugiere el trabajo y organización del equipo. Es importante que desde el equipo directivo se organice la participación de un experto, quien va a asesorar todo el proceso. Este momento, que se puede desarrollar en el transcurso de un taller de dos horas máximo, tiene un doble propósito. Primero, este taller debe conformar al equipo, los docentes que serán parte y los tiempos con los cuales van a contar. Segundo, este taller tiene como objetivo explicitar los principios del EC, fijar expectativas y comunicar los espacios y protocolos de trabajo. Es importante que los docentes y equipo directivo vean esta instancia de desarrollo como un espacio protegido de experimentación y crecimiento profesional. Una sesión de hora y media será suficiente. Durante la semana se sugiere la lectura de material sobre los estudios de clase, por ejemplo, ver el siguiente video:



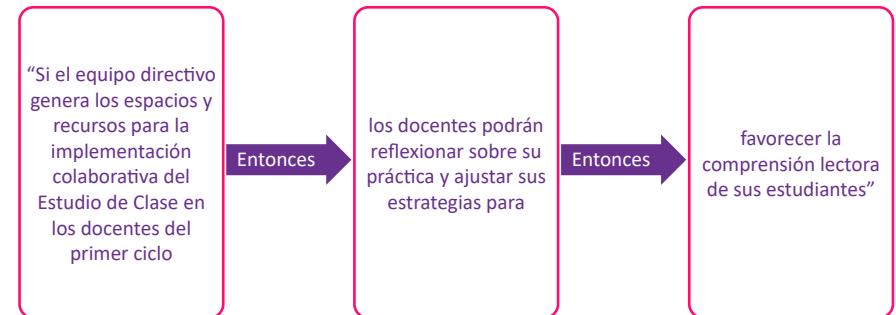
Generar una meta

El grupo debe elegir una problemática asociada a los aprendizajes de los estudiantes. La pregunta sobre qué aprendizajes se buscan desarrollar y los desafíos que conllevan son el foco de la indagación. De acuerdo a varios de los autores, se formulan dos clases de metas: una general de largo plazo la cual puede estar conectada con el PME o PEI, y una específica orientada a un aspecto de la meta general y que se desplegará en la clase de exhibición, por ejemplo, el trabajar la comprensión lectora de los estudiantes. Es muy importante que el grupo identifique, en base a evidencia, la situación actual de los estudiantes y cómo esperamos verlos al final del ciclo del EC. El uso de los resultados de las evaluaciones progresivas o del DIA es altamente recomendado.

Como hemos planteado al inicio de la presentación, nuestra necesidad está en función de las necesidades de los estudiantes, y la hemos descrito de la siguiente manera: *“En este momento del año, los estudiantes de 4° básico del establecimiento tienen 52,78% de logro promedio en las preguntas que evalúan la habilidad Reflexionar”.*

Siguiendo los lineamientos trabajados en el boletín 2 de nuestro Centro, hemos establecido que el problema de práctica está vinculado con la baja colaboración docente en el desarrollo de la habilidad de la reflexión y de la gestión curricular a nivel de dirección. Considerando esto, nuestra teoría de acción (Elmore, 2010) sería: *“Si el equipo directivo genera los espacios y recursos para la implementación colaborativa del Estudio de Clase en los docentes del primer ciclo, entonces, los docentes podrán reflexionar sobre su práctica y ajustar sus estrategias para, entonces, favorecer la comprensión lectora de sus estudiantes”.*

Teoría de acción aplicada al Estudio de Clases



Para esto se sugiere evidenciar los niveles de colaboración existente entre los docentes del primer ciclo, como también utilizar los registros de observación de aula de que dispone el equipo técnico pedagógico. Para el registro de la colaboración se sugiere atender los lineamientos planteados en el boletín 1 de nuestro Centro. En cuanto a la duración de esta sesión, según nuestra experiencia puede tomar dos sesiones y se sugiere realizarla en una semana.

Planificar una clase

En la planificación de la clase es primordial considerar la participación de un experto en la disciplina (Koushi), de la academia o del sistema. Su rol es desafiar, tensionar con preguntas y orientar decisiones. Como la planificación responde a las necesidades de los estudiantes, incorporar la evidencia de aprendizajes de los estudiantes es primordial. Es de recordar que la evidencia que acumulamos de nuestros estudiantes nos sirve para tomar decisiones pedagógicas. Entonces, preguntas como: *¿Cuáles son los resultados de los estudiantes, sus sentimientos, que hacen, que dicen actualmente? ¿Cómo lo sabe? ¿Qué datos tiene? ¿Cuáles son las evidencias?*

Con estas evidencias fijamos el tipo y el formato de la planificación. La planificación de la clase debe contener: una introducción donde se describa la clase, la unidad, los estudiantes y su actual comprensión de ella. También debe contener información de la clase, los criterios de evaluación, recursos, objetivos, un detallado diálogo y acción docente, las esperadas reacciones de los estudiantes y la esperada reacción de los docentes de esas posibles reacciones estudiantiles.

En el caso de los docentes japoneses, suelen realizar cuidadosas lecturas del curriculum, artículos de investigación, y otros materiales para la clase (Takashashi y McDougal, 2016). Se sugiere la lectura de las bases curriculares del Ministerio de Educación, estándares de aprendizaje, las evaluaciones progresivas, DIA y mediciones internas sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, debemos considerar planificar la sesión de la clase experimental en relación a la recolección de información y el rol de los observadores. Tenemos que tener presente la distribución de los observadores de aula y concordar los instrumentos que vamos a utilizar para recolectar evidencia y poder discutir en la sección de post-observación. Por ejemplo, podemos usar rúbricas para establecer los tipos de retroalimentación y las reacciones de los estudiantes.

La etapa de planificación se sugiere de dos a tres sesiones de una hora y media. De acuerdo el equipo vaya tomando el ritmo de estos ciclos, los tiempos pueden ser más acotados. En las primeras implementaciones siempre es más lento.

Realizar la clase investigada (research lesson)

Antes de la realización de la clase, se requiere repasar las decisiones sobre los focos y el instrumento para ello. Se debe distribuir los espacios entre los observadores y los protocolos de actuación, por ejemplo, no interactuar con los estudiantes. Se repasa la planificación de la clase y se verifica los acuerdos. La clase, finalmente, es dada por el docente elegido, quien es miembro del grupo que planificó la clase. Los otros docentes actúan como miembros silenciosos, recolectando evidencia del aprendizaje de los estudiantes. Aquí se utilizan las rúbricas seleccionadas y se recogen las evidencias para ser presentadas en la instancia de reflexión.

Reflexión

A través de una sesión de post-discusiones de la clase, el grupo de colaboración discute formalmente la evidencia recogida siguiendo un protocolo de conversación. Es importante hablar sobre la evidencia del triángulo pedagógico, es decir, de lo que hicieron los estudiantes, el aprendizaje observado, el curriculum desplegado y la práctica del docente. El docente que hizo la clase habla primero, dando la palabra a los docentes observadores.

Finalmente, el experto (Koushi) une la discusión hacia los aspectos generales del contenido como de la pedagogía. Sus aprendizajes en relación al tema investigado son identificados y guardados por el encargado de la sesión. La idea es que estos aprendizajes orienten los siguientes ciclos de investigación.

Finalmente, el grupo de docentes escribe un reporte del proceso y de los aprendizajes. Es importante que los docentes, después de la experiencia y la discusión, se sienten a reflexionar de lo que han aprendido, de cómo la

planificación y las acciones realizadas fueron desarrolladas y los resultados obtenidos. Esto es el alimento para continuar con el ciclo de estudios de clase en la escuela. Como la estrategia que hemos presentado aquí involucra a los docentes del primer ciclo, se puede seguir en el desarrollo de las planificaciones y las clases en orden para así ir recogiendo los aprendizajes del trabajo de la comprensión lectora desde el kínder al cuarto básico.

Desafíos

Finalmente, nos gustaría terminar planteando las siguientes preguntas: *¿Qué desafíos puede suponer la implementación del EC en los equipos directivos? ¿Cómo desafía esta implementación a los docentes?*

A partir de las experiencias de investigación nacional y de la aplicación del EC implementado el 2019 en el desarrollo de un proyecto de Líderes Educativos, presentamos algunas recomendaciones para la aplicación del EC en nuestro contexto:

1. Disponer del contexto organizacional para su implementación:

Se sugiere que desde el equipo directivo se invite a un grupo de docentes de un ciclo a formar parte del “equipo EC”. Se deberá proveer desarrollo al respecto, explicar sus ciclos y objetivos, y asignar tiempo, espacio y acceso a datos cuando no están abiertamente disponibles.

2. Integrar el apoyo de un experto o institución externa

Como la metodología no es conocida por todos, se sugiere invitar a un experto con fuertes conocimientos disciplinares, pedagógicos y en la práctica de los estudios de clase, quien pueda orientar, tensionar y desafiar a los equipos en las instancias de la planificación de la clase y ayude a cumplir los ciclos establecidos. Según Godfrey *et al.*, (2019) desde la academia se puede contribuir con la experticia y guiar a los docentes para desarrollar, por ejemplo, el cómo formular metas concretas y medibles sobre el aprendizaje de los estudiantes.

3. Definir protocolos:

El EC requiere de un espacio de protección para que los docentes experimenten y generen lazos de confianza. Se sugiere incorporar protocolos de actuación para reducir la incertidumbre. Uno de los protocolos con buenos resultados es establecer la noción de una instancia de trabajo entre pares, diálogos constructivos y uso de evidencia.



¿Cómo planificar la implementación del cambio? El desarrollo de un mapa de configuraciones de la innovación

Por Jorge Gajardo Aguayo, Coordinador Territorial del Biobío, Línea de Formación Innovadora para el Desarrollo de Capacidades de Liderazgo.

El liderazgo de los procesos de cambio es un asunto complejo, sobre todo en contextos de alta presión y baja autonomía, como el nuestro, que espera el éxito o el fracaso de manera vertiginosa. Esto implica un ejercicio de equilibrio entre la implementación de una visión de cambio y las tareas diarias que requieren atención inmediata, que exige a los y las líderes escolares de todos los niveles.

La herramienta que se propone a continuación aborda una de las dimensiones menos desarrolladas en un proceso de cambio, que dice relación con la implementación de este. La etapa de implementación, que sucede a la etapa de diseño o formulación del proyecto de cambio, posee dificultades inherentes asociadas a las características del contexto de implementación, las capacidades que se requieren desplegar, así como la claridad de la imagen mental del proceso de cambio que se desea observar en los distintos usuarios de la innovación, entre otras.

Considerando lo anterior, esta herramienta se propone describir un insumo de planificación de la innovación denominado "Mapa de Configuraciones de la Innovación". Esta herramienta fue desarrollada por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Formación del Profesorado (Research and Development Center for Teacher Education) de la Universidad de Texas, durante los años 70 y 80 como parte del Modelo de Adopción Basado en las Preocupaciones (Concerns-Based Adoption Model).

La implementación de los procesos de cambio y la consideración de sus variaciones

El cambio escolar es un proceso largo y complejo, en el que intervienen innumerables factores de manera simultánea. Dicha complejidad está mediada, entre otros elementos, por la recursividad y la adaptabilidad o contextualización a nivel social de todo cambio. La recursividad confiere a los procesos de cambio una perspectiva no lineal, en la medida que cada una de sus fases propicia efectos que pueden alterar decisiones tomadas en etapas anteriores o en la propia planificación inicial (Murillo y Krichesky, 2012). Aún considerando este valor contingente de proceso, Murillo y Krichesky (2012) distinguen cinco grandes fases de un proceso de cambio:

- Un primer momento de iniciación por el cual un individuo o grupo, por algún motivo, inicia o promueve un programa o proyecto de cambio, fase que incluye el diagnóstico.
- Seguido por instancias de planificación que definen el sentido y los pasos que se darán.
- Una fase de implementación por el cual se ponen en práctica dichas estrategias o acciones.
- Tras el cual será necesario un periodo de reflexión o evaluación; y, como resultado de ello.
- La extensión o difusión de las innovaciones más exitosas a través de una serie de esfuerzos de institucionalización de aquellas estrategias que han resultado particularmente eficaces.

Un elemento clave de lo anterior es comprender el proceso de cambio desde la perspectiva de sus implementadores individuales, tanto desde sus sentimientos y percepciones, como de su desarrollo gradual de experiencia y la medida en la que usan la innovación con fidelidad (Hord y Roussin, 2013). El punto principal es comprender que la implementación es una necesidad o imperativo para cualquier cambio exitoso. Sin embargo, es un elemento que suele pasar desapercibido de los esfuerzos de cambio escolar.

Dependiendo de la forma en que el líder lidere, los seguidores y la organización tendrán experiencias muy diferentes en el proceso de cambio, y los resultados finales del esfuerzo de cambio también serán diferentes (Hall y Hord, 2006).

Frente a lo anterior, una estrategia para el diseño de procesos de cambio desde la perspectiva de su implementación dice relación con la creación de mapas de configuraciones de la innovación, que den cuenta de sus variaciones posibles, considerando a los usuarios de esta. En otras palabras, la creación de un mapa representa tanto el ideal como las diversas formas en que los implementadores implementarán una innovación (a medida que aprenden a utilizarla). Sirve como una excelente herramienta para establecer las expectativas de lo que el usuario hará, pero el mapa también identifica dónde está operando actualmente el implementador a lo largo del continuo de las variaciones (Hord y Roussin, 2013).

El mapa de configuraciones de la innovación permite visualizar el proceso de cambio, desde su visión y la planificación de la implementación de las innovaciones. Asimismo, es valioso para comprobar el progreso de la implementación. De este modo, el implementador puede utilizar el mapa para identificar su proximidad a la forma ideal de una innovación, generando información para los facilitadores del cambio que permita apoyar de mejor forma a los implementadores.

Diseño de un Mapa de Configuraciones de la Innovación

En el proceso de implementación de un cambio es habitual que las personas utilicen partes de la innovación de diferentes maneras, siguiendo diferentes usos. Estos usos se denominan Configuraciones de la Innovación. Para describir estas diferentes configuraciones, Hall y Hord (2006) desarrollaron una metodología y una medida que se denomina Mapa de Configuraciones de la Innovación. Es un mapa porque opera como una hoja de ruta que ilustra las diferentes formas de ir del punto A, del problema, al punto B, de la solución. Un Mapa de Configuraciones de la Innovación (en adelante Mapa CI) describe diferentes formas operativas posibles para una innovación, identificando sus diferentes componentes y las

variaciones de las formas en que cada uno de esos componentes puede ser implementado. Un mapa de configuraciones de la innovación posee la siguiente estructura:

- ***Componentes:***

Corresponden a las principales características operativas de una innovación cuando está en uso. En las innovaciones educativas, los componentes suelen ser materiales, comportamientos de los profesores o actividades de los estudiantes. Los componentes críticos son aquellos elementos centrales que deben ser usados si la innovación se considera implementada. Los componentes relacionados son aquellos que no son críticos o esenciales para la innovación pero que son recomendados por el desarrollador. Por ejemplo, considerando un cambio acotado, como la implementación de un nuevo programa de matemática, los componentes de la innovación, pensando en el rol docente, podrían ser:

Componente:

- 1: Selecciona los objetivos Componente.*
- 2: Usa materiales Componente.*
- 3: Involucra a los estudiantes en el aprendizaje Componente.*
- 4: Evalúa el progreso Componente.*
- 5: Identifica los siguientes pasos.*

- ***Variaciones:***

Refiere a las diferentes formas en que los componentes pueden ser operados, como, por ejemplo, los tipos de materiales: materiales del programa, materiales hechos por el profesor, libros de texto comerciales, etc.; agrupación de estudiantes: agrupación homogénea, agrupación homogénea, individualización.

Si consideramos los componentes señalados previamente, las variaciones correspondientes serían las siguientes:

Componente 1: Selecciona los objetivos

(1)	(2)	(3)	(4)
Selecciona los objetivos, en secuencia de la lista del distrito, y puede agregar objetivos para atender las necesidades de estudiantes particulares.	Identifica los objetivos de otros documentos publicados que cubren la lista del distrito.	Se refiere a otras fuentes para objetivos no relacionados con la lista del distrito.	

Componente 2: Usa materiales.

(1)	(2)	(3)	(4)
Usa el libro de texto de Heatherton, materiales suplementarios del distrito, y agrega otros artículos para aumentar el interés y dominio del estudiante.	Se mantiene estrictamente dentro del libro de texto de Heatherton.	Utiliza otros materiales recopilados a partir de la experiencia docente.	Se involucra aleatoriamente sin un conjunto sistemático de materiales.

Componente 3: Involucra a los estudiantes en los aprendizajes.

(1)	(2)	(3)	(4)
Alienta a los estudiantes a participar en una variedad de estrategias de aprendizaje para satisfacer el objetivo particular y las necesidades específicas de los estudiantes.	Se apoya mucho en la lectura y las tareas de te texto, con los estudiantes autocontrolando su trabajo.	Mantiene una cuidadosa atención diaria al alcance y secuencia del programa con el fin de cubrir los materiales y objetivos.	

Extracto de Mapa de Configuraciones de la innovación para la implementación de un programa de matemática. Fuente: Hord, S. y Roussin, J. (2013).

Pasos en la elaboración de un mapa de configuraciones de la innovación

• **Paso 1: Identificación de componentes**

El primer paso requiere de la identificación de los componentes o las principales características de una innovación cuando se implementa. La identificación de los componentes podría requerir tanto de la lectura en profundidad de la innovación que se quiere desarrollar —en otras palabras, su proyecto de diseño— así como conocer las impresiones de quienes participaron en el diseño inicial, cuando sea posible. Esto, bajo el supuesto que diseñadores y encargados de implementación son grupos distintos. Cualquiera sea el caso, las siguientes preguntas orientadoras son útiles para comprender qué se debe tener presente para elaborar un conjunto de componentes:

- ¿Cómo podríamos describir la innovación cuando está en uso? Frente a esta pregunta es clave distinguir las características de la innovación en uso frente a otro tipo de descripciones, tales como la filosofía detrás de la innovación, los requisitos de aplicación; o bien, la descripción puede asumir una posición global, sistémica. No obstante, lo que se busca en este punto es una descripción analítica, que permita identificar componentes, aquellas piezas que permiten operativizar la implementación de la innovación. Es útil, además, preguntar o preguntarse lo siguiente para precisar la descripción: ¿Qué hacen los profesores al implementar esta innovación? ¿Qué hacen los estudiantes cuando la innovación se implementa? ¿Cómo interactúan los estudiantes y los profesores?

Algunas declaraciones para escribir componentes podrían ser:

La directora...

- *Apoya, desarrolla y comparte el liderazgo con otros.*
- *Guía al personal en la identificación del aprendizaje intencional que emprenderán con sus colegas.*
- *Fomenta la articulación de valores y visiones compartidas.*

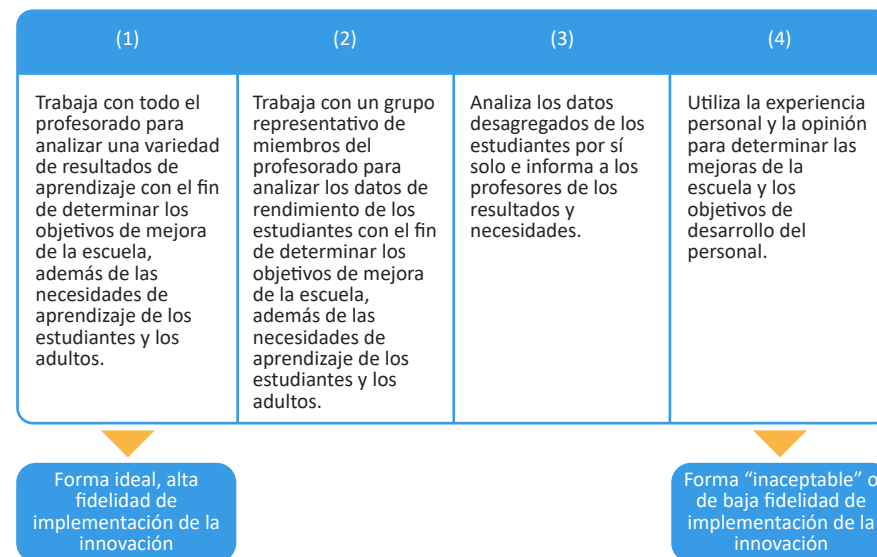
- Desarrolla condiciones de apoyo, incluyendo estructuras y estrategias (físicas y logísticas), necesarias para cumplir con las condiciones relacionales (respeto, consideración positiva, confianza) para lograr un trabajo y aprendizaje productivos.

- Alienta a los docentes a que compartan sus prácticas y a que se retroalimentan entre sí.

- Una vez tengamos una descripción de la innovación en uso a través de sus componentes, vale la pena preguntarnos: ¿cuáles son los componentes más esenciales de la innovación? Y luego ¿qué roles necesitamos diferenciar para reconocer los distintos componentes? Esta última pregunta es clave, toda vez que es imprescindible separar los componentes de la implementación de acuerdo con el rol de cada usuario que implementa. Por ejemplo, para la implementación de un nuevo programa de matemática, del ejemplo anterior, no solo se requiere el mapa para los docentes. También se debería contar con el mapa para estudiantes y, jefa o jefe de UTP si es preciso. Esto facilita clarificar lo que se espera para cada rol de forma específica
- A partir de lo anterior, podemos avanzar hacia una descripción inicial de las variaciones para cada componente. Para ello, son útiles plantearnos las siguientes preguntas: ¿y si el componente 1 (o 2 o 3, etc.) no fueran exactamente como se ha descrito? ¿Qué otras formas podrían tener? ¿Cuál sería aquella versión del componente 1 (o 2 o 3, etc.) que sea inaceptable? Por otro lado, ¿cómo le gustaría que se utilizara este componente en el aula? ¿cómo se usa típicamente?

Cada una de estas preguntas nos ayuda a entender y proyectar las posibles variaciones del componente cuando está en uso. Dichas variaciones transitan desde aquello que no nos gustaría ver, lo que sería inaceptable, hasta aquello altamente deseable, que queremos observar en la sala de clases, por ejemplo. La siguiente figura ilustra este nivel de fidelidad que se espera de un conjunto de variaciones.

Componente: Analiza, con el profesorado, los datos desagregados de los estudiantes para determinar los objetivos de mejora de la escuela y de desarrollo profesional.



• **Paso 2: identificación de componentes y variaciones adicionales**

Un elemento importante para obtener información clave, que permita completar el desarrollo de componentes, implica observar la innovación en uso y entrevistar a algunas personas que la estén implementando. Por ejemplo, líderes y docentes de otras escuelas o de la propia, que se encuentran implementando la innovación, son buenos informantes respecto sobre lo acertados que pueden ser los distintos componentes y variaciones de nuestro mapa. Incluso, aportan buena información tanto cuando implementan fiel a la innovación diseñada, como cuando lo hacen en su forma inaceptable.

Las siguientes preguntas son útiles para entrevistar a los profesores que están implementando la innovación.

Estas preguntas también podrían utilizarse como base para la observación.

- *¿Podría describirme la innovación?*
- *¿Qué vería yo si visitara tu clase mientras usas la innovación?*
- *¿Qué harías en el salón de clases?*
- *¿Qué estarían haciendo sus estudiantes?*

- ***Paso 3: refinando el mapa de configuraciones de la innovación***

Al elaborar el mapa de CI, es clave revisar constantemente la formulación de componentes y variaciones. Se debe tener presente que se está diseñando un mapa que orienta la implementación y define cuáles son los comportamientos deseables y cuáles no, respecto de la operación o puesta en práctica de la innovación. Considerando aquello, es útil preguntarnos lo siguiente:

- *¿Son suficientes los componentes para dar cuenta de la innovación y su implementación?*
- *¿Son coherentes las variaciones con sus componentes?*
- *¿Las variaciones describen lo que se espera de los distintos roles y lo que no?*

Es clave, además, tener presente que no existe un número mágico de componentes. Dependen de la complejidad de la innovación a desarrollar. Asimismo, el número de variaciones por componente puede ser heterogénea, como se muestra en el extracto presentado en tabla

- ***Paso 4: prueba y finalización del mapa de configuraciones de la innovación***

Este paso implica probar el borrador inicial utilizando realmente el mapa CI para observar y entrevistar a una amplia gama de implementadores. Esta prueba puede ser una comprobación de la realidad, ya que estas observaciones y entrevistas siempre sacan a relucir componentes, dimensiones y variaciones que no fueron identificados anteriormente. La gama de implementadores debería incluir individuos que tienen la reputación de estar haciendo un trabajo fantástico con la innovación, otros que tienen la reputación de estar haciendo "bien", y algunos que no lo están usando.

Desafíos de la planificación de la implementación del cambio

Elaborar un mapa de configuraciones de la innovación puede ser todo un desafío, que involucra tiempo y recursos, de los que muchas veces no disponemos. Asimismo, requiere movilizar un conjunto de capacidades y operaciones que van desde el buen manejo de la innovación diseñada, hasta la comprensión de las necesidades y capacidades de quienes implementarán la innovación.

No obstante, el mapa de CI es una excelente herramienta para crear una imagen precisa de cómo se desarrollará el proceso de cambio, lo que permite orientar mucho mejor a los implementadores, tanto de los comportamientos esperados, como de lo que se espera de ellos en una implementación efectiva. Este proceso ayuda a la creación de una imagen mental, una visión del proceso de cambio, contribuyendo al ajuste de expectativas y al alineamiento operativo, muchas veces descuidado en los procesos de cambio.

Por otro lado, el mapa de CI es una buena herramienta para monitorear el proceso de cambio. ¿Qué capacidades se están desplegando en la escuela cuando se implementa la innovación? ¿Quiénes lograrán una implementación de mayor fidelidad y quiénes no? ¿En qué grado general de fidelidad se logró implementar la innovación? Este tipo de preguntas, entre otras, son claves para fortalecer los procesos de mejora escolar, en la medida que tenemos datos e información sobre el alcance de la innovación en las personas y, en consecuencia, en la institución.

Gestión de Cambios Educativos: Curva del Cambio

Por Germán Fromm Rihm, Coordinador de la Línea de Investigación y Desarrollo de Conocimiento; y Daniela Constanzo Barros, Profesional de Dirección Ejecutiva.

La Curva del Cambio es un poderoso modelo que nos orienta a entender las etapas de la transición personal en un cambio organizacional. Si podemos predecir cómo reaccionarán las personas ante el cambio, como se resistirán a este, podemos ayudarles a realizar sus propias transiciones personales y asegurarse de que cuentan con la ayuda y el apoyo que necesitan.

Todo cambio que hayamos vivido en nuestras vidas nos lleva a vivir un pequeño (o gran) proceso de duelo. En ese sentido, el duelo es la base de la respuesta humana ante al cambio. Por alguna razón parecemos saber mucho más respecto al duelo que respecto a las respuestas al cambio, pero son conocimientos que quizás podamos transferir. Por lo tanto, entender las fases de un duelo y la curva del cambio permite a los líderes, gestores y facilitadores predecir cómo responden las personas a una situación o cambio y, a continuación, desplegar el estilo indicado de liderazgo para facilitar la transición, las resistencias y facilitar todo desde una perspectiva organizacional.

Este enfoque funciona igualmente bien para cambios de individuos, equipos y organizaciones, pues como sabemos desde la teoría del cambio: el cambio de las organizaciones lo hacen las personas.

¿Cuántas veces hemos intentado esto?

Gentry (2014) nos sitúa en el siguiente escenario: has invertido grandes cantidades de tiempo y recursos en implementar las últimas innovaciones y

cambios; has capacitado a todo el mundo y has facilitado muchos procesos (o eso crees). Sin embargo, meses más tarde, la gente sigue con sus viejas costumbres. ¿Dónde están las mejoras organizacionales que esperaba? ¿Y cuándo desaparecerá el malestar y la resistencia que estás experimentando?

El hecho es que las organizaciones no cambian solo debido a nuevas estrategias, procesos o nuevas estructuras. Cambian porque las personas de la organización se adaptan y cambian también. Solo cuando las personas que la integran han realizado sus propias transiciones personales, puede una organización cosechar realmente los beneficios del cambio. Sin embargo, es necesario entender ciertos elementos del cambio para introducirnos en esta transición por la curva del cambio.

Agentes de cambio: el equipo facilitador y sus funciones

Se ha dedicado mucha atención a la importancia del papel del director en el proceso de mejora escolar. En los estudios realizados por Hall y Hord (1973), se observa a los directores en su rol de facilitadores del cambio organizacional de sus escuelas. En este proceso, se aprende acerca de sus problemas y necesidades y las ideas que tienen para abordarlos. Esto se inserta directamente en el liderazgo que toman los directores efectivos con sus colaboradores, que delegan, identificando y activando cuidadosamente a las personas.

Si bien se coincide en que los directores son los facilitadores más importantes del cambio o de más alto grado por su posición, autoridad, poder e influencia; también se encuentra potencial en otros directivos que desempeñan roles importantes de apoyo para el cambio educacional.

Al observar qué funciones se distribuyen entre los distintos agentes facilitadores de cambios, se puede definir una lista acotada común para todos los cambios educacionales. Los equipos más efectivos de una manera u otra solapan y van intercambiando sus funciones según disponibilidad y ajuste de la tarea entre sus miembros para cubrir todos los requerimientos.

Lo que genera una responsabilidad compartida y fluida respecto al proceso general y claridad de una visión común del proceso.

Por lo mismo, no significa necesariamente que un miembro del equipo, en particular, siempre se haga responsable del mismo tipo de procesos, sino que más bien, las tareas varían, dependiendo de quién sea más capaz o esté más disponible para realizarlo. Esto significa que las asignaciones de funciones no deben ser rígidas, pues el objetivo principal es lograr las intervenciones.

El contacto informal entre los miembros resulta, por tanto, clave junto con la confianza relacional y profesional para facilitar todos los procesos de coordinación. Si cada puesta de acuerdo debe ser fundada por escrito, contar con aprobación de otras personas, puede significar incertidumbre personal o profesional respecto de su cumplimiento, de esta forma, el equipo no logrará repartir sus funciones como lo exige la tensa cotidianidad.

Estrategias generales del cambio educacional

Las personas que se encuentran encargadas de planificar y proveer apoyo a quienes están involucrados en un proyecto de innovación deben entender bien lo que significa el cambio de prácticas para quienes están tratando de cambiar sus métodos, y este conocimiento deben considerarlo en sus intervenciones (Anderson, 2011). Un ejemplo de ello es la metodología de Proyectos (PMBOK® Guide, Project Management Institute, 2008), la cual considera las siguientes estrategias para abordar el cambio educacional:

- Identificarse como facilitador. Si el cambio no depende de ti, no va a funcionar.
- Tu misión principal debe ser orientar a las personas. Las herramientas de cambio educacional permiten orientarse muy bien, pero requiere un hábil proceso comunicacional y puede parecer engañosamente simple en los cuadros de información.
- Es de una complejidad que se afronta con dos estrategias. Estrategia

planificada y estrategia incidental. La planificación es formal, la estrategia incidental es gestión sutil, regida por oportunidades.

- La planificación ya es parte del cambio, está imbricada y se da después del inicio de la innovación.
- Elegir innovaciones abordables. Se sugiere comenzar con un pequeño equipo de colegas. Buscar un punto de partida para un modesto cambio educacional por implementar.
- Buscar setas. Al igual que los hongos aparecen después de una lluvia en primavera, sabe que vendrán y que los puede ir a buscar. Pero no sabe bien dónde ni qué formas o especies se darán. Se parece a los esfuerzos para facilitar el cambio pues se producen resultados sorprendentes e imprevistos. Manténgase sensible y disponible a estas posibilidades, tome las medidas correctivas que pueda y aprenda a fomentar cambio en un ambiente de incertidumbre.

Resistencia y respuesta al cambio

Las personas que tratan de cambiar sus prácticas profesionales van a pasar por diferentes etapas de preocupación a medida que transitan por el cambio. Todo dependerá de su disposición en el proceso y a sus experiencias con la implementación de las nuevas prácticas. El foco de actitud de las personas hacia el cambio va evolucionando (Anderson, 2011). Se entiende con ello, que el modelo de la curva del cambio es idéntico a la curva del duelo (Kübler-Ross, 1969; Kübler-Ross y Kessler, 2007). En ella se describen las etapas por las que pasa la gente cuando se adapta a una pérdida (duelo) o al cambio.

- La etapa 1 comienza cuando se introduce un cambio por primera vez, y la reacción inicial de las personas puede ser de shock o negación (Gentry, 2014). Esto se manifiesta ignorando los hechos o sus consecuencias, evitando conectarse o enfrentando los hechos, centrarse en los demás y no en uno. A continuación, las personas pasan a la etapa 2 de la curva del cambio y enfrentan la parte más dura de la pérdida.

- La etapa 2 tiene una pendiente negativa en el ánimo de las personas y se siente así. Las emociones fuertes como la rabia, la pena, el miedo, la desesperación afloran y generan una respuesta naturalmente contraria al proceso vivido. En el duelo esto se manifiesta como la crisis misma y en los cambios organizacionales como las resistencias más fuertes. Todo organismo sano se resiste al cambio. Debe hacerlo. Es lo que esperamos como facilitadores. No contaremos con entusiasmo, ni con una actitud favorable a lo largo del proceso y mucho menos en esta etapa.
- En la etapa 4 aparece la aceptación, con personas que dejan de centrarse en lo que han perdido y empiezan a dejarse llevar y a aceptar los cambios. Comienzan a probar y explorar lo que significan los cambios, y así aprenden la realidad de lo que es bueno y lo que no es tan bueno, y cómo deben adaptarse (Gentry, 2014). Al ir implementando gradualmente nuevas estructuras, siempre evaluando y muchas veces retrocediendo, reconstruyen su forma de trabajar.

¿Cómo transitan las personas por el cambio?

Habitualmente se sugiere intervenir y crear oportunidades profesionales para motivar y ayudar a los docentes a indagar, discutir y reflexionar sobre las consecuencias del cambio, y tomar acciones para fortalecer y modificar el uso de las prácticas si los resultados no son lo que esperamos (Anderson, 2011). No obstante, mientras las personas se resistan al cambio y permanezcan en las etapas 1 y 2, el cambio no tendrá éxito. De hecho, ni siquiera habrá comenzado realmente. Solamente estaremos en la fase de “baja por implementación” que en el duelo se conoce como simple sufrimiento. Como bien destaca Gentry (2014), esta es una etapa estresante y desagradable en la que los procesos de cambio suelen fracasar. También hay que tener en cuenta que las personas pueden oscilar entre estas dos etapas durante bastante tiempo.

- La etapa 3 es la de la confusión, pero esta es una buena señal, pues se conoce como la sensación de “tocar fondo”. En esta fase aparece la primera disposición a un cambio real. Su pendiente es plana como el fondo de una curva y no se siente tan mal como la fase anterior, aunque “objetivamente” no se podría estar peor. La gente deja las estructuras anteriores, pero no sabe cómo usar las nuevas. Esto se manifiesta en que la gente tiene incertidumbre y requiere orientación. Las preguntas y dudas que tienen sirven para empezar a movilizar porque al menos ya no se quiere volver a vivir lo anterior. Se quiere volver a salir.

Llegamos entonces a la etapa 5. El cambio empieza a ser "normal" o el comienzo de la rutina y el statu quo (Gentry, 2014). El duelo se ha resignificado y se ha vuelto parte de uno, incluso permitiendo el cariño y que perdure lo mejor. Solo cuando las personas llegan a esta etapa, la organización puede empezar a cosechar realmente los beneficios del cambio. Es aquí donde florecen ahora las nuevas descripciones de trabajo, las ideas y la innovación. Aquí es cuando objetivamente la baja por implementación termina y el nuevo desempeño es más alto que al comenzar un cambio. Es el momento en el que los cambios empiezan a convertirse en una segunda naturaleza y las personas aceptan las mejoras en su forma de trabajar.

Como facilitador del cambio, verás que cada etapa tiene sus propias resistencias y problemas. Tradicionalmente las resistencias activas y pasivas se observan más evidentemente en la fase 2, pero puede haber retrocesos, así como, otras etapas que no se resuelven positivamente.

Debes llevar el proceso de cambio y su resistencia de forma muy consciente y construir una narrativa que la gran masa pueda aceptar como propia. Reconocer problemas, retrocesos y resistencias, valida el sentir. Ayudar a aceptar la incertidumbre, los costos y las preferencias que se pierdan, va a ayudar a acercarse honestamente a las personas.

Celebrar éxitos, reconocer esfuerzos e incentivar a los buenos ejemplos proporcionan guías y ponen límites de lo que se quiere construir. Como el camino ha sido difícil y costoso para algunas personas, merecen compartir el éxito.

El desarrollo de los individuos que logran exitosamente un proceso de cambio es reparatorio, empoderado y convoca a las personas que lo vivieron juntos.

Modelo de transición personal y de cambio organizacional.



Fuente: Elaboración propia basada en Kübler-Ross, 1967.

¿Cómo hacer avanzar a su equipo a través de la curva del cambio?

Gentry (2014) menciona que la curva del cambio muestra un movimiento positivo hacia el cambio en el que la aceptación es el resultado final. No obstante, a menos que su organización y sus facilitadores ayuden activamente a las personas a pasar individualmente por las distintas etapas de la curva, los individuos pueden quedarse estancados en cualquier etapa. Esto no quiere decir que solo se dificulta el cambio, sino que lo impide. Entonces, ¿cómo ayudar a guiarlos a través del cambio de una manera positiva y eficaz?

En este sentido, Hall (2014) señala que el tránsito por la curva requiere de la entrega de apoyo. De modo tal, las inquietudes personales provocadas por las expectativas de cambio son totalmente naturales en el proceso de cambio, por tanto, no son necesariamente una señal de resistencia al cambio. Esto nos lleva a

la necesidad de crear oportunidades de sondear y escuchar estas preocupaciones y saber responder a ellas. Con ello, las personas se sentirán más respetadas, con sentimientos más positivos hacia el cambio y más listos para invertir su energía en las nuevas prácticas.

En efecto, todo el mundo tiene diferentes preferencias en cuanto a cómo les gusta que se comuniquen con ellos y cómo procesan esa información (Gentry, 2014). Por eso, conocer a las personas, sus historias, su carácter, sus ambiciones y sus dolores puede llevarlos a tener conversaciones significativas. Sólo eso es hacer realmente el trabajo de facilitar el cambio.

Monitorear procesos, ajustar presupuestos y emitir un mensaje prefabricado no requiere verdadero liderazgo. Para tener un gran impacto en la forma de apoyar, ajusta tus acciones a la fase en la que están las personas. Estas fases se basan en el Modelo CBAM: Modelo de Adopción de la Innovación de Hall and Hord (1973).

• **Información:**

Debes darles toda la información posible para que puedan aceptar el cambio y verlo como necesario y positivo para ellos mismos. Su equipo o la organización no es una entidad que tiene motivación propia. Los cambios se producirán si pueden apuntar a las preocupaciones (*concerns*) propias de cada individuo. Es posible que también quieran saber que se han tenido en cuenta los riesgos inherentes al cambio y que merece la pena cambiar el statu quo con el que pueden sentirse más cómodos.

• **Interés:**

Dar el tiempo adecuado para aceptar el cambio. No se puede precipitar porque es un proceso emocional. Se ancla en el duelo personal y cada uno requiere su tiempo y activar sus recursos personales. Acá, hay que mostrar capacidad para trabajar incluso estando en sus peores momentos. Camaradería, cercanía, validación, cuidado y paciencia son herramientas necesarias para facilitar. Pero sobre todo, mantén tu energía y compromiso. Resiste tú la resistencia.

- **Orientación:**

Las personas que necesitan guías deben recibirlas. El proceso técnico cobra fuerza. Incentivar nuevos intentos de salir de la crisis, dar retroalimentación, premiar los primeros logros, darles a las personas inspiración, ejemplo y solución a lo que, en el fondo, ellos mismo quieren lograr.

- **Implementación:**

Esta es la fase en la que el cambio gana energía y esto se puede volver contagioso. Entrega recursos, autonomía y límites claros de lo que se quiere y lo que no. Muestras los logros de los modelos más avanzados. Hagan las primeras evaluaciones técnicas y reflexivas.

- **Rutina:**

Crea instancias de desarrollo profesional. Muestra al mundo tus logros. Piensa en crecer, transferir, documentar, hacer sustentable en el tiempo. Termina tu narrativa con ejemplos de éxito y orgullo. Y luego vuelve a empezar.

¿Cómo acompañar a los individuos a través de la Curva del Cambio?

Si ves que un individuo no logra pasar de una etapa, considera si este cambio le gusta. Hay preferencias personales y profesionales en juego durante todo proceso cambio. Lo que a unos les gusta, otros lo pueden odiar. Para algunos una cosa les puede hacer todo el sentido, pero quizás no tienen las capacidades. Una determinada innovación puede resultar muy fácil para algunos, pero ellos mismos pueden tener problemas con otra innovación en otra área. Tienes que hacer un seguimiento de las personas. Saber en qué etapa se encuentran.

- **Etapa 1: Negación/Información:**

Esta etapa puede ser crucial, porque estás jugando con la incertidumbre. Escucharás frases como: “no me interesa”, “no entiendo por qué o cómo llevar a cabo esto”. Por tanto, no inicies cambios en una reunión grupal en la que cualquiera podría hablar y oponerse desde un inicio. En su lugar, escribe una visión compartida, explicando lo que va a ocurrir. Crea un propósito moral para el

cambio, si no harás todo esto, mejor no lo intentes. Nadie quiere hacerse parte de un cambio que no se percibe como correcto. Aclara los beneficios del proceso, aunque probablemente vayan al final y comparte las implicancias realistas que tendrá para las personas. Atiende sus preocupaciones (“concerns”) y transmite toda la información que puedas adelantar.

La honestidad sobre los puntos de incertidumbre es buena y es parte de las reglas del juego. Es válido decir, “todavía no sabremos cómo nos va a impactar en los horarios personales, pero buscaremos una solución en tal fecha”.

- **Etapa 2: Negociación/Interés:**

Si un individuo está atascado en la etapa 2 (resistencia) y lo está haciendo muy activamente, tomando roles de un llamado “liderazgo negativo” considera si se trata de un perfil de adaptador del cambio o es parte de la resistencia organizacional sana. Para guiarte en esta etapa, podrías escuchar frases como: “Me preocupa cómo me afectará el cambio”, “Si me la podré” o “Si será útil y beneficioso para mí”.

En caso de identificar una resistencia de acero como perfil, tienes que desarticular el poder y la resistencia que genera. No incentives juntas en las que los resistentes puedan tomar el micrófono y generar más incertidumbre. Lleva el proceso de cambio a niveles individuales. No les des una plataforma para entrar en un “pensamiento de grupo”. Invita a la gente a venir a verte y muéstrales los detalles en conversaciones cara a cara.

Por el contrario, si se trata de resistencias sanas de la organización, puedes hacer un trabajo más integrado, validando el sentir, atendiendo a los problemas y considerándolos como un elemento nutritivo.

El estilo por utilizar aquí es simplemente escuchar... no tengas la tentación de saltar y arreglarlo, no ofrezcas soluciones, y no estés de acuerdo con ellos, solo escucha. Esto puede llevar algún tiempo, pero hay que dejar que se desahoguen. La paciencia suele ser la clave (Gentry, 2014).

Como sea, tu foco no puede estar en la resistencia y tu energía no puede perderse en ello. Tu energía está puesta en los individuos, en la confianza que les entregas y así las resistencias dejarán de tener fuerza cuando los individuos estén listos para la siguiente etapa de orientación.

- **Etapa 3: Confusión/Orientación:**

En la etapa 3 oirás frases como: "¿Qué se supone que debo hacer con mi trabajo?", "Quizás debería buscar en otro sitio", "No estoy seguro de nada de esto" o "Tengo interés, pero no me atrevo, debo aprender más". Por consiguiente, la idea aquí es empezar a dar indicaciones, empezar a dirigirlos y darles algo de contexto en torno a cómo serán las cosas (Gentry, 2014). Entregarles apoyo y presionarlos a avanzar. Ahora tu papel es guiar los procesos de los nuevos cambios.

- **Etapa 4: Aceptación/Implementación:**

Ya en la etapa 4 las cosas empiezan a ser más fáciles. Aun así, escucharás frases como: "He comenzado a implementar, pero temo equivocarme". Entonces, es un buen momento para que tu equipo empiece a aportar ideas y soluciones y para que sepan que los apoyas cuando surgen (Gentry, 2014). Debes entregar retroalimentación y apoyo a esas nuevas ideas y soluciones. Tienes que lograr que empiecen a probar y explorar lo que significan los cambios, y así aprenden cómo deben adaptarse. Aquí es donde se estabiliza el cambio y el sistema ya puede resistir que hagas un poco de presión.

- **Etapa 5: Reparación/Rutina:**

Para la etapa 5 corresponde que otros asuman la responsabilidad del cambio. En esta etapa oirás frases como: "Me encuentro en comodidad y efectividad con las nuevas prácticas". Vale decir, la pregunta de oro será: "¿Qué has aprendido de ti mismo y del proceso por el que has pasado?" Esta pregunta es para todos. En esta etapa, no solo aceptan los cambios, sino que empiezan a abrazarlos y a reconstruir sus nuevas formas de funcionar. Aquí es cuando necesitan apoyo institucional para maximizar sus logros. Ahora deberías ver algunos beneficios derivados de lo vivido (Gentry, 2014).

Desafíos para facilitar el viaje

A lo largo de la curva de cambio, los miembros de su organización se encontrarán dispersos en varias etapas. Tal como menciona Gentry (2014), esto es un recordatorio importante para los facilitadores de que, aunque ya estén avanzando con algunos, deben regresar con los miembros de su equipo para ayudarles en sus transiciones individuales a través del cambio.

La gran excepción son los resistentes de acero, que deben dejarse atrás hasta que la gran masa haya hecho el cambio de la organización. Ese será el momento en el que también se adapten o posiblemente prefieran dejar la organización. La forma de percibir de qué caso se trata, puedes observar cómo se comporta la mayoría. Si un vocero que llevaba una oposición importante comienza a cansar a los demás, o perder apoyo, significa que la gran masa está dejando esa etapa atrás y se trataba de un resistente de acero.

Por lo mismo, como facilitador tendrá un trabajo más sencillo si logra llevar a los individuos, pero en bloque, juntando a los que tienen necesidades similares, sobre todo desde la fase 3 en adelante. Puedes conectar a los más avanzados, con el resto del bloque, si funcionan como modelos o tutores. La planificación de actividades será más efectiva si las personas están juntas en lo mismo. No nos confundamos. Son procesos individuales, pero que pueden ser similares en el colectivo.

Ahora, siendo alguien que necesita realizar cambios dentro de su organización, el reto no será solo conseguir que los sistemas, procesos y estructuras sean correctos, sino que también, deberá ayudar y apoyar a las personas a través de estas transiciones individuales. Las que muchas veces pueden ser intensamente traumáticas, e implicar la pérdida de comodidad, poder o prestigio. Cuanto más se suavice este viaje a las personas, antes lograrás que se beneficie la organización y más probabilidades de una implementación exitosa conseguirás (Gentry, 2014).



HERRAMIENTAS PARA LA EVALUACIÓN Y COLABORACIÓN

Herramienta Conceptual: Marco para la toma de decisiones basada en la información en las escuela

Por ermán Fromm Rihm, Coordinador de la Línea de Investigación y Desarrollo de Conocimiento.

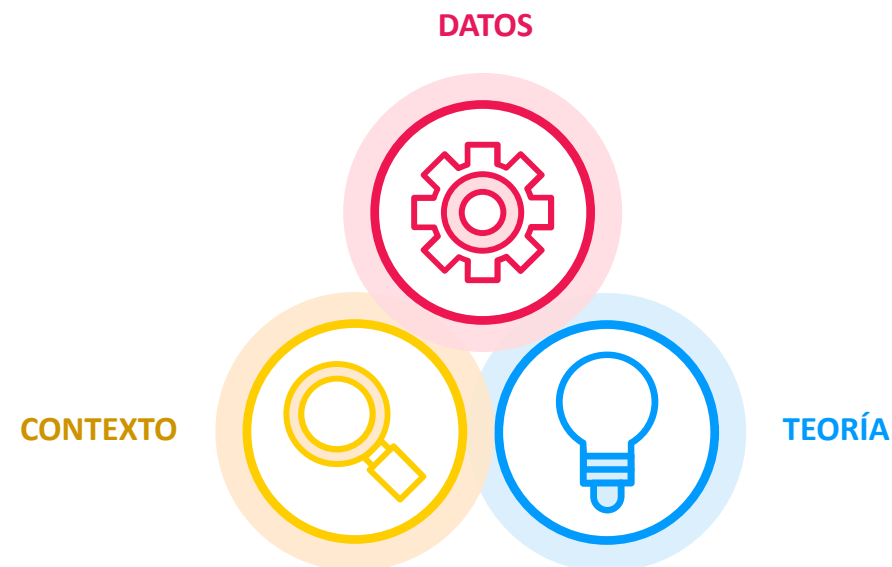
La siguiente herramienta fue desarrollada durante los talleres territoriales impartidos por +Comunidad en 2021, en los cuales se abordó una forma de entender y procesar la información y los datos de las escuelas con la idea de impactar en las estrategias de mejora escolar, con los datos levantados en el proceso de monitoreo de ese mismo año. En este contexto, surge el modelo de análisis, gracias al diseño del equipo del Centro y el testeo empírico producido en la aplicación de la herramienta durante los talleres.

El modelo funciona como un marco interpretativo para la gestión basada en el uso de datos, que toda escuela reconoce como necesaria y útil. En un contexto de constante tecnificación y profundización de análisis, el desafío profesional de fundamentar decisiones con datos empíricos de las escuelas es ineludible. Este marco interpretativo funciona como una lista de cotejo que permite verificar cómo la institución completa ciertos requisitos o elementos necesarios, que deberían presentarse en la interpretación de datos. Todo este trabajo acerca a los educadores con su práctica desde un enfoque informado, que requiere cierto

nivel de crítica a la vez que una profunda visión pedagógica. Tanto docentes como directivos encuentran en el uso de datos fuentes confiables para mejorar sus procesos de decisiones. Los profesores usan datos del aprendizaje y las evaluaciones para mejorar sus clases y los directivos usan datos sobre la escuela y los procesos institucionales para mejorar las capacidades docentes y liderar procesos de mejora. El modelo comienza por las tres grandes áreas que componen los requisitos para poder hacer una interpretación de los datos que tenga sentido estratégico y utilidad. Se revisarán algunos ejemplos de quienes típicamente cumplen con estos requisitos y qué ocurre con los análisis cuando alguno de los elementos no ha sido atendido. Esta guía debe considerarse como un mapa de desarrollo por área, que refleja las capacidades instaladas en las escuelas y que pueden reducir sesgos típicos que se producen a la hora de tomar decisiones.

Modelo de interpretación de datos para la mejora escolar:

Las tres áreas de requisito con sus ejemplos de aplicación en nuestro sistema y las sinergias se presentan en la siguiente figura:



- **Datos**

Los datos se producen en un proceso de levantamiento y constituyen registros de lo que ha sucedido y está sucediendo en diferentes áreas de una escuela. Una escuela debería recopilar datos sobre sus procesos de enseñanza, para eso los profesores hacen evaluaciones; datos sobre la docencia, para ellos los directivos observan y retroalimentan clases; y datos sobre los procesos socioemocionales de los estudiantes, para lo cual se llevan fichas o registro personales. Más allá de estos datos básicos, se puede pensar en una creciente complejidad de procesos que pueden registrarse en la escuela que corresponden a mediciones de estamentos de la comunidad escolar o modelos de calidad, recursos humanos, respaldos legales, técnicos y profesionales y una inagotable lista de otras posibilidades. Con esto presente, cada escuela escoge sus áreas de producción de datos, según sus propias prioridades y a veces solamente según sus posibilidades. Esto es un problema, porque algunas áreas pueden carecer de datos necesarios y muchas veces hay entidades externas (ATES, Sostenedores, Universidades, Agencia, etc.) produciendo datos sobre la escuela, a veces a expensas de esta.

Las siguientes preguntas guía explican el sentido que tiene este elemento en el modelo:

A) ¿Qué datos tenemos y estamos usando en la escuela para orientar nuestras decisiones? ¿Tenemos datos sobre los aprendizajes de los estudiantes? ¿Tenemos datos sobre la calidad de la enseñanza? ¿Tenemos datos sobre el proceso socioemocional de los estudiantes? ¿En qué otros procesos o áreas tenemos datos?

B) ¿Qué datos no tenemos y que serían útiles o incluso necesarios para poder tomar mejores decisiones?

C) ¿Qué datos estamos levantando en la escuela o para otras entidades que no estamos utilizando al tomar nuestras decisiones? ¿Qué uso podríamos dar a estos datos?

Cuando tenemos claras las respuestas a estas preguntas, contamos con un mapa de recorrido de los puntos donde tenemos que desarrollar formas de recopilación de datos. Esto aún no quiere decir que tengamos capacidades profesionales de interpretarlos, ni que los datos se conviertan en información. Reconocemos que la diferencia entre datos e información es que los datos simplemente existen en bruto, mientras que la información ya se organiza creando un mensaje o un sentido en sí mismo. Por ejemplo, un semáforo que tiene una luz encendida, significa que muestra un dato, pero si esta luz se reconoce como roja y no verde, significa que debo detenerme. Con esta diferencia nos damos cuenta que para construir sentido con los datos nos hacen falta los demás elementos.

- **Contexto**

El contexto es el nombre que damos al proceso cognitivo sustancial de conectar la realidad diaria con la información que se esté procesando en la escuela. En este sentido, es un proceso inevitable que hacemos todas las personas de conectar con la experiencia personal, pero a la vez esta experiencia está limitada por perspectivas personales y sesgos. Considerando que es inevitable tener una perspectiva, una postura, una historia y un lugar, el proceso de construcción de sentido de información debe integrar esos elementos en sus análisis. La fantasía de un observador neutro de los datos y una interpretación libre de sesgos no existe. Si estoy observando clases de un colega, calificando un trabajo de un estudiante o tomando una decisión presupuestaria para la escuela, inherentemente tendré creencias y preferencias que me hacen explicarme lo que veo acorde a mi perspectiva. Cuando reconocemos esto, la posibilidad de análisis se enriquece por dos motivos.

Por un lado, puedo complementar mi perspectiva con las de otros agentes. Si los individuos son capaces de reconocer sus posturas es posible armar una perspectiva colectiva que tome en cuenta la diversidad. Por otro lado, haber experimentado una historia, un lugar, una cultura y una comunidad, entrega distinciones muy sutiles y cualitativamente cargadas que no se ven reflejados en datos. Todas estas palabras se refieren al hecho de que una contextualización nos

lleva a diferenciar figura y fondo de una información que podría ser idéntica. Por ejemplo, el resultado de una evaluación masiva de la calidad de las clases en la escuela, que se produce por un proceso de observación por parte de los directivos, podría entregar un resultado y ser contextualizado de formas totalmente diferentes.

Otro ejemplo, si mi contexto es de una cultura poco autocrítica, que lleva años considerando que hace el trabajo en aula muy bien, pero que el resultado indica que estas prácticas pedagógicas no se ajustan a una visión moderna del aprendizaje, podría levantar señales de alerta. En otro caso de ejemplo, exactamente el mismo resultado podría darse en un contexto de recuperación de una crisis de liderazgo, conflicto entre docentes y mal clima laboral; podría llamar la atención que las clases no han visto un deterioro y dar una señal de alegría y tranquilidad. De esta forma, podemos comprender que el uso de datos, tiene un sentido propio, al conformar información, solamente en la riqueza de su contexto.

Estas preguntas explican cómo se puede entender este elemento en el modelo:

A) ¿Qué elementos del contexto (historia, lugar, cultura, comunidad, etc.) nos ayudan a entender los datos que estamos levantando? ¿Qué elementos nos desafían a replantear los datos o a considerarlos desde otra perspectiva?

B) ¿Qué tan clara tenemos nuestra forma de observar los datos; tenemos creencias, deseos, intereses o miedos asociados a lo que estamos levantando y cuál sería esa perspectiva? ¿Tenemos instancias grupales que nos ayudan a explicitar nuestras perspectivas y contrastarlas con otras?

C) ¿Cuándo me resulta posible integrar los datos con mi perspectiva? ¿Puedo hacerlo con cierto tipo de datos o resultados; puedo hacerlo junto con otros o solamente en solitario; cuando soy más crítico con la escuela o cuando dudo de lo que se y de lo que observo? ¿Cuál es mi tendencia usual al enfrentarme a datos inesperados; desestimó lo que encuentro o dudo de mi experiencia del contexto?

Uno de los desafíos que tienen los profesionales en sus primeros años en un cargo es la falta de información contextual. Esta riqueza aporta en las interpretaciones, es necesaria para ganar seguridad y confianza y es parte de un proceso comunicacional en el que se “aprende” las posturas de otros y se contrastan las propias. Este proceso no se puede apurar, pero si se puede complementar con informantes clave, que por su propia trayectoria han podido acceder a esta información. Así es como vemos estas preguntas y este elemento es clave para entender los datos. En el ejemplo anterior del semáforo, es lo que determina reconocer si la luz se aplica a mi pista o la que viene de mi derecha. De esta manera se complementan, aunque no siempre nos permiten decidir cómo actuar y por eso existe el tercer elemento

- **Teoría**

Para poder dirigir el análisis de los datos no hay nada más práctico que una buena teoría. De hecho, parte de la teoría simplemente pasa por contar con capacidades técnicas de análisis, como interpretación de promedios, distribuciones, estadísticas descriptivas, tendencias, inferencias y extrapolaciones. Si eso está cubierto a nivel básico, otros aspectos que debe tener el equipo son visiones y modelos pedagógicos. Este es esencial para la labor educacional y se integra en los planes de desarrollo profesional de los equipos docentes.

También debe haber conocimientos teóricos de gestión, de liderazgo y de estrategia anclados sobre todo en el equipo directivos y los mandos medios para que los datos puedan evaluarse según el proceso y el estado en el que se encuentre la escuela. Una buena teoría debe hacer distinciones respecto a la calidad de todos los procesos, lo que orienta procesos de recopilación de datos como diagnósticos o mediciones hacia lo que se está buscando saber. En este punto, muchas escuelas se diferencian si, además, cuentan con una teoría de acción o estrategia para afrontar lo que se está conociendo de la escuela. Parafraseando al poeta Nicanor Parra, no sólo tiene la problemática, sino también la “solucionática”.

El hecho de “saber” plantear remediales o profundizar indagaciones es algo que se logra mediante una buena teoría dentro de las escuelas. Para ejemplificar, una escuela puede tener una práctica de observación de clases, pero si no ha definido que es una buena clase dentro de su proyecto educativo, ni sabe cómo comparar clases mejores y peores o, finalmente, no sabe cómo hacer para que los docentes mejoren en las áreas que deben hay una carencia de teoría.

Estas preguntas guía permiten entender este elemento:

A) ¿Quién y para qué pide datos en la escuela? ¿Cómo procesa, analiza y reporta estos datos? ¿Qué capacidades son necesarias para entender o procesar los datos? ¿Qué tan alfabetizado está el grueso del equipo (directivo y docente por separado) para interpretar y procesar los datos?

B) ¿Qué significan los datos dentro de nuestra visión pedagógica? ¿Qué significan dentro de nuestros procesos de gestión o de calidad? ¿Podemos poner alertas o monitorear nuestras metas con los datos que estamos levantando?

C) ¿Los datos nos ayudan a conectar nuestras estrategias de mejora con nuestra situación? ¿Estamos desorientados respecto a cómo afrontar nuestros problemas a pesar de tener datos? ¿Si no tenemos datos suficientes para entender qué estrategias debemos enfocar, cómo debemos conseguir los datos que faltan?

Cuando podemos responder estas preguntas con dominio sobre lo que implican, quiere decir que nuestras teorías están avanzadas. Mientras menos claridad tenemos, debemos buscar todo tipo de recursos para poder desarrollarla. Primero debemos contar con una capacidad técnica mínima, en estadísticas, en preparación de reportes, en alfabetización técnica de quienes reciben la información, etc. Luego, a nivel profesional debemos compartir teoría, visiones y modelos mentales de lo que significan nuestros datos y de lo que queremos para nuestro proyecto. Posteriormente, en un proceso de reflexión profesional, debemos aprender (muchas veces probando y midiendo por ensayo-error) que funciona y que no. A veces es necesario desarrollar la teoría internamente en el

equipo, pero a veces hay problemáticas o innovaciones que exceden lo interno y corresponde buscarlo externamente en expertos, mediante procesos diagnósticos o consultorías. En todos los casos, son los líderes quienes tienen que tener claras las decisiones que toman. En el ejemplo del semáforo, una buena teoría es la que me permitirá predecir si voy a una velocidad y distancia adecuada para poder actuar según lo que me indique el semáforo. Si no tengo clara mi teoría de acción puedo entender toda la situación, pero actuar de tal manera que cause un accidente.

• **Ausencias de elementos:**

Conviene señalar que la presencia de un elemento en una escuela es tan importante como la presencia de estos, según este modelo. En la metáfora del semáforo, no poder distinguir las luces y su significado (datos), no saber si se aplica a mi pista o no (contexto) o no saber cómo actuar frente a las luces (teoría) puede llevar por sí mismo a un accidente. Para entender cómo aplicarlo a las escuelas vamos a señalar algunos ejemplos o casos a continuación. La siguiente figura muestra los tres ejemplos en las tres áreas compartidas (que excluyen la tercera):

Modelo de interpretación de datos para la mejora escolar



El primer caso que expondremos es el del control que significa tomar decisiones con datos y teoría, pero sin contexto. Esto es algo que vivencian las escuelas constantemente cuando son enfrentadas a los procesos de evaluación de la Agencia de Calidad a través de los resultados que ofrece el SIMCE. El problema reside en la falta de sensibilidad al contexto que permite replantear la información presentada. Por eso, si las decisiones de mejora sobre las escuelas se toman por una entidad ciega a los contextos, las medidas muchas veces llegan desajustadas a las realidades o necesidades locales. También en nuestras escuelas, estas funciones de control insensible a los contextos, pueden estar operando, cuando desconocemos a otros estamentos, las trayectorias, las experiencias previas y decisiones ya tomadas.

El segundo caso expuesto es tomar decisiones desde la intuición con teoría e información contextual, pero sin datos. Esta es una forma ciega de toma de decisiones, en la que los supuestos abundan. Muchas veces nos vemos forzados a elegir por corazonada, porque no tenemos información disponible para “saber” qué decisión es mejor. Sin embargo, un desarrollo en buscar datos que informen estas decisiones supone una mejora para la escuela. Quizás el problema, es que muchas veces las decisiones que tomamos desde la intuición pueden ser correctas, tal como a veces se puede apostar y ganar. Sin embargo, sin datos o sin un sistema que pruebe o refute mis supuestos, en realidad nunca se puede saber realmente si las decisiones eran las correctas.

El tercer caso consiste en monitorear lo que es tomar decisiones con datos e información contextual, pero sin la guía que ofrece la teoría. Este es un caso que observamos frecuentemente en las escuelas, en el que los tiempos y las prioridades no están en la reflexión pedagógica o la fundamentación técnica. El no tener las distinciones abstractas necesarias para tomar decisiones convierte a los educadores en operarios que pueden reconocer alertas o logro de metas, pero les dificultará encadenar estrategias de acción con las situaciones que observan. De esta manera, tratamos de ejemplificar que la construcción del sentido que tiene la información para tomar mejores decisiones como educadores requiere de los tres elementos.



Bibliografía

I. HERRAMIENTAS PARA FORTALECER EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO

Dawes, L., Mercer, N., & Wegerif, R. (2000). *Thinking together: Activities for teachers and children at key stage 2*. Birmingham: Questions Publishing Co.

Garmston, R. J., & Wellman, B. (1999). *The adaptive school: A sourcebook for developing collaborative groups*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Himley, M. (1991). *Shared Territory: Understanding children's writing as works*. New York: Oxford University Press.

Littleton, K., & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. London: Routledge.

Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.

Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How We Use Language to Think Together*. London: Routledge.

Nelson, T. H., Deuel, A., Slavit, D., & Kennedy, A. (2010). Leading Deep Conversations in Collaborative Inquiry Groups. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(5), 175–179. <https://doi.org/10.1080/00098650903505498>

Vrikki, M., Warwick, P., Vermunt, J. D., Mercer, N., & Van Halem, N. (2017). Teacher learning in the context of Lesson Study: A video-based analysis of teacher discussions. *Teaching and Teacher Education*, 61, 211–224. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.014>

Wells, G. (2004). El papel de la actividad en el desarrollo y la educación. *Infancia y Aprendizaje*, 27(2), 165-187. <https://doi.org/10.1174/021037004323038824>

II. HERRAMIENTAS PARA EL CAMBIO EDUCATIVO

Duk, C. y Hernández-Ojeda, F. (2020). Mejorando la Respuesta a la Diversidad en el Aula a través del Estudio de Clases en Escuelas Chilenas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, Vol. 9, núm. 1, pp. 99-123. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.005>

Elliot, J (2015) Lesson y learning Study y la idea del docente como investigador. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29 (3), 29-46.

Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago, Chile: Área de Educación Fundación Chile.

Estrella, S., Zakaryan, D., Olfos, R., y Espinoza, G. (2020). How teachers learn to maintain the cognitive demand of tasks through Lesson Study. *Journal of Mathematics Teacher Education* Vol. 23, pp.293–310, <https://doi.org/10.1007/s10857-018-09423-y>

Fujii, T. (2014). Implementing Japanese lesson Study in foreign countries: misconceptions revealed. *Mathematics Teacher Education and Development*, Vol. 16 No. 1, pp.1.

Garay, S. (2018). De Japón a Puente Alto: El estudio de la clase: una innovación en la enseñanza de las matemáticas. *Revista de Gestión de la innovación de Educación Superior REGIES*, Vol. 3, núm. 1, pp. 94-114.

Gobierno de Chile-MINEDUC. (2017). *Colaboración y Aprendizaje en Red. Desafíos y Oportunidades Para Nuestra Comunidad Educativa*, <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/10/Guia-redes-de-mejoramiento-escola-rweb.pdf> (consulta: 13 agosto 2020)

Godfrey, D., Seleznyov, S., Anders, J., Wollaston, N. & Barrera-Pedemonte, F. (2019). A developmental evaluation approach to lesson study: exploring the impact of lesson study in London schools. *Professional Development in Education*, Vol. 45, num.2, pp. 325-340. doi: 10.1080/19415257.2018.1474488.

Isoda, M., y Olfos, R. (2009). *El Enfoque de Resolución de Problemas, en la enseñanza de la matemática a partir del estudio de clases*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Lewis, C., Perry, R., & Murata, A. (2006). How Should Research Contribute to Instructional Improvement? The Case of Lesson Study. *Educational Researcher*, Vol. 35, num. 3, pp. 3-14.

Mena, A. (2007). “Estudio de Clases en Chile”, en Isoda, M., Arcavi, A., y Mena, A. (Ed.), *El Estudio de Clases Japonés. Su importancia para el mejoramiento de los aprendizajes en el escenario global*, Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso, pp. 226-227.

Mills College (2019). What is Lesson Study? The Lesson Study Group. <https://lessonresearch.net/> (consulta: 10 de octubre 2019).

Ministerio de Educación Nacional, MEN (2009). Estudio de Clase. Una experiencia en Colombia para el mejoramiento de las prácticas educativas. Bogotá, Colombia: DIGA Estudio de Diseño.

Montoya, M. (2016). Reflexiones de profesores en un escenario de Estudio de Clases para el desarrollo profesional. *Estudios Pedagógicos*, Vol. 42, núm. 4, pp. 127-144.

Murata, A., & Takahashi, A. (2002). Vehicle to connect theory, research, and practice: how teacher thinking changes in district-level lesson study in Japan. *Proceedings of the twenty-fourth annual meeting of North American chapter of the international group of the Psychology of Mathematics Education*, pp. 1879–1888.

Olfos, R., Estrella, S., y Morales, S. (2015). Clase pública de un estudio de clases de estadística: una instancia de cambio de creencias en los profesores. *Revista Electrónica Educare*, Vol 19, núm.3, pp. 1-17.

Peña, N. (2012). Lesson studies y desarrollo profesional docente: estudio de un caso. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, Vol. 26, núm 3, pp. 58-80.

Perry, R. & Lewis, C. (2009). What is successful adaptation of lesson study in the US? *Journal of Educational Change*, Vol. 10, num. 4, pp. 365-391. doi: 10.1007/s10833-008-9069-7

Seleznyov, S. (2018). Lesson study: an exploration of its translation beyond Japan. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, vol. 7, num 3, pp. 217-229. DOI 10.1108/IJLLS-04-2018-0020

Soto Gómez, E., Serván Núñez, M., Peña Traperó, N. y Pérez Gómez, Á. (2019). Nuevos retos en la formación del profesorado. Lesson Study: acompañar la enseñanza y la investigación. *Márgenes*, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, Vol. 0, núm.0, pp. 38-57. DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6504>

Soto, E., y Pérez, A. (2015). Lesson Studies: Un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 29 núm. 3, pp. 15-28.

Takahashi, A., & McDougal, T. (2016). Collaborative lesson research: maximizing the impact of lesson study. *ZDM Mathematics Education*, Vol. 4, pp. 513-526. DOI 10.1007/s11858-015-0752-x

Anderson, S. (2011). Desarrollo de las Habilidades Docentes: Implicaciones para el Director, Ponencia presentada en el Seminario Internacional “Directores para la Nueva Institucionalidad de la Educación Chilena”. Nota Técnica N°9, LÍDERES

EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: University of Toronto.

Hall, G. (2014). Evaluando los procesos de cambio. Midiendo el grado de implementación (constructos, métodos e implicaciones). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e), 99-130.

Gentry, B. (2014). Coaching people through the Change Curve. The Insights Group Ltda.

Kübler-Ross, E. (1969). *On death and dying*. New York: The Macmillan Company.

Kübler-Ross, E. & Kessler, D. (2007). *On grief and grieving: finding the meaning of grief through the five stages of loss*. New York: Scribner.



contacto@centromascomunidad.cl



centromascomunidad



centromascomunidad



mascomunidad_



centro-mas-comunidad



Centro de Liderazgo + Comunidad