

PERFILES DE ADOPCIÓN DEL CAMBIO DE ROGERS EN EL CONTEXTO ESCOLAR CHILENO Y LA RELEVANCIA DE LA RELACIÓN ENTRE DOCENTES Y DIRECTIVOS

ADOPTION PROFILES OF ROGERS' INNOVATION IN THE CHILEAN SCHOOL CONTEXT AND THE RELEVANCE OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS AND PRINCIPALS

Tomás Hidd Orellana¹²

Resumen: La adopción de innovaciones es un tema fundamental para la implementación del cambio en escuelas. A su vez, existen diversos estudios que analizan la influencia de la cultura en el desarrollo educativo y en la manera en que las personas adoptan el cambio. Así, se buscó observar la forma en que la cultura afecta la adopción del cambio en el contexto chileno. Para esto, se realizó un estudio de carácter cualitativo, descriptivo y de confirmación teórica, con objetivos de adaptación y ajuste cultural. La información se levantó entre participantes de un taller de formación directiva, en el marco del proyecto FONDECYT #11180738. Los participantes fueron entrevistados meses después del taller, de forma semiestructurada, contestando 10 preguntas que pretenden levantar información asociada a las investigaciones de *Diffusion of Innovations* de Rogers (1962) como también sobre el modelo de cultura de Hofstede (2011). Los relatos dieron cuenta de la relación entre los perfiles de adopción del cambio teórico y la cultura de sus escuelas. A partir de los resultados, se observó que los perfiles de adopción del cambio son observables y mantienen la distribución esperada, sin embargo, los aspectos relacionales y afectivos, juegan un rol mucho mayor, donde los docentes validan más la relación que la innovación. A su vez, la biografía institucional juega un rol fundamental en establecer una historia que promueve (o no) la adopción del cambio.

Palabras Clave: Perfil de Adopción del Cambio, Liderazgo Educativo, Gestión del Cambio Escolar, Comparación Cultural, Biografía Institucional.

Abstract: Adoption of innovations is a fundamental subject for change implementation in schools. Furthermore, there is a great diversity of studies that analyze the influence of culture in educational development and how people embrace change. This study sought to observe the way culture affects the adoption of change in Chile. To this end, a qualitative, descriptive and of theoretical confirmation study was carried out, with the objective of adaptation and cultural adjustment. The data was obtained through participants from a workshop focused on developing school management skills, within the framework of the FONDECYT #11180738 project. These participants were interviewed a few months after the workshop, using a semi structured interview method, in which they answered 10 questions focused on providing information associated with the works of Rogers' *Diffusion of Innovations* (1962) and Hofstede's *Dimensions of Culture* (2011). Their testimonies showed the relationship between adopter profiles and school culture. These results provide evidence that Rogers' Adopter Profiles are observable and appear with the expected distribution. Nonetheless, emotional and affective aspects play a bigger role than the theory presents. Teachers are shown to care more for the relationship than

¹ Pontificia Universidad Católica de Chile. ORCID: 0000-0003-4298-3984

² Artículo basado en investigación realizada para optar al grado académico de Magíster en Educación, Mención Dirección y Liderazgo Educativo, Facultad de Educación, PUC.

the innovation. At the same time, institutional biography is of big importance in establishing a school history that promotes (or not) the adoption of change.

Keywords: Adopter profiles, Adoption of Change, Educational Leadership, School Change Management, Cultural Comparison, Institutional Biography.

Recibido: 26.10.2022 / Aceptado: 13.12.2022.

Introducción

En la actualidad, el liderazgo para el desarrollo y aprendizaje estudiantil es una de las bases de la estructura de conocimiento de la administración educacional (Hallinger y Kovačević, 2019). De la misma forma, las características contextuales de las personas envueltas en un entorno de implementación de innovaciones afectan la forma en que se adoptan (Lund y Stains, 2015), sin embargo, sigue siendo un área de estudio muy fructífera (Straub, 2009), considerando que las investigaciones tienden a asociarse a instituciones y disciplinas específicas. Debido a esto, el desarrollo de investigaciones que busquen esclarecer la forma en que las diferencias culturales afectan la adopción del cambio en países y contextos distintos es fundamental para aprender sobre el desarrollo de habilidades de liderazgo efectivas.

Así, la presente investigación busca obtener información, dentro del contexto chileno, sobre los aspectos culturales y su relación con la adopción de innovaciones.

La adopción del cambio presentada en *Diffusion of Innovations* (1962) de Everett Rogers desarrolla los conceptos de perfiles de adoptadores, con los cuales busca explicar cómo diferentes personas reaccionan a un proceso de cambio. A partir de este libro, se desarrolla una teoría basada en los perfiles de adopción y de resistencia al cambio, con la finalidad de establecer grupos claros que comparten ciertas características específicas con respecto a cómo se enfrentan al cambio. De este modo, Rogers plantea una base contextual que permite identificar algunos patrones en grupos específicos de personas cuando se enfrentan a una innovación. A su vez, Rogers identifica cuatro elementos claves en la difusión de innovaciones: la innovación, canales de comunicación, tiempo y sistema social. Junto a esto, explicita el concepto de “unidad de adopción” para definir al individuo o grupo que percibe una nueva idea, práctica u objeto como innovación. La innovación es autoexplicativa y corresponde a idea, herramienta, metodología, etc. que puede generar incerteza en las personas, como también la oportunidad de reducir incertezas en la información provista por la innovación misma (Rogers, 13). Los canales de comunicación están dados por el o los medios a través de los que se comunicará la información (17). La dimensión del tiempo se observa no sólo en la aplicación de una innovación, sino que también corresponde al periodo que toma la difusión de la idea misma. Por este motivo, el tiempo se utiliza no sólo para estudiar el proceso de innovación, sino que también para comparar a los agentes involucrados en la difusión y adopción del cambio (20). Finalmente, el sistema social es definido como el set de unidades interrelacionadas que se encuentran resolviendo problemas para lograr un objetivo común. Así, los miembros del sistema social pueden ser individuos, pero también grupos informales, organizaciones y/u otros subsistemas (24).

El estudio de la difusión de innovaciones ha sido vasto, partiendo en los años 60 (Meade e Islam, 2006) y siendo aún relevante hoy en día en investigaciones asociadas, por ejemplo, a la

educación para un medio ambiente sustentable (Prabawani, Hadi, Zen, Afrizal y Purbawati, 2020) para la implementación de innovaciones en educación superior (Buć, 2016), en estudiar las reacciones de una comunidad ante la innovación social (Hains, B. J. y Hains, K. D. 2020), la adopción de recursos educacionales en la educación superior (Menzli, Smirani, Boulahia y Hadjouni, 2022), entre otras.

Los cuatro principales elementos en la difusión de innovaciones cobran una gran relevancia en el contexto de esta investigación, al estar profundamente vinculados al espacio, contexto y cultura donde se desarrolla una innovación. Así, para efectos de la presente investigación, se utiliza el concepto de cultura de acuerdo con Hofstede (2011), quien define la cultura como “la programación colectiva de la mente que distingue a miembros de un grupo o categoría de otros” (3). De este modo, se observa que la cultura se entiende como un fenómeno colectivo que, incluso, puede estar unido a otros colectivos distintos, los que cuentan con una variedad de individuos. Así, una escuela constituye un espacio que cuenta con una cultura específica a su organización, enmarcada dentro de una cultura regional y nacional interactuante que le otorga un nivel importante de particularidad.

A partir de diversos estudios (Parsons y Shills, 1951; Kluckhohn y Strodtbeck, 1961; Douglas, 1973; Inkeles y Levinson, 1969; etc.) Hofstede logra distinguir seis dimensiones que definen a una cultura: distancia al poder, evitación de incertidumbres, individualismo versus colectivismo, masculinidad versus feminidad, orientación a largo plazo versus orientación a corto plazo e indulgencia versus contención.

Dichas dimensiones otorgan un marco sobre el cual poder definir qué aspectos sociales son relevantes para el estudio, al poder ser vinculadas directamente con los elementos principales de la difusión de innovaciones. Del mismo modo, establecer dichas dimensiones permite observar características de una forma más crítica, con la finalidad de clarificar los patrones sociales que se encuentran en juego en la información que se levantó durante el transcurso de la investigación.

Jeannin y Hallinger (2018) explican que, si bien la literatura sobre el desarrollo profesional ha aumentado, existen pocos estudios que muestren la importancia de la contextualización de los programas de desarrollo profesional de acuerdo con las idiosincrasias de las universidades, junto con las culturas nacionales y de las instituciones que se encuentran impactando las prácticas pedagógicas. Por este motivo, estudiar los perfiles de resistencia y adopción del cambio considerando las perspectivas culturales es un aporte al conocimiento que deben dominar personas en cargos directivos.

Por otro lado, la búsqueda de entrenar y desarrollar líderes escolares es un enfoque evidente en el plano académico, tanto en el pasado (Reeves, Forde, Casteel y Lynas, 1999; Hallinger, 1999), como en la actualidad (Hallinger y Chen, 2015; Hallinger y Jeannin 2018; Hallinger, Liu y Piyaman 2019). Sin embargo, existen diversos problemas en cuanto al conocimiento base para construir el liderazgo. De acuerdo con Davis (1999), este conocimiento fundamental, que se utiliza en el desarrollo de las habilidades de liderazgo, es poco claro, mal distribuido, o mal aplicado. Justamente, aún es posible percibir poca claridad en cuanto a cómo se comprende el cambio institucional, específicamente, en torno a cómo se abordan las diferencias culturales al tratar de entender dicho cambio (Stulberg y Chen, 2014). Por

consiguiente, obtener conocimiento práctico y ajustado localmente es ideal para establecer bases de referencia.

En cuanto a la contextualización nacional, si bien en Chile hay pocos estudios y políticas que apunten estudiar la resistencia al cambio desde una perspectiva cultural, sí hay antecedentes que den cuenta de formas en que surge el concepto de resistencia a cambio en entornos educativos en el país. De acuerdo con Sisto:

la resistencia a la política no es solo un rechazo, sino que opera la relevación de la propia posición del docente, como enunciador de lo que debe hacerse en educación, poseedor de una experiencia local, de mayor pertinencia que la experticia y preparación de estas terceras personas que están a cargo del diseño y ejecución de la política. (2012, 42).

De este modo, se plantea que los docentes se resisten a la implementación de ciertas políticas (en este caso, se hace referencia a una evaluación docente) debido a que quienes buscan implementar estas políticas carecen de la experiencia y manejo del contexto local, por lo que se encuentran alejados de la realidad social local. Así, el docente cree que esto invalida la aplicación del instrumento y se resiste a él.

En el contexto actual de la investigación, los perfiles de Rogers fueron utilizados como una de las bases en la investigación y subsecuente taller, realizados en 2019 y 2020, en el marco del proyecto FONDECYT #11180738 del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile.

La investigación propuesta buscará la validación empírica del modelo de adoptadores del cambio en el contexto local. Específicamente, se espera encontrar si aspectos culturales, bajo la definición de Hofstede, inciden o no en Chile en los perfiles de adoptadores propuestos por Rogers en *Diffusion of Innovations* (1962).

De este modo, las preguntas que guían esta investigación corresponden a:

- ¿Cómo se presentan los perfiles de adopción de Rogers en la cultura chilena según directivos formados en Gestión del Cambio?
- ¿Qué diferencias culturales locales existen con la teoría y cómo afectan a las dinámicas de adopción de innovación?

A partir de estas preguntas, se desprende que el objetivo general de la investigación corresponde a identificar los efectos culturales sobre patrones de resistencia al cambio y adopción de la innovación. Identificar estos efectos otorgaría elementos y herramientas útiles en el desarrollo de directivos, puesto que supone delimitar más clara y efectivamente los caminos a seguir en la implementación del cambio.

Contestar estas preguntas implica obtener información relevante para la toma de decisiones de aquellos agentes que se encuentren en posiciones de liderazgo educativo. Establecer estas respuestas significaría tener mayor claridad de las formas de liderazgo a utilizar, fomentar y desarrollar, de manera que las personas en cargos directivos puedan promover efectivamente el cambio en sus entornos escolares.

La estructura de este escrito está dada por la metodología a trabajar, donde se presenta el diseño, muestra, instrumento, y la recolección y plan de análisis de datos. Luego, los resultados obtenidos utilizando un mapa conceptual y citas seleccionadas que den cuenta de la información relevada en dicho mapa. Finalmente, se observa la discusión de la información obtenida, donde se explicita la relación de los datos con la información relevada en el marco teórico, y una conclusión que muestra los hallazgos y las limitaciones del estudio.

Metodología

Diseño

El estudio es de carácter cualitativo, descriptivo y de confirmación teórica, con objetivos de adaptación y ajuste cultural. La información fue levantada dentro de un campo empírico de participantes de un curso y taller de formación directiva. La muestra es intencionada (Patton, 2014), ya que requiere que las personas involucradas hayan tenido un acercamiento con respecto de la formación y a los conceptos asociados a los perfiles de adopción, resistencia y distinciones teóricas sobre los procesos de cambio en los que se enmarca esta investigación, con la finalidad de poder levantar la información necesaria para contestar las preguntas de investigación.

Muestra

La muestra está formada por cinco directores, los cuales fueron elegidos al azar entre trece directores disponibles en un universo de setenta personas, de cerca de sesenta y cinco instituciones distintas. A su vez, se eligió, al azar, un vicerrector académico, dos coordinadores académicos y una jefa de UTP con la finalidad de evidenciar si sus observaciones y percepciones distan de los directores, considerando las diferencias en sus funciones. Los participantes de las entrevistas fueron elegidos a partir de la base de datos del proyecto FONDECYT #11180738 del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile. Dicha base de datos cuenta con diversas personas en cargos directivos que pasaron por un taller de formación directiva en el cual se planteó y trabajó con los perfiles de adoptadores de Rogers. Estos nueve participantes presentaron saturación en los datos, por lo cual no se buscó continuar con más entrevistados.

Instrumento

Se utilizó entrevistas semiestructuradas ya que, de acuerdo con Stake (1998), encontrar informadores permite comprender un caso de mejor forma y, además, otorga diversas visiones desde distintos contextos a las temáticas que se plantean. La necesidad de comprender de mejor forma lo que ocurre también permite justificar el enfoque cualitativo del estudio.

Las preguntas de la entrevista son:

1. ¿Puede observar los perfiles de Rogers en su institución? ¿De qué forma?
2. ¿La adopción del cambio se da de la forma esperada, según lo visto en el taller?

3. ¿Cómo describiría la relación entre los implementadores de innovaciones y las personas que deben ejecutar la innovación?
4. ¿Observa diferencias en la adopción de la implementación, cuando hay buenas o malas experiencias entre las personas que buscan implementar la innovación y aquellos que deben ejecutar la implementación?
5. ¿Cuál es la estructura jerárquica de su establecimiento?
6. ¿Qué diferencias observa, en la adopción de la implementación, entre los distintos niveles jerárquicos y cargos dentro del establecimiento?
7. ¿Puede observar diferencias en la adopción de la implementación, de acuerdo con el nivel de involucramiento y participación, en la innovación, de los docentes?
8. ¿Qué diferencias observa en la resistencia al cambio, entre los distintos ciclos (parvulario, básico, media) del establecimiento?
9. ¿Cree que el género es determinante para cómo la gente adopta el cambio? ¿Por qué?
10. ¿Cree que la edad es determinante para cómo la gente adopta el cambio? ¿Por qué?

Con respecto a la pregunta tres, se considera como implementador de innovaciones a quien promueve un cambio en la institución, por lo que suele ser alguien en algún cargo directivo, mientras que los ejecutores son aquellas personas que deben participar activamente en la propuesta sin ser, necesariamente, parte del equipo que quiere implementarla. Así, un ejecutor suele ser un docente, por ejemplo.

Recolección de Datos

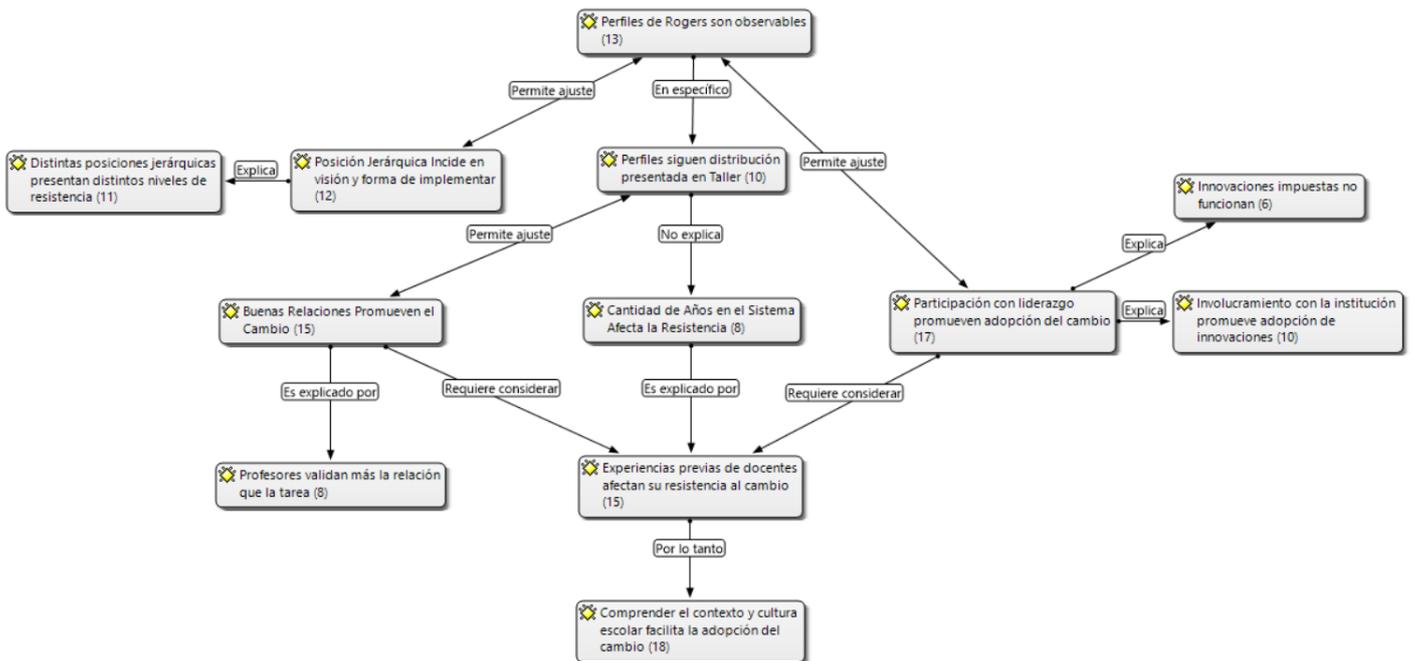
La entrevista se constituye a partir de preguntas que apuntan a levantar información relevante y enfocada en la experiencia de los directivos, otorgando información sobre los contextos educacionales y las relaciones entre funcionarios. Los puntos fundamentales que se toman en cuenta en las preguntas corresponden a la presencia de los perfiles de Rogers, la relación personal y profesional entre los actores y cómo las relaciones afectan la adopción del cambio y, finalmente, el perfil biográfico de las personas, junto con su género y edad, y si esto se afecta los perfiles de adopción de implementaciones. Dichas entrevistas se realizaron a través de videollamadas, de acuerdo con la disponibilidad de los participantes.

Plan de Análisis de datos

El plan de análisis de los datos obtenidos está basado en lo presentado por Taylor & Bogdan (1990). Específicamente, una etapa de descubrimiento que permite establecer categorías preliminares, desarrollo de conceptos y proposiciones teóricas, lectura de material bibliográfico y el desarrollo de una guía histórica, a partir de una lectura repetida de los datos iniciales. Luego, una etapa de codificación, según lo propuesto por Glaser y Strauss (2014). Este proceso fue de codificación abierta, utilizando el software Atlas.ti (Muñoz-Justicia y Sahagún-Padilla, 2017). Finalmente, se realizó un proceso de relativización, en el cual se observan los datos intencionados y aquellos que son emergentes, para luego realizar un contraste con la literatura.

Para realizar el análisis, se seleccionaron citas representativas que den cuenta de la información más relevante. Así, se designaron etiquetas que indican el número del

Figura 1. Mapa conceptual de relaciones entre códigos obtenidos de las entrevistas.



participante (1-9) y su cargo directivo (D, director, VR, vicerrector, CA, coordinador académico, UTP, jefa de UTP), obteniendo identificadores como D1, D5 y CA8, por ejemplo.

Resultados

La figura 1 presenta los códigos más recurrentes y relevantes para esta investigación. Se vincularon diversos códigos, generando una red que reporta las relaciones entre códigos y que configuran los resultados obtenidos, de forma generalizada y resumida. Cada código presenta el número de incidencias con las que se observan en los relatos entre paréntesis. Se puede observar que los entrevistados identifican diversos aspectos que configuran el proceso de adopción del cambio, como también cómo dichos aspectos contribuyen a ajustes, a explicar y a dar cuenta de lo que ocurre en el espacio escolar, tanto en el aspecto social y cómo las personas se relacionan entre sí, como también en el tiempo y la cultura o biografía institucional. En específico, los temas que surgieron con mayor potencia fueron la identificación de los perfiles de adopción del cambio, el cargo jerárquico que ocupan las personas, la relación entre los agentes del cambio, la cantidad de años de servicio, la importancia del liderazgo en la promoción del cambio, las experiencias previas del cuerpo docente y la relevancia del contexto y cultura local en la adopción de innovaciones.

Perfiles de Rogers

Todas las personas que participaron del estudio identifican, claramente, los perfiles de Rogers en su institución. A su vez, observan que la distribución de aquellos perfiles se da de acuerdo con la forma esperada en la teoría, como también en las citas presentadas. Varios entrevistados

se mostraron sorprendidos por la coincidencia de la teoría con la práctica. Algunos explicitaron que, incluso cuando alguna persona cambia de perfil, otros agentes educacionales cubren su rol completando las proporciones tal como se explica en la teoría.

“Sí, aparecía, por ejemplo... aquel que siempre va a estar en oposición a un cambio y que va a hacer todo lo posible por no involucrarse y también sumar a gente a no involucrarse. Está aquel que es pasivo, que va a aceptar lo que venga y va a hacer lo que tiene que hacer porque es lo que corresponde y está aquel que es mucho más dado a aceptar lo nuevo y a dar su opinión.” (D5)

“En ese gráfico en el fondo te daba como un porcentaje que a mí me llamó la atención, porque coincidía, básicamente, con el porcentaje de mi colegio... y también con otros colegios... era muy parecido con los otros directores que el porcentaje de... de personajes que estaban en el centro de personajes que eran reticentes al cambio... y no solamente al cambio, sino a todo...” (D2)

“Otra cosa que vimos en el curso es que a veces ocurre que sale una persona y alguien va asumiendo el perfil. No pasa el momento en que están todos de acuerdo y todos son impulsores del cambio, sino que siempre hay alguien que reemplaza, porque a veces los colegios intentan, sobre todo equipos directivos y directores, sacar las fuerzas restrictoras del cambio, pero siempre hay alguien que va asumiendo ese rol.” (D1)

Cultura Escolar y Relaciones entre personas

Los relatos mostraron que la cultura escolar, como también las relaciones entre los diversos agentes dentro de la escuela son fundamentales en la adopción del cambio. Esto, por supuesto, es conocido. La idea de que el vínculo y la interacción humana se repite constantemente en las declaraciones de los directivos, como también la participación activa de las personas en posiciones de liderazgo en las prácticas del cambio.

“En la medida en que tú haces lo mismo que tienen que hacer ellos, ellos te validan y te siguen. No está la idea del director que manda desde arriba.” (D2)

“La interacción humana es fundamental. O sea, si no hay un vínculo generado entre el que tiene que implementar el cambio... el que trae, digamos, jerárquicamente la implementación del cambio, y los demás, también se va a hacer más complejo el trabajo.” (D3)

“Tiene que ver con cuán involucrado está. Si no está involucrado, si da órdenes, como ese sistema antiguo, que se daban las órdenes desde arriba, que no te involucrabas, no da resultado. Tienes que meter los pies al barro junto con ellos y ahí ellos te creen. Si no, no.” (D2)

Sin embargo, un hallazgo de gran importancia se da en que algunos directivos identifican que más que la innovación en sí misma, lo más importante es la persona que trae la innovación. En este sentido, identifican que la relación es más importante que la tarea.

“... los profesores en general validan, yo no sé por qué, pero también está super demostrado, digamos, validan más la relación que la tarea. Entonces, a veces llega gente como impulsora de muchos cambios, entonces centra la tarea en lo técnico..., entonces, trata de montar rápidamente

una estructura que se resiste, porque el profesor siempre va a preferir, justamente, poner el foco en la relación y luego, desde ahí avanzar en la tarea, pero no funciona al revés.” (D1)

“Puede ser una innovación sumamente buena, que nos pasa con las instituciones externas que llegan al colegio, con estas ideas geniales del ministerio, pero en el fondo no funcionan en los colegios, por lo menos en mi institución no funcionan porque no están validadas por los profesores. No las validan. Porque sienten que son de escritorio y no de la realidad que nosotros estamos viviendo día a día.” (D2)

Cargos y ciclos escolares

Otros aspectos culturales relevantes corresponden a la dinámica entre personas en diversos cargos jerárquicos, la edad y años de servicio en el sistema educativo y, finalmente, la percepción que los directivos tienen sobre el género y sus efectos en la resistencia al cambio. Se observa que la posición jerárquica a la que cada persona esté sujeta otorga una forma distinta de ver las tareas y el espacio escolar, lo que implica variaciones en cómo adoptan o se resisten a una innovación.

“Por ejemplo, hay profesores que han sido super reticentes y que han pasado a una coordinación y que eran sumamente resistentes al cambio... y ahora tienen una visión distinta, porque se dan cuenta de que coordinar o ser jefe o cualquier función de responsabilidad no es fácil. Porque tienen que convencer a otros.” (D2)

Un punto importante que surgió de los relatos, de forma casi completamente transversal, corresponde a que existe una menor resistencia a las innovaciones en los ciclos menores, comparado con los ciclos en educación media. Sólo uno de los casos reportó que había mayor dificultad en el ciclo menor, específicamente en prebásica, sin embargo, atribuye la resistencia a un desconocimiento de las tareas que había que realizar y que, una vez que se logró informar y enseñar el nuevo procedimiento, comenzaron a incorporarse rápidamente. A su vez, el mismo directivo comenta que no percibió mucha resistencia en el ciclo mayor.

“...hay una forma de los profesores básicos que es distinto al profesor medio. Entonces, incluso hay hasta cierta... pequeña sensación de superioridad de la formación media sobre los profesores de básica. Entonces, ocurre que por lo menos yo he visto que los profesores de básica, generalmente se atreven más, pero mucho mucho más a iniciar cosas, a implementar cosas, a atreverse incluso hasta el sentido del ridículo, por decirlo de alguna manera, en actividades. Tienen mayor compromiso. Sin embargo, los profesores de educación media siempre son más distantes, tienen un sentido de individualidad muy fuerte, no les gusta...” (D1)

“Sí. Primer ciclo, ni un problema. Se hace todo, estamos trabajando super bien... en realidad, fíjate que el primer año nosotros hicimos toda nuestra apuesta al primer ciclo, porque ahí es donde tenemos que enfocarnos. El segundo ciclo no lo hemos dejado de lado, pero nos cuesta mucho. Porque son estos profesores que se creen... no son profesores de historia, de matemática, de lenguaje, pero como siempre han hecho esa asignatura, se sienten empoderados y que son de mejor rango que los de primer ciclo.” (D5)

“En las niñas de prebásica nos costó un poco, pero tiene que ver con un tema de trabajo anterior. Un trabajo anterior que estaban acostumbradas a hacer siempre lo mismo... Entonces ese cambio que, en un comienzo tenía esa resistencia, pero no por no querer hacer las cosas, sino que una resistencia natural por no saber hacerlas, ahora se han dado cuenta de que las cosas están funcionando” (VR6)

Edad y tiempo en el sistema educativo

Finalmente, los directivos presentan opiniones distintas respecto a la relevancia de la edad en cuanto a sus efectos sobre el perfil de adoptador al que se ajustan. A pesar de esta diferencia, se puede ver que la justificación generalizada es que los años de servicio, junto con la experiencia profesional y personal durante dichos años son los que terminan teniendo una mayor influencia sobre la resistencia de las personas.

“Sí... definitivamente, yo creo que sí. Porque... las estructuras ya definidas, mentales, las rutinas, la regularidad de hacer algunas cosas, te hace no innovar. Te hace mantenerte en tu estado de confort. En cambio, los... mientras menos edad tienes, estás más al día en muchas cosas, carente de experiencias, pero estás deseoso de probar y de buscar nuevas alternativas.” (D4)

“Yo he visto jóvenes que se resisten mucho al cambio. Como que les da lo mismo todo. En cambio, tengo profesores de mucha edad que están super dispuestos al cambio, entonces no es un tema de edad... no tiene que ver con edad ni con género, tiene que ver con tu perfil.” (D2)

“...más que la edad, tiene que ver con la experiencia. Y en términos de la edad, no es por si son más viejos o más jóvenes, sino que en definitiva tiene que ver también con las rutinas adquiridas. Yo tengo la suerte de haber trabajado en muchas partes... y si hay algo que me he dado cuenta es que, desde mi perspectiva... A la gente no le hace muy bien tener 28 años de servicio en el mismo lugar. Porque tu conocimiento de otras realidades también, de alguna manera, limita su actuar.” (UTP9)

De hecho, un punto relevante y que apareció de forma emergente en los relatos en diversos casos, corresponde a la impresión de que la innovación se percibe, en el caso de los docentes, como una historia de fracasos más que de éxitos.

“Entonces, la mejora aparece como una historia de fracaso más que de éxito... Tienen tanta experiencia en el cuerpo de cosas fracasadas, más que de cosas que resultaron, también los hace... siempre con desconfianza respecto de algún tipo de novedad, de estrategia nueva que se quisiera impulsar.” (D1)

“Obviamente, cuando hacen un cambio, no siempre resulta. Entonces se desaniman... en los profesores se da un fenómeno muy particular, que tiene que ver con una frustración adquirida...” (UTP9)

Discusión

Se evidencia en los relatos que las dimensiones de Hofstede mencionadas de manera explícita corresponden a la Distancia al poder (1) e Individualismo versus Colectivismo (2). Es posible

observar que dichas dimensiones juegan un rol fundamental en las apreciaciones que los entrevistados tienen con respecto a la resistencia al cambio.

En primer lugar, la distancia al poder se ve reflejada en la necesidad de una participación activa del cuerpo docente en la toma de decisiones. Los relatos aclaran la necesidad de una participación con liderazgo y de comunicación con los funcionarios para generar una mejor aceptación de las innovaciones y que, cuando las implementaciones se hacen de manera impuesta, no resultan. Específicamente, la percepción que los funcionarios tienen de cómo se configura la distancia al poder en sus establecimientos constituye un elemento fundamental en determinar el perfil de resistencia al cambio al que se ajustarán. Esto coincide también con el hallazgo que indica que se espera cercanía personal con los directivos y que las políticas centrales son más resistidas que las internas de la escuela.

En segundo lugar, respecto del individualismo versus colectivismo, se reportó que, en los diversos ciclos, cuando se percibía mayor individualismo en los docentes, se apreciaba una mayor resistencia a las innovaciones. A su vez, cuando el cuerpo docente se encontraba alineado con los objetivos institucionales y existía una identificación con la institución a un nivel moral, personal y profesional, las innovaciones tendían a ser más aceptadas. Incluso, la comunicación entre pares fomentaba la acción de manera colectiva, con una tendencia a promover la innovación en los casos en que los directivos generaban este espacio de relación afectiva colectiva. Esto se vio reflejado también en las diferencias de “culturas” más colectivas en los ciclos de educación de estudiantes menores, como hallazgos sobre características demográficas.

Así, una cultura escolar que tenga una tendencia hacia el colectivismo presentará tendencias hacia la adopción de innovaciones. De hecho, uno de los ejemplos de Hofstede (2011) es relatado de forma casi textual por algunos directivos, los cuales plantean que los docentes valoran más la relación que la tarea misma. Esto es fundamental ya que, si bien Rogers (1962) identifica que los canales de comunicación son un elemento base para la difusión de innovaciones y, a su vez, el sistema social considera los agentes que operan en la difusión de innovaciones en una sociedad, la teoría le otorga una preponderancia a la relación misma entre las personas, mientras que la dimensión comunicativa contempla la efectividad, eficiencia y claridad de los medios para comunicar la innovación, y no la afectividad entre las unidades de adopción.

A pesar de que los relatos dan cuenta de que no existe una diferencia en la resistencia según el género de los individuos, sí es posible observar que cuando la cultura escolar genera diferencias marcadas entre los géneros, se producen condiciones sociales que fomentan un grado de resistencia.

Otras dimensiones descritas de manera indirecta como, la evitación de incertidumbres (1), orientaciones a corto y largo plazo (2) e indulgencia versus contención (3) se observan en ciertas interpretaciones que los entrevistados dieron sobre los comportamientos de los docentes.

En primer lugar, dado que, para muchos docentes, las experiencias previas dan cuenta de si una innovación va a funcionar o no, la oposición a la innovación se vuelve una respuesta natural para la evitación de incertidumbres, la incomodidad o los cambios que puedan venir.

De este modo, cuando se pretende implementar una innovación, un docente ya tendrá una cierta idea previa con respecto a ella y tenderá a oponerse a ella si su experiencia le indica que la innovación no funcionará, prefiriendo mantener el estado actual de su entorno y evitar lidiar con la incertidumbre que una innovación de esas características puede implicar sobre su trabajo. Del mismo modo, basándose directamente en lo que constituye la dimensión, una cultura escolar que quiera evitar a toda costa la incertidumbre tendrá una alta resistencia al cambio.

En segundo lugar, la dimensión de orientación a corto y largo plazo se evidencia en los relatos donde los entrevistados dan cuenta de la necesidad de proyectos a largo plazo, debido a que las innovaciones requieren de tiempo para ser aplicadas efectivamente. Explícitamente, uno de los directores menciona que, en Chile, las escuelas toman diez años para poder tener un proceso de mejora. Esto, sumado a que los cambios políticos les suelen significar cambios en lo que se espera que los docentes hagan en la práctica (pero que no se aterrizan realmente en el aula), les implica que sea difícil aplicar innovaciones.

En tercer lugar, la indulgencia versus contención se puede observar, principalmente, en los relatos asociados a la motivación de algunos docentes. Específicamente, cuando los relatos dan cuenta de que existen docentes que les gusta lo que hacen y les gusta su entorno. Cuando esto ocurre, se reporta una iniciativa por parte de los docentes a llevar a cabo innovaciones que, además, les son agradables, al punto de que terminan aportando directamente.

Si bien esta dimensión es la menos representada, se cree que es suficiente como para afirmar que esta dimensión funciona como apoyo al perfil biográfico y la relación con la institución, configurando una biografía institucional que incide en la disposición al cambio. Es decir, si el perfil y la relación con la institución llevan a una persona a presentar un cierto grado de resistencia, la indulgencia aumentará dicha resistencia, mientras que la contención la disminuirá y viceversa.

Bajo este análisis, es posible entender que la cultura escolar tiene efectos sobre la resistencia al cambio, en cuanto a la relación que tenga con los perfiles biográficos de los individuos.

Debido a la relevancia de los perfiles biográficos, se observa que la contextualización de los programas de desarrollo docente es altamente importante, con lo que se confirma la necesidad y los efectos en el aprendizaje y desarrollo de profesores de acuerdo con lo planteado por Jeannin y Hallinger (2018), quienes explican que, en su estudio, los docentes mostraron consciencia de las dificultades para evaluar estudiantes con una diversidad de culturas pedagógicas.

Con respecto a cómo se comparan estas dimensiones con los resultados en otros países, Hallinger y Kantamara (2001) otorgan datos muy interesantes para contrastar con lo presentado anteriormente. Específicamente, las escuelas en Tailandia cuentan con una estructura de gran distancia al poder, colectivista, con características de evitación de incertidumbres y de cultura más femenina. La mezcla de estas dimensiones da cuenta de que, en Tailandia, tanto el director escolar como profesorado, como grupo, son relevantes en la adopción de innovaciones y que, si bien los grupos tienden a oponerse a innovaciones que cambien el *status quo*, el hecho de que exista una sociedad que busca dinámicas muy respetuosas, genera que no se pronuncien con respecto a su oposición al cambio.

De este modo, es posible apreciar que existen diferencias culturales importantes entre la situación en Chile, específicamente, en los establecimientos estudiados que generan respuestas distintas al cambio. Específicamente, si bien se comparte el hecho de que, en algunos casos, se evita oponerse vocalmente al cambio, en Chile se producen situaciones indirectas en las cuales el cuerpo docente hace evidente su oposición a la innovación. Por otro lado, también ocurre que se hace patente la oposición y los profesores comentan su oposición al cambio.

Conclusiones

Hallazgos

Como se esperaba, es posible observar los perfiles de Rogers en la cultura escolar en Chile, como también es posible observar que dichos perfiles describen bien la distribución y comportamientos de los individuos en sus respectivos contextos. Los directivos lograron identificar que estos perfiles son estables en el tiempo, ya que, cuando las personas migran a otros perfiles de adopción del cambio, otros funcionarios se incorporan a los perfiles anteriores.

A su vez, es posible afirmar que la cultura afecta los perfiles de adopción del cambio de los funcionarios dentro de un establecimiento, considerando, también, los efectos que dicha cultura tiene sobre el perfil biográfico y profesional de los docentes. Del mismo modo, el perfil personal de cada individuo es fundamental a la hora de establecer el perfil de resistencia de la persona, como también para comprender las acciones necesarias para influenciar y promover la adopción de innovaciones en entornos educativos. En este espacio, las relaciones entre personas y cómo comparten sus experiencias en sus instituciones, configura un espacio con una biografía institucional que es fundamental para entender las resistencias colectivas y personales que se manifiestan en un entorno educativo.

El hecho de que los docentes validen más la relación que la innovación es un punto sumamente importante, ya que implica una forma de desarrollar las habilidades de liderazgo directivo enfocadas no sólo en los aspectos técnicos y teóricos de las metodologías y prácticas para el futuro, sino que también en cómo las personas se relacionan entre sí para generar lazos y vínculos que los cuerpos docentes validen afectivamente.

Así, este estudio implica que los modelos de adopción del cambio son aplicables para realizar análisis comparativo dentro del contexto chileno, sin embargo, hay que tomar especial atención a cómo las biografías profesionales, institucionales y las relaciones entre funcionarios van a afectar futuras aplicaciones de los sistemas de desarrollo del liderazgo y de adopción del cambio.

Implicancias del estudio

Entendiendo que los aspectos culturales son de gran relevancia, como también lo es el aspecto relacional entre docentes y directivos, es posible afirmar que el desarrollo del liderazgo educativo y la formación de directivos debe considerar no sólo contextualizar sus herramientas y formas de trabajo, sino que también es necesario buscar nuevas o mejorar las herramientas de comunicación, tanto en los canales, como en la manera en que se comunica la

información. El establecer entornos en que los docentes se sientan como una comunidad que incluye al, aún más, cuerpo directivo, podría cambiar algunas lógicas de desarrollo y formación de directivos.

Limitaciones

Si bien era necesario que los participantes del estudio hayan formado parte del taller de formación inicial, es posible que implique un sesgo inicial ya que se contaba con personas que tenían ciertos perfiles, conocimientos y conceptos avanzados que posiblemente podrían sesgar su visión de la teoría en su propia realidad. Sin embargo, se espera que este sesgo, de existir, no sea tan relevante, ya que las herramientas obtenidas en el taller tenían como objetivo, justamente, el analizar su entorno. A su vez, dichos directivos aún contaban con la experiencia de trabajo previo a su participación en el taller.

Por otro lado, esta investigación comenzó en el primer año de pandemia, por lo que el estrés y los cambios necesarios a las prácticas docentes pueden haber generado un estado de incertidumbre en sus entornos escolares. Esto puede generar una disposición hacia el cambio alterada y que no necesariamente representa la realidad de las instituciones, una vez se vuelva a un espacio más normal. No obstante, estas variaciones no representan un peligro para la información recabada, puesto que los relatos dan cuenta de estados previos a la pandemia, la cual significó una necesidad de poner en práctica diversas herramientas de liderazgo educativo que promuevan el cambio.

Referencias Bibliográficas

- Buc, B. D. S. (2016, January). Environmental factors in the diffusion of innovation model: diffusion of e-learning in a higher education institution. In *Central European conference on information and intelligent systems*. (pp. 99-106).
- Davis, B. (1999). Credit where credit is due: The professional accreditation and continuing education of school principals in Victoria. In *Conference on Professional Development of School Leaders*, Centre for Educational Leadership, Hong Kong University, Hong Kong, June.
- Fromm, G. (2017). *Desarrollo de la formación continua de líderes educacionales en la gestión de cambios* (Proyecto FONDECYT #11180738). Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile
- Glaser, B., & Strauss, A. (2014). Applying grounded theory. *The Grounded Theory Review*, 13(1), 46-50.
- Hains, B. J., & Hains, K. D. (2020). Community reaction towards social innovation: A discussion of Rogers' Diffusion of Innovations theory in consideration of community emotional response. *J. Int. Agric. Ext. Educ*, 27, 34-46.

- Hallinger, P. (1999). Learning to lead educational change: Seeing and hearing is believing, but eating is knowing. In *Conference on Professional Development for School Leaders*, Centre for Educational Leadership, Hong Kong University.
- Hallinger, P., & Chen, J. (2015). Review of research on educational leadership and management in Asia: A comparative analysis of research topics and methods, 1995–2012. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(1), 5–27. <https://doi.org/10.1177/1741143214535744>
- Hallinger, P., & Kantamara, P. (2001). Learning to lead global changes in cultures. Designing a computer-based simulation for Thai school leaders. *Journal of Educational Administration*, 39(3), 197-220. <https://doi.org/10.1108/09578230110392857>
- Hallinger, P., & Kovačević, J. (2019). A Bibliometric Review of Research on Educational Administration: Science Mapping the Literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research*, 89(3), 335–369.
- Hallinger, P., Liu, S., & Piyaman, P. (2019). Does principal leadership make a difference in teacher professional learning? A comparative study China and Thailand. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(3), 341-357. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1407237>
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online readings in psychology and culture*, 2(1), 2307-0919. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- Jeannin, L., & Hallinger, P. (2018). Exploring the need to contextualize professional development programmes for university lecturers: A case study in Thailand. *The Independent Journal of Teaching and Learning*, 13(2), 98-112.
- Lund, T., & Stains, M. (2015). The importance of context: An exploration of factors influencing the adoption of student-centered teaching among chemistry, biology, and physics faculty. *International Journal of STEM Education*, 2(1), 1-21. <https://doi.org/10.1186/s40594-015-0026-8>
- Meade, Nigel, & Islam, Towhidul. (2006). Modelling and forecasting the diffusion of innovation – A 25-year review. *International Journal of Forecasting*, 22(3), 519-545.
- Menzli, L. J., Smirani, L. K., Boulahia, J. A., & Hadjouni, M. (2022). Investigation of open educational resources adoption in higher education using Rogers' diffusion of innovation theory. *Heliyon*, 8(7). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09885>
- Muñoz Justicia, J., & Sahagún Padilla, M. (2017). Hacer análisis cualitativo con Atlas. ti 7. *Manual de uso*. <http://manualatlas.psicologiasocial.eu/atlasti7.pdf>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Prabawani, B., Hadi, S. P., Zen, I. S., Afrizal, T., & Purbawati, D. (2020). Education for Sustainable Development as Diffusion of Innovation of Secondary School Students. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 22(1), 84-97. <https://doi.org/10.2478/jtes-2020-0007>

- Reeves, J., Forde, C., Casteel, V., & Lynas, R. (1998). Developing a model of practice: designing a framework for the professional development of school leaders and managers. *School leadership & management*, 18(2), 185-196.
- Rogers, E. M. (2010). *Diffusion of innovations*. Simon and Schuster.
- Sisto, Vicente. (2012). Identidades Desafiadas: Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual. *Psyke*, 21(2), 35-46. <https://doi.org/10.7764/psykhe.21.2.542>
- Stulberg, L. M., & Chen, A. S. (2014). The origins of race-conscious affirmative action in undergraduate admissions: A comparative analysis of institutional change in higher education. *Sociology of Education*, 87(1), 36-52. <https://doi.org/10.1177/0038040713514063>