

# RLE

REVISTA DE LIDERAZGO EDUCACIONAL

Nº 2

2022



Universidad de Concepción  
Facultad de Educación  
Concepción - Chile

## REVISTA DE LIDERAZGO EDUCACIONAL

CL ISSN 2735-7341 (online)

<https://revistas.udec.cl/index.php/rle/index>

contacto: rle@udec.cl

Publicación semestral del Magíster en Gestión y Liderazgo de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción

Director:

Dr. German Fromm Rihm

Editora:

Dra. Noemí Sancho Cruz

Comité Científico:

Jorge Ulloa, Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

José Weinstein Cayuela, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.

Gonzalo Muñoz, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.

Mario Uribe, Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

Jorge Rojas, Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

Andrea Horn, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile.

Óscar Maureira, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile.

Javier Murillo, RILME, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.

Antonio Bolívar, RILME, Universidad de Granada, Granada, España.

Vladimir Figueroa, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Santo Domingo, República Dominicana.

Mónica Cortés, Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

Javiera Marfán, University of Cambridge, Cambridge, Reino Unido.

Paulo Volante, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

# RLE

REVISTA DE LIDERAZGO EDUCACIONAL

Nº 2

2022



Universidad de Concepción  
Facultad de Educación  
Concepción - Chile

*Revista de Liderazgo Educacional (RLE)* es una revista científica, publicada de manera digital, desde 2022, por el Magíster en Gestión y Liderazgo de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, Chile.

*RLE* es una revista académica sobre liderazgo educacional con un enfoque integral que publica resultados de las investigaciones científicas más recientes en el área, así como también notas de divulgación. Además, promueve, regionalmente e internacionalmente, las iniciativas en desarrollo y reúne comunidades de académicos, formadores y practicantes en torno a un objetivo común. Es la primera revista académica en Chile enfocada específicamente al ámbito del liderazgo educacional.

La revista es arbitrada y se rige por estándares científicos; publica artículos originales provenientes de investigaciones, trabajo de campo e instancias de innovación en liderazgo educacional, en ámbitos de formación, políticas públicas, inclusión, comunidades educativas e impacto pedagógico, organizacional y/o social. En los espacios de divulgación se publican textos de expertos en el área, así como reseñas de libros y entrevistas.

La revista tiene por finalidad ser un medio de comunicación científica y una tribuna pública de difusión de los principales avances en investigación e información, tanto de interés general como específico, en el ámbito del liderazgo educacional. Su enfoque une audiencias entre un grupo tradicionalmente académico y practicantes y educadores, que están en proceso de formación y especialización en la disciplina o buscan acceder al conocimiento internacional actualizado.

## ÍNDICE

|  |         |
|--|---------|
| GERMÁN FROMM<br>Editorial.   | 6-8     |
| NATASCHA ROTH-EICHIN<br>Estudios de caso único en la investigación social y organizacional: avanzando hacia la comprensión de sus aspectos epistemológicos y metodológicos | 9-31    |
| JAVIERA PEÑA FREDES y MATÍAS SÉMBLER<br>Prácticas directivas y gestión del tiempo. Tres estudios de caso de Directoras en Chile  | 32-53   |
| DANIELA CONSTANZO y JORGE ROJAS BRAVO<br>Niveles de despliegue de prácticas de liderazgo para la mejora escolar. Una propuesta diagnóstica.                                | 54-73   |
| ANA MARÍA JIMENEZ SALDAÑA y GILDA BILBAO VILLEGAS<br>Innovaciones educativas en Enseñanza Técnica Profesional. Aportes a las prácticas curriculares y evaluativas          | 74-90   |
| JORGE ROJAS BRAVO y PILAR FUENTES<br>¿Qué hacen los líderes educativos para la instalación de una práctica de uso de datos para la toma de decisiones?                     | 91-109  |
| TOMÁS HIDD ORELLANA<br>Perfiles de adopción del cambio de Rogers en el contexto escolar chileno y la relevancia de la relación entre docentes y directivos.                | 110-125 |

## EDITORIAL

Los estudios de casos son una parte constitutiva de la disciplina del estudio del liderazgo desde sus fundamentos antes de focalizarse en el campo educacional. Las y los grandes líderes de la historia se reconocen por tomar cursos de acción únicos, por sus características personales y por las diferencias que hicieron en sus contextos. Por eso el liderazgo siempre se ha relacionado con una excepcionalidad, con posiciones únicas y con trayectorias sobresalientes. Al comienzo del siglo pasado cuando se gestaba el liderazgo como disciplina de estudio, la metodología necesaria para captar esa excepcionalidad era el estudio de casos, como un paradigma de entendimiento altamente contextual que, a través de inferencias y comparaciones con otros casos, cada vez lograba abstracciones que permiten levantar una teoría del liderazgo. Por ello, en este número, en el que presentamos 5 estudios de casos, hay espacio para una reflexión que nos hace volver al origen de nuestra disciplina. En estos artículos conoceremos realidades tan dispares, pero a la vez tan informativas, sobre lo que hacen diferentes líderes educacionales, que una perspectiva unificadora contribuye a una teoría de liderazgo que siempre está en evolución.

Ejemplo de esta evolución se reconoce en los hallazgos de los estudios de caso fundacionales. Desde que el liderazgo que se hace y no se nace (Benne, 1948), la adaptabilidad de los líderes a las situaciones de sus grupos liderados (Hersey & Blanchard, 1969) o que el liderazgo no es una condición dicotómica sino una influencia propuesta y aceptada interpersonalmente (Barnard, 1938; 1968; Lord, 1977) están profundamente imbricadas con perspectiva que se obtiene de los estudios de casos.

Sin la evidencia empírica de los estudios de casos originales, no se hubiesen desarrollado otras etapas de la teoría del liderazgo en la que contamos con una teoría general de liderazgo en evolución. Hoy en día, una teoría general del liderazgo resulta útil aunque nos hace preguntar si todavía aplica a los diferentes contextos desde la que se genera. Los contextos son muy importantes porque un liderazgo acorde la teoría general funciona en todos los contextos. Pero en este juego constante de teoría y realidad, debemos buscar entender aquello que funciona en profundidad para obtener aquello que lo hace funcionar.

Es conveniente ahora resumir cada uno de los artículos presentados en nuestro número, lo que al igual que en el número anterior se realiza a través de una metáfora de un viaje intelectual. Este viaje parte con "Estudios de caso único en la investigación social y organizacional: avanzando hacia la comprensión de sus aspectos epistemológicos y metodológicos" de Natascha Roth; un artículo muy útil por su perspectiva metodológica que no sólo revela información sobre un modelo de liderazgo colaborativo, que en sí mismo ya es de interés general, sino porque además asienta bases para entender los estudios de caso. Es una lectura recomendable para profundizar los estudios de caso en general y un texto de metodología muy didáctico.

El viaje continúa con una ejecución muy certera de la metodología en un ciclo de pregunta de investigación, diseño, recolección y análisis de datos en el artículo “Prácticas directivas y gestión del tiempo. Tres estudios de caso de Directoras en Chile” de Javiera Peña Fredes y Matías Sémblor. El tema es la distribución del tiempo en tres casos de escuelas metropolitanas de Chile, pero resuena con las grandes dificultades de todas partes del mundo.

Luego, en “Niveles de despliegue de prácticas de liderazgo para la mejora escolar. Una propuesta diagnóstica” de Daniela Constanzo y Jorge Rojas, la perspectiva se amplía a los procesos de mejora escolares y sus focos en los procesos pedagógicos. Metodológicamente este trabajo tiene el mérito de ir demostrando cómo un estudio de casos se ocupa en la formación de educadores que se dedicarán a la dirección y de cuenta de una variedad de procedimientos y estrategias de análisis.

Siguiendo con los procesos de mejora escolares precisamos respecto a la innovación curricular y en un contexto de educación técnico-profesional en el artículo “Innovaciones educativas en Enseñanza Técnica Profesional. Aportes a las prácticas curriculares y evaluativas” de Ana María Jiménez y Gilda Bilbao. También ejemplificando estrategias útiles en la formación directiva, aprender de este caso como asociar una propuesta curricular institucional a un contexto que involucra empresas, mercados laborales, expertos no pedagogos, educadores y sobre todo a los estudiantes es de una utilidad general.

El quinto artículo: “¿Qué hacen los líderes educativos para la instalación de una práctica de uso de datos para la toma de decisiones?” de Jorge Rojas y Pilar Fuentes, corresponde a un tipo de estudios de caso que enfatizan la comparación de los casos para avanzar en un campo del cual requerimos cada vez mejores orientaciones: La toma de decisiones basada en los datos. Estos casos escogidos por excepcionalidad en la materia son guías que se deben tener presentes para la dirección escolar y además muestran como la metodología puede entregar resultados potentes.

Si bien, el último artículo “Perfiles de adopción del cambio de Rogers en el contexto escolar chileno y la relevancia de la relación entre docentes y directivos” de Tomás Hidd, no corresponde a una metodología de estudios de casos, pues el énfasis del estudio no es la descripción contextual y detallada de los participantes, sino que un fenómeno teórico en un país diferente. El fenómeno responde a la disposición de diferentes personas al adoptar cambios o innovaciones institucionales, pero al hacer un alcance de comparación intercultural de la teoría existente al caso de “Chile”, también logramos aprender sobre un nuevo diseño.

Podemos notar que en este número encontramos una variedad de diseños, metodologías y usos para estos diseños que resulta inspiradora y educativa. Cada uno de los estudios publicados en este número responde a esta metodología cualitativa en la que el conocimiento nos llega porque hace sentido. Inferimos mediante lógica, criterios de rigurosidad y fundamentación nuevos elementos teóricos. Esta reflexión nos debe desafiar a nuevas perspectivas y nuevas formas de entender nuestra labor educativa. Tal como evoluciona la teoría de liderazgo evolucionamos nosotros e incluso desplegamos prácticas y movemos palancas de cambio en nuestras instituciones que hace 10 años nos eran desconocidas y en otros 10 años habremos reformulado. Cinco de estos seis artículos nos muestran contextos de liderazgo, de innovación, de mejora, de educación técnico-profesional y otras áreas que nos abren ventanas a nuevos contextos. Si leemos con el mismo espíritu reflexivo, abierto y curioso que impulsó la disciplina del estudio del liderazgo seremos parte de ese aprendizaje.

La tarea de apropiarse de un mensaje que podemos aplicar de las experiencias de otras personas, de estudios realizados en otras partes y de testimonios o descripciones de otros casos siempre recae de forma final en quienes leemos los artículos. En nuestra revista tenemos un plan para acercarnos como comunidad de autores, de lectores, de practicantes, de investigadores, etc. En nuestra era de redes sociales y comunicación tecnologizada tenemos la costumbre y la capacidad de conectar personas, sus ideas, sus lecturas y sus interpretaciones. Por esta razón, a partir del segundo número se implementará una exposición multi-modal de la revista, sus autores y sus artículos en sus redes sociales. Esto permitirá un intercambio recíproco entre quienes escriben y quienes leen lo que retroalimentará y acercará nuestra comunidad.

Esperamos por tanto seguir cumpliendo con nuestra misión de construir una plataforma de intercambio de conocimientos en torno al liderazgo educativo. No está demás señalar que un segundo número como este es un hito en la continuidad del proyecto. El primer número anterior demostraba la creación de una Comité Científico Internacional de peso y un equipo editorial que pudiera cubrir la necesidad de autores, revisores y lectores para contar con este canal de comunicación. Este segundo número demuestra su continuidad, avance y consolidación para enfrentar los nuevos desafíos que un canal de comunicación actualizado exige.

Un saludo afectuoso desde el Cono Sur,

**Dr. Germán Fromm**  
**Director RLE**

**Fuentes:**

- Barnard, C. I. (1938; 1968). *The functions of the executive* (Vol. 11). Harvard University Press.
- Benne, K. D. (1948). Leaders are made, not born. *Childhood Education*, 24(5), 203-208.
- Hersey, P. & Blanchard, K.H. (1969). Life cycle theory of leadership. *Training and Development Journal*, 23(5).
- Lord, R. G. (1977). Functional leadership behavior: Measurement and relation to social power and leadership perceptions. *Administrative science quarterly*, 114-133.nuestra revista.

## LOS ESTUDIOS DE CASO ÚNICO EN LA INVESTIGACIÓN SOCIAL Y ORGANIZACIONAL: AVANZANDO HACIA LA COMPRENSIÓN DE SUS ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS Y METODOLÓGICOS

SINGLE CASE STUDY RESEARCH IN SOCIAL AND ORGANIZATIONAL INQUIRY: MOVING TOWARDS AN UNDERSTANDING OF EPISTEMOLOGICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS

Natascha Roth-Eichin<sup>1</sup>

**Resumen:** El presente artículo tiene por finalidad esclarecer algunas de las características más relevantes de los estudios de caso único en el marco de la investigación social y organizacional. Particularmente se contribuye a la individualización de este tipo de estudios en relación con los estudios de caso en general y a la identificación y descripción de aspectos epistemológicos tales como su potencial de generalización y prescripción y metodológicos claves, específicamente los criterios de rigor. Para lograr este propósito se realizó una revisión bibliográfica en la base de datos Web of Sciences, seleccionándose 32 artículos de carácter metodológico, incorporando referencias a los manuales tradicionales sobre estudio de caso en los hallazgos. La finalidad es contribuir a una puesta en común de algunos criterios elementales sobre los estudios de caso que permitan a los investigadores utilizarla en sus marcos metodológicos y alimentar nuevos análisis y debates sobre la materia.

**Palabras claves:** Investigación social, estudio de caso, metodología, investigación en educación, epistemología de las ciencias sociales

**Abstract:** This article aims to clarify some of the most relevant characteristics of single case studies in the framework of social and organizational research. In particular, it contributes to the individualization of this type of studies in relation to case studies in general and to the identification and description of epistemological aspects such as their potential for generalization and prescription and key methodological aspects, specifically the criteria of rigor. To achieve this purpose, a literature review was carried out on Web of Sciences database, selecting 32 articles of a methodological nature, incorporating references to traditional manuals on case studies in the findings. The aim is to contribute to the sharing of some elementary criteria on case studies that will allow researchers to use it in their methodological frameworks and feed new analyses and debates on the subject.

**Key words:** Social research, case studies, methodology, educational research, social sciences epistemology

Recibido: 18.11.2022 / Aceptado: 13.12.2022

---

<sup>1</sup> Antropóloga, Dra. en Ciencias de la Educación. Adscrita al Centro de Investigación para la Educación Inclusiva SCIA ANID CIE160009, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, [natascha.roth@pucv.cl](mailto:natascha.roth@pucv.cl). ORCID: 0000-0003-1824-1091

## Los estudios de caso único en la investigación social y organizacional: avanzando hacia la comprensión de sus aspectos epistemológicos y metodológicos

Los *estudios de caso* (EC), ya sean únicos o múltiples, tienen precedente en las ciencias sociales, reconociéndose a la Escuela de Chicago como importante precursora en cuanto a su formalización en el ámbito académico (Mjoset, 2006; Steel, 2009; Yin, 2009). Actualmente, se realizan recurrentemente en disciplinas tales como antropología, sociología, psicología, derecho, ciencias políticas, economía, administración pública, administración, entre otros y en campos tan diversos como la medicina, enfermería, negocios, industria, educación y urbanismo (Boblin, Ireland, Kirkpatrick & Robertson, 2013; Grünbaum, 2007; Jensen & Rodgers, 2001; Levy, 2008; Mariotto, Zanni & De Morales, 2014). Tal como señalan Payne, Field, Rolls, Hawker y Kerr (2007) todas las disciplinas necesitan de mecanismos para investigar el mundo real, las organizaciones y servicios complejos, anclados en estructuras sociales locales. Los EC aparecen en este contexto como un diseño de investigación sistemático a la vez que flexible, que permite la incorporación de múltiples perspectivas, capturando los procesos y sus efectos.

Dadas las particularidades de cada disciplina y campo, en medicina el caso suele ser un paciente, en administración un lugar de trabajo, en educación un programa o escuela (Cousin, 2005). Esta diversidad conlleva a una primera e importante distinción, pues existen diversas modalidades de EC y más allá de algunas convergencias, cada cual tiene sus propios procedimientos y marcos metodológicos. En primer lugar, los EC pueden emplearse como herramienta pedagógica, (Stake, 1998; Yin, 2009) con la finalidad que los estudiantes adquieran o mejoren competencias (Flyvbjerg, 2006) al acceder a una comprensión práctica y contextualizada de problemas de la vida real (Grünbaum, 2007). Básicamente, se espera ilustrar una determinada situación y proveer un marco para la discusión, por lo que estos casos no requieren de la misma precisión en la descripción de eventos ni rigurosidad en la entrega de información empírica que sí son exigibles a los estudios de caso con fines investigativos (Darke, Shanks, & Broadbent, 1998; Yin, 2009; Gaikwad, 2017). En esta misma línea Cousin (2005) advierte que los EC no deben confundirse con la investigación-acción, la cual consiste fundamentalmente en estudiar una intervención en particular, involucrando a los participantes como investigadores. Vinculado a las ciencias de la salud y disciplinas terapéuticas, se suelen desarrollar EC clínicos que consisten en narraciones por parte de médicos, enfermeros/as y terapeutas respecto a lo sucedido a lo largo de un caso, generalmente un paciente (Cousin, 2005; Scandar, 2014). Están estrechamente vinculados a los EC experimentales que se centran mediante el uso de técnicas cuantitativas –y en ocasiones cualitativas- en cambios específicos observables en un paciente que puedan ser atribuibles a una intervención (Scandar, 2014). Tal como señalan Longhofer et.al. (2017), no existen las intervenciones terapéuticas que sean universalmente efectivas, por ende, el abordaje mediante casos permite reconocer problemas, preguntas y posibles paradojas. En el campo del trabajo social por su parte, es habitual la realización de EC de evaluación que implican tal como su nombre lo señala, la evaluación profesional del estado actual y progreso de un usuario (Mansoor & Wilson, 1996).

Este artículo está enfocado exclusivamente en los EC como metodología de investigación en el ámbito social y organizacional, excluyendo las otras variantes mencionadas. Si bien todas

estas modalidades comparten literatura, existen importantes diferencias en los métodos y técnicas específicas que se emplean en su realización, el rigor científico exigido y el uso posterior que se les da. Igualmente, la decisión responde al origen de este texto y es que forma parte de la realización de un EC al interior de un establecimiento educativo, perteneciendo investigación más amplia (tesis doctoral) para la cual fue necesaria una comprensión en profundidad respecto a este tipo de abordajes.

Dicha necesidad emerge de la constatación que a pesar de su amplio uso y los títulos disponibles, diversos autores coinciden en que el estatus de los EC como metodología de la investigación es ambiguo, y que las investigaciones que se definen como tales están usualmente sujetas a diversos cuestionamientos (Flyvberg, 2006; Gerring, 2004; Gibbert & Ruigrok, 2010; Gibbert, Ruigrok, & Wicki, 2008; Grünbaum, 2007), en general relacionados con la posibilidad de generalizar sus resultados (Bengtsson & Hertting, 2014; Eisenhardt, 1989; Eisenhardt & Graebner, 2007; Evers & Wu, 2006; Jensen & Rodgers, 2001; Ravenswood, 2011; Ruddin, 2006; Susam-Sarajeva, 2009). Para Ebneyamini y Sadeghi Moghadam (2018) no existe pleno consenso sobre el diseño y la implementación de los estudios de caso, lo que dificulta su evolución.

Por otro lado, y tomando en cuenta el campo de lo educativo y escolar en particular, la evidencia sugiere que los sistemas educativos no son estáticos y que las diversas dimensiones de la escuela no siempre pueden o deben entenderse por separado, por lo que los EC aparecen como una forma de entender a las personas, lugares y procesos en su propio contexto (Ozan Leymun et.al., 2017). De hecho, en una línea similar Castro Trigo Coimbra y Oliveira Martins (2013) diagnostican un creciente interés en la realización de este tipo de investigaciones entre los estudiantes de postgrado de un programa vinculado a las ciencias de la educación, pues les permiten un abordaje multidimensional de los fenómenos sociales, observando la intersección entre percepciones, comportamientos, actitudes, vinculaciones entre sujeto-objeto, entre otros.

Consecuentemente, dado el interés por los EC en el ámbito escolar -y la experiencia adquirida en ese sentido- y a su vez, la brecha respecto al conocimiento sobre este tipo de investigaciones, el presente artículo busca contribuir con un mayor entendimiento y posicionamiento de los EC iluminando algunas de sus principales características, esto particularmente en relación a los *estudios de caso único* (ECU). Se propone evidenciar algunas cosas que sabemos sobre estos, clarificar en qué consisten, su relación con los EC en general y algunas de sus características epistemológicas y metodológicas más relevantes. Esto sobre la base de una revisión bibliográfica realizada en la base de datos de Web of Sciences (WoS). Cabe destacar que mucha de la producción académica sobre EC está en inglés, por lo que traducir algunos de sus principales debates y proponer un artículo en español constituye un aporte relevante para investigadores hispanoparlantes. En directa relación con esto, cuando nos enfrentamos a EC, estos usualmente se basan en las mismas dos o tres referencias bibliográficas, sin tener en cuenta el abanico de autores que han escrito sobre el tema, ni las inconsistencias epistemológicas que podemos observar entre una propuesta y otra. En ese sentido, la finalidad última de este texto es contribuir al enriquecimiento de nuestras reflexiones metodológicas.

Concretamente, el artículo se organiza en diversas partes. La primera corresponde a la metodología que da cuenta de los procedimientos de búsqueda y criterios de selección de textos; para luego describir brevemente las características más importantes de los resultados obtenidos y dados dichos resultados, como se analizó la bibliografía elegida. Luego se procede a exponer los hallazgos más importantes, para finalmente ofrecer algunas conclusiones.

## Metodología

En primer lugar, para entender el cómo se ha trabajado este artículo, es necesario recordar que forma parte de una investigación doctoral más amplia, desarrollándose en paralelo a todo el proceso desde su ejecución a la versión final del escrito. Dicha investigación fue realizada entre los años 2014 y 2017, con actualizaciones de bibliografía, discusión y contribuciones empíricas hasta el 2020. Concretamente, consistió en un EC realizado al interior de liceo de enseñanza media (Santiago de Chile) cuya finalidad fue comprender el liderazgo basado en la comunidad ejercido por el director. La presente revisión bibliográfica emerge de una de las versiones del marco metodológico, particularmente aquella referida a una búsqueda y análisis de artículos indexados en ISI, consultando la base de Web of Sciences.

Antes de entregar más detalles, es central hacer una aclaración: en el ámbito de los EC existen dos importantes textos que dan cuenta de sus principales características, procedimientos, criterios de rigor y resultados. *Case study research: design and methods* de Robert K. Yin, es un libro publicado originalmente en 1994 y cuenta con varias reediciones, aunque no se ha traducido al español. Por su parte, Robert E. Stake publicó en 1995 el varias veces reeditado, *The art of case study research*, traducido al español bajo el título *Investigación con estudios de caso*. En ambos casos, se trata de manuales de metodología centrados únicamente en los EC y como tal son ampliamente difundidos. En los artículos aquí reseñados, Yin se cita en prácticamente todos y Stake aparece referenciado en varios, lo que hace posible sostener que independientemente de sus particularidades, fortalezas y debilidades, constituyen textos basales en la materia. No obstante, según una larga experiencia personal en el acompañamiento de otros investigadores y lectura de EC, esta considerable utilización de ambos autores, y muy especialmente el texto de Yin (Massaro et.al., 2019), ha implicado que muy pocos investigadores recurran a otras referencias que pueden resultar igual de relevantes. Independientemente de si se busca profundizar en su uso o abrir camino a otros autores, se ha decidido que dada su importancia, ambos textos sean incluidos aquí como aportes en sí mismos que tributan a los hallazgos y resultados.

Ahora bien, respecto a la búsqueda bibliográfica, el principal criterio de inclusión fue que se tratara de textos de carácter metodológico, es decir que dieran cuenta de descripciones, análisis, reflexiones y/o críticas sobre los EC y ECU. Dicho de otro modo, los estudios de carácter empírico que reportaran casos fueron excluidos de la selección, esencialmente porque si bien ofrecen un panorama interesante sobre la realización de este tipo de investigaciones, los apartados metodológicos son en general breves o inclusive inexistentes, por lo que no aportan la profundidad requerida para exponer los temas que aquí interesan. Un segundo criterio de inclusión-exclusión fue que se tratara de artículos sobre EC en investigación, dejando fuera los de carácter pedagógico. En la misma línea se privilegiaron aquellos

vinculados a la investigación de carácter social y organizacional, excluyendo las referencias sobre EC clínicos, experimentales y de evaluación, pues como se ha señalado anteriormente, sus marcos conceptuales, procedimientos y criterios de rigor difieren en menor o mayor grado. En la misma línea, se dejaron fuera propuestas sobre ingeniería e informática, en que, si bien se emplea el concepto de EC, refieren a procesos técnicos, tecnológicos o computacionales.

Ahora bien, en cuanto a los procedimientos de búsqueda original no se incluyeron restricciones de formato, año o índices de citación. Las búsquedas se realizaron tanto en inglés como en español, aunque en este último caso, no se encontraron resultados satisfactorios. Para la selección se revisaron títulos y *abstract*, privilegiando aquellos que contuvieran las palabras claves y cumplieran con los criterios de inclusión-exclusión ya señalados.

Por último, es crucial tomar en cuenta que el presente artículo se basa un trabajo continuo de actualización sobre la temática que expone. La primera búsqueda -y que aquí se expone- se realizó entre 2015 y 2016, incluyéndose aquí bibliografía que va desde los años 1978 a 2014. Desde entonces, periódicamente se ha realizado un seguimiento a nuevas publicaciones bajo el concepto de “*case study research*”. Algunos de los textos que hacen aportaciones posteriores fueron incluidos en la introducción con fines de contexto y otras partes del texto para fortalecer algún argumento, aunque respecto a los hallazgos y resultados se ha estimado más claro y pertinente mantener su integridad original. Asimismo, se ha constatado que respecto a los temas que en este artículo se trata, las publicaciones más recientes (2017 en adelante) no indican mayores novedades y en general reflexionan sobre aspectos similares, por lo que resultan más bien en una reiteración y saturación de la información que en nuevos puntos de discusión. En este sentido, se espera que lo aquí expuesto opere como línea basal que permita fortalecer, continuar y situar el debate metodológico en el presente.

Se detallan en la siguiente tabla estos procedimientos y sus resultados.

**Tabla 1.** Procedimientos de búsqueda en base de datos WoS, resultados y selección de textos

| Concepto                        | “ <i>Case study research</i> ”  | “ <i>Single case study research</i> ”    | “ <i>Single case study</i> ”  | “ <i>Single case studies</i> ”  | “ <i>Single case</i> ”  |
|---------------------------------|---|--|---|---|---|
|                                 | “Investigación de estudio de caso”  | “Investigación de estudio de caso único” | “Estudio de caso único”   | “Estudios de caso único”  | “Caso único”  |
| <b>Categoría WoS (Refinado)</b> | Management, business, education educational research, ethics, education scientific disciplines, communication, psychology clinical, social sciences | -  | Management, social work, psychology educational, international relations, history of social sciences, sociology, communication, education educational | International relations, history of social sciences, behavioral sciences, education educational research, business, sociology, social work, | Management, family studies, social work, psychology social, political science, business, social sciences interdisciplinary, psychology educational, education |

|                                  |   |    |   |  |   |           |
|----------------------------------|---|----|---|--|---|-----------|
|                                  | interdisciplinary,<br>multidisciplinary<br>sciences,<br>sociology, area<br>studies,<br>economics,<br>psychology<br>multidisciplinary,<br>women s studies,<br>philosophy,<br>anthropology,<br>ethnic studies,<br>political science,<br>psychology<br>educational,<br>public<br>administration,<br>international<br>relations, health<br>policy services,<br>humanities<br>multidisciplinary,<br>social sciences<br>biomedical,<br>history<br>philosophy of<br>science, urban<br>studies,<br>psychology<br>social, history of<br>social sciences,<br>history, family<br>studies, social<br>work, social<br>issues |    | research, family<br>studies,<br>economics,<br>psychology<br>social, political<br>science, social<br>issues, ethics,<br>public<br>administration | management,<br>psychology<br>educational,<br>women studies,<br>social issues,<br>public<br>administration,<br>psychology<br>social,<br>education<br>scientific<br>disciplines,<br>social sciences<br>interdisciplinary | educational<br>research,<br>economics,<br>sociology |           |
| <b>N Artículos<br/>refinados</b> | 867   | 12 | 315   | 72   | 755   |           |
| <b>N<br/>Seleccionados</b>       | 38  | 0  | 2   | 1  | 2   | 43        |
| <b>Excluidos ex -<br/>post</b>   | 11  | 0  | 0   | 0  | 0   | 11        |
|                                  |   |    |   |  |   | <b>32</b> |

*Selección y resultados de la búsqueda bibliográfica*

En relación a la búsqueda y selección de textos hay algunos aspectos que facilitaron la generación de un “mapa de navegación” y comprensión de la literatura disponible, permitiendo a su vez contextualizar los hallazgos que se exponen en el acápite siguiente. En primer lugar, se constata que cada concepto clave está asociado a algunas disciplinas por sobre

otras. Esto es posible de diagnosticar gracias a la herramienta que ofrece WoS de análisis de resultados y sus categorías disciplinarias. Para las cifras (Tabla 2.) que se exponen a continuación se seleccionaron las primeras tres categorías de mayor a menor de cada reporte.

Al utilizar “*case study research*” en la búsqueda, de los 1369 resultados el 50,26 % se concentra en las categorías WoS de administración (310 textos), negocios (193), educación investigación educacional (184). Neurociencia (185), administración (180) y rehabilitación (168) concentran el 35,11 % de los 1518 resultados para “*single case study*”; mientras que el 45,08 % de los resultados para “*single case studies*” se distribuye entre neurociencia (80), neurología clínica (62) y rehabilitación (55). Por último, de los 7094 resultados para “*single case*”, el 28,52 % se asocia a neurología clínica (827), neurociencia (650), psiquiatría (546).

**Tabla 2.** Análisis de resultados por primeras tres categorías de WoS

| Concepto clave                        | Total resultados | Categoría WoS 1º lugar | Categoría WoS 2º lugar                               | Categoría WoS 3º lugar                             | Total primeras 3 categorías WoS | %     |
|---------------------------------------|------------------|------------------------|--|--|---------------------------------|-------|
| “ <i>Case study research</i> ”        | 1369             | Administración 310     | Negocios 193   | Educación investigación educacional 184            | 688                             | 50,26 |
| “ <i>Single case study research</i> ” | 12               | Administración 3       | Ciencias de la información ciencias de bibliotecas 3 | Ciencias de la computación sistemas informáticos 2 | 8                               | 66,67 |
| “ <i>Single case study</i> ”          | 1518             | Neurociencia 185       | Administración 180                                   | Rehabilitación 168                                 | 533                             | 35,11 |
| “ <i>Single case studies</i> ”        | 437              | Neurociencia 80        | Neurología clínica 62                                | Rehabilitación 55                                  | 197                             | 45,08 |
| “ <i>Single case</i> ”                | 7094             | Neurología clínica 827 | Neurociencia 650                                     | Psiquiatría 546                                    | 2023                            | 28,52 |

Lo que estas cifras permiten entender es que la forma en que se denomina un EC o ECU para efectos de una búsqueda no es arbitraria y va a tener determinado correlato en disciplinas que privilegian ciertas denominaciones por sobre otras. Esto sumado a los criterios de inclusión o exclusión que un investigador pueda añadir a su búsqueda va a definir no sólo la cantidad, sino el tipo de textos y disciplinas a los cuales accederá. En palabras simples, si tomamos como ejemplo el área educativa, las posibilidades de encontrar investigaciones vinculadas a este campo, aumentan si se emplea el concepto de “*case study research*”, mientras que si nos interesa la psiquiatría es recomendable partir por el concepto de “*single case*”.

Ahora bien, tal como se expone en el acápite anterior, gracias a los procedimientos de búsqueda se seleccionaron un total de 43 textos. Posteriormente se excluyeron 11 debido a que una lectura más detallada permitió detectar que no cumplían con los criterios de inclusión establecidos, dejando una cantidad final de 32 textos que aparecen enumerados en la tabla nº 3 junto a la información sintetizada de lo que se describe a continuación. En cuanto al idioma, tal como se ha adelantado, todos los artículos están en inglés, siendo el más antiguo de 1978 y los más recientes de 2014. Solo tres autores se repiten dos veces, Eisenhardt (Eisenhardt, 1989; Eisenhardt & Graebner, 2007), Gibbert (Gibbert & Ruigrok, 2010; Gibbert et.al., 2008) y Thomas (Thomas, 2011, 2013). A partir de los nombres de las revistas en las que cada artículo aparece publicado, se estableció una categoría que diera cuenta de la tendencia disciplinaria. Nueve textos están vinculados al ámbito de la administración y negocios, siete a la educación, cinco a investigación cualitativa, cuatro a las ciencias políticas y administración pública, dos a sociología, uno a filosofía de las ciencias sociales y finalmente cuatro se clasificaron como “otros”. Es importante destacar que no se observa relación alguna entre la disciplina a la cual se vincula cada artículo y el enfoque metodológico predominante, es decir, si el autor establece que los EC y ECU son primordialmente cualitativos, cuantitativos o ambos. Catorce investigadores asocian los EC o ECU con un enfoque predominante cualitativo, uno a un enfoque puramente cuantitativo y otros ocho consideran que pueden darse ambos. Sin embargo, nueve autores no declaran explícitamente el enfoque al cual adscriben.

Por último, tomando en cuenta los criterios de inclusión y exclusión del presente artículo, el concepto que permitió encontrar la mayor parte de los textos seleccionados, fue el de “*case study research*”. Esto representa uno de los principales desafíos para los propósitos de este artículo y es que esta denominación: “*investigación de estudio de caso*” en español, refiere a los EC en general y no específicamente a ECU. En cambio, los demás conceptos clave que remiten a la noción de ECU –*single, único* en español- arrojaron resultados vinculados mayormente al tipo de bibliografía excluida, es decir, reportes empíricos, casos clínicos, experimentales o de evaluación.

Así, para entender en qué consisten los ECU, la lectura y análisis de los textos seleccionados implicó fundamentalmente identificar aquellas ideas que de entre muchas otras, permitieran generar el perfil deseado, discriminando qué características corresponden a los EC y ECU paralela o separadamente. En otras palabras, los principales hallazgos se fundamentan en un trabajo de análisis de la literatura seleccionada, en que, mediante una lectura iterativa y realización de fichas bibliográficas, se identificaron los aspectos más recurrentes y a su vez, posturas convergentes respecto a estos.

**Tabla 3.** Listado de autores, categorías disciplinarias, tipo de caso y enfoque predominante

| Nº | Autor             | Año  | Categoría (por revista)            | Tipo de caso     | Enfoque (predominante)        |
|----|-------------------|------|------------------------------------|------------------|-------------------------------|
| 1  | Bengtsson, Et.Al. | 2014 | Filosofía de las ciencias sociales | General<br>Único | Cualitativo                   |
| 2  | Boblin, Et.Al.    | 2013 | Educación                          | General          | Cualitativo                   |
| 3  | Cousin            | 2005 | Educación                          | General          | Cualitativo                   |
| 4  | Darke             | 1998 | Otros                              | General          | Cualitativo /<br>Cuantitativo |

|    |                    |         |   |                  |                            |
|----|--------------------|---------|---|------------------|----------------------------|
| 5  | Dubois, Et.Al.     | 2002    | Administración y negocios                   | General          | Cualitativo / Cuantitativo |
| 6  | Easton             | 2010    | Administración y negocios                   | General          | No indica                  |
| 7  | Eisenhardt         | 1989    | Administración y negocios                   | General          | Cualitativo / Cuantitativo |
| 8  | Eisenhardt Et.Al.  | 2007    | Administración y negocios                   | General          | Cualitativo                |
| 9  | Evers, Et.Al.      | 2006    | Educación                                   | Único            | No indica                  |
| 10 | Flyvbjerg          | 2006    | Investigación cualitativa                   | Único            | Cualitativo                |
| 11 | Foster, Et.Al.     | 2000    | Educación                                   | General          | No indica                  |
| 12 | Gerring            | 2004    | Ciencias políticas y administración pública | General          | No indica                  |
| 13 | Gibbert, Et.Al.    | 2008-10 | Administración y negocios                   | General          | No indica                  |
| 14 | Grünbaum           | 2007    | Investigación cualitativa                   | General          | Cualitativo                |
| 15 | Hammersley         | 2012    | Educación                                   | General<br>Único | No indica                  |
| 16 | Järvensivu, Et.Al. | 2010    | Administración y negocios                   | General          | Cualitativo                |
| 17 | Jensen, Et.Al.     | 2001    | Ciencias políticas y administración pública | General<br>Único | Cualitativo / Cuantitativo |
| 18 | Levy               | 2008    | Ciencias políticas y administración pública | General          | Cualitativo                |
| 19 | Mariotto, Et.Al.   | 2014    | Administración y negocios                   | General<br>Único | No indica                  |
| 20 | Mcdonnell, Et.Al.  | 2000    | Otros                                       | General          | Cualitativo / Cuantitativo |
| 21 | Mjoset             | 2006    | Sociología                                  | Único            | No indica                  |
| 22 | Payne Et.Al.       | 2006    | Otros                                       | General          | Cualitativo / Cuantitativo |
| 23 | Ravenswood         | 2011    | Administración y negocios                   | General          | Cualitativo / Cuantitativo |
| 24 | Riege              | 2003    | Investigación cualitativa                   | General          | Cualitativo                |
| 25 | Ruddin             | 2006    | Investigación cualitativa                   | Único            | Cualitativo                |
| 26 | Seawright          | 2008    | Ciencias políticas y administración pública | General          | Cuantitativo               |
| 27 | Siggelkow          | 2007    | Administración y negocios                   | Único            | Cualitativo / Cuantitativo |
| 28 | Stake              | 1978    | Educación                                   | General<br>Único | Cualitativo                |
| 29 | Susam-Sarajeva     | 2009    | Otros                                       | General<br>Único | Cualitativo                |
| 30 | Thacher            | 2006    | Sociología                                  | General          | No indica                  |
| 31 | Thomas             | 2011    | Investigación cualitativa                   | General          | Cualitativo                |
| 32 | Thomas             | 2013    | Educación                                   | General          | Cualitativo                |

## Hallazgos

### *Los estudios de caso (EC) y estudios de caso único (ECU)*

Determinar qué es un estudio de caso parece ser una tarea desafiante para los investigadores, quienes destacan la vaguedad respecto al concepto (Gerring, 2004; Levy, 2008). Tal como señala Gerring (2004), el estudio de caso sobrevive en una especie de limbo metodológico, ya que aún entre quienes lo defienden persisten problemas para dar cuenta de en qué consiste. Este desafío aumenta en la medida que no existe una única definición para los EC, cada autor destaca aquellos aspectos que le parecen más relevantes en función de su disciplina y/o postura epistemológica. Considerando los 32 artículos seleccionados y los dos manuales de metodología (Stake, 1998; Yin, 2009), en once los autores exponen una definición propia, en otros once los investigadores citan la de otro autor, especialmente a Yin (1994) quien aparece referenciado en cuatro textos (Darke et.al., 1998; Eisenhardt & Graebner, 2007; McDonnell, Jones, & Read, 2000; Payne et.al., 2007). Es llamativo que a pesar de que todos los textos refieren la materia, en trece no se explicita a que refiere un EC.

Respondiendo a dicho desafío, al consultar múltiples textos, es posible caracterizar los EC de forma algo más precisa, ya que independientemente de los fundamentos que cada autor emplea al proponer una determinada definición (ver tabla nº 4), estas presentan varios elementos en común. Esto es bastante interesante, pues usualmente los EC se mueven entre diversos paradigmas epistemológicos y metodológicos (Massaro et.al., 2019), lo que en ocasiones enturbia su comprensión, pero en otras, parece contribuir a ésta. Así, si cada definición independiente de su origen puede parecer insuficiente por sí misma, al analizar varias y recoger los puntos en los cuales convergen, es posible generar una descripción bastante más consistente.

Lo que se propone entonces como definición de los EC en el contexto de la investigación social y organizacional, es que refieren a una unidades o escenarios determinados (Cousin, 2005), ya sean personas (Grünbaum, 2007; Thomas, 2011, 2013), eventos, decisiones, periodos, proyectos, políticas o instituciones (Easton, 2010; Evers & Wu, 2006; Thomas, 2011, 2013). Esto es lo que en palabras de (Thomas, 2011) constituye el sujeto de un EC. Por si mismos, estos sujetos de investigación no constituyen un caso, ya que es igualmente relevante el objeto, correspondiente a una clase de fenómeno (Eisenhardt, 1989; Evers & Wu, 2006; Grünbaum, 2007; Yin, 2009) basado en un marco de análisis o teórico (Thomas, 2011; Yin, 2009). En otras palabras, un EC consiste en la observación de un objeto de investigación en personas/s o instancia específica que corresponden al sujeto. Los EC investigan personas y situaciones en su escenario “natural”, de forma contemporánea, por lo que están espacial y temporalmente delimitados (Grünbaum, 2007; Levy, 2008; Yin, 2009). Para esto se valen de múltiples técnicas y fuentes de información (Easton, 2010; Grünbaum, 2007; Thomas, 2011; Yin, 2009) con la finalidad de generar una mayor comprensión del caso en cuestión (Cousin, 2005; Levy, 2008; Stake, 1998). En cuanto a los resultados, la idea es dar cuenta de este de forma holística (Easton, 2010; Thomas, 2011) mediante una descripción compleja (Stake, 1998), rica y contextual (Grünbaum, 2007).

Por último, Gerring (2004), añade un elemento no considerado por ninguno de los demás autores y es que considera que los estudios de caso siempre buscan entender una clase amplia de unidades a partir de una, por lo que presupone que se utilizan para generalizaciones científicas. No obstante, como veremos en otro acápite, este punto es ampliamente discutido.

**Tabla 4.** Listado de definiciones propias ordenadas por autor.

| Nº           | Autor         | Año           | Definición  |
|--------------|---------------|---------------|---|
| 1            | Cousin        | 2005          | No hay acuerdo respecto a los parámetros de un estudio de caso, pero en sentido amplio busca explorar y describir un escenario con la finalidad de avanzar en su comprensión  |
| 2            | Easton        | 2010          | Los estudios de caso pueden definirse como un método de investigación que involucra investigar uno o pocas entidades sociales o situaciones sobre las cuales se recolecta información empleando múltiples fuentes de información y desarrollando una descripción holística mediante un proceso de investigación iterativo   |
| 3            | Eisenhardt    | 1989          | Un estudio de caso es una estrategia de investigación que se focaliza en la comprensión de dinámicas presentes en un solo escenario   |
| 4            | Evers, Et.Al. | 2006          | Un estudio de caso único es <i>grosso modo</i> , una investigación enfocada en un evento, proceso, objeto, fenómeno o asuntos en particular.  |
| 5            | Gerring       | 2004          | Un estudio de caso es un estudio intensivo de una unidad única con el propósito de entender una clase más amplia de unidades (similares)  |
| 6            | Grünbaum      | 2007          | Los estudios de caso se vinculan a las personas, son interpretaciones sobre las percepciones que tienen los actores sociales o los significados que atribuyen a un determinado fenómeno. Investigan en el ambiente “natural”. Se centran en fenómenos contemporáneos. Tienen una perspectiva holística para entender lo que sucede y por qué. Son esencialmente cualitativos y pueden ser exploratorios, descriptivos o explicativos, por lo que pueden emplearse para generar o testear teoría. El investigador no controla los eventos y emplea múltiples fuentes de datos. Se da cuenta del caso de forma rica y contextual. |
| 7            | Levy          | 2008          | La mayoría de nosotros piensa en un estudio de caso como un intento por entender e interpretar un conjunto de eventos espacial y temporalmente delimitado.  |
| 8            | Stake         | 1998          | De un estudio de caso se espera que abarque la complejidad de un caso particular. [...] El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.   |
| 9<br>—<br>10 | Thomas        | 2011/<br>2013 | Los estudios de caso son análisis de personas, eventos, decisiones, periodos, proyectos, políticas, instituciones u otros sistemas que son estudios holísticamente mediante uno o más métodos. El caso que es sujeto de investigación será una instancia de una clase de fenómenos basado en un marco analítico –un objeto- dentro del cual se conduce el estudio y al cual el caso ilumina y explica.  |

|    |     |      |   |
|----|-----|------|---|
| 11 | Yin | 2009 | Un estudio de caso es una investigación de carácter empírico que investiga un fenómeno contemporáneo en profundidad en el contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y contexto no están claros [...] hace frente a situaciones técnicamente distintivas en las cuales hay muchas más variables que puntos de referencia y cuyo resultado descansa en múltiples fuentes de información, con los datos convergiendo en una triangulación y que asimismo se beneficia de la teoría previa como guía para la recolección de datos y su análisis. |
|----|-----|------|---|

Ahora bien, ¿qué diferencia a los ECU de los EC? A partir las propuestas de Stake (1998) quien habla de “caso singular”, Gerring (2004) que menciona una “única unidad” y Eisenhardt (1989) que refiere a un “escenario único”, se podría pensar que la distinción es innecesaria, pues interpretadas estas definiciones de forma literal, un EC siempre corresponde a una muestra igual a uno (n=1). Tal como señala Ruddin (2006), “es exacto señalar que un estudio de caso es la examinación detallada de un ejemplar solitario” (p. 797). Sin embargo, Stake (1998) incluye entre los tipos de EC los colectivos, Gerring (2004) declara explícitamente que los EC siempre refieren a más de un caso y Eisenhardt (1989) privilegia los casos múltiples – consistentes en la sumatoria de casos únicos, idealmente entre cuatro y diez- para la elaboración de teoría. Por ende, independientemente de sus definiciones, cada uno de estos autores si maneja algún tipo de diferenciación entre EC en general, ECU y otros tipos de EC.

Esto cobra aún mayor sentido si se examinan las tipologías de EC elaboradas por algunos autores. Lo que tienen en común los EC intrínseco e instrumental de Stake (1998), único y único anidado de Yin (2009) y tipo instantánea, longitudinal y pre-post de Jensen y Rodgers (2001), es que todos refieren a investigaciones de caso con un solo sujeto y objeto en términos de Thomas (2011) y pueden por ende, denominarse como *estudio de caso único*. La diferencia con los que incorporan más de un caso, es que éstos si bien refieren a un solo objeto, emplean varios sujetos para la investigación. Igualmente, es importante hacer la advertencia que la denominación de “único” (*single* en inglés) no debe confundirse con la de singular (*singular* en inglés), pues el primero –tal como hemos visto- refiere a la cantidad de objetos/sujetos de investigación, apuntando a un criterio de cantidad y el segundo, a un tipo específico de casos en tanto cualidad de una investigación.

**Tabla 5.** Tipologías de EC por autor

|               | Stake (1998) | Yin (2009)       | Jensen et.al. (2001)     |
|---------------|--------------|------------------|--------------------------|
| 1 caso        | Intrínseco   | Único            | Instantánea              |
|               | Instrumental | Único anidado    | Longitudinal<br>Pre-Post |
| 2 o más casos | Colectivo    | Múltiple         | Patchwork                |
|               |              | Múltiple anidado | Comparativo              |

Así, es correcto señalar que un ECU refiere a un n=1, constituyendo un tipo de EC distinguible de otros, pudiéndosele aplicar la definición descritas al inicio de este acápite,

siempre teniendo en cuenta las particularidades que guardan relación con el estudio de un único sujeto. Para algunos autores, los ECU son particularmente adecuados como los “cisnes negros” de la ciencia, haciendo referencia al criterio de falsación de la teoría propuesto por Popper (Flyvbjerg, 2006; Mariotto et.al., 2014; Ruddin, 2006; Siggelkow, 2007). En palabras de Flyvbjerg (2006) el ECU: “...es muy adecuado para identificar «cisnes negros» debido a su enfoque en profundidad: lo que parece ser «blanco», a menudo resulta «negro» cuando se examina más cerca” (p. 229).

Es importante considerar que, si bien los ECU refieren a un solo caso, la dimensión de estos puede variar. La clave está en que para ser considerados un caso deben constituir una unidad delimitada temporal y espacialmente (Gerring, 2004). Como señala Stake (1998), el caso es un sistema integrado, pudiendo tratarse desde una sola persona (Yin, 2009) a un país entero (Mjoset, 2006).

Esto desafía a los investigadores a seleccionar el caso más adecuado, tal como señalan Seawright y Gerring (2008). En un ECU la elección de un caso es una tarea primordial que implica definir paralelamente un plan de investigación, por lo que los procesos selección y análisis se entrelazan mucho más que en metodologías que emplean muestras amplias. Si bien es habitual escuchar argumentos a favor del muestreo aleatorio, para los ECU se sugiere la utilización de un muestreo dirigido (Seawright & Gerring, 2008). Flyvbjerg (2006) de entre cuatro alternativas, identifica tres criterios para una selección basada en información, específicamente para ECU:

- *Casos extremos o desviados*: se seleccionan para obtener información sobre casos inusuales, que pueden ser especialmente problemáticos o especialmente buenos en un sentido más estrictamente definido<sup>2</sup>.
- *Casos críticos*: se eligen para obtener información que permita deducciones locales del tipo «si esto es (no es) válido para este caso, entonces lo es para todos los casos (ningún caso)».
- *Casos paradigmáticos*: se selecciona para poder desarrollar una metáfora o establecer una escuela para el dominio al que concierne el caso.

Cada uno de estos criterios permite maximizar la utilidad de la información procedente del caso, los cuales se eligen precisamente a partir de las expectativas que el investigador tiene respecto a su contenido.

Finalmente, en cuanto al enfoque metodológico, los ECU, al igual que los EC en general puede ser tanto cualitativos como cuantitativos, valiéndose de diversas técnicas de generación y análisis de datos. No obstante, los autores que definen o refieren explícitamente a ECU en sus textos privilegian los procedimientos cualitativos por sobre otros (Bengtsson & Hertting, 2014; Flyvbjerg, 2006; Jensen & Rodgers, 2001; Ruddin, 2006; Stake, 1998, 1978; Susam-Sarajeva, 2009), por lo que es bastante seguro sostener que los ECU en el contexto de la investigación social y organizacional son predominantemente cualitativos.

---

<sup>2</sup> En este tipo de casos, podemos incluir los denominados “únicos” en tanto “singulares” mencionados anteriormente.

*¿Es posible generalizar a partir de un estudio de caso único?*

Tal como se ha señalado, los principales cuestionamientos a los EC guardan relación con la posibilidad de generalizar sus resultados, siendo este probablemente el aspecto epistemológico más discutido. La crítica es aún más patente en el caso de los ECU: "... la mayor limitación de los estudios de caso ha sido su virtual incapacidad para proveer una base para la generalización de resultados de investigación. Esta limitación se considera aún más severa cuando se trata de una investigación de caso único" (Mariotto et.al., 2014:360). Varios de los textos seleccionados para esta revisión tratan esta temática y cabe hacer la advertencia que, para este artículo y dada la complejidad del debate referido a este punto, solo se puede ofrecer una síntesis, pero que se considera relevante por cuanto permite a lo menos iluminar el panorama respecto a este punto en particular y porque se estima pertinente, por cuanto es uno de los temas más recurrentes en la literatura y que probablemente constituye uno de los mayores desafíos a resolver para los investigadores interesados en realizar estudios de caso (Gagnon, 2010). Finalmente, se trata de uno de los debates metodológicos más comunes, sobre todo cuando se trabaja dentro del espectro cualitativo.

Los cuestionamientos provienen esencialmente desde perspectivas más positivistas y la premisa que la finalidad de las ciencias es generar teoría, la cual, por su parte, se desarrolla a partir de generalizaciones (Beverland & Lindgreen, 2010; Easton, 2010; Mariotto et.al., 2014; Thomas, 2013). En respuesta, los autores que se inscriben en líneas más positivistas del ECU, adaptan los criterios de generalización existentes o generan otros epistemológicamente similares para que calcen con este método en particular (Mariotto et.al., 2014), pues para ellos, un ECU representa un conjunto de circunstancias empíricas y sus resultados son generalizables a otros escenarios o unidades (Darke et. al., 1998; Gerring, 2004).

Una de las vías para esta generalización de carácter positivista es la sumatoria o acumulación de casos con objetos de estudio iguales o similares (Darke et.al., 1998; Eisenhardt, 1989; Eisenhardt & Graebner, 2007; Ravenswood, 2011). Jensen y Rodgers (2001) por su parte, sugieren acumular la evidencia de muchos EC mediante el uso de meta-análisis. Esta forma de concebir la generalización esencialmente implica que se puede construir teoría desde un ECU mediante un proceso inductivo e iterativo (Eisenhardt, 1989; Eisenhardt & Graebner, 2007; Mariotto et.al., 2014). Cabe destacar que respecto a este punto, Evers y Wu (2006) y Dubois y Gadde (2002) introducen una salvedad y es que les parece más adecuado trabajar con estrategias de abducción más que de inducción. La forma más sencilla de entender esto es que los ECU no se ajustarían cómodamente a etapas estandarizadas y consecutivas, por lo que el procedimiento más adecuado para analizarlos y desarrollar o comprobar una teoría es mediante un proceso iterativo que va emparejando la realidad con la teoría, teniendo en cuenta la necesidad de ir re-direccionando en función de lo que pasa en la realidad, las teorías disponibles, la evolución del caso y los marcos de análisis (Dubois & Gadde, 2002).

Otros autores en cambio encuentran discutible que, aun tratándose de casos múltiples, se logre un criterio de representatividad, por lo que para generalizar no es relevante la cantidad de casos, sino el diálogo entre este y la teoría existente. Tal como señala YIN (2009), el principio de un estudio de caso no es la generalización estadística, sino la generalización a la teoría, que esencialmente implica un diálogo claramente construido entre la empiria y los marcos

conceptuales y teóricos pre-existentes. Una posibilidad es hacer dialogar la evidencia empírica con lo que se considera tipos teóricos ideales o conceptos generales. Bengtsson y Hertting (2014) asumen la racionalidad de la realidad social, suponiendo que las personas hacen las cosas por algo. Estos mecanismos sociales racionales son considerados constructos analíticos en términos weberianos. Grosso modo, los ECU permiten la observación localizada de estos constructos analíticos, mientras que estos permiten generalizar los resultados de la investigación a la teoría. Evers y Wu (2006) por su parte, señalan que para describir los fenómenos, los ECU se valen de conceptos generales pre-existentes, por lo que se vinculan a marcos teóricos que en sí mismos especifican el margen de generalización sostenible. En ese sentido, la generalización es posible gracias a un ajuste entre los datos y el lenguaje. Por otro lado, también es posible generalizar si se asume que la vida social y muchas formas de comportamiento ocurren de la forma en que lo hacen debido a que están formal o informalmente regulados, por ende si se identifican las regulaciones, el caso pueden generalizarse a otras unidades o comportamientos sujetos a las mismas (Evers & Wu, 2006).

Ahora bien, hay quienes disienten de esta línea y buscan establecer criterios diferentes para los ECU (Mariotto et.al., 2014). En ese sentido, se inscriben más bien dentro de tendencias interpretativas, para las cuales la realidad es subjetiva, un producto social construido e interpretado por humanos en tanto actores sociales con sus particulares creencias y sistemas de valores (Darke et.al., 1998). Una primera tendencia asociada a esto, es que la generalización no tiene por qué ser la finalidad de toda investigación y que, particularmente, los ECU pueden revestir un interés por sí mismos, destacando su unicidad (Flyvbjerg, 2006; Siggelkow, 2007; Stake, 1998; Stake, 1978). Sin embargo, si es necesario generalizar a partir de un caso reconocen igualmente otras vías que a diferencia de los autores anteriores no dejan la responsabilidad exclusivamente al investigador, sino que incorporan al lector. Stake (1998) señala que intentar generalizar por la vía acumulativa o comparativa puede de hecho jugar en contra, pues en las comparaciones se pierde la profundidad posible de obtener mediante el examen detallado de un caso único. En consecuencia, recae en el investigador generar una narrativa convincente que conecte al lector con la experiencia “natural” del caso y de esta forma lo responsabilice de extraer sus propias conclusiones respecto a si los resultados son replicables o generalizables. Algo similar propone Siggelkow (2007) al señalar que los ECU pueden ser tremendamente persuasivos o ilustrativos, generar interesantes preguntas de investigación, detectar y llenar vacíos en las teorías existentes, siendo esta su forma de contribuir a la ciencia. En sus palabras: “...un artículo debiera permitir al lector ver el mundo y no solo a la literatura de una nueva forma” (Siggelkow, 2007:23). A su vez, Ruddin (2006) quien se basa en el trabajo de Flyvbjerg (2006) señala que para los ECU no es del todo adecuado hablar de la generalización mediante una validación externa, sino que la noción más pertinente es la de fuerza de la generalización que remite esencialmente a que puede haber grados de generalización no basados en decisiones binarias, sino en los significados que investigador y lector imponen al caso.

En definitiva, ante la pregunta de si es posible generalizar a partir de los estudios de caso, no cabe responder con un simple sí o no. El ejercicio está más bien dado porque los investigadores definan explícitamente su línea epistemológica y, en consecuencia, decidan si esperan o no generalizar los resultados. Si la respuesta es sí, puede decantarse por alguna de las vías aquí descritas o explorar otras diferentes. En ese sentido es gravitante advertir que para definir lo que es un EC en general o ECU en particular, usualmente se citan los manuales

de Yin (2009) y Stake (1995) de forma conjunta en una investigación, sin tener en cuenta que adscriben a líneas epistemológicas diferentes (Payne et.al., 2007). Tanto Grünbaum (2007) como Gibbert y Ruigrok (2010) coinciden respecto a que la propuesta de Yin tiene un sustrato más bien positivista, aunque Gibbert y Ruigrok (2010) destacan que de todos modos incorpora estrategias de análisis de datos vinculadas a perspectivas interpretativistas. Stake en cambio, según Grünbaum (2007) se posiciona desde una onto-epistemología constructivista, más vinculada al relativismo. Citarlos ambos en un mismo trabajo no necesariamente es un error grave si se considera que los dos aportan a la comprensión del método, sin embargo, es altamente relevante tener en cuenta sus particularidades a la hora de definir con que finalidad se realiza el ECU, las decisiones metodológicas que se tomarán y cuáles se espera sean los aportes que la investigación realizará a la ciencia. En ese sentido, Massaro et.al. (2019) ofrecen como salida que si la definición de una “buen estudio de caso” depende de la postura filosófica del autor y como aborda la relación entre la teoría y lo empírico, para dar cuenta del rigor científico, básicamente se requiere transparentar y describir explícitamente las adaptaciones metodológicas que han utilizado.

### *¿Permiten los estudios de caso generar declaraciones de carácter prescriptivo?*

En estrecha relación con la posibilidad de generalizar a partir de los estudios, cabe la interrogante de si es posible generar declaraciones de carácter valórico o evaluativo, en el entendido que estas corresponden a premisas teóricas que declaran y prescriben “lo que es bueno o malo para las personas” (Thacher, 2006). No se debate mucho sobre este punto en la literatura aquí reseñada, sin embargo, es relevante en la medida que muchas veces se exige a la investigación social y organizacional ir más allá de las descripciones, proponiendo sugerencias, cursos de acción, evaluaciones, entre otros:

Éste término [evaluación] se ha venido empleando en referencia a una forma de investigación social fundada en un contrato, usual aunque no exclusivamente con organizaciones del sector público, siendo el objetivo proveer información sobre el valor o efectividad de un programa o política” (Foster, Gomm, Hammersley; 2000:216).

Según Foster, Gomm, Hammersley (2000), aunque un investigador se vea tentado de presentar conclusiones de carácter evaluativo-valórico, particularmente respecto a temas que parecen estar más allá de juicio –por ejemplo la noción de “justicia social”- los ECU por si mismos no permiten en estricto rigor generar este tipo de declaraciones. La principal razón para esto es que siempre se enfrenta al pluralismo de valores y prioridades y que diferentes personas tienden a interpretar un mismo valor de diferente manera. Para estos autores, los ECU debieran ser neutrales valóricamente, ya que no hay ningún procedimiento que permita que un investigador presente evaluaciones directa y automáticamente basadas en los hechos que observa. Esto no exime de identificar clara y explícitamente los supuestos valóricos prácticos que subyacen al marco de análisis que se está empleando. En otras palabras, los ECU están basados en valores, pero no orientados a ellos.

En cambio, para Thacher (2006), los ECU pueden perfectamente ser normativos, es decir, referirse a conceptos de carácter prescriptivo y por ende, valorar el fenómeno que se investiga. Lo hacen al presentar situaciones no familiares que inspiran juicios morales tentativos,

desestabilizando la red de convicciones normativas previas. Básicamente, se trata de casos que tensionan “conceptos éticos densos”, tales como por ejemplo “liderazgo”, “educación”, entre otros, y que conllevan a la evaluación de buenas o malas formas de ejercerlo, permitiendo mejorar la comprensión de estos al examinar nuevos casos desde una perspectiva que es simultáneamente descriptiva y evaluativa. En definitiva, si bien este autor reconoce la diversidad de valores presentes en la realidad social y que los investigadores deben indicar y fundamentar los valores que guían sus estudios, no es menos cierto que si la ética apoya a las ciencias sociales, estas debieran apoyarla también. Asimismo, arguye que muchos científicos sociales ya realizan ECU de carácter normativo, por ende su propuesta solo aporta en clarificar prácticas previamente existentes.

Respecto a si es posible generar declaraciones de carácter prescriptivo a partir de un ECU, está claro que ambas posiciones se contraponen diametralmente, aunque las dos reconocen la necesidad tener presente la multiplicidad de valores existentes en los casos que se estudian y la necesidad de que los investigadores declaren los propios. Nuevamente, no es posible responder positiva o negativamente a la pregunta, básicamente ambas opciones son válidas, aunque excluyentes, por lo que subyace a la realización de un ECU de tomar una postura al respecto y explicitarla desde el inicio.

#### *¿Cuáles son los criterios de rigor a seguir en un ECU?*

¿Cuándo un ECU puede considerarse una investigación rigurosa? Esta pregunta es sin duda espinosa, no solo en lo concerniente a los ECU, sino la investigación cualitativa en general. La respuesta depende de en qué tendencia epistemológica se inscribe cada autor y se relaciona de cerca con cuestiones tales como su potencial prescriptivo o de generalización. Para Stake (1995), los ECU son siempre subjetivos, aunque no considera esto un fallo, sino un elemento central de la comprensión. Probablemente el único criterio de rigor reconocible en su texto es la triangulación, cuya finalidad es testar la lógica de las interpretaciones en relación a los datos y presentar una descripción incuestionable. Las estrategias de triangulación que reconoce son la de emplear diversas fuentes de datos en distintos tiempos reconociendo cambios y giros en el fenómeno; hacer que otros investigadores observen una escena para analizar interpretaciones alternativas; triangular con la teoría que igualmente refiere a involucrar a otros autores; y finalmente, la triangulación metodológica que implica la aplicación de diversas técnicas de generación de datos. En este sentido, la rigurosidad de un caso se resuelve primordialmente en la interpretación y narrativa que se genera a partir de la experiencia empírica.

En cambio, los autores que adscriben a líneas más positivistas (Gibbeert et.al., 2008; Yin, 2009) ofrecen una serie de pruebas o criterios a los cuales puede someterse un ECU. Tal como puede observarse en la tabla nº 6, Yin (2009) y Gibbert et.al. (2008) coinciden en la mayoría de los criterios de rigor para EC y ECU. En ambos casos los clasifican en cuatro: “validez de constructo”, “validez interna”, “validez externa” y “confiabilidad”. Estas categorías que provienen de un lenguaje asociado comúnmente a estudios de carácter cuantitativo, en este caso se han adaptado para cuadrar con las características de los EC, coincidiendo con Stake (1995) respecto a la necesidad de triangular la información.

**Tabla 6.** Criterios de rigor para EC y ECU por autor

|                       | Yin (2009)  | Gibbert (2008)                              |
|-----------------------|---|---|
| Validez de constructo | Usar múltiples fuentes de datos                   | *   |
|                       | Establecer una cadena de evidencia                | Establecer una cadena de evidencia          |
|                       | Hacer que un informante clave revise el reporte   | Triangular                                  |
| Validez interna       | Emparejar patrones                                | Emparejar patrones                          |
|                       | Construir explicaciones                           | *   |
|                       | Identificar explicaciones alternativas            | Triangular                                  |
| Validez externa       | Usar modelos lógicos                              | Emplear un claro marco de investigación     |
|                       | Usar teoría en los ECU                            | *   |
|                       | Usar lógica de replicabilidad en los EC múltiples | *   |
|                       | *   | Justificar la selección del caso            |
|                       | *   | Ampliar detalles sobre el contexto del caso |
| Confiabilidad         | Usar un protocolo de estudio de caso              | Usar un protocolo de estudio de caso        |
|                       | Generar una base de datos del caso                | Generar una base de datos del caso          |

Estas dos posturas aparecen tensionadas y son posiblemente uno de los puntos débiles de los EC y ECU, no solo porque es un debate transversal a las metodologías, sino porque la sugerencia de Stake (1995) presenta cierta vaguedad, mientras que el carácter evidentemente positivista de Yin (2009) y Gibbert et.al. (2008) choca con el predominio de los abordajes cualitativos en este tipo de investigaciones. En este sentido, vale la pena remitirse brevemente a otros antecedentes relevantes para las ciencias sociales en general, sobre todo considerando que para las exigencias contemporáneas de financiamiento, publicación y divulgación científica (Cornejo y Salas, 2011; Sandín, 2000) la rigurosidad no es un aspecto baladí.

Cornejo y Salas (2011) identifican cuatro líneas gruesas de rigurosidad cualitativa: a) el ajuste entre bases teóricas y los métodos empleados, b) las diferentes etapas del proceso de investigación, c) el rol del investigador, fundamentación y documentación de las decisiones metodológicas, y d) la inclusión de diversas miradas y actores del proceso investigativo. Sandín (2000) por su parte, sugiere otro tipo de clasificación basada en los fundamentos epistemológicos: a) criterios convencionales, usualmente vinculados a las ciencias naturales y perspectivas positivistas (donde por cierto cabe lo señalado por Yin y Gibbert et.al.); b) criterios paralelos o cuasi-fundacionales, que proponen términos alternativos pero no cuestionan las interrogantes de base; c) criterios propios, paralelos a los convencionales; y d) criterios para un mundo posmoderno que implican más bien una serie de compromisos éticos y ya no directrices específicas y transversales. En ambos casos, las autoras destacan de estas diversas trayectorias, conceptos y prácticas similares. Cabe destacar, que, en un proceso cualitativo, muchos de estos elementos se van identificando y levantando durante la ejecución de la investigación y no previamente como ocurre con la metodología cuantitativa, en ese sentido, son criterios declarados *ex post*, lo que, a su vez, es algo que aparece en la literatura sobre EC y ECU independiente de su tendencia epistemológica. Habiendo acuerdo al menos

en este punto, vale la pena explorar las clasificaciones propuestas, pues para cada tipo o criterio de rigor hay todo un mundo de posibilidades en términos de aportes bibliográficos. La sugerencia es finalmente, a que, respecto a este punto en concreto, quien determine realizar un EC o ECU no se remita tan solo a la literatura específica de estos abordajes y explore los aportes más transversales y actuales de la investigación social cualitativa sobre ello. Posiblemente sea esta una de las características más importantes para asegurar no solo un buen y riguroso desarrollo de un ECU, sino que cumpla con entregar una narrativa holística y rica en detalles, y es que mientras más información el investigador exponga y fundamente, aumentan las posibilidades de que el ECU sea considerado una buena investigación social u organizacional.

## Conclusiones

Tal como se ha señalado al inicio, este artículo ha tenido por finalidad contribuir al esclarecimiento de la metodología de estudio de caso único en el contexto de la investigación social y organizacional, dando cuenta de algunas de sus características epistemológicas y metodológicas más relevantes. Primeramente, se ha descrito en qué consisten los estudios de caso en general, para luego definir que los estudios de caso único son un tipo particular de investigación que considera a un solo sujeto para su ejecución.

A partir de la revisión bibliográfica realizada se han establecido tres temas relevantes, dos de orden epistemológico y uno de carácter metodológico. Los primeros refieren a la posibilidad de generalizar y generar declaraciones prescriptivas a partir de un caso, concluyéndose que no existe respuestas unívocas respecto a estas preguntas, sino que implican esencialmente la decisión tomada por el investigador en función de su preferencia epistemológica, la finalidad del ECU y los aportes que se espera hacer a la ciencia. En cuanto a lo metodológico, se identificaron los criterios de rigor más recurrentes, observando que en su mayoría obedecen a enfoques positivistas. Utilizarlos o no va a depender de cada investigador, si partimos de la base que puede resultar útiles en cualquier investigación, la principal sugerencia es ser consciente de su fundamento epistemológico y ser capaz de justificar su utilización adecuadamente.

En cuanto a los textos, cabe mencionar que se trata de una literatura diversa, no siempre de fácil lectura. En general los autores desafían al lector a seguir razonamientos bastante complejos y eso sin siquiera considerar aun, que hay múltiples temas, preferencias y disciplinas involucradas. En ese sentido, se espera que el presente trabajo contribuya a una mayor comprensión no tan solo de la bibliografía existente, sino de cómo puede esta organizarse y analizarse, particularmente considerando que se han traducido ideas claves del inglés al español con la expectativa de llegar a un amplio público hispanoparlante.

Ahora bien, para finalizar, hay dos elementos ausentes en esta entrega y que constituyen una gran oportunidad para futuras publicaciones. El primero refiere a un análisis más crítico de los textos reseñados, sin embargo, para avanzar hacia una revisión más inquisitiva, necesariamente había que identificar los principales postulados. Por otra parte, falta la referencia a los aspectos más procedimentales de los ECU, es decir, como se ejecutan, qué técnicas emplean y como se analiza la información. Este es también un tema ausente en los

textos seleccionados, aunque se puede leer un interesante ejemplo de un paso a paso de un estudio de caso –aunque múltiple– en McDonnell et.al. (2000). Particularmente en los manuales tradicionales (Stake, 1998; Yin, 2009) estos temas se clarifican bastante, pues esa es la finalidad de estos textos, no obstante, particularmente en lo que respecta a los planes y técnicas de análisis de la información, aun podrían clarificarse mucho más. Habiendo establecido que los ECU son predominantemente cualitativos, una forma de ir completando el cuadro desde lo epistemológico a lo procedimental (por ejemplo en lo que respecta a los criterios de rigor), es trabajar con la literatura disponible sobre investigación social cualitativa. Como se ha señalado, este desafío queda para futuras publicaciones.

## Referencias

- Bengtsson, B., & Hertzog, N. (2014). Generalization by Mechanism: Thin Rationality and Ideal-type Analysis in Case Study Research. *Philosophy of the Social Sciences*, 44(6), 707-732. <https://doi.org/10.1177/0048393113506495>
- Beverland, M., & Lindgreen, A. (2010). What makes a good case study? A positivist review of qualitative case research published in *Industrial Marketing Management*, 1971–2006. *Industrial Marketing Management*, 39(1), 56-63. <https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2008.09.005>
- Boblin, S. L., Ireland, S., Kirkpatrick, H., & Robertson K. (2013). Using Stake's Qualitative Case Study Approach to Explore Implementation of Evidence-Based Practice. *Qualitative Health Research*, 23(9), 1267-1275. <https://doi.org/10.1177/1049732313502128>
- Castro Trigo Coimbra M.N., Oliveira Martins, A.M. (2013) Case Studying Educational Research: A Way of Looking at Reality. *American Journal of Educational Research*, 1(9), 391-395. doi: 10.12691/education-1-9-7.
- Cornejo, M., Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12-34. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-144>
- Cousin, G. (2005). Case study research. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(3), 421-427. <https://doi.org/10.1080/03098260500290967>
- Darke, P., Shanks, G., & Broadbent, M. (1998). Successfully completing case study research: combining rigour, relevance and pragmatism. *Information Systems Journal*, 8(4), 273-289. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2575.1998.00040.x>
- Dubois, A., & Gadde L. E. (2002). Systematic combining: an abductive approach to case research. *Journal of Business Research*, 55(7), 553-560. [https://doi.org/10.1016/S0148-2963\(00\)00195-8](https://doi.org/10.1016/S0148-2963(00)00195-8)
- Easton, G. (2010). Critical realism in case study research. *Industrial Marketing Management*, 39(1), 118-128. <https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2008.06.004>

- Ebneyyamini, S., & Sadeghi Moghadam, M. R. (2018). Toward Developing a Framework for Conducting Case Study Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1). <https://doi.org/10.1177/1609406918817954>
- Eisenhardt, K. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- Eisenhardt, K., & Graebner, M. (2007). Theory Building from Cases: Opportunities and Challenges. *Academy of Management Journal*, 50(1), 25-32.
- Evers, C. W., & WU, E. H. (2006). On generalising from single case studies: Epistemological reflections. *Journal of Philosophy of Education*, 40(4), 511-526. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2006.00519.x>
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Foster, P., Gomm, R., & Hammersley, M. (2000). Case studies as spurious evaluations: The example of research on educational inequalities. *British Journal of Educational Studies*, 48(3), 215-230. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00144>
- Gagnon, Y. C. (2010). *The case study as research method. A practical handbook*. Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Gaikwad, P. (2017). Including Rigor and Artistry in Case Study as a Strategic Qualitative Methodology. *The Qualitative Report*, 22(13), 3431-3446. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.3436>
- Gerring, J. (2004). What is a case study and what is it good for? *American Political Science Review*, 98(2), 341-354.
- Gibbert, M., & Ruigrok, W. (2010). The "What" and "How" of Case Study Rigor: Three Strategies Based on Published Work. *Organizational Research Methods*, 13(4), 710-737. <https://doi.org/10.1177/1094428109351319>
- Gibbert, M., Ruigrok, W., & Wicki, B. (2008). What passes as a rigorous case study? *Strategic Management Journal*, 29(13), 1465-1474. <https://doi.org/10.1002/smj.722>
- Grünbaum. (2007). Identification of ambiguity in the case study research typology: what is a unit of analysis? *Qualitative Market Research: An International Journal of Inclusive Education*, 10, 78-97. <https://doi.org/10.1108/13522750710720413>
- Jensen, J. L., & Rodgers, R. (2001). Cumulating the intellectual gold of case study research. *Public Administration Review*, 61(2), 235-246. <https://doi.org/10.1111/0033-3352.00025>
- Levy, J. S. (2008). Case studies: Types, designs, and logics of inference. *Conflict Management and Peace Science*, 25(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/07388940701860318>
- Longhofer, J., Floersch, J., Hartmann, E. (2017). A Case for the Case Study: How and Why They Matter. *Clinical Social Work Journal*, 45(3), 189-200. <https://doi.org/10.1007/s10615-017-0631-8>
- Mansoor, K., & Wilson, J. (1996). Applying Single-Case Evaluation in Social Work. *The British Journal of Social Work*, 26(5), 699-717.

- Mariotto, F. L., Zanni, P. P., & De Moraes, G. (2014). What is the use of a single-case study un management research? . *Rae-Revista De Administracao De Empresas*, 54(4), 358-369. <https://doi.org/10.1590/S0034-759020140402>
- Massaro, M, Dumay, J., Bagnoli, C. (2019). Transparency and the rhetorical use of citations to Robert Yin in case study research, *Meditari Accountancy Research*, 27(1). <https://doi.org/10.1108/MEDAR-08-2017-0202>
- Mcdonell, A., Jones, M. L., & Read S. (2000). Practical considerations in case study research: the relationship between methodology and process. *Journal of Advanced Nursing*, 32(2), 383-390. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2000.01487.x>
- Mjoset, L. (2006). A case study of a case study - Strategies of generalization and specification in the study of Israel as a single case. *International Sociology*, 21(5), 735-766. doi:10.1177/0268580906067838
- Ozan Leylum, Ş., Odabasi, H. F., & Kabackçi Yurdakul, I. (2017). The Importance of Case Study Research in Educational Settings. *Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 369-385. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.5c3s16m>
- Payne, S., Field, D., Rolls, L., Hawker, S., & Kerr, C. (2007). Case study research methods in end-of-life care: reflections on three studies. *Journal of Advanced Nursing*, 58(3), 236-245. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04215.x>
- Ravenswood, K. (2011). Eisenhardt's impact on theory in case study research. *Journal of Business Research*, 64(7), 680–686. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2010.08.014>
- Ruddin, L. P. (2006). You can generalize stupid! Social scientists, Bent Flyvberg, and case study methodology. *Qualitative Inquiry*, 12(4), 797-812. <https://doi.org/10.1177/1077800406288622>
- SANDÍN, M.P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), pp. 223-242.
- SCANDAR, M. (2014). El uso del estudio de casos en la investigación en psicoterapia. *Psicodebate*, 14(1), 69–84.
- SEAWRIGHT, J., & GERRING, J. (2008). Case selection techniques in case study research - A menu of qualitative and quantitative options. *Political Research Quarterly*, 61(2), 294-308. <https://doi.org/10.1177/1065912907313077>
- SIGGELKOW, N. (2007). Persuasion with case studies. *Academy of Management journal*, 50(1), 20–24.
- STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. España: Ediciones Morata.
- STAKE, R. (1978). The Case Study Method in Social Inquiry. *Educational researcher*, 7(2), 5-8.
- STEEL, C. (2009). *The development of social and civic responsibility: a case study of Centro Educativo Nuevo Mundo (Samborondon, Ecuador)*. (Doctor of Education Dissertation), University of Pennsylvania.
- SUSAM-SARAJEVA, S. (2009). The Case Study Research Method in Translation Studies. *Interpreter and Translator Trainer*, 3(1), 37-56.

- THACHER, D. (2006). The normative case study. *American Journal of Sociology*, 111(6), 1631-1676. <https://doi.org/10.1086/499913>
- THOMAS, G. (2011). A Typology for the Case Study in Social Science Following a Review of Definition, Discourse, and Structure. *Qualitative Inquiry*, 17(6), 511-521.
- THOMAS, G. (2013). From question to inquiry: operationalising the case study for research in teaching. *Journal of Education for Teaching*, 39(5), 590-601. <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.852299>
- YIN, R. (2009). *Case study research. Design and methods*. Fourth Edition. United States of America: SAGE.

## PRÁCTICAS DIRECTIVAS Y GESTIÓN DEL TIEMPO. TRES ESTUDIOS DE CASO DE DIRECTORAS EN CHILE

MANAGEMENT PRACTICES AND TIME MANAGEMENT. THREE CASE STUDIES OF FEMALE PRINCIPALS IN CHILE

Javiera Peña Fredes<sup>1</sup>, Matías Sembler<sup>2</sup>

**Resumen:** El presente artículo analiza la gestión del tiempo de tres directoras de escuelas públicas de primaria de la ciudad de Santiago de Chile. Se indaga en cómo las directivas escolares distribuyen efectivamente su tiempo, entre distintas tareas, comprendiendo cómo efectivamente se gestiona tiempo directivo. El estudio se ha desarrollado desde un enfoque cualitativo que empleó el estudio de caso como metodología. Se emplearon tres técnicas de investigación: entrevista, *shadowing* y diario de tiempo. Las actividades cotidianas de las directoras pueden ser agrupadas de acuerdo a los siguientes cinco tipos de prácticas: i) tareas administrativas, ii) gestión organizacional, iii) gestión pedagógica y desarrollo docente, iv) relaciones internas y gestión de la convivencia escolar y v) relaciones con sostenedor y actores externos. Gestión organizacional, gestión pedagógica y relaciones internas emergen como las prácticas a las que más destinan tiempo las directoras. Los asuntos administrativos son abordados fragmentariamente y su mayor percepción de carga temporal se vincula más con las dificultades para poder dar respuestas a los mismos y su constante postergación. Las directoras de las escuelas estudiadas experimentan una marcada fragmentación de su trabajo diario, debiendo dedicar una proporción importante de su tiempo a resolver variados imprevistos. En general, son pocas las actividades que cuentan con tiempos protegidos para su realización y lo que más bien ocurre es la sucesión y superposición de acciones y actividades.

**Palabras claves:** Gestión del tiempo, prácticas directivas, liderazgo directivo, gestión organizacional, relaciones internas

**Abstract:** This article analyzes time management of three female principals of public elementary schools in the city of Santiago, Chile. It investigates how school principals effectively distribute their time among different tasks, understanding how they effectively handle management time. The study was developed from a qualitative approach using a case study methodology. Three research techniques were used: interview, shadowing and time diary. The daily activities of the principals can be grouped according to the following types: i) administrative tasks, ii) organizational management, iii) pedagogical management and teacher development, iv) internal relations and management of school coexistence, and v) relations with the support staff and external actors. Organizational management, pedagogical management and internal relations emerge as the practices to which principals devote most of their time. Administrative matters are addressed fragmentarily and their perceived time burden is more related to the difficulties in responding to them and their constant postponement. The principals experience a notorious fragmentation of their daily work, having to devote a significant proportion of their time to resolve various unforeseen events. In general, there are few activities that have protected times for their execution, and this results in the succession and overlapping of actions and activities.

**Keywords:** Time management, management practices, managerial leadership, organizational management, internal relationships

Recibido: 16.11.2022 / Aceptado: 13.12.2022

<sup>1</sup> Universidad Diego Portales. ORCID: 0000-0002-9384-2412

<sup>2</sup> Universidad Diego Portales. ORCID: 0000-0002-1158-3075

## Introducción

Tanto a nivel nacional como internacional, parte importante de la investigación en educación ha tendido a focalizarse en el estudio de las dinámicas que se producen al interior de los establecimientos escolares (Bonafant, 1998), generando extensa evidencia acerca de las estructuras, programas y procesos que son necesarios para la mejora escolar (Spillane, Halverson y Diamond, 2001). En esta evidencia, destaca la constatación que el liderazgo directivo constituye, luego de la docencia de aula, el segundo factor intra-escolar más significativo para la mejora (Barber y Mourshed, 2007).

Dado este contexto, el sistema chileno ha entregado una creciente importancia al rol de los directores como agentes de cambio escolar (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014; Horn y Marfán, 2010; Volante, 2012; CEDLE, 2014; CEDLE, 2017). Las investigaciones se han enfocado en las labores que los directivos deben realizar y el análisis en torno a las labores que realizan en el marco de las prácticas cotidianas al interior de la escuela. Sin embargo, la práctica del liderazgo sigue siendo una caja negra en relación a cómo, por qué y cuánto tiempo los directivos escolares dedican a la gestión de los establecimientos educacionales, es decir cómo gestionan y organizan las prácticas directivas. Es lo que Spillane, Halverson y Diamond definen como las tareas, actores e interacciones del liderazgo escolar en la vida cotidiana de una escuela (2001).

En Chile, actualmente, casi un tercio de quienes ocupan el cargo de director de escuelas son mujeres (63,4%) (Weinstein et al., 2021). Esta tendencia se incrementó en los últimos 15 años, revirtiendo las cifras de 2003 en que más de la mitad de los directores eran hombres. Pese a que la evidencia es aún escasa, se ha constatado que, respecto a diversas prácticas de liderazgo, las directoras tienden a ser mejor evaluadas que sus pares hombres por los docentes y que, en comparación con otros rasgos personales de los directores o características de las escuelas, el género emerge como la variable independiente más relacionada con las prácticas de liderazgo (Weinstein et al., 2021).

En este marco, el presente artículo analiza la gestión del tiempo de tres Directoras de escuelas públicas de primaria de la ciudad de Santiago de Chile. Para alcanzar este objetivo la investigación aúna dos perspectivas. Por una parte, en línea con los estudios de *time on task* (Murillo y Barrio, 1999), se ha decidido indagar en cómo las directivas escolares distribuyen efectivamente su tiempo, entre distintas tareas. Por otra parte, se busca destacar la multidimensionalidad del tiempo directivo (Vásquez, 2009), comprendiendo cómo efectivamente se estructura y fluye el tiempo directivo.

En el contexto chileno, la investigación sobre la gestión del tiempo directivo es muy escasa (Murillo, 2012; CEDLE, 2014, 2017). En general, constituye un tema secundario en el marco de esfuerzos investigativos más amplios y presentan aproximaciones cuantitativas gruesas (basadas comúnmente en encuestas de auto-reporte) sobre la distribución temporal de tareas directivas. Por consiguiente, el presente estudio busca indagar en cómo se despliegan en la cotidianeidad escolar distintas prácticas de gestión del tiempo, desde una perspectiva cualitativa.

## Antecedentes conceptuales

### *Liderazgo educativo, gestión escolar y género*

En las últimas décadas liderazgo educativo ha adquirido relevancia en la discusión en torno a las escuelas (Elmore, 2000), siendo incluso considerado como el segundo factor más influyente en el aprendizaje de los estudiantes (Leithwood, Harris y Hopkins, 2008). Desde un rol histórico de los directores escolares asociados en gran medida a funciones gerenciales, propias de un buen administrador, se ha transitado a un mayor involucramiento en el proceso educativo. Es así como, el liderazgo educativo ha trascendido la noción de gestión escolar, asociada al mantenimiento de la administración cotidiana de la escuela, siendo entendido más bien como un proceso de influencia social en aras a conseguir ciertos objetivos o resultados en la escuela, enmarcándose en valores determinados y articulando una visión compartida (Bush, 2016).

En este marco, ha emergido un gran cúmulo de literatura orientada a abordar las diversas características, tareas y funciones asociadas al liderazgo educativo. De acuerdo con Leithwood et al. (2008) tres son los ámbitos de acción centrales del liderazgo: i) establecer rumbos, identificando y articulando una visión compartida; ii) desarrollar a las personas, ofreciendo estímulo intelectual, apoyo individualizado y modelando valores y comportamientos apropiados y iii) rediseñar la organización, construyendo culturas colaborativas. Cabe señalar que en la identificación de prácticas de liderazgo tiende a expresarse, en general, un fuerte componente normativo, relativo a cómo debiese desplegarse la acción de los directivos en la escuela. La literatura al respecto ha acuñado incluso conceptos más específicos ligados al tipo o estilo de liderazgo, hablando por ejemplo de liderazgo pedagógico (Hallinger, 2010), liderazgo distribuido (Spillane, Halverson y Diamond, 2001) o liderazgo transformacional (Leithwood, Harris, y Hopkins, 2008).

Todo este proceso no ha estado exento de tensiones, generándose dificultades para congeniar tareas más vinculadas con la participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje con las responsabilidades de gestión administrativa de la escuela de los directivos (Walker, 2009). El énfasis en el liderazgo educativo ha implicado que los directivos escolares comprendan como su principal ámbito de responsabilidad el garantizar un alto rendimiento de estudiantes y profesores. Este objetivo ha implicado que se aboquen simultáneamente a tareas de planificación, organización, liderazgo y monitoreo; provocándoles una intensa carga y ritmo de trabajo debido a las múltiples y fragmentadas tareas que deben desarrollar (Lunenburg, 2010).

Si bien se ha demostrado que cuando los líderes escolares se concentran en los procesos de enseñanza y aprendizaje se obtienen mejores resultados de los estudiantes (Robinson, Lloyd y Rowe, 2008; Pont, Nusche y Moorman, 2008), resulta patente que variadas tareas cotidianas de los directores se abocan a otros ámbitos de acción. Por esto, es necesario apostar por una visión amplia del liderazgo que contemple todas aquellas actividades que realizan cotidianamente, considerando por ejemplo las tareas de gestión organizacional como un complemento central de las tareas curriculares y de apoyo a la instrucción (Grison y Loeb, 2011). La gestión escolar no se desacopla de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que deviene en un componente necesario para su correcto despliegue (Spillane, Camburn y Pareja, 2007).

En los últimos años, se ha planteado una preocupación creciente por incluir el género en el análisis del liderazgo (Bush, 2017). Tradicionalmente ha sido asociado a los hombres, lo que ha generado sesgos importantes en su ejercicio también en el campo educativo (Bush, 2017; Falabella et al., 2022; Shakeshaft, 1987). A nivel internacional, se ha profundizado, por una parte, en identificar las principales barreras de acceso a roles de liderazgo que enfrentan las mujeres, relacionadas principalmente con la necesidad de balancear las demandas asociadas a estos cargos con la alta carga por responsabilidades familiares que aún perviven (Arroyo, 2019; Bush, 2017; Weinstein, et al., 2021) y, por otra parte, en las diferencias en el desempeño del rol entre hombres y mujeres. Es así como, se ha constatado diferencias respecto al estilo de liderazgo, evidenciándose el ejercicio por parte de las mujeres de una autoridad más horizontal y menos jerárquica (Shaked et al., 2018) y con mayor foco a incluir consideraciones afectivas y emocionales en las relaciones de trabajo (Díez et al., 2009). Asimismo, se ha evidenciado que los liderazgos ejercidos por mujeres despliegan una mayor preocupación por el funcionamiento de la escuela y de sus procesos cotidianos, un mayor apoyo y fomento a la participación de los docentes y la generación con más frecuencia de espacios de trabajo colaborativo (Carli y Eagly, 2011). De este modo, se ha dado cuenta de un liderazgo centrado en las relaciones interpersonales y la búsqueda de un clima socioemocional positivo con procesos de toma de decisiones compartida (Falabella et al., 2022)

En el caso de Chile, si bien la evidencia es aún escasa, un estudio reciente identificó que los docentes de escuelas primarias evaluaban de mejor forma a las directoras que a los directores en un conjunto de prácticas de liderazgo, destacándose principalmente aquellas con mayor impacto en la mejora escolar (Weinstein et al., 2021). Asimismo, se constató como el género es la variable que tiene más relación con las prácticas de los directores en comparación con otras variables tanto individuales como escolares (Weinstein et al., 2021).

### *Gestión del tiempo y prácticas directivas*

El tiempo corresponde a un recurso escaso, convirtiéndose tanto la priorización de objetivos y tareas, como la asignación de tiempo a éstas, en desafíos fundamentales del rol que desempeñan los directores en las escuelas (Lee y Hallinger, 2012). Desde la década de los ochenta, variadas investigaciones han ahondado en la distribución y gestión del tiempo de los directivos (Whitaker y Turner, 2000; Chan y Pool, 2002; Goldring, Huff, May y Camburn, 2008; Walker, 2009; Murillo y Román, 2013). Las investigaciones han tendido a centrarse en gran medida en contrastar la ocupación real de los directores con las competencias establecidas por la literatura o la legislación al respecto.

Según Murillo y Barrio (1999), dos han sido las líneas principales en los estudios de gestión del tiempo en la escuela. Una de ellas centrada en la gestión eficaz del tiempo (*time management*) y la segunda más abocada a estudiar la distribución del tiempo de los directivos (*time on task*). La primera, ha enfatizado en la falta de tiempo de los directores y las dificultades que enfrentan en su administración. La fragmentación del trabajo diario, expresada en el escaso tiempo que los directores pueden dedicar a cada actividad sería una característica principal de la labor directiva (Murillo y Barrio, 1999). Chan y Pool (2002) constataron que los directores pasan gran cantidad de tiempo realizando tareas de gestión, muchas veces imprevisibles y de corta duración, debiendo estar constantemente atentos a “apagar incendios”. Asimismo, Whitaker y Turner (2000) señalan que los directores tienden a

considerar que todas sus responsabilidades son importantes, percibiendo que siempre deberían estar haciendo más en las distintas áreas. Es así como, los directivos se encuentran constantemente tensionados entre las tareas en que consideran que debiesen ocupar más tiempo y las tareas en las que efectivamente lo ocupan.

La segunda línea se ha enfocado en el tiempo que los directores dedican a diferentes actividades, empleando para ello, diversas agrupaciones y reagrupaciones de tipologías de prácticas directivas (Horng, Kasik y Loeb, 2010; Grisson y Loeb, 2011; Lee y Hallinger, 2012; Murillo y Román, 2013; Kahn, et al. 2015). Una de las conceptualizaciones que ha alcanzado amplia difusión, siendo reelaborada y redefinida posteriormente, corresponde a la planteada por Spillane et al (2007). Los autores identifican 43 tareas agrupadas en cinco categorías: i) administración; ii) gestión organizacional; iii) gestión pedagógica; iv) relaciones internas; v) relaciones externas. Más tarde Horng, Kasik y Loeb (2010) precisarían el esquema separando la gestión pedagógica en dos categorías: i) tareas pedagógicas del día a día y ii) programa pedagógico. En ambos casos el objetivo ha sido contar con un esquema claro de aproximación a la práctica directiva.

Estas categorizaciones han permitido aproximarse al tiempo de los directivos considerando diversas tareas que cotidianamente ejercen, lo que comúnmente han realizado cuantificando el tiempo destinado a cada tipo de actividad. Es así como por ejemplo en el caso de España Murillo y Barrio (1999) identificaron que los directivos dedican un mayor tiempo a las tareas administrativas y de gestión, seguidas por las relacionadas con el liderazgo pedagógico, el contacto con los apoderados y el desarrollo personal. Otro estudio posterior confirmó tales tendencias, identificando que los directivos españoles dedican la mayor parte de su tiempo a tareas administrativas (46%), seguidas por las tareas pedagógicas y curriculares (29%) y por la participación en reuniones (22%) (Murillo y Hernández-Castilla, 2015).

La investigación realizada por Horng, Kasik y Loeb (2010) también confirma las tendencias anteriormente referidas, pero en un contexto diferente, pues se realizó en escuelas de Estados Unidos. La mayor cantidad de tiempo directivo fue dedicado a tareas de administración (27,5%) y de gestión organizacional (21,0%), distinguiéndose en un nivel intermedio las relaciones internas (14,6%) y con tiempos destinados mucho más reducidos los programas de aprendizaje (6,7%), las tareas de aprendizaje día a día (5,9%) y las relaciones externas (4,7%). En particular, las tareas que les demandan mayor tiempo corresponden a gestionar servicios estudiantiles, gestionar presupuestos y tratar con estudiantes asuntos disciplinarios. También el reciente estudio llevado a cabo por Lavigne, Shakman, Zweig y Greller (2016) presenta resultados comparables. Los directores de escuelas públicas estadounidenses pasan un promedio de 59 horas en el trabajo, dedicando la mayor parte de ese tiempo (31%) a tareas administrativas, seguida por tareas vinculadas con el currículo y la enseñanza (27%). A nivel de interacciones, en tanto, ocupan un 23% de su tiempo con los estudiantes y un 13% con los padres.

A nivel de América Latina, la investigación realizada por Murillo y Román (2013), ha permitido identificar que el 57,7% de los directivos de la región tiene una dedicación de tiempo completo a la escuela. En tanto, el 80% de tal dedicación corresponde a tareas directivas y el 20% a labores de docencia en el aula. En cuanto a las funciones directivas propiamente tales, se presenta similar tendencia a los estudios anteriormente referidos, predominando las tareas administrativas (24,8%), las que son seguidas por la supervisión y evaluación de profesores

(16,5%), tareas de liderazgo pedagógico (16,0%), relaciones públicas (12,3%), actividades de desarrollo personal (9,9%) y conseguir recursos o convenios para la escuela (8,5%).

Ahora bien, los estudios han presentado ciertas dificultades asociadas fundamentalmente a realizar estimaciones respecto a la distribución del tiempo de los directores o entendiendo como gestión no eficaz el tiempo destinado a tareas no mencionadas por la literatura al respecto. Sin embargo, resulta relevante considerar lo planteado por Vásquez (2009) respecto a que no existe una relación de un tiempo para cada tarea, sino de un tiempo para diversas tareas. A partir de esta constatación, sugiere concentrarse en la acción directiva antes que en la función directiva, pues sostiene que la praxis diaria de la acción directiva tensiona constantemente a las tareas prescritas por el rol directivo. El énfasis en la acción permite atender las particularidades, frente a la abstracta generalización de la función directiva, comprendiendo el significado subjetivo que otorgan los directivos a las tareas que realizan, además de considerar cómo se vincula con el contexto escolar particular en que se insertan. Asimismo, debido a que el tiempo de la dirección escolar se despliega en un conjunto de tiempos diversos y simultáneos dicho enfoque refiere a la multidimensionalidad del tiempo de la dirección escolar.

### *Contexto chileno*

En el caso de Chile no es posible identificar estudios abocados específicamente a ahondar en la gestión del tiempo de los directivos escolares, sin embargo, algunos antecedentes relevantes han sido proporcionados por estudios basados en encuestas. El estudio antes citado de Murillo (2012) señala que los directores de escuelas básicas chilenas son los que destinan más tiempo a tareas administrativas (31,3%) en la región. Otras tareas relevantes son las vinculadas con el liderazgo instructivo (18,8%), con las relaciones públicas (14,1%) y con la supervisión, evaluación y orientación de profesores (12,7%). Un estudio más reciente (CEDLE, 2017) arrojó que las principales tareas a que dedican su tiempo los directores de las escuelas son la gestión de recursos humanos, financieros, materiales y las tareas administrativas (21,1%), el trabajo técnico directo con los docentes (20,6%), el trabajo de coordinación con el equipo directivo (20,6%) y la relación con apoderados y alumnos (17,3%). Otras tareas que se realizan en una menor proporción de tiempo serían la relación con agentes externos (10,3%) y la realización de clases (7,6%).

Otros estudios han abordado cuáles son las principales responsabilidades que han asumido los directivos en las escuelas chilenas. Marfán y Pascual (2018), sostienen que las prácticas de liderazgo de los directores que más contribuyen a mejorar el desempeño docente son garantizar que el trabajo de los docentes esté en sintonía con los objetivos de enseñanza de la escuela y el monitoreo del trabajo de los alumnos y de las actividades de aula. Sin embargo, los directores chilenos tenderían a involucrarse mayormente en las prácticas previas que en las relacionadas directamente con el trabajo docente en el aula, reduciendo su potencial para mejorar su desempeño. En tanto, un estudio desarrollado por el Ministerio de Educación en Chile (2016) sostiene que la distribución de funciones directivas se da exclusivamente al interior de los equipos directivos, no participando otros actores de la comunidad escolar. Además, afirma que las funciones de gestión institucional (visión estratégica, conducción del establecimiento y gestión del currículum) son casi enteramente asumidas por el director y la jefatura técnico-pedagógica. En particular, la gestión curricular es asumida enteramente por

los encargados de UTP. Así también, se evidencia una mayor distribución de funciones en escuelas municipales que en escuelas particulares subvencionadas.

Por su parte, otros enfoques han ahondado en las problemáticas que enfrentan los directivos chilenos en su cotidianeidad para hacer frente a las demandas de gestión administrativas emanadas desde sistema escolar. Tales problemáticas surgen pues experimentan una importante carga burocrática, reflejada en las más de 1.800 obligaciones en las áreas de gestión escolar, gestión de recursos e infraestructura de las que deberían encargarse los directivos escolares (Educación 2020, 2018). Estas demandas provendrían tanto desde el nivel central, como desde el nivel intermedio, principalmente desde los Departamentos de Administración de Educación Municipal (DAEM) (CEDLE, 2017). En este contexto, los directores plantearían que las demandas externas a la escuela estarían más orientadas a “sorprenderlas” en el incumplimiento de alguna obligación que en incentivar la mejora y el acompañamiento, lo que ha motivado que el 60% de directores cuente con personal de apoyo para realizar las tareas administrativas (Educación 2020, 2018).

## Metodología

El estudio aquí presentado se ha desarrollado desde un enfoque cualitativo que empleó el estudio de caso como metodología. Éste corresponde a “un estudio intensivo de una unidad con el propósito de entender un conjunto mayor compuesto por unidades similares” (Gerring, 2014, p. 84). Busca generar inferencias descriptivas, mediante un acercamiento exploratorio que privilegia la comparabilidad de los casos y no su representatividad. Además, enfatiza la comprensión contextual de fenómenos en que coexisten diversos puntos de vista a ser abordados (Yin, 1994). Concretamente se llevaron a cabo tres estudios de caso, que buscaron profundizar en la gestión y distribución del tiempo de tres directoras de escuelas básicas de la ciudad de Santiago

A continuación, se presenta una caracterización de los casos estudiados y posteriormente se detallan las técnicas de investigación y el procedimiento de análisis empleados.

### *Descripción de los casos*

Los tres casos para estudiar fueron escogidos en base a tres criterios. El primero de ellos, fue el género; se seleccionaron directoras con el fin de profundizar en sus prácticas de liderazgo y la gestión del tiempo que realizan en su ejercicio. El segundo criterio fue la trayectoria en el cargo; se seleccionaron directoras de escuelas básicas municipales que a la fecha de realización del estudio ejerciesen su cargo al menos hace dos años. El tercer criterio de selección fue de accesibilidad y disponibilidad; se consideró a directoras de escuelas de distintas comunas de la Región Metropolitana que estuviesen dispuestas a participar. Este último punto fue de vital relevancia en la medida en que el éxito en la aplicación de las técnicas que se describirán más adelante dependió de esta voluntad de las directoras.

En base a ambos aspectos, finalmente participaron del estudio tres directoras. A continuación, se proporcionan algunos datos que permiten contextualizar los casos analizados.

**Cuadro 1:** Caracterización casos

|  | <i>Caso 1</i>  | <i>Caso 2</i>                                    | <i>Caso 3</i>                        |
|--|--|--|--------------------------------------|
| <i>Matrícula establecimiento</i>             | 444  | 392  | 668                                  |
| <i>Enseñanza</i>                             | Parvularia y básica  | Parvularia y básica                              | Parvularia y básica                  |
| <i>Tamaño planta docente</i>                 | 46   | 33   | 44                                   |
| <i>Promedio SIMCE 4° Básico 2016</i>         | Lenguaje: 238<br>Matemática: 255                             | Lenguaje: 273<br>Matemática: 281                 | Lenguaje: 238<br>Matemática: 235     |
| <i>Nivel socioeconómico</i>                  | Bajo   | Medio  | Medio                                |
| <i>Índice de vulnerabilidad<sup>3</sup></i>  | 91,6%  | 81,8%  | 67,1%                                |
| <i>Composición equipo directivo (Cargos)</i> | Directora-Jefa UTP-ex Jefe UTP-Inspector General-Orientadora | Directora-Subdirector-Jefa UTP-Inspector General | Directora-Jefa UTP-Inspector General |
| <i>Años de la directora en el cargo</i>      | 11 años  | 2 años   | 4 años                               |
| <i>Formación directora</i>                   |  |  |                                      |

Las escuelas en que desempeñan sus funciones las directoras estudiadas, presentan algunas particularidades que las diferencian entre sí. Tanto en el caso 1 como 3 los estudiantes provienen de contextos complejos, marcados por altos niveles de vulneración y pobreza. En el primer caso, la escuela se ubica en uno de los “bolsones de pobreza” de la comuna, donde existe altas tasas de delincuencia, cesantía y desintegración familiar. En el caso 3, un 60% de los estudiantes proviene de otros países, principalmente de América Latina. Sus familias en general han emigrado de contextos de violencia, delincuencia y pobreza y muchos de ellos no cuentan con su situación migratoria regulada. El caso 2 por su parte, vive un tipo de vulnerabilidad diferente, no presentando situaciones pasadas o presentes de violencia ni inseguridad. Su particularidad consiste en que gran parte de su alumnado es mapuche o de origen mapuche.

En lo que se refiere a relaciones internas, en ninguno de los tres casos se presentan conflictos importantes entre estudiantes o entre estos y docentes. En general, fue posible observar en los tres casos buenos climas laborales y relaciones cercanas entre las comunidades y los equipos directivos.

#### *Técnicas de investigación*

Para la realización de los estudios de caso, se emplearon tres técnicas de investigación. La primera de ellas corresponde a la entrevista semi-estructurada, que constituyó la puerta de entrada al fenómeno a estudiar. Su objetivo fue comprender desde las propias directoras temas relativos a: i) las características de sus escuelas; ii) su experiencia laboral; iii) la organización de sus equipos; iv) sus tareas y actividades cotidianas y una evaluación de las mismas; y v) temas relativos a la distribución y gestión que realizan de su tiempo. Se llevó a cabo una entrevista por caso que tuvo una duración de alrededor de 60 minutos.

Con el fin de profundizar en esta última temática y específicamente en cómo las propias directoras identifican y estructuran mentalmente las actividades que realizan cotidianamente

<sup>3</sup> El IVE a nivel nacional llega al 77,5%.

se empleó la técnica de Diario de Tiempo. Para Harvey et al. (2002), un diario de tiempo es una técnica micro-conductual en la que un individuo entrega información sobre las actividades que realiza en un día, una semana y otra medida de tiempo (por ejemplo, una jornada laboral). Estas actividades son registradas en una planilla, en la cual, como mínimo se debe precisar la actividad, así como la hora y el lugar en que fue realizada. Atendiendo el escaso tiempo de los directivos y para facilitar la aplicación de esta técnica, se proporcionó a cada directora una planilla en formato impreso, en donde se les solicitó indicar la fecha y el nombre de cada actividad, así como la hora de inicio y término de cada una de éstas. Adicionalmente, se les solicitó responder a cuatro preguntas: i) ¿Dónde se llevó a cabo esta actividad o acción?; ii) ¿Quién estaba a cargo de la misma?; iii) ¿Era una actividad planeada de antemano o surgió de improviso?; y iv) ¿la actividad se prolongó más del tiempo que presupuestaba?

A cada directora se le proporcionaron planillas para registrar 15 jornadas laborales. Sin embargo, el número total de planillas que efectivamente completaron variaron por caso, tal como se expone en el cuadro 2.

**Cuadro 2: Diarios de tiempo**

| Diarios de tiempo recibidos |                   |
|-----------------------------|-------------------|
| Directora                   | Diarios de Tiempo |
| Caso 1                      | 8                 |
| Caso 2                      | 15                |
| Caso 3                      | 5                 |

La tercera técnica empleada fue el “*shadowing*”, que corresponde a técnica etnográfica de investigación, a través de la cual es posible visualizar directamente las prácticas de los observados desde un enfoque no participante (McDonald, 2005). Quien observa ejerce un rol de “sombra” del observado, de ahí su nombre. Constituye un aporte importante en tanto permite conocer aspectos pocos visibles para otras herramientas, dado que no están mediados por un relato de interpretación desde el sujeto estudiado. Para los objetivos de esta investigación, el *shadowing* fue usado específicamente para conocer el trabajo cotidiano de las directoras, con enfoque en la distribución y gestión del tiempo. En total, se llevaron a cabo cuatro jornadas de seguimiento a cada directora, las que se realizaron en distintos días entre los meses de mayo y septiembre de 2018. Cada seguimiento debía por una parte cuantificar la duración de cada actividad, en la medida de lo posible, registrando para ello la hora de inicio y término y por otra parte hacer una descripción acabada de todo lo observado, permitiendo aprehender cada una de las jornadas laborales a cabalidad. Cabe señalar que estas cuatro jornadas también contaron con el registro de las propias directoras en sus diarios de tiempo, lo que permitió contrastar la información observada con la registrada por ellas mismas.

#### *Análisis de la información*

Se llevó a cabo un proceso de análisis de la información que contempló dos fases. La primera fase fue el análisis individual de la información levantada por cada una de las tres técnicas de investigación empleada. De este modo, las entrevistas fueron analizadas a través

del análisis de contenido, pudiendo generar información respecto a las escuelas, los estilos de liderazgo directivo, la gestión y distribución del tiempo y las dificultades, obstáculos y oportunidades a la hora de ejercer la función directiva con foco en la gestión del tiempo. Por su parte, la información de los registros de *shadowing* fue analizada de acuerdo a dos parámetros. El primero sistematizó cada una de las actividades directivas registradas, enfatizando el tiempo de dedicación a las mismas, el grado de planificación, los agentes y lugares involucrados, siguiendo el modelo de tareas directivas de Hornig, Klasik y Loeb (2010). Un segundo parámetro sistematizó la información respecto a aspectos cualitativos registrados por los observadores y que permitían aprehender la gestión y distribución del tiempo de las directoras. Para ello, se utilizó el análisis de contenido de los registros de los observadores. Por último, la información recopilada en los diarios de tiempo fue sistematizada siguiendo las propias categorías ahí generadas, relevando por cada directora el tipo de actividad y los tiempos destinados a las mismas declarados.

En una segunda fase, luego de analizado el material de forma individual, se procedió a la triangulación del mismo por cada caso, cotejando la información de cada técnica y levantando categorías de análisis a partir de este proceso. Se elaboraron tres informes de caso.

Finalmente, se realizó un análisis transversal de los tres casos para la elaboración de los resultados que aquí se exponen.

## Resultados

### *Caracterización de las directoras y su liderazgo directivo*

Ahora bien, respecto a las directoras, cabe precisar que las tres arribaron a ejercer el rol de dirección, sin desempeñar ninguna función previa en las escuelas. Las tres narran haberse enfrentado a su llegada a contextos de elevada resistencia por parte de las comunidades. Tanto el caso 1 como 3 lo hicieron, además, en momentos de crisis de las escuelas, marcados por climas internos de quiebre, falta de liderazgo y abandono por parte de las gestiones anteriores. Ambas directoras narran haber implementado diversas estrategias, tales como dar cumplimiento a los horarios, realizar seguimiento a los docentes, establecer equipos de trabajos, establecer límites y reglas en el trato con apoderados, entre otros, con el fin de normalizar los procesos de las escuelas.

El carácter fuerte, la seriedad y ser reconocida como líderes por sus comunidades son la regla para las tres directoras. Las diferencias se pueden observar en los elementos que fundamentan su liderazgo y el estilo de dirección que ejercen.

El caso 1 es una directora muy presente en la escuela pero que no ha basado su liderazgo en la cercanía personal con los docentes. Su temperamento equilibrado se ha demostrado en situaciones complejas, en que logra apaciguar los ánimos y proponer soluciones viables. Su estilo de liderazgo tiende a ser de delegación de responsabilidades pedagógicas pero de concentración de tareas administrativas (contabilidades y relación con el sostenedor).

El caso 2 corresponde a una directora que sustenta su liderazgo en la cercanía que establece con sus docentes y la delegación de responsabilidades. Pudo superar la resistencia inicial a su llegada y señala valorar el trabajo en equipo y privilegiar el diálogo franco como mecanismo de resolución de problemas. En general, promueve la autonomía de los equipos, desplazando su función al monitoreo constante pero no a la intromisión.

La directora del caso 3 declara la importancia de ejercer un liderazgo omnipresente, que en la práctica implica que realiza una gran cantidad de funciones que no necesariamente se corresponden con sus responsabilidades preestablecidas. Su énfasis está puesto en lo pedagógico más que en lo administrativo.

*Tipo de actividades y distribución del tiempo*

Un primer hallazgo del estudio se refiere a las actividades y la distribución del tiempo de las directoras en ellas. Las actividades fueron agrupadas en cinco tipos de prácticas que se orientan en alguna medida a la delimitación conceptual propuesta por Spillane et al (2007) y Horng, Klasik y Loeb (2010), respecto a los cinco tipos de prácticas marco del quehacer directivo. Con el fin de otorgar mayor precisión dado el contexto observado, dichas prácticas fueron redefinidas y renombradas. Con ello fue posible establecer un esquema acorde a la realidad del quehacer directivo en las escuelas analizadas y que es presentado en el siguiente cuadro.

**Cuadro 3: Tipología de prácticas directivas**

| Tipo de práctica                                | Tipo de actividades  |
|---|--|
| Tareas administrativas                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisar y dar respuesta a correos electrónicos y requerimientos provenientes de diversos organismos e instituciones.</li> <li>• Revisar, autorizar y firmar oficios y documentos de diversa índole (emanados desde el Ministerio, sostenedor e internos de la propia escuela)</li> <li>• Elaborar documentación respecto a la escuela</li> <li>• Reunirse con docentes para elaboración documentación y trámites (P.e. Asignación Desempeño Colectivo)</li> <li>• Resolver problemas con documentación rechazada por Ministerio y/o sostenedor</li> <li>• Gestionar y abordar denuncias a la escuela en Superintendencia</li> </ul>   |
| Gestión organizacional y de aspectos normativos | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Supervisar entrada de estudiantes e inicio de clases</li> <li>• Supervisar asistencia y cumplimiento del horario por parte de los docentes</li> <li>• Gestionar cambios de turnos, permisos y licencias médicas de los docentes</li> <li>• Reclutamiento e inserción de personal a la escuela</li> <li>• Supervisar buen funcionamiento y reparación de mobiliario de la escuela</li> <li>• Tramitar y supervisar con sostenedor compra de materiales solicitados por la escuela</li> <li>• Encargar ornamentación para la escuela</li> <li>• Responder a requerimientos de la comunidad escolar: aseo de la escuela, certificados, materiales.</li> <li>• Liderar actividades y coordinación con el equipo directivo</li> <li>• Rendir cuentas a apoderados</li> <li>• Organizar reuniones</li> <li>• Supervisar organización y realización de actividades extracurriculares y/o fuera de la escuela</li> <li>• Revisar planillas de sueldos de docentes y tramitación con el sostenedor por pagos no realizados</li> <li>• Revisar y supervisar libro de cuentas de la escuela</li> </ul> |

|  |   |
|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisar asuntos de matrícula nuevos estudiantes</li> <li>• Gestionar espacios para reuniones</li> </ul>  |
| Gestión pedagógica y desarrollo docente                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompañamiento al aula</li> <li>• Liderar reuniones docentes para abordar temas pedagógicos</li> <li>• Elaborar estrategias y materiales pedagógicos</li> <li>• Análisis y elaboración de estrategias para casos de estudiantes con dificultades de aprendizaje</li> <li>• Atender inquietudes y requerimientos pedagógicos individuales de docentes</li> <li>• Revisar materiales y estrategias pedagógicas y de evaluación</li> <li>• Conducir talleres pedagógicos a docentes</li> <li>• Participar en actividades pedagógicas</li> <li>• Dirigir clases a estudiantes</li> <li>• Revisar y analizar resultados con docentes</li> </ul> |
| Relaciones internas y gestión de la convivencia escolar      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación en actividades de la comunidad escolar (desayunos, almuerzos, celebraciones)</li> <li>• Mediación en conflicto entre funcionarios de la escuela (docentes, asistentes, directivos, otros profesionales)</li> <li>• Mediación en conflicto entre estudiantes</li> <li>• Gestionar asuntos de disciplina estudiantil</li> <li>• Supervisar aplicación de medidas disciplinarias</li> <li>• Atención a apoderados</li> <li>• Atención a estudiantes</li> <li>• Conversaciones e intercambios cotidianos con docentes, funcionarios, estudiantes y apoderados</li> </ul>   |
| Relaciones con el sostenedor y actores externos a la escuela | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realización de diversos trámites en dependencias del sostenedor</li> <li>• Recepción funcionarios provenientes del sostenedor</li> <li>• Asistencia a actividades y talleres organizados por el sostenedor</li> <li>• Recepción de funcionarios ministeriales y de superintendencia</li> <li>• Recepción y contacto con otros tipos de instituciones: universidades, fundaciones, otros establecimientos escolares.</li> </ul>   |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recopilados a través de la técnica de *shadowing* y diario de tiempo.

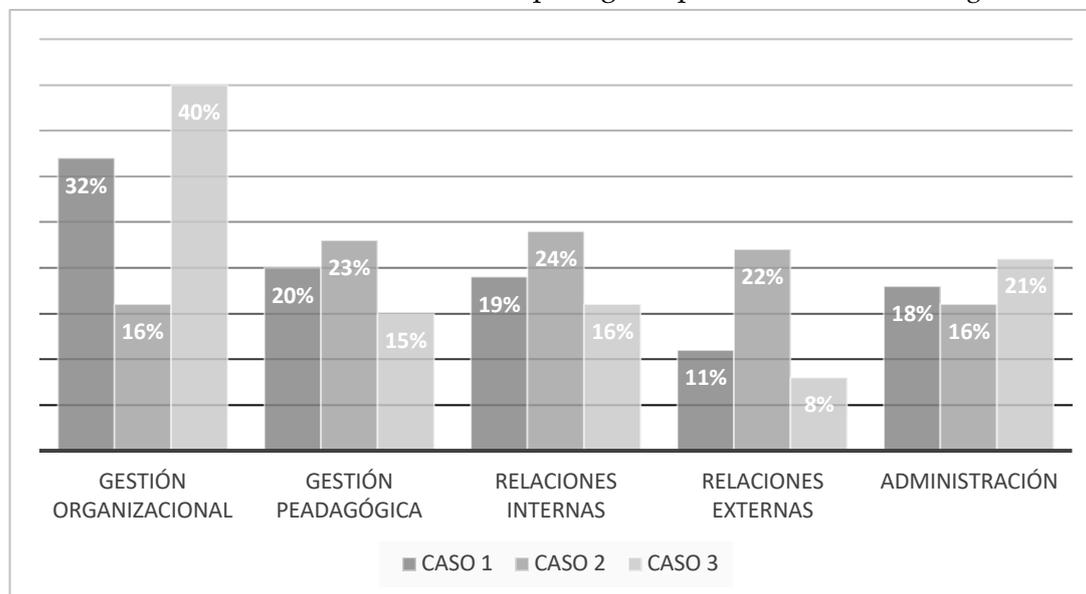
Las técnicas de *shadowing* y diario de tiempo permitieron además de establecer una clasificación de las prácticas y sus actividades, aproximarnos por una parte a una cuantificación del tiempo destinado a cada una de ellas y por otra parte, indagar en la visibilidad que para las propias directoras tiene cada una de ellas en su quehacer cotidiano. A continuación, abordaremos ambos aspectos.

### *Distribución del tiempo directivo*

El empleo de la técnica de *shadowing* permitió obtener una cuantificación del tiempo destinado por cada directora a cada tipo de práctica. Tal como se expone en el gráfico 1, existen similitudes entre las directoras respecto al tiempo destinado a ciertas actividades tales como gestión pedagógica y desarrollo docente, gestión de la convivencia escolar y relaciones internas y tareas administrativas. Las mayores diferencias son observadas en prácticas de gestión organizacional y relaciones externas. Mientras las directoras del caso 1 y 3 destinan

gran parte de su tiempo a la gestión organizacional, la directora del caso 2 destina menos tiempo a ello, pero más a relaciones con el sostenedor y otros actores externos que sus pares.

**Gráfico 1.** Distribución del tiempo según tipo de tareas. *Shadowing*.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos recopilados a través de la técnica de *shadowing*

La gestión organizacional y normativa destaca como un ámbito de acción directiva, pues se vincula directamente con asegurar el funcionamiento cotidiano de las escuelas. Las labores de supervisión son las que más se repiten en los tres casos. Asimismo, el dar respuesta a los diversos requerimientos de los distintos actores escolares y la coordinación con el equipo directivo son las labores que determinan la gran proporción de tiempo destinada a esta dimensión del quehacer directivo. El caso 2 presenta un comportamiento distinto, debido a que en general gran parte de las actividades que en los otros casos son asumidas por las propias directoras, en este caso son compartidas y distribuidas con el equipo directivo, pudiendo destinar una mayor proporción de tiempo a las otras dimensiones. Ahora bien, las directoras tienden a ocupar más tiempo en estos asuntos, pues se combina cierta tendencia a no delegar sus responsabilidades, con una cultura fuertemente instalada en profesores, estudiantes y apoderados de acudir directamente a su figura de autoridad.

En relación a la gestión pedagógica, es posible observar que no existen grandes diferencias entre las escuelas observadas. Aunque, si se puede constatar una menor asignación de tiempo otorgada a este tipo de actividades por el caso 3. La actividad más recurrente de esta dimensión corresponde al acompañamiento en aula a los docentes. El caso 2 destaca por la gran proporción de tiempo destinada a reuniones sobre temas pedagógicos. Ahora bien, una característica común en los tres casos es que la búsqueda de involucrarse mayormente en los procesos pedagógicos se ve dificultada por la demanda temporal que implican otros tipos de tareas. Esto se debe a que las tareas pedagógicas más relevantes (como las observaciones de aula o la realización de reuniones sobre temas pedagógicos) requieren una mayor dedicación de tiempo y una mayor planificación por parte de las directoras.

Las actividades relativas a las relaciones internas corresponden a aproximadamente un cuarto del tiempo directivo, siendo la participación en actividades de la comunidad como

desayunos, almuerzos, celebraciones y las interacciones cotidianas las más recurrentes. Estas últimas interacciones comprenden actividades como saludar y detenerse a conversar con estudiantes, apoderados, docentes y otros actores de la escuela y manejar y solucionar problemas o conflictos.

Probablemente, la situación de vulnerabilidad que caracteriza a las escuelas analizadas ha provocado que la preocupación por lo relacional –reflejada en el tiempo dedicado a relaciones internas- constituya un foco importante en la gestión directiva de las directoras. Pese a que lo relacional constituye una preocupación en todo tipo de comunidades escolares, la conflictividad que caracteriza a algunos apoderados en su relación con la escuela y los extendidos problemas conductuales de los estudiantes, estrechamente vinculados con el contexto de vulnerabilidad, genera que las problemáticas relacionales adquieran una mayor dimensión. Por esto, desbordaría el ámbito de responsabilidad de actores escolares especialmente abocados a su resolución (como equipos de convivencia escolar), quedando como un ámbito de intervención constante de las directoras de escuela, quienes pueden garantizar en mayor medida un ambiente tranquilo y ordenado debido a la posición de autoridad que se les reconoce. Asimismo, el contexto adverso con el que se encontraron las directoras a su llegada a las escuelas, identificándose en dos casos una notoria falta de liderazgo directivo, podría influir en la relevancia que otorgan a responsabilidades orientadas a mantener y fomentar buenas relaciones entre los distintos actores escolares. Es así, que se evidencia que el ejercicio del liderazgo escolar requeriría no sólo impulsar procesos de normalización de las escuelas, sino desarrollar constantemente iniciativas orientadas a fomentar buenas relaciones entre sus distintos integrantes. Otro factor en que sería relevante indagar, respecto a la importancia otorgada a lo relacional, sería el género de las directivas. En este sentido, cabría preguntarse si el género constituye una variable relevante en el énfasis otorgado a la generación de cercanías y de confianzas entre los distintos actores escolares.

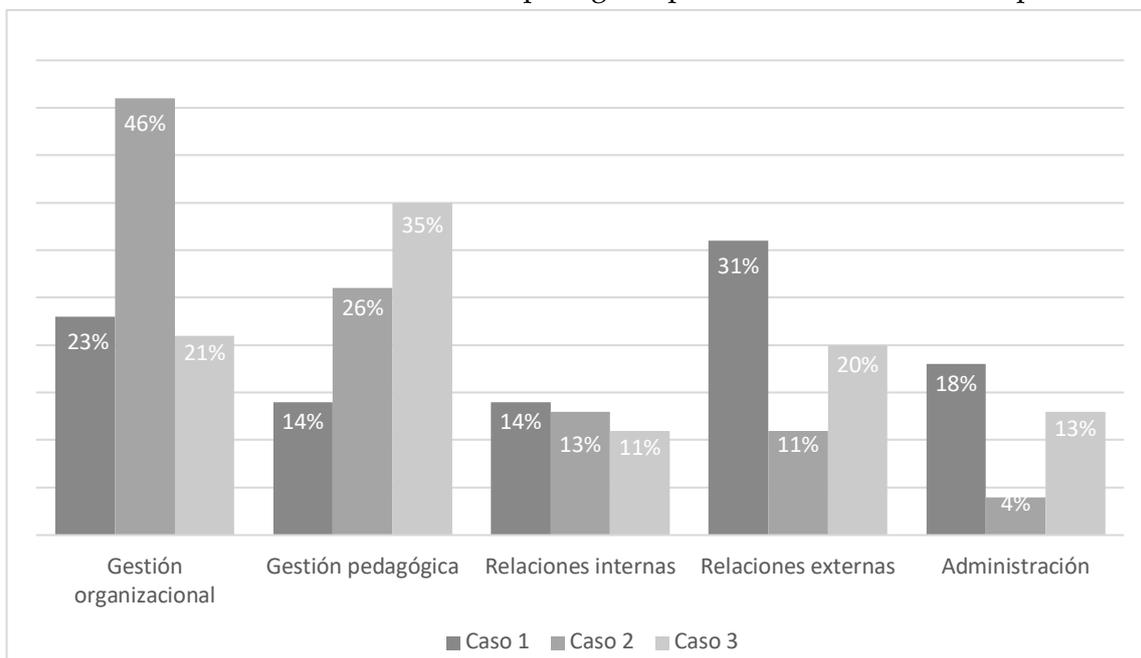
Tal como en gestión organizacional, en el caso de la dimensión relaciones externas es donde es posible observar grandes diferencias entre las directoras, destacándose la cantidad de tiempo destinado por la directora del segundo caso. Las actividades más importantes identificadas en este ámbito son las reuniones con funcionarios provenientes del sostenedor, las que se realizan tanto dentro como fuera de la escuela. Las relaciones externas tienden a implicar alteraciones en la planificación temporal de las directoras, principalmente cuando las obliga a salir de las escuelas. En este sentido, la realización de reuniones con funcionarios externos no son valoradas de forma crítica principalmente por sus contenidos, sino porque impactan fuertemente en su gestión del tiempo, implicando abandonar ciertas tareas previamente planificadas o ausentarse de la cotidianeidad de las escuelas.

Por último, En la dimensión administración, las actividades que más demandan del tiempo de las directoras son: i) la revisión de correos electrónicos provenientes principalmente desde el sostenedor y las distintas instancias del Ministerio de Educación; y ii) la revisión y firma de múltiples documentos. Las directoras suelen destinar distintos momentos del día a este tipo de acciones y normalmente lo hacen en paralelo a la realización de otros tipos de actividades. De este modo, es común que firmen documentos mientras contestan el teléfono o se encuentran supervisando alguna actividad. La revisión de correos es una actividad que se realiza en paralelo con otras y de manera muy fragmentada. Los correos en general son leídos por parte y respondidos en otros momentos, siempre bajo cierto apremio por dar respuesta, pero no tener tiempo para ello.

Las tareas administrativas, tienden a ser las menos valoradas por las directoras. Esto, pues se observa una contradicción entre la relevancia que se le concede desde el exterior y la menor importancia que ellas conciben que poseen para los procesos escolares. Por dicha razón, tienden a ser actividades que postergan, en pos de la realización de otros tipos de tareas, dedicándoles generalmente los tiempos libres que les quedan entre las distintas actividades que realizan.

Ahora bien, un hallazgo relevante del estudio es la discrepancia existente entre lo observado por los investigadores a través del empleo de la técnica de *shadowing* y lo registrado por las propias directoras en los diarios de tiempo. El gráfico 2 da cuenta de lo registrado según tipo de actividad.

**Gráfico 2:** Distribución del tiempo según tipo de tarea. Diario de tiempo



Fuente: Elaboración propia a partir de datos recopilados a través de la técnica de *shadowing*

En el registro de sus actividades –a través de los diarios de tiempo- tienden a identificar las tareas que son mayormente planificadas y que poseen un tiempo más claramente definido. Estas tareas generalmente corresponden a tareas relativas a la gestión organizacional, a la gestión pedagógica o a las relaciones externas. Por el contrario, el tiempo destinado a relaciones internas o a administración tiende a registrarse en menor medida, pues generalmente corresponde a actividades escasamente planificadas o a tiempos que se aprovechan entre la realización de otros tipos de tareas. Son actividades frecuentemente interrumpidas, por lo que son también más complejas de cuantificar temporalmente y por tanto, de llenar en los diarios de tiempo.

En el caso 1 la directora registra un mayor tiempo a relaciones externas que al observado mediante los *shadowing*. En tanto, en el conjunto de los otros tipos de tareas sostiene dedicar menos tiempo o un tiempo equivalente al observado. Esta sobre declaración del tiempo dedicado a relaciones externas se podría vincular a que la directora es requerida y debe visitar frecuentemente las dependencias del sostenedor. Visitas que siempre son registradas en sus

diarios de tiempo, ocupando un tiempo considerable debido al traslado desde y hacia la escuela.

En el caso 2 en tanto, la directora tiende a declarar que ocupa un tiempo considerablemente mayor en tareas de gestión organizacional respecto a lo observado. Esta importante sobre declaración en tareas de gestión organizacional se vincularía con el estilo de liderazgo de la directora, quien tiende a delegar múltiples tareas, ejerciendo un rol de monitoreo constante al trabajo que desarrollan directivos y docentes, ya sea individualmente o en equipos. Este monitoreo se realizaría en reuniones planificadas y con límites temporales claros, al contrario del otro tipo de tareas que tienden a ser más interrumpidas, menos planificadas o de menor importancia para el estilo de liderazgo de la directora.

Finalmente, en el caso 3, la directora declara ocupar un tiempo considerablemente mayor al observado en tareas de gestión pedagógica y de relaciones externas. A contramano, declara un tiempo bastante menor al observado en tareas de gestión organizacional y de administración, y en menor medida, en relaciones internas. La sobre declaración en tareas de gestión pedagógica se vincularía con el foco que declara de su gestión, en que se habría desvinculado de otros tipos de tareas para enfocarse en las responsabilidades vinculadas con los procesos de enseñanza- aprendizaje.

### *Características de la gestión del tiempo directivo*

El tiempo directivo presenta cuatro características principales que determinan el modo en que es distribuido y gestionado. La primera de ellas corresponde a lo que Vázquez (2009) denomina la multidimensionalidad del tiempo directivo. En general son pocas las actividades que cuentan con tiempos protegidos para su realización y lo que más bien ocurre es la sucesión y superposición de acciones y actividades. Las directoras deben constantemente atender diferentes frentes, realizando en muchas ocasiones dos o más acciones a la vez. De este modo, la tónica de la cotidianidad directiva es la interrupción constante. Esto se explica en gran medida por la forma que adquiere el rol directivo en la práctica. Las directoras son constantemente demandadas por los otros miembros de la comunidad escolar (docentes, asistentes de la educación, auxiliares, padres y estudiantes) para dar respuesta a múltiples asuntos, tales como mediar en conflictos entre adultos, abordar asuntos disciplinarios de estudiantes, atender apoderados por diversos motivos o reparar un estante en mal estado, por mencionar algunos. Suelen, ya sea por iniciativa propia pero también por demanda de las comunidades escolares, ejercer un rol omnipresente en que la delegación aunque en la práctica o reglamento exista es muy difícil de llevar a cabo.

Lo mencionado conduce a una segunda característica: el escaso margen que cuentan para cumplir con lo planificado. Constantemente emergen asuntos que requieren de su intervención y acción, lo que desborda cualquier planificación previa. Si bien, las tres directoras cuentan con agendas de planificación del tiempo semanal y diaria y en el caso de dos directoras incluso contando con asistentes para ello; en general, el cumplimiento de las mismas es bajo o al menos no del modo esperado. Durante las jornadas de *shadowing* fue posible observar que en promedio las directoras lograban realizar aproximadamente un 30% de las actividades planificadas. Comúnmente las actividades postergadas o realizadas en menos tiempo del previsto son las ligadas al liderazgo pedagógico: suspensión de

acompañamientos al aula o reducción del tiempo destinado a reuniones con docentes con este fin.

Una tercera característica es que la acción directiva excede la jornada laboral estipulada. Por una parte, las directoras destinan tiempo fuera de sus horarios de trabajo para llevar a cabo algunas labores de dirección y por otra parte, sus tiempos de descanso, como la hora de almuerzo, comúnmente son acortados o suprimidos con el fin de emprender diversas actividades ligadas a su función. Ambas situaciones son planteadas por las directoras como inevitables. Es así como, en el caso del trabajo en la casa, esto ocurre en la medida en que existirían actividades que no pueden ser realizadas en el lugar de trabajo, debido a las constantes interrupciones. Comúnmente, las actividades realizadas fuera del horario laboral serían aquéllas que requieren de mayor concentración y/o tranquilidad, tales como revisar y redactar documentos, pensar o tomar decisiones que requieren mayor reflexión o tener una conversación con el sostenedor o algún otro externo. Al respecto dos de las directoras señalan:

*“Muchas veces cuando hay cosas que redactar o cosas que leer, no las puedo hacer aquí. Porque es una interrupción constante.”* (Entrevista, Directora- Caso 1)

*“Necesito como ese silencio, esas primeras horas de la mañana en tomar decisiones (...) A veces me ha pasado que estoy haciendo mis cosas de casa y siempre dejo una libreta cerca porque ahí es donde me voy acordando que no le respondí esto a este profe.”* (Entrevista, Directora-Caso 2).

Por último, una cuarta característica presente en las tres directoras analizadas, es el uso de tecnología y redes sociales para estar comunicadas constantemente con sus equipos directivos y en ocasiones el personal de las escuelas. El uso de la aplicación Whatsapp para estos fines es muy común y en general las acciones cotidianas que llevan a cabo son realizadas a la par con dar instrucciones o recibir peticiones y respuestas a través de este medio.

## Conclusiones

El anterior panorama de la gestión del tiempo ha permitido evidenciar las dificultades que plantea la conciliación entre las diversas responsabilidades directivas. Las directoras de las escuelas estudiadas experimentan una marcada fragmentación de su trabajo diario, en línea con lo planteado por Murillo y Barrio (1999), debiendo dedicar una proporción importante de su tiempo a resolver variados imprevistos. Esto daría cuenta de que el tiempo directivo se despliega en un conjunto de tiempos diversos y simultáneos, cuyo desenvolvimiento requiere el surgimiento de prácticas de liderazgo. Por consiguiente, siguiendo lo planteado por Vásquez (2009) respecto a la multidimensionalidad del tiempo directivo, se hará referencia a cómo las directivas escolares han generado prácticas de liderazgo que les permiten gestionar su tiempo, abarcando los diversos tipos de temporalidades.

Las directivas comprenden su tiempo como un bien escaso, por lo que buscan aprovecharlo lo más posible. Por esto, generan planificaciones y buscan que las actividades que realizan no se extiendan más allá del tiempo previsto. Pese a que las planificaciones que generan frecuentemente no se cumplen, debido al surgimiento de imprevistos, si les permite desarrollar una estructura temporal, a partir de la que identifican prioridades que orientan su gestión directiva.

La respuesta a demandas administrativas constituye una de las principales preocupaciones temporales de las directivas de escuelas básicas municipales. Tales demandas provienen generalmente de actores externos a las escuelas, principalmente desde los sostenedores, preocupándose por el adecuado cumplimiento de lo que plantea la normatividad escolar. Pese a que las tareas de la temporalidad burocrática son descritas generalmente como una actividad a la que desearían dedicar menos tiempo las directivas, se constituyen en una preocupación permanente en sus jornadas laborales. De esta forma, sería posible hipotetizar que la valoración sobre el muy extendido tiempo que otorgan lo administrativa se vincula a que son tareas que generalmente se postergan en pos de otras que son consideradas más importantes, pero que nunca son posibles de evitar, convirtiéndose en una preocupación permanente.

Las definiciones organizacionales y pedagógicas de la escuela son potencialmente complejas y controvertidas, pues se desarrollan en un contexto en que conviven actores escolares con distintas perspectivas sobre el ordenamiento de la comunidad escolar, en general, o de los procesos pedagógicos, en particular. En este sentido, el tiempo que dedican las directivas escolares a tareas de gestión organizacional y pedagógica poseen un componente marcadamente micropolítico, pues implican conducir a los distintos integrantes de la comunidad escolar en pos de objetivos compartidos. En esta tarea, siguiendo la conceptualización planteada por Ball (1989), las directoras deben comprender cabalmente la diversidad de metas existentes entre los actores escolares, resolviendo conflictos o adelantándose a su potencial surgimiento, a través de decisiones que permitan fijar orientaciones de la acción. Por consiguiente, el liderazgo de las directivas nunca es imparcial, debiendo tomar posiciones, pero tampoco es polarizador, procurando no fracturar a la comunidad educativa en torno a sus decisiones. Se pesquisó que las directoras en general ejercían su liderazgo, conscientes de esto, lo que se condice con los hallazgos internacionales respecto a la influencia del género en este tipo de prácticas directivas (Carli y Eagly, 2011; Díez et al., 2009; Shaked et al., 2018; Weinstein, et al., 2021)

Por otra parte, las directivas escolares buscan promover la expresión de la diversidad de los actores escolares, lo que va en línea con los hallazgos internacionales respecto a que el liderazgo ejercido por directoras mujeres tienden a generar más instancias de escucha y participación (Carli y Eagly, 2011). Las prácticas de gestión del tiempo que se preocupan por la consideración de las diversas perspectivas de los actores escolares y por la mantención de buenas relaciones en la comunidad escolar, estrechamente vinculadas con las tareas directivas de relaciones internas, se inscriben en la temporalidad social dialógica. El estar en el patio, escuchando a profesores, paradocentes, estudiantes y apoderados; es decir, la política de puertas abiertas, se constituye en la principal forma de abordar este tiempo directivo, valorando la experiencia y la perspectiva de todos los miembros de la escuela. Sin embargo, esta temporalidad se ve limitada por la temporalidad micropolítica, en tanto la diversidad presente en las escuelas, que da origen a conflictos y contradicciones, debe ser resuelta mediante la toma de decisiones directivas.

Finalmente, se identifican dos tipos de temporalidad en que el desarrollo de prácticas de liderazgo directivo para la gestión del tiempo ha sido más bien escaso. Por una parte, el tiempo de preparación, destinado a analizar y evaluar los procesos de planificación y ordenación de tareas directivas. Por otra, el tiempo reflexivo, en el que el directivo se autopercebe reflexionando sobre la escuela y su acción directiva. Ante las urgencias que plantean las otras temporalidades escolares, las directivas de escuelas básicas municipales cuentan con escaso

tiempo para detenerse un momento a evaluar las acciones que despliegan o reflexionar sobre cómo están influyendo en el curso de las escuelas.

El presente estudio dio cuenta de las prácticas y el uso y gestión del tiempo que realizan tres directoras de escuelas básicas. Si bien, el género fue considerado a la hora de seleccionar los casos, poniendo énfasis en mujeres ejerciendo el liderazgo directivo, no es posible concluir diferencias en este tema entre hombres y mujeres. Sin embargo, tal como se ha mencionado, parte de los hallazgos, fundamentalmente respecto al tiempo destinado por las directoras a determinadas prácticas directivas como las vinculadas a relaciones internas y gestión de la convivencia escolar se condicen con lo señalado por la literatura respecto al énfasis otorgado a resguardar estos aspectos claves del quehacer cotidiano de las escuelas por parte de liderazgos ejercidos por mujeres (Carli y Eagly, 2011; Díez et al., 2009).

## Referencias

- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X., y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* LOM.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós.
- Bush, T. (2016). Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. En J. Weinstein, *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas*. (pp. 19-44). Ediciones UDP.
- Carli L and Eagly A (2011) Leadership and gender. In: Day, D. and Antonakis J. (eds). *The Nature of Leadership*. (pp.437–476). Sage Publications.
- Chan, T. C., y Pool, H. (April 1-5, 2002). *Principals' Priorities versus Their Realities: Reducing the Gap*. [paper presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. <https://eric.ed.gov/?id=ED465230>.
- Díez, E., Terrón, E. y Anguita, R. (2009) Percepción de las mujeres sobre el 'techo de cristal' en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 23(1), 27–40.
- Eagly, A. and Carli, L. (2007). *Through the Labyrinth. The Truth About How Women Become Leaders*. Harvard Business School Press.
- Educación 2020. (2018). *Política de fortalecimiento del liderazgo directivo: "mejores líderes, mejores escuelas"*. [https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2018/12/Policy\\_Brief\\_1-3.pdf](https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2018/12/Policy_Brief_1-3.pdf)
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Albert Shanker Institute.

- Falabella, A., Barco, B., Fernández, L., Figueroa, D., & Poblete Núñez, X. (2022). Un liderazgo de doble filo: Directoras en establecimientos de educación inicial. *Calidad en la Educación*, (56). <https://doi.org/10.31619/caledu.n56.1189>
- Gerring, J. (2014). ¿Qué es un estudio de caso y para qué sirve? En R. Castiglioni, y C. Fuentes, *Política comparada sobre América Latina: teorías, tópicos y método*. Editorial UDP.
- Goldring, E., Huff, J., May, H., y Camburn, E. (2008). School context and individual characteristics: what influences principal practice? *Journal of Educational Administration*, 46(3), 332-352. <https://doi.org/10.1108/09578230810869275>
- Grissom, J. A., y Loeb, S. (2011). Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills. *American Educational Research Journal*, 48(5), 1091-1123. <https://doi.org/10.3102/0002831211402663>
- Hallinger, P. (2010). Developing instructional leadership. In *Developing successful leadership*. (pp. 61-76). Springer.
- Harvey, A., Lawton, M., McColl, M., Pentland, W. (2002). *Time Use Research in the Social Sciences*. Kluwer Academic Publishers.
- Horn, A., y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-116>
- Horng, E. L., Klasik, D., y Loeb, S. (2010). Principal's time use and school effectiveness. *American Journal of Education*, 116(4), 491-523. <https://doi.org/10.1086/653625>
- Khan, I. A., Khan, U. A., Ahmad, S. M., y Naseer-ud-Din, M. (2015). The effect of training on principals' time management practices: A focus on time management areas, school's level, locality and complexity. *FWU Journal of Social Sciences*, 9(2), 82-94.
- Lavigne, H. J., Shakman, K., Zweig, J., y Greller, S. L. (2016). *Principals' time, tasks, and professional development: An analysis of Schools and Staffing Survey data*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Northeast and Islands, US Department of Education. [https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/northeast/pdf/REL\\_2017201.pdf](https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/northeast/pdf/REL_2017201.pdf).
- Lee, M., y Hallinger, P. (2012). National contexts influencing principals' time use and allocation: economic development, societal culture, and educational system. *School effectiveness and school improvement*, 23(4), 461-482. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.678862>
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Lunenburg, F. C. (2010). The principal and the school: What do principals do? *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 27(4), 1-13.

- Marfán, J., y Pascual, J. (2018). Comparative study of school principals' leadership practices: Lessons for Chile from a cross-country analysis. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(2), 279-300. <https://doi.org/10.1177/1741143217732792>
- McDonald, S. (2005). Studying actions in context: a qualitative shadowing method for organizational research. *Qualitative research*, 5(4), 455-473.
- Ministerio de Educación (2016). *Estudio de Caracterización de los Equipos Directivos Escolares de Establecimientos Educativos Subvencionados Urbanos de Chile*. <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2017/01/Caracterización-de-los-Equipos-Directivos-Escolares-de-Establecimientos-Educativos-Subvencionados-Urbanos-de-Chile.pdf>
- Murillo, F. (2012). La dirección escolar en Chile: Una visión en el contexto de América Latina. En J. Weinstein, y G. Muñoz, *Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile*. (pp. 19-40). Fundación Chile y CEPPE-UC.
- Murillo, F., Barrio R. (1999). Análisis de la distribución del tiempo de los directivos de centros de enseñanza Primaria. *Revista de Educación*, (319), 201-222.
- Murillo, F., y Hernández-Castilla, R. (2015). Leadership for learning: What are the principals' tasks that most impact in the student learning? *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1-19.
- Murillo, F., y Román Carrasco, M. (2013). La distribución del tiempo de los directores de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación*, (361), 141-170.
- Pont, B., Nusche, D., y Moorman, H. (2008). *Improving school leadership*. Volume 1: Policy and practice. OECD.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., y Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, 44(5), 635-674.
- Shaked H, Glanz J and Grozz Z (2018) Gender differences in instructional leadership: how male and female principals perform their instructional leadership role. *School Leadership & Management*, 38(4), 417-434.
- Spillane, J. P., Camburn, E. M., y Stitzel Pareja, A. (2007). Taking a distributed perspective to the school principal's workday. *Leadership and policy in schools*, 6(1), 103-125. <https://doi.org/10.1080/15700760601091200>
- Spillane, J. P., Halverson, R., y Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational researcher*, 30(3), 23-28.
- UDP. (2014). *Encuesta "La voz de los Directores"*. Facultad de Educación.
- UDP. (2017). *Quinta Encuesta Nacional "La Voz de los Directores"*. Facultad de Educación.
- Vázquez, R. (2009). El mosaico del tiempo de la acción directiva. Conceptualización y problemática. *Revista Iberoamericana de Educación*, (51), 183-199.

- Volante P. (2012). Liderazgo instruccional y logro académico en la educación secundaria en Chile. En Weinstein, José y Gonzalo Muñoz (eds.) *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Fundación Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, CEPPE. (pp. 351-367).
- Weinstein, J., Sembler, M., Weinstein, M., Marfán, J., Valenzuela, P., & Muñoz, G. (2021). *A female advantage? Gender and educational leadership practices in urban primary schools in Chile.* Educational Management Administration & Leadership. <https://doi.org/10.1177/17411432211019407>
- Whitaker, T., y Turner, E. (2000). What is your priority? National Association of Secondary School Principals. *NASSP Bulletin*, 84(617), 16.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods.* Thousand Oaks, CA.

## NIVELES DE DESPLIEGUE DE PRACTICAS DE LIDERAZGO PARA LA MEJORA ESCOLAR. UNA PROPUESTA DIAGNÓSTICA.

LEVELS OF DEPLOYMENT OF LEADERSHIP PRACTICES FOR SCHOOL IMPROVEMENT. A DIAGNOSTIC PROPOSAL.

Daniela Constanzo Barros<sup>1</sup>, Jorge Rojas Bravo<sup>2</sup>

**Resumen:** La literatura ha dado cuenta de los elementos claves para considerar en los procesos de mejora escolar. El despliegue de las prácticas de liderazgo es uno de ellos porque orquestan la mejora y movilizan aprendizajes. Sin embargo, los contextos educativos son complejos, las demandas desde los sistemas no siempre son adaptados por las dinámicas internas en las organizaciones escolares. El presente estudio tiene como objetivo representar una metodología diagnóstica que permita entender la complejidad de la mejora como también sustentar, en base a datos, las decisiones de mejora de un establecimiento escolar. Desde una propuesta metodológica mixta, se desarrolla un levantamiento de línea base que permite dar cuenta del despliegue de prácticas de liderazgo, y considerando los actores, en las creencias que dan sustento y profundizan la comprensión de lo que se puede observar. Nuestros resultados, finalmente, identifican bajo despliegue de prácticas de liderazgo en la gestión curricular, dando cuenta que los directivos presentan un alto significado sobre cómo aprender, pero no comparten una visión sobre cómo enseñar con todos los docentes. Con estos resultados los equipos directivos y docentes cuentan con evidencia concreta que les permitirá trazar procesos de mejoras específicos y evaluar los efectos de sus iniciativas.

**Palabras Claves:** Mejora Escolar, Liderazgo, Gestión Educativa, Gestión Curricular, uso de datos para toma de decisiones.

**Abstract:** The literature has given an account of the key elements to consider in school improvement processes. The deployment of leadership practices is one of them because they orchestrate improvement and mobilize learning. However, educational contexts are complex, the demands from the systems are not always adapted to the internal dynamics of school organizations. The present study aims to represent a diagnostic methodology that allows to understand the complexity of improvement as well as to support, based on data, the improvement decisions of a school. From a mixed methodological proposal, a baseline survey is developed to account for the deployment of leadership practices, and considering the actors, in the beliefs that support and deepen the understanding of what can be observed. Our results, finally, identify low deployment of leadership practices in curriculum management, showing that direction school teams have a high meaning on how to learn, but do not share a vision on how to teach with all teachers. With these results, the management and teaching teams have concrete evidence that will allow them to design specific improvement processes and evaluate the effects of their initiatives.

**Key Words:** School improvement, Leadership, Educational management, curriculum management, data management for decision making.

Recibido: 18.11.2022 / Aceptado: 16.12.2022

<sup>1</sup> Antropóloga, Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo, Universidad de Concepción, email: [daniconstanzo@udec.cl](mailto:daniconstanzo@udec.cl). ORCID: 0000-0003-4491-6347

<sup>2</sup> Sociólogo, Doctor of Philosophy, University of Sidney, email: [jorgemanrojas@udec.cl](mailto:jorgemanrojas@udec.cl). ORCID:

0000-0001-5209-3489

## Introducción

Hablar de mejoramiento escolar es un tópico que ha marcado la trayectoria de muchos establecimientos escolares en Chile. Sin duda, innumerables investigaciones nos han llevado a la conclusión de que una escuela que mejora en su desempeño, mejora en sus resultados, sin embargo, debemos considerar que la mejora en la escuela es un proceso que toma años y debe ser planificado y organizado cuidadosamente.

A raíz de lo anterior, diversos países han establecido estándares o marcos orientadores respecto de lo que se espera de los líderes escolares (Muñoz, 2018; Schleicher, 2012; Young, 2019). Por ejemplo, a nivel nacional se ha definido el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015) y los Estándares Indicativos de Desempeño (MINEDUC, 2014), los cuales han sido utilizados por los líderes escolares como guías para analizar los procesos internos de las escuelas y con ello encontrar la forma más eficaz de planificar la mejora en sus establecimientos. De esta misma forma, programas avocados a la formación de directivos escolares, como magíster en liderazgo escolar, buscan contribuir en la entrega de herramientas para liderar la mejora escolar. No obstante, existe un cierto consenso académico, respecto a que la mayoría de los programas formativos no responde satisfactoriamente a estos desafíos y, además, dicha formación no está impactando eficazmente en el trabajo de los líderes escolares (Muñoz, Amenábar y Valdevenito, 2019).

Bajo este escenario, el presente artículo busca visibilizar un método de diagnóstico para la mejora y la formación del liderazgo en las escuelas, el cual se estableció a raíz de un estudio de caso, donde se llevó a cabo un levantamiento de datos cuantitativos y cualitativos con el fin de investigar una problemática asociada a la gestión de la implementación curricular en un establecimiento municipal de la comuna de Talcahuano, Chile. El diagnóstico inicial se llevó a cabo durante noviembre de 2018 y se extendió hasta enero de 2019.

El artículo se compone, en primer lugar, de los antecedentes más relevantes que enmarcan esta problemática, abordando literatura reciente en el tema de la mejora escolar, el uso de datos en la gestión de la implementación curricular y las estrategias que han permitido configurar un diagnóstico. En segundo término, se presentan los antecedentes del contexto a investigar. En tercer lugar, se describe la metodología utilizada. En cuarto término, se presentan los resultados obtenidos en la investigación. Y finalmente, se discuten los principales resultados para proponer algunos desafíos y potenciales formas de abordarlos.

## Marco Teórico y Contextual

La necesidad de mejoramiento escolar en los establecimientos se plantea como una estrategia para el cambio educacional focalizado en el rendimiento escolar, con especial énfasis en las prácticas en aula y en una gestión escolar que apoya los procesos de enseñanza-aprendizaje (Hopkins, 2008). En esta línea Gray (1999) enfatiza que una escuela que mejora es una escuela que aumenta sus resultados sostenidamente en el tiempo y cuando esto sucede, tres procesos diferentes, pero relacionados ocurren, primero aumenta el nivel de conocimiento y habilidades de los docentes y los directivos sobre prácticas pedagógicas; segundo, la enseñanza se mueve desde una actividad individual hacia una colectiva; y, por último, la escuela alinea sus recursos organizacionales en torno al apoyo para el mejoramiento de la pedagogía (Elmore y City, 2007). Estos tres aspectos nos llevan a reflexionar sobre los elementos necesarios para que este

cambio educacional se lleve a cabo, puesto que, no basta con tratar de enfocarse en la mejora de solo un proceso, es necesario que los tres sucedan en perfecto equilibrio.

Bellei, et al. (2014) destaca que la clave del mejoramiento escolar se encuentra en la comprensión de que éste es un proceso gradual y acumulativo, por ende, las innovaciones que se van adquiriendo como prácticas regulares en la escuela, no responden a una aproximación teórica o pedagógica, sino a aquellas que funcionan. Para ello, es necesario mirar todos las aristas y problemáticas que suceden en el interior de los establecimientos, como las “*condiciones internas*” de la escuela, las que consideran no sólo las actividades de enseñanza y aprendizaje, sino también la cultura escolar, la distribución y el uso de recursos, la distribución de responsabilidades, entre otras. Así mismo, aunque la escuela es el centro del cambio, es importante también el contexto en que éste se desarrolla, siendo necesario dar atención al departamento, al aula y a cada alumno (Hopkins, 1987; Hopkins y Lagerweij, 1997; en Murillo, 2002).

He aquí, cuando emerge la importancia del rol de los directivos escolares, identificar qué tipo de liderazgo están desarrollando y que prácticas educativas se están implementando en sus establecimientos son esenciales para condicionar el camino a la mejora. Priorizar lo pedagógico por sobre lo administrativo es clave para que la mejora sea sostenida, puesto que establece las condiciones propicias para que los procesos de aprendizaje de los estudiantes sean efectivos (Pont, Nusche y Moorman, 2009). Por consiguiente, los líderes escolares deben centrarse en la importancia del trabajo de los docentes, poniendo énfasis en prácticas como la retroalimentación de las estrategias de enseñanza, la preocupación por el desarrollo profesional docente, cuidando de que no se distraigan o sean interrumpidos en su labor pedagógica, además de establecer objetivos ligados a los resultados académicos, monitoreando estos resultados y promoviendo altas expectativas (Gajardo y Ulloa, 2016).

Lo anteriormente descrito requiere llevar a cabo procesos curriculares efectivos, por ejemplo, analizar el currículum desde una perspectiva socio-antropológica aporta los datos necesarios para entender la realidad social del momento, facilitando la información suficiente para conocer cómo se organiza la sociedad y cómo es cada una de estas situaciones, para tenerlas en cuenta a la hora de establecer acciones educativas. Es necesario familiarizarse con la cultura, las costumbres, las tradiciones, cosmovisiones, que las personas de una sociedad o comunidad adquieren por medio de la herencia histórica (Zabala y Aránega, 2003).

Ante lo expuesto, las normativas chilenas a través de los Estándares Indicativos de Desempeño refieren a la gestión curricular como parte de la gestión pedagógica, la cual implica políticas, procedimientos y prácticas para preparar, implementar y evaluar el proceso educativo. Este proceso se adecua a las necesidades y potencialidades de los estudiantes con la finalidad de que estos logren los aprendizajes esperados (MINEDUC, 2014). En cuanto al Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo, releva prácticas como asegurar la calidad de la implementación curricular; así como el monitoreo y aseguramiento de la alineación entre el currículum nacional, los planes y programas de estudio, y las prácticas de enseñanza; y, por último, el monitoreo de la implementación integral del currículum, evaluando sistemáticamente a sus docentes (MINEDUC, 2015).

Ulloa y Gajardo (2017) analizando estas normativas, exponen que en la gestión curricular se identifican claramente responsables, los cuales son el Director y Equipo Técnico-Pedagógico, teniendo como foco la enseñanza-aprendizaje. Por ende, este proceso se debe

coordinar, planificar, monitorear y evaluar, a la vez que se espera que el Director y el equipo técnico establezcan lineamientos pedagógicos en conjunto con los docentes, den apoyo para una planificación curricular que facilite la gestión de la enseñanza en el aula, den apoyo a los docentes en el aula, coordinen efectivamente sistemas de evaluación del aprendizaje, además de monitorear la cobertura curricular, los resultados de aprendizaje y que propicien un clima de colaboración entre los docentes.

Lo anterior, nos lleva a relevar la importancia del uso de datos en la escuela, herramienta que les permite a los líderes escolares evidenciar las fortalezas y aspectos que se deban mejorar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En una entrevista realizada a la académica Schildkamp (2021) se hace alusión a que el liderazgo es una variable crucial para las características organizacionales, por ende, el uso de datos requiere que los líderes escolares tengan una visión para usar datos; que ellos sean modelos para sus docentes en el uso de datos y que puedan facilitar su uso en la escuela. Es así como el uso de datos es influenciado por las características de los datos, por las características de los usuarios, de la organización escolar y características del contexto. De esta manera, se debe condicionar el uso de datos como un esfuerzo colectivo que permita comenzar con el enmarcamiento de una meta, desarrollando el sentido colectivo para analizar e interpretar datos en conjunto.

Gajardo (2021) dice que, respecto del enmarcamiento, este se ha descrito generalmente como un proceso de “encontrar”, “definir”, “estructurar” o “formular” un problema. Esta definición del problema permite principalmente una comprensión del porqué el problema ocurre (Mintrop, Órdenes y Madero, 2018). De este modo, y de acuerdo con los modelos de resolución de problemas (Newell y Simon, 1972), al menos tres pasos son necesarios para enmarcar: (1) desarrollar una representación mental de la situación del problema, (2) definir y formular el problema, e (3) identificar los objetivos de la resolución del problema y los criterios para evaluar las soluciones (Pearce & Ejderyan, 2020).

Un último aspecto relevante para comprender los procesos de mejora son los niveles de formación de nuestros equipos directivos. En un estudio realizado por Muñoz *et al.* (2019) se obtuvo como resultado que existen 45 programas de máster en Chile que tienen como propósito formar a directivos en el área del liderazgo y la gestión escolar. Estos programas les entregan a los líderes las herramientas necesarias para diagnosticar la realidad de sus establecimientos, les permiten elaborar planes de mejora escolar mediante la reflexión y análisis del uso de datos, el enmarcamiento de problemas, el desarrollo profesional docente, el desarrollo de habilidades docentes, entre otras tantas estrategias, con el fin de encontrar el mejor camino para el Mejoramiento Escolar, sin embargo, queda la pregunta de cómo los líderes despliegan estas prácticas y cómo realizan los diagnósticos de sus problemas.

## **Antecedentes Generales**

### *Características y Condiciones del Establecimiento*

La investigación se realiza en un establecimiento de la comuna de Talcahuano perteneciente a la provincia de Concepción en la Región del Biobío, Chile. Este establecimiento educacional de dependencia municipal fue fundado en el año 1965 e imparte un nivel de enseñanza parvulario (1er y 2do nivel de transición) y básica completa (1ro a 8vo básico).

El establecimiento cuenta con Proyecto de Integración Escolar (PIE) otorgando apoyos profesionales a las diversas necesidades educativas de los estudiantes, bajo el decreto ley 170 (MINEDUC, 2009). Además, desde el año 2007 se instaura la Jornada Escolar Completa (JEC), desde 3° a 8° año básico, con una carga horaria de 38 horas semanales repartidas según el plan de estudios y talleres complementarios para los distintos niveles. En el año 2019 la matrícula descendió considerablemente a 465 alumnos, respecto del año 2018 en el que contaba con un total de 521 estudiantes, la cual ya se encontraba levemente descendida respecto del año anterior con 530 alumnos. En el año 2019 contaban con un promedio de 25 alumnos por curso. Su índice de vulnerabilidad en el 2019 es de un 87,97%, cinco puntos por encima respecto del año anterior donde se presentaba un 82,5%, por tanto, su grupo socioeconómico se encuentra categorizado en un nivel medio.

En cuanto al número de docentes son un total de 46, de los cuales, tres componen el equipo directivo (Directora, Subdirectora y Jefa de UTP), además de una encargada de convivencia, un evaluador y curricularista, un inspector general y nueve docentes PIE. En lo que respecta a los años de servicio de los docentes, en este establecimiento, el rango general oscila entre 1 a 29 años, con un promedio de 7 años de servicio en estas dependencias.

Respecto de las horas contractuales y las horas pedagógicas en aula que los docentes llevan a cabo en el establecimiento, se puede determinar de acuerdo con la tabla n°1 que los contratos son realizados en promedio por 37,1 horas cronológicas semanales, los docentes realizan en promedio 29,6 horas pedagógicas en el aula. El 62,2% de los docentes tiene entre 33 a 44 horas cronológicas de contrato y realiza entre 21 a 40 horas pedagógicas de clases. Lo que evidencia una sobrecarga de los docentes respecto de la distribución de sus horas de contrato, considerando la normativa de 70% de tiempo lectivo y 30 % de tiempo no lectivo. El promedio de horas cronológicas que los docentes destinan a preparar sus clases es de 3,4 horas; al trabajo colaborativo 2,3 horas; a la evaluación de trabajos y evaluaciones de los estudiantes 1,2 horas; a la atención de apoderados 1 hora; y, por último, 1,8 horas semanales a reuniones técnicas.

**Tabla 1.** Número de docentes según horas contratadas por horas pedagógicas

|                          |         | Horas Pedagógicas |         |         | Total |
|--------------------------|---------|-------------------|---------|---------|-------|
|                          |         | Menor a 20        | 21 a 32 | 33 a 40 |       |
| <b>Horas Contratadas</b> | 21 a 32 | 0                 | 4       | 0       | 4     |
|                          | 33 a 40 | 2                 | 7       | 5       | 14    |
|                          | 41 a 44 | 2                 | 1       | 5       | 8     |
| <b>Total</b>             |         | 4                 | 12      | 10      | 26    |

Fuente: Elaboración propia. Fuente: datos obtenidos en aplicación de encuesta.

#### *Evaluaciones Externas y Resultados de Aprendizaje*

Considerando las evaluaciones SIMCE, el establecimiento evidencia resultados de aprendizaje de sus estudiantes significativamente más bajos que sus pares comparables. En la tabla 2, se puede apreciar ciertas fluctuaciones en los resultados académicos, siendo el segundo ciclo, específicamente a nivel de sexto básico dónde se obtienen los menores resultados académicos.

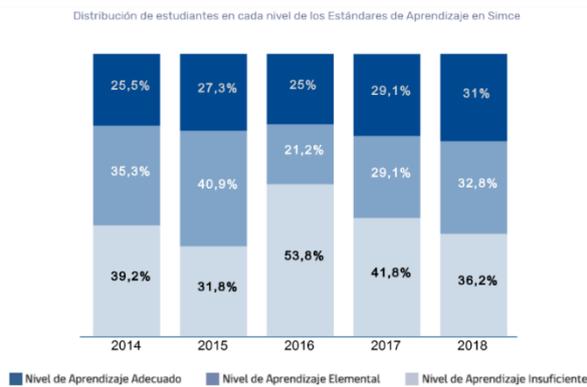
**Tabla 2.** Resultados SIMCE asignaturas lenguaje y matemática

|           |            | Resultados SIMCE |      |      |      |      |      |      | Promedio años | Comparación nivel nacional* |
|-----------|------------|------------------|------|------|------|------|------|------|---------------|-----------------------------|
|           |            | 2011             | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 |               |                             |
| SIMCE     | Lectura    | -                | 271  | 253  | 258  | 242  | 257  | 256  | 256           | Más bajo (-16)              |
| 4° Básico | Matemática | -                | 264  | 248  | 242  | 230  | 256  | 228  | 245           | Más bajo (-33)              |
| SIMCE     | Lectura    | -                | 254  | 251  | 223  | 243  | -    | 218  | 238           | Más bajo (-34)              |
| 6° Básico | Matemática | -                | 252  | 247  | 234  | 240  | -    | 215  | 238           | Más bajo (-38)              |
| SIMCE     | Lectura    | 258              | 259  | 243  | 249  | -    | 237  | -    | 249           | Más bajo (-8)               |
| 8° Básico | Matemática | 248              | 259  | 254  | 269  | -    | 264  | -    | 259           | Similar (3)                 |

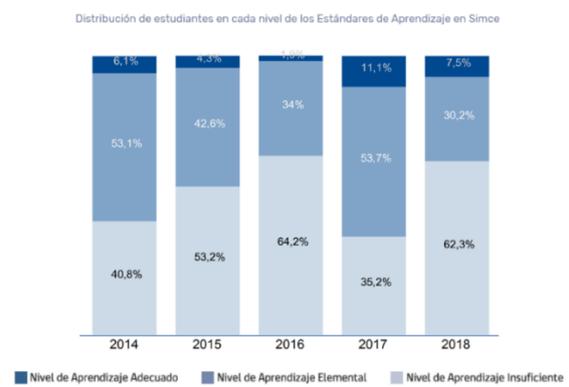
*Nota:* Elaboración propia. Fuente: Base de Datos Agencia de la Calidad.

\*posición a partir del puntaje promedio SIMCE último año del establecimiento con respecto a establecimientos de similar GSE a nivel nacional.

Considerando los niveles de aprendizaje por nivel y asignatura, podemos apreciar en la *figura 1* que en la asignatura de lenguaje los estudiantes de cuarto básico, en un alto porcentaje, se encuentran en niveles insuficientes. Situación compleja que se puede observar también en la *figura 2*, donde los resultados de aprendizajes en el área de matemáticas se evidencian, en un alto porcentaje, en niveles insuficientes. Queda por establecer por qué el 62% de los estudiantes no logra conocimientos suficientes en matemáticas el año 2018.



**Figura 1.** Nivel de aprendizaje en SIMCE Lenguaje 4° básico 2014-2018.



**Figura 2.** Nivel de aprendizaje en SIMCE Matemática 4° básico 2014-2018.

En síntesis, a partir de los datos de contexto del establecimiento, se evidencian necesidades de aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, los antecedentes presentados son de carácter estáticos y aún no nos permiten conocer los procesos y prácticas que se dan en la organización. Es por esto, por lo que a continuación, presentamos nuestra metodología para determinar una línea base con la finalidad de indagar sobre la gestión de la implementación curricular del establecimiento, permitiendo así, reconocer una problemática de la práctica.

## Metodología de la Investigación

### *Diseño Metodológico*

La investigación se propone bajo un diseño secuencial explicativo con enfoque mixto. En los diseños secuenciales la intención es que una fase del estudio de métodos mixtos se base en la otra, donde el investigador, primero recopila y analiza los datos cuantitativos, y luego informa los hallazgos de la recopilación y análisis de datos cualitativos (Feters, Curry y Creswell, 2013; Ivankovam, Creswell y Stick, 2006).

Por consiguiente, se establecieron dos fases de recolección de datos, en la primera fase se recolectaron datos cuantitativos, a través de una encuesta que mide la implementación de prácticas de gestión curricular de los directivos de establecimientos educativos. Esto según la percepción que los docentes tienen sobre la sistematización de cada una de esas prácticas. Posteriormente, esos datos, fueron analizados en base a las frecuencias más descendidas en las siete dimensiones de prácticas del instrumento.

En la segunda fase de recolección, se realizó un *focus group* a un conjunto de los docentes que respondieron el cuestionario de gestión curricular y, además, se aplicó una entrevista individual a los integrantes del equipo directivo. Posterior a la recolección de los datos, se analizó el discurso de los entrevistados, haciendo inferencias acerca de cómo los datos cualitativos ayudan a dar una explicación de los hallazgos cuantitativos, para con ello profundizar en la explicación de los resultados (Bryman, 2006; Greene, Caracelli y Graham, 1989). Considerando que la metodología cualitativa se establece en el nivel de la construcción de creencias propias del fenómeno estudiado (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), se pretende descubrir los significados y las reglas de significación (Canales, 2006) que los sujetos atribuyen a la configuración de sus prácticas pedagógicas en el contexto educacional, mediante una categorización y codificación del discurso de los docentes entrevistados.

### *Antecedentes Metodológicos Cuantitativos*

La metodología diagnóstica utilizada en el análisis cuantitativo fue el Instrumento de Medición de Prácticas de Liderazgo, asociadas a la Gestión de la Implementación Curricular. Dicho cuestionario fue desarrollado el año 2016 por el equipo de investigación del Área de Gestión y Liderazgo Educativo de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción.

El mencionado cuestionario fue construido en base a instrumentos y marcos nacionales, como el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015) y los Estándares Indicativos de Desempeño (MINEDUC, 2014). Además, se basa en la revisión de literatura internacional y el análisis de distintos framework especializados. El foco central de análisis del

instrumento está conformado por las prácticas de liderazgo pedagógico de directores/as y jefes/as de UTP.

El instrumento mide siete dimensiones de prácticas, a saber:

- i. Coordinación de la Implementación general de las bases curriculares y los programas de estudio.
- ii. Lineamientos Pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum.
- iii. Elaboración de planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- iv. Apoyo a los docentes mediante la observación de clases y revisión de cuadernos y otros materiales.
- v. Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje.
- vi. Monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.
- vii. Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de recursos.

La consistencia interna del instrumento, utilizando el coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach es el siguiente:

**Tabla 3.** Resultados Análisis de Confiabilidad Alfa de Cronbach

| Dimensión   | N.º de ítems | Alfa del caso | Alfa del instrumento |
|-------------|--------------|---------------|----------------------|
| Dimensión 1 | 3            | .553          | .692                 |
| Dimensión 2 | 4            | .803          | .819                 |
| Dimensión 3 | 7            | .813          | .787                 |
| Dimensión 4 | 3            | .621          | .730                 |
| Dimensión 5 | 4            | .804          | .816                 |
| Dimensión 6 | 4            | .870          | .858                 |
| Dimensión 7 | 3            | .682          | .836                 |

Fuente: Elaboración propia.

La encuesta refleja la valoración y percepción que tiene el docente respecto de que el director realice la práctica sistemáticamente, se estructura en torno a 28 ítems, formato de afirmaciones, con escalograma Likert con cinco descriptores: muy en desacuerdo (1 punto), en desacuerdo (2 puntos), ni de acuerdo ni en desacuerdo (3 puntos), de acuerdo (4 puntos) y muy de acuerdo (5 puntos). En el proceso de construcción del instrumento el índice de fiabilidad de este instrumento de evaluación fue de 636 docentes de Chile.

En la escala, el rango de alfa de Cronbach, en que oscilaron los valores, fluctúan entre 0.553 y 0.813. La dimensión que obtuvo el alfa de Cronbach más alto en la evaluación corresponde

a elaboración de planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje  $\alpha = 0,813$  y de acuerdo a Tuapanta, Duque y Mena (2017) su nivel de fiabilidad es “muy bueno”. A su vez, la dimensión que obtuvo el coeficiente de alfa de Cronbach más bajo fue la coordinación de la Implementación general de las bases curriculares y los programas de estudio  $\alpha = 0,553$ , obteniendo un nivel de fiabilidad “bueno” (Tuapanta et al., 2017). Por tanto, la escala presenta índices de fiabilidad aceptados para ser aplicada en el caso que se presenta, además, al realizar los análisis con los 31 docentes del estudio comprenden un rango similar de valores (.553-.870), obteniendo los valores más bajos en las dimensiones que presentan menor número de ítems.

#### *Característica de la muestra*

La conformación de la muestra se realizó considerando los docentes que realizaban horas de aula, por ende, de 46 docentes del establecimiento sólo se aplicó el cuestionario a 31 de ellos, para lo cual se contó con la debida autorización firmada por la directora. Dado que, el establecimiento imparte nivel educacional parvulario y básico, los docentes encuestados se desempeñan en primer y segundo ciclo. De los docentes a los que no se les aplicó el instrumento, tres de ellos conforman el equipo directivo (Directora, Subdirectora y UTP), además del encargado de convivencia, evaluador, coordinador PIE y docente de taller extraescolar. Por otra parte, cinco de ellos se encontraban con licencia médica y los restantes no se encontraban en los dos momentos en que se aplicó el instrumento. Se debe considerar también, que en cada dimensión el número de respuestas varía dependiendo de la información que entrego cada docente.

#### *Antecedentes Metodológicos Cualitativos*

Las técnicas que se utilizaron para la recolección de la información fueron dos, entrevista semiestructurada y grupo focal. Con los directivos se realizó una entrevista semiestructurada, la cual se aplicó de forma individual y para los docentes, se organizó un grupo focal.

Tanto la entrevista como para el grupo focal se construyeron en base a las debilidades encontradas en los resultados del instrumento de gestión curricular que fue aplicado a la mayoría de los docentes. Las pautas de las entrevistas fueron validadas en el año 2018 por dos docentes del Programa de Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo y por un Sociólogo del Programa PACE UDEC, se siguieron las recomendaciones y observaciones, respecto de la formulación de las preguntas y se modificó lo necesario para su aplicación. Las entrevistas tienen el objetivo de analizar los nudos críticos que se relevan de las prácticas de gestión de la implementación curricular que se despliegan en el establecimiento, a partir de la percepción y visión que los docentes poseen de esta implementación curricular.

Para el análisis, se agrupan los discursos categorizados en un diseño sistemático por codificación abierta, de modo de, crear conexiones entre categorías y temas que den respuesta al fenómeno estudiado, como por ejemplo las condiciones en que ocurre o no ocurre, el contexto en que sucede, las acciones que lo describen y sus consecuencias (Hernández et al., 2010). El análisis mediante codificación abierta busca presentar la información del discurso de los entrevistados en categorías, subcategorías y códigos a partir de las citas seleccionadas. Posteriormente, se realizó una codificación axial, para ello se utilizó un procedimiento de

relaciones condicionales, donde se buscó dar mayor explicación a las categorías y subcategorías encontradas, destacando dentro del mismo discurso causas y consecuencias de estas. Por último, la codificación selectiva que le da orden secuencial al discurso codificado se lleva a cabo mediante la técnica de campos semánticos que, si bien se presenta de forma narrativa, se sintetiza en una presentación gráfica cuyos espacios permiten de forma más explícita poner de manifiesto la evolución en el tiempo de las posiciones discursivas, de las configuraciones narrativas y de los propios espacios semánticos que se construyen a partir de la investigación (Conde, 2009).

El análisis de datos descrito se enmarca en lo que la Teoría Fundamentada propone como una construcción de teorías a partir de los datos mismos. La Teoría Fundamentada comienza con un análisis de los datos de forma inductiva, evoca iterativas estrategias de ir y venir entre los datos y análisis, usa métodos comparativos y se mantiene interactuando y envuelto con tus datos y la emergente teoría (Charmaz, 2014). Aunque si bien, en este análisis no se busca realizar teorías, se pretende realizar buenas clasificaciones y análisis axiales, a partir de los datos cualitativos.

#### *Características de la muestra*

La investigación se propone bajo un muestreo intencionado o dirigido, siguiendo criterios de inclusión estratégicos, los cuales tienen directa relación al objetivo de estudio, de modo que el análisis se centró en casos de individuos directamente relacionados a la implementación de prácticas de gestión curricular en el establecimiento. Para lo cual, se seleccionaron docentes de aula de todos los niveles y asignaturas. Considerando lo anterior, el tamaño muestral del estudio consideró a un  $n$  total de 11 personas, 2 directivos (Directora y Jefe de UTP) y 9 docentes.

## **Resultados**

### *Resultados Cuantitativos*

En el análisis cuantitativo, se analizaron las prácticas de liderazgo directivas asociadas a la gestión de la implementación curricular del establecimiento, las cuales se agrupan en siete dimensiones. A nivel agregado, se puede observar en la *figura 3* que, seis de las prácticas no supera el 30% con respecto a que los docentes estén “muy de acuerdo” con que las prácticas de liderazgo asociadas a la gestión de la implementación curricular sean sistemáticas en el establecimiento.

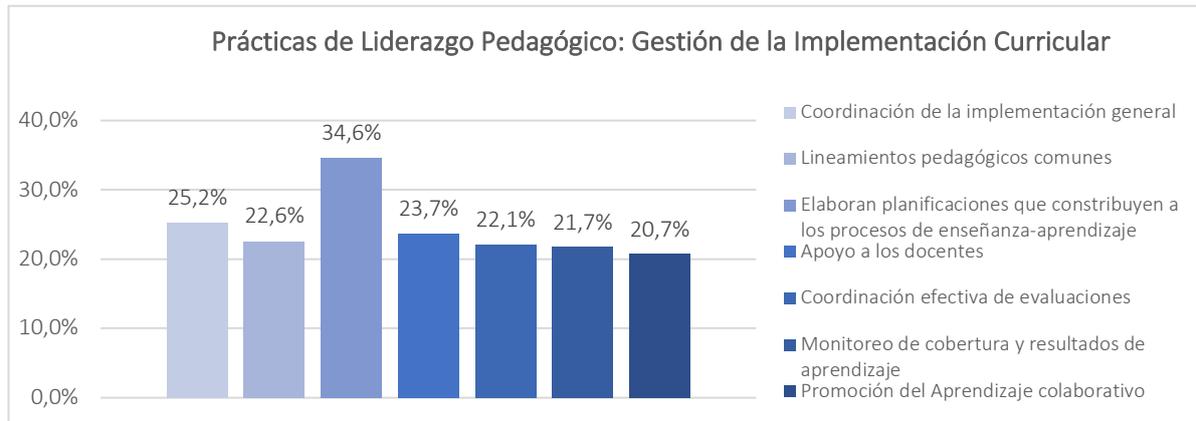


Figura 3. Porcentaje promedio de las dimensiones de prácticas de la gestión de la implementación curricular.

La dimensión de prácticas mejor percibida alcanza un promedio de 34,6%, por lo que, tal porcentaje de docentes estima que en el establecimiento se realizan “Planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje”. En cuanto a la dimensión de prácticas menos percibida, sólo un 20,7% de los docentes afirma estar “muy de acuerdo” con que se lleve a cabo sistemáticamente una “Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados” (Figura nº1).

En general, el análisis cuantitativo da cuenta de una descendida percepción de los docentes sobre la sistematización de las prácticas de implementación curricular que los directivos desarrollan en el establecimiento. Al hacer un zoom en cada una de las dimensiones de prácticas más descendidas, en primer lugar, en la implementación general de las bases curriculares, se evidencia una baja sistematización en la práctica asociada a que el director y/o equipo técnico pedagógico resguarde el tiempo que los docentes tienen para desarrollar labores pedagógicas y los tiempos dedicados al aprendizaje de los estudiantes, solo un 16,1% de los docentes estima que se realice esta práctica.

En cuanto a los lineamientos comunes, hay un bajo despliegue en la implementación de la práctica asociada a que el director y/o el equipo técnico pedagógico acuerden con los docentes los lineamientos metodológicos por asignatura, solo un 9,7% de los docentes menciona que se realiza esta práctica. De acuerdo a la elaboración de las planificaciones, se presenta una baja sistematización en la práctica asociada a que el director y/o UTP apoye en la búsqueda de material, corregir errores, mejora de las actividades, entre otros, esto es un 10% de los docentes menciona que se realice esta práctica; en cuanto al apoyo que se les entrega a los docentes mediante la observación de clases y revisión de cuadernos de aprendizaje, se observa baja sistematización de la implementación en la práctica asociada a que el director y/o equipo técnico pedagógico analicen constantemente con los docentes el trabajo de los estudiantes, solo un 6,5% de los docentes estima que se realice esta práctica.

Considerando la coordinación efectiva de las evaluaciones, se presenta un bajo despliegue de la implementación sobre la práctica asociada a que el director y/o equipo técnico pedagógico revise con los docentes que las evaluaciones sean diversificadas, contemplando distintas formas como pruebas de desarrollo, pruebas de desempeño, evaluación de portafolios, trabajos grupales, entre otras, solo un 13,8% de los docentes evalúan que esta práctica se realice. Por último, de acuerdo con la promoción del trabajo colaborativo, hay una

significativa baja en la sistematización de la implementación de la práctica asociada a que el director y/o equipo técnico pedagógico compartan con los docentes insumos, resolver dudas y ampliar los conocimientos de los profesionales, solo un 13,8% de los docentes menciona que esta práctica se lleve a cabo.

Por consiguiente, las prácticas que se mencionan como más descendidas, tienen relación a la falta de lineamientos pedagógicos que permitan mejorar las planificaciones, una falta de apoyo en la revisión de las evaluaciones diversificadas, así como en la revisión de los productos de aprendizaje de los estudiantes, y por último en una falta de apoyo en los tiempos y espacios requeridos para el trabajo colaborativo entre los docentes, en el resguardo de su labor pedagógica y apoyo en la mejora de sus debilidades. Estas prácticas que se identifican como las más descendidas, producto del análisis cuantitativo realizado, se profundizarán en el apartado de resultados cualitativos, donde se buscará dar explicación a la situación que se presenta.

### *Resultados Cualitativos*

En el análisis cualitativo se profundizó en los hallazgos cuantitativos encontrados, analizando aquellas prácticas de liderazgo de la gestión de la implementación curricular que más se tensionaron a partir de la percepción docente. Para el análisis cualitativo de los resultados se establecieron temas, los cuales se codificaron y categorizaron, de acuerdo con las prácticas que se presentaron más descendidas en el análisis cuantitativo. Las seis prácticas descendidas generan los siguientes tres temas de análisis: *“Lineamientos pedagógicos para la implementación efectiva del currículum”*; *“Líneas de apoyo docente para el resguardo de la labor pedagógica, planificación, evaluación y revisión de productos de aprendizaje”*; y, por último, *“Tiempo y espacios para el desarrollo del trabajo colaborativo”*.

Desde el punto de vista de las creencias declaradas por los actores, surgen diferentes posturas sobre la visión sobre cómo enseñar y los significados sobre cómo aprender. Se establecen tres grandes grupos de significación, entre los directivos (grupo 3) y docentes (grupo 1) con una visión sobre la enseñanza y los significados de cómo aprender más profundos y otro grupo docente (grupo 2) que no comparte los lineamientos pedagógicos, la visión ni el significado que quiere construir el equipo directivo.

El grupo 1, los docentes comparten la visión de los directivos sobre los recursos entregados para la planificación, evaluación y la revisión del trabajo de los estudiantes como un insumo para el análisis y la mejora de sus prácticas docentes. Es decir, este grupo comparte sus creencias con el equipo directivo, creencias que promueven la innovación y la mejora de las prácticas pedagógicas, sin embargo, no muestran los resultados educativos que se esperan, lo que apuntaría hacia la necesidad de lineamientos específicos que potencien las prácticas docentes.

Los directivos presentan un alto significado sobre cómo aprender, pero no comparten una visión sobre cómo enseñar con todos los docentes. Por tanto, saben a dónde quieren dirigirlos y las estrategias de enseñanza que desean implementar con ellos, pero desconocen el cómo llevar a cabo esa implementación. Lo anterior, es el resultado de tener una visión de prácticas de enseñanza más difusas y solapadas, en consecuencia, entregan lineamientos pedagógicos generales, pero no profundizan en lineamientos más claros y específicos que orienten las

prácticas de los docentes. Esto puede ser el elemento fundante para interpretar los bajos niveles de despliegue de prácticas que se observaron en los datos cuantitativos.

Ahora, considerando que hay diferencias importantes en el grupo docente, nos encontramos con una subcultura, los docentes resistentes (grupo 2), los cuales no comparten los lineamientos pedagógicos, la visión ni el significado que quiere construir el equipo directivo. De modo tal que, se resisten al apoyo entregado, presentan como requerimiento la capacitación docente y no están de acuerdo en cómo se analizan los productos de aprendizaje de los estudiantes. Este grupo supone una mayor complejidad, dado que no comparte las creencias sobre las prácticas pedagógicas, por tanto, se dificulta la necesidad de llevar a cabo un cambio de estas.

En síntesis, los directivos tienen conciencia y comparten los requerimientos que los docentes realizan sobre la necesidad de lineamientos específicos y el apoyo necesario para la mejora de las prácticas docentes, conocen las debilidades profesionales que poseen y lo que necesitan fortalecer. Sin embargo, el cómo llevar a cabo esta labor se les complejiza, dado que no todos los docentes comparten las mismas creencias que los directivos, resistiéndose a realizar cambios en sus prácticas, mientras que el grupo que, si comparte las mismas creencias necesita de lineamientos más claros y definidos para llevar a cabo los cambios que se requieren.

Los directivos plantean que una solución a lo expuesto requiere focalizarse en mejorar el análisis de los productos de los estudiantes como un insumo para la mejora de prácticas docentes; así como fortalecer la construcción e implementación de evaluaciones diversificadas; a su vez, ser más selectivos con las innovaciones a desarrollar, siendo respetuosos de los espacios y tiempos del establecimiento; debiendo propiciar espacios de reflexión para incentivar a los docentes a mostrar sus debilidades y potenciar entre ellos la mejora de sus prácticas; y finalmente, fortalecer los espacios de colaboración, mejorando su efectividad mediante la evaluación constante de estos tiempos y una selección adecuada del tipo de colaboración que necesitan potenciar con un equipo interdisciplinario que trabaje para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de los y las estudiantes.

De acuerdo con en el análisis cuantitativo sobre la promoción del trabajo colaborativo, los docentes perciben baja implementación de la práctica asociada a que el director y/o equipo técnico pedagógico compartan con los docentes insumos para mejorar o fortalecer las debilidades y conocimientos de los profesionales. Tanto docentes innovadores como resistentes hacen mención de que efectivamente se llevan a cabo estas instancias, sin embargo, consideran que no son espacios adecuados y suficientes. Exponen que no hay tiempo para realizar actividades que implican colaboración, ya sea entre docentes y equipo PIE, entre los mismos docentes de área o ciclo, o bien entre docentes y equipo directivo.

Por su parte, los directivos señalan que en la hora asignada en el establecimiento para el desarrollo del trabajo colaborativo se respetan los espacios para que los docentes puedan preparar sus actividades, planificar y evaluar. Es decir, la hora colaborativa que ya tienen designada debe ser suficiente, ya que los tiempos no pueden ser modificados, por tanto, los docentes deben aprender a ser más eficientes y optimizar ese tiempo. No obstante, los directivos coinciden sobre la falta de tiempo para desarrollar más reflexión entre pares y entre docentes y directivos, siendo necesario contar con espacios para evaluar lo que han realizado y cómo ha funcionado, de manera de mejorar las prácticas de colaboración. Además, agregan

que considerando lo que han implementado hasta el momento, se encuentran en un buen camino a construir una cultura de colaboración.

A continuación, la *figura 4* presenta un esquema en que se visualizan los campos semánticos que resultan a partir de la polarización descrita en el análisis cualitativo. Se aprecia la posición en que cada grupo de docentes y directivos se encuentran respecto de:

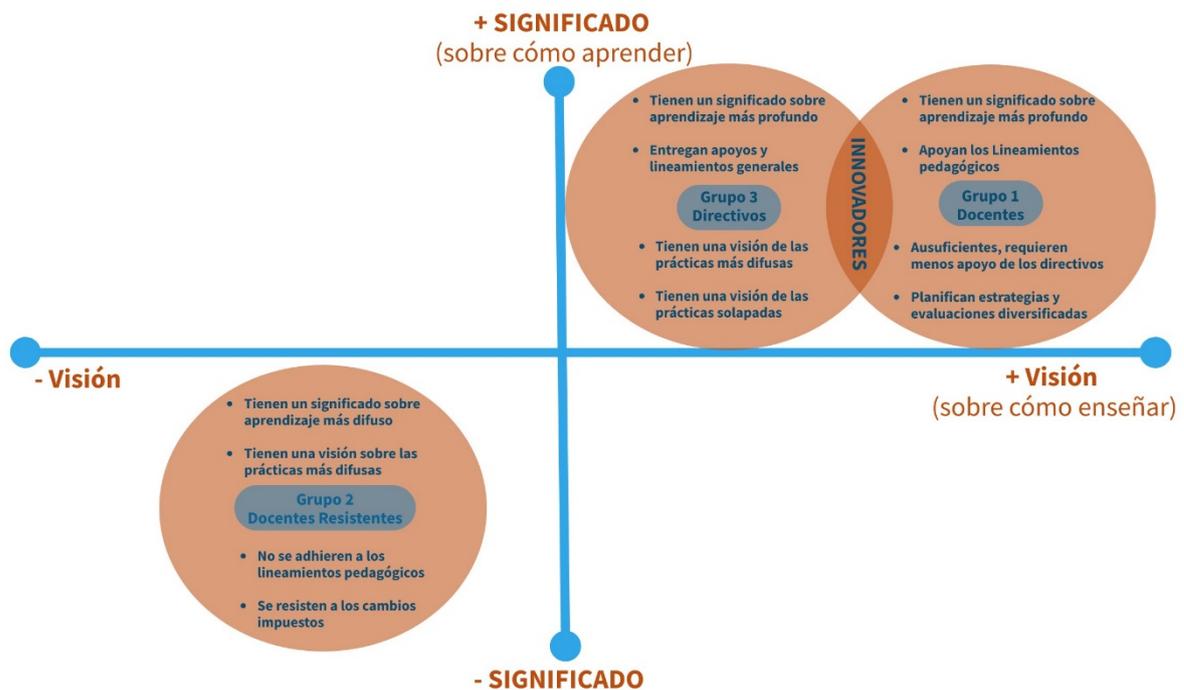
+ Significado = significados que se organizan en torno a creencias sobre el aprendizaje sofisticadas o profundas.

- Significado = significados que se organizan en torno a creencias sobre el aprendizaje superficiales o ingenuas.

+ Visión = mayor grado de relación del grupo con la visión de enseñanza declarada por el establecimiento.

- Visión = menor grado de relación del grupo con la visión de enseñanza declarada por el establecimiento.

*Figura 4.* Campos semánticos análisis cualitativo.



### Discusión de los Resultados

En consideración a las evidencias encontradas en la investigación y a partir del análisis mixto realizado, los resultados cuantitativos dan cuenta de una baja percepción de los docentes sobre la sistematización de las prácticas de implementación curricular que los directivos desarrollan en el establecimiento. Mediante los resultados que se obtuvieron en el análisis cualitativo, esta baja percepción de los docentes sobre la implementación curricular se debe en gran medida a

la falta de coherencia entre la visión sobre el aprendizaje y sobre la enseñanza que poseen los directivos, lo que implica el desarrollo de unos lineamientos pedagógicos difusos y carentes de sentido para todos los docentes, impactando, con ello, en las prácticas pedagógicas de los docentes.

Al detenernos en esta problemática, el análisis cuantitativo da cuenta de una baja implementación de la práctica asociada a que el director y/o el equipo técnico pedagógico acuerden con los docentes los lineamientos metodológicos por asignatura, lo que se condice con lo expuesto en el análisis cualitativo, donde se menciona que los directivos sólo entregan lineamientos pedagógicos generales. Lo anterior, se explica debido a que presentan un alto significado sobre cómo aprender, pero no presentan una visión compartida sobre cómo enseñar con todos los docentes.

El análisis cualitativo muestra la emergencia de tres grupos de profesionales que poseen campos semánticos diferidos. Uno de estos grupos, los docentes innovadores, se reconoce desde una visión de innovación y mejora de la enseñanza. Dicha visión contrasta a un nivel de polarización con la del grupo de docentes resistentes y solo tangencialmente es compartida por el grupo de directivos innovadores. Los profesionales innovadores, comparten creencias profundas sobre el aprendizaje, pese a esto, no evidencian resultados educativos de excelencia, debido a la falta de lineamientos más específicos y claros de parte de los directivos, que les permitan orientar y potenciar sus prácticas docentes. En tanto, los docentes resistentes, no comparten creencias de aprendizaje con los directivos, lo que dificulta potenciar un cambio en las prácticas de enseñanza.

De este modo, será necesario que se fortalezca la visión de aprendizaje en el establecimiento y que sea compartida, tanto por los directivos como por todos los docentes. Esto será fundamental en la implementación de estrategias, el desarrollo de las prácticas de enseñanza y finalmente en los resultados de los estudiantes. Se debe entender que, al hablar de visiones sobre el aprendizaje es necesario considerar las creencias personales que cada profesional tiene al respecto, creencias que resultan ser complejas, multidimensionales, y se desarrollan y transforman constantemente a medida que interactuamos con el mundo (Hofer & Pintrich, 1997). Por tanto, se debe considerar la construcción que los implicados realizan respecto de una determinada práctica, ya que las creencias que estén asociadas a la construcción de esa visión determinarán la efectividad de esta. Es decir, el sistema de creencias de los docentes afecta fuertemente sus prácticas pedagógicas, determinando la manera en la que se enseña a los estudiantes (Fullan & Stiegelbauer, 1997).

En consideración a lo anterior, el análisis de la problemática central nos lleva a vislumbrar el efecto en cadena que se desarrolla en el establecimiento. Si los directivos no logran transferir y plasmar su visión de aprendizaje con todos los docentes, de modo tal de, redefinir y acordar una visión compartida, las prácticas de enseñanza no logran tener la efectividad que se requiere, puesto que no se comparten las mismas creencias acerca del proceso de aprendizaje. De este modo, la visión que los docentes tienen respecto a cómo los estudiantes aprenden, va a incidir en la manera en que les enseñan (Fullan & Stiegelbauer, 1997).

A su vez, el análisis de la información releva las dificultades que experimentan los directivos respecto del apoyo que deberían entregar a sus docentes. En este aspecto, el análisis cuantitativo mostró un bajo despliegue en la implementación de las prácticas asociadas a que el equipo directivo y/o técnico pedagógico resguarden los tiempos dedicados a la labor

pedagógica de los profesores y al aprendizaje de los estudiantes; así como una baja en la práctica de apoyo en la búsqueda de material o resolución de dudas; de la misma forma se presentó baja implementación en la práctica de apoyo mediante observación de clases y revisión de productos de aprendizaje de los estudiantes; y por último, una baja implementación de la práctica de apoyo en la elaboración de evaluaciones diversificadas.

La baja sistematización de las prácticas mencionadas se explica con los resultados obtenidos en el análisis cualitativo, puesto que los docentes exponen el bajo apoyo que reciben de los directivos al momento de realizar análisis y retroalimentación de sus prácticas pedagógicas. A partir de este análisis, nuevamente se evidencia la presencia en el establecimiento de una cultura de innovación de parte de los directivos y de un grupo de docentes, cuya visión sobre la enseñanza y los significados de cómo aprender son más profundos. Por tanto, se adhieren a la visión de los directivos sobre los recursos entregados para la planificación, evaluación y la revisión del trabajo de los estudiantes como un insumo para el análisis y la mejora de sus prácticas docentes.

Por su parte, los directivos -quienes presentan un alto significado sobre cómo aprender, pero no comparten una visión sobre cómo enseñar con todos los docentes- presentan una coherencia en la asignación de recursos y el bajo apoyo que entregan a sus docentes, teniendo en cuenta su discurso sobre las estrategias de aprendizaje que esperan que lleven a cabo los docentes. Por consiguiente, saben a dónde quieren llevar a los docentes y las estrategias de enseñanza que desean implementar con ellos, pero tienen dificultades para promover una implementación, dado que poseen conocimientos difusos al respecto.

En contraposición, la subcultura que se establece con los docentes resistentes, quienes no comparten la visión ni el significado que quiere construir el equipo directivo, se resisten al apoyo entregado, presentan molestias por el poco resguardo en su labor docente, tienen requerimientos como capacitación docente en áreas de evaluación y no están de acuerdo en cómo se analizan los productos de aprendizaje de los estudiantes.

La literatura señala que los docentes no se desarrollan solos, sino que las organizaciones juegan un papel fundamental en su desarrollo profesional, particularmente el liderazgo del Director(a) y equipo directivo. Resulta clave asegurar la consistencia entre las instancias de formación docente y los propósitos de la escuela, apoyar a los docentes en el uso de habilidades adquiridas, generar condiciones para que los docentes compartan ideas y prácticas bajo una cultura de colaboración, apoyar y dar confianza respecto del trabajo y logro de cada docente, entre otras (Hallinger, 2005; Day et al., 2011; Gajardo y Ulloa, 2016). Considerando la situación, los directivos reconocen su preocupación, son conscientes sobre la necesidad de avanzar desde una fase de implementación inicial, hacia una fase de institucionalización de prácticas, puesto que, consideran que lo hecho hasta el momento es sólo una parte de lo que debiesen implementar en el establecimiento.

En este sentido, la evidencia acumulada en diversas investigaciones demuestra que la práctica de acompañamiento a los docentes, al interactuar con otras prácticas, tiene un impacto positivo en la mejora de las prácticas docentes (Robinson, Lloyd y Rowe, 2008; Leithwood, 2009; Hallinger, 2010; Marfán, Muñoz y Weinstein, 2013; Gajardo y Ulloa 2016). Se entiende entonces, que en un establecimiento para que ocurra un cambio y una mejora sostenida en el tiempo, deben interactuar diversos factores, entre ellos el desarrollo profesional de los docentes, impulsado y apoyado por los directivos, lo que influirá en la mejora de las prácticas

y por consecuencia en el aprendizaje de los estudiantes. Es decir, se debe construir una cultura escolar basada en creencias, valores y prácticas de colaboración que apunten a las metas compartidas y al aprendizaje de los estudiantes.

### **Desafíos y Proyecciones para Abordar la Problemática**

En síntesis, al no contar con la adecuada implementación de prácticas de gestión curricular que propicie una visión compartida del aprendizaje, y que, a su vez provea de los lineamientos específicos para gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el establecimiento, trae consigo que los directivos no estén en condiciones de entregar el apoyo adecuado para el trabajo docente. No obstante, los docentes requieren que se resguarde su labor pedagógica, que se les apoye en la planificación, evaluación y análisis de los productos de aprendizaje de los estudiantes.

El análisis plantea que una de las principales causas de esta problemática, se centra en la priorización de acciones de gestión institucional que debieron desarrollar los directivos al asumir la dirección del establecimiento, acciones que les impidieron focalizar su atención en las necesidades específicas de los docentes, por consiguiente, producto de la construcción del espacio adecuado para la implementación curricular, se descuida lo pedagógico.

Considerando que no todos comparten la misma visión de aprendizaje y no poseen creencias comunes, no se implementan directrices claras y específicas para cada área y ciclo, por lo que se dificulta establecer un proceso de cambio. Específicamente, los lineamientos pedagógicos que entregan los directivos resultan ser muy generales, difusos y poco concretos, lo que provoca que no todos los docentes puedan realizar adecuadamente su labor. Es decir, algunos pueden compartir estos lineamientos como otros no, dejando bajo su responsabilidad y criterio el desempeño y resultado de sus prácticas.

En consecuencia, para abordar las problemáticas planteadas se proyectan acciones pedagógicas curriculares más concretas, que darán respuesta a una propuesta de mejora para este establecimiento. Considerando que de parte de los directivos no se implementan sistemáticamente prácticas que sean orientadoras para el trabajo docente, uno de los desafíos es trabajar con una estrategia que apunte a la construcción de una visión compartida sobre la enseñanza y aprendizaje, a través del desarrollo de lineamientos pedagógicos específicos, así como de otras herramientas y/o prácticas de gestión curricular y apoyo al trabajo docente, como la implementación de una comunidad de práctica.

### **Bibliografía**

- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela ¿cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Universidad de Chile.
- Bryman, A. (2006). Integrating Quantitative and Qualitative Research: How Is It Done? *Qualitative Inquiry*, 6(1): 97–113.
- Canales, M. (Ed.) (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. LOM Ediciones.

- Charmaz, K. (2014). Grounded Theory in Global Perspective: Reviews by International Researchers. *Qualitative Inquiry*, 20(9): 1074–1084. <https://doi.org/10.1177/1077800414545235>
- Conde, F. (2009). *Análisis sociológico del sistema de discursos. Cuadernos Metodológicos*, (43). Centro de Investigaciones Sociológicas: Madrid, España.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., & Hopkins, D. (2011). *Successful school leadership: linking with learning and achievement*. Maidenhead: Open University Press.
- Elmore, R., y City, E. (2007). The Road to School Improvement: long as it takes. *Harvard Education Letter*, 23(3).
- Fullan, M. G. and Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo: guía de planeación para maestros*. Trillas.
- Gajardo, J y Ulloa, J. (2016). *Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones*. Nota técnica N° 6. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Gajardo, J. (2019). *Analizando la visión de aprendizaje presente en el establecimiento desde un enfoque de Aprendizaje Profundo*. Nota Técnica N° 6. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.
- Gajardo, J. (2021). *Boletín de Apoyo a la Mejora Escolar, Número 2*. Concepción, Chile: +COMUNIDAD.
- Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S & Jesson, D. (1999). *Improving schools: performance and potential*. Open University Press.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221–239. <https://doi.org/10.1080/15700760500244793>
- Hallinger, P. (2010). Gateways to leading learning. Leading educational change. *APCLC Monograph Series* (Vol. 1). <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta edición. McGraw-Hill.
- Hofer, B. K. and Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una Buena Escuela. Experiencia y lecciones*. Fundación Chile.
- Leithwood, K. (2009). *Cómo liderar nuestras escuelas: aportes desde la investigación*. Santiago: Área de Educación Fundación Chile.
- Marfán, J.; Muñoz, G. y Weinstein, J. (2013). *Liderazgo directivo y su efecto en el trabajo docente en las escuelas chilenas*. Trabajo presentado en la versión 26 de ICSEI. Basado en “Liderazgo directivo y prácticas docentes: Evidencia a partir del caso chileno”. Organización y Gestión Educativa. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación* N° XCV- Año XX.
- Marzano, R. (2003). *What Works in schools. Translating research into action*. Association for

## Supervision and Curriculum Development.

- MINEDUC. (2009). *Decreto Supremo N°170. Proceso Diagnóstico Especial. Reglamento de la Ley N° 20201*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.
- MINEDUC. (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.
- MINEDUC. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.
- Mintrop, R., Órdenes, M., & Madero, C. (2018). *Resolución de problemas para la mejora escolar: el enfoque del design development*. En G. Weinstein, J., & Muñoz (Ed.), *Cómo cultivar el liderazgo educativo. Trece Miradas* (pp. 323–354). Ediciones Universidad Diego Portales; Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (Cedle).
- Muñoz, G. (2018). *Estudio exploratorio sobre modelos internacionales de formación de directores y supervisores: un análisis en clave comparada*. IIPPE-UNESCO.
- Muñoz, G., Amenábar, J. y Valdebenito M. (2019). *Formación de Directivos Escolares en Chile: Situación Actual, Evolución y Desafíos de su Oferta*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), pp. 43-65. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar.
- Murillo, F.J. (2002). La "Mejora de la Escuela": concepto y caracterización. En F.J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (Coords.), *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Octaedro.
- Newell, A., & Simon, H. A. (1972). *Human problem solving*. Prentice-Hall.
- Pearce, B. B. J., & Ejderyan, O. (2020). Joint problem framing as reflexive practice: honing a transdisciplinary skill. *Sustainability Science*, 15(3), 683–698. <https://doi.org/10.1007/s11625-019-00744-2>
- Pont, B., Nusche D., and Moorman, H. (2009). *Mejorar el Liderazgo Escolar, vol 1: Política y Práctica*. OCDE Publishing.
- Robinson, V. M. J.; Lloyd, C. and Rowe, K. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes. An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Schildkamp, K. (2021). *Boletín de Apoyo a la Mejora Escolar, Número 2*. Concepción, Chile: +COMUNIDAD.
- Schleicher, A. (Ed.) (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. OECD.
- Tuapanta, J.; Duque, M.; y Mena, A. (2017). Alfa de Cronbach para validar un cuestionario de uso de TIC en docentes universitarios. *Revista mktDescubre - ESPOCH FADE*, (10), 37 – 48.
- Ulloa, J. y Gajardo, J. (2017). *Gestión de la implementación curricular. Informe técnico N°5. LIDERES EDUCATIVOS*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Weinstein, J., Muñoz, G. y Raczynski, D. (2011). School Leadership in Chile: Breaking the Inertia. In Townsend, T., & Macbeath, J. (Eds.), *International Handbook of Leadership for*

*Learning*. Springer. <http://doi.org/10.1007/978-94-007-1350-5>.

Young, M. (2019). *Desarrollo y formación en liderazgo educativo: Historia, desarrollo y prácticas contemporáneas en los Estados Unidos*. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Cómo cultivar el liderazgo educativo: Trece miradas* (pp. 35-83). Ediciones Universidad Diego Portales.

Zabala, A. y Aránega, S. (2003). *Gestión curricular. Formación de directoras y directores de centros educativos*. Universidad de Barcelona.

## INNOVACIONES EDUCATIVAS EN ENSEÑANZA TÉCNICA PROFESIONAL: APORTES A LAS PRÁCTICAS CURRICULARES Y EVALUATIVAS<sup>1</sup>

EDUCATIONAL INNOVATIONS IN VOCATIONAL TECHNICAL TEACHING: CONTRIBUTIONS TO CURRICULAR AND EVALUATIVE PRACTICES

Ana María Jimenez Saldaña<sup>2</sup>, Gilda Bilbao Villegas<sup>3</sup>

**Resumen:** La enseñanza Técnico-Profesional está ligada a los proyectos de innovación educativa para fortalecer los aprendizajes de los y las estudiantes con el fin de responder a las necesidades y desafíos del mercado laboral. El objetivo de la investigación fue comprender el impacto de innovaciones educativas curriculares y evaluativas implementadas en el contexto de tesis de magíster. Se adoptó un **método** cualitativo de carácter exploratorio-descriptivo que analizó tres casos de innovaciones educativas. Se realizó un análisis de contenido de los trabajos y se condujeron entrevistas en profundidad con sus autores. Los **resultados** fueron agrupados en seis categorías: análisis crítico del currículum, (2) cultura institucional, (3) infraestructura, (4) compromiso docente, (5) liderazgo directivo, (6) capacitación y acompañamiento docente. La **discusión** se centró en cómo estas innovaciones se posicionan frente a los procesos educativos, la transformación de la cultura institucional y la sostenibilidad en el tiempo de sus impactos en la comunidad.

**Palabras clave:** enseñanza técnica y profesional, educación técnica superior, innovación educativa, evaluación del currículo, tesis.

**Abstract:** Vocational education is linked to educational innovation projects to strengthen student learning in order to respond to the needs and challenges of the labor market. The objective of the research was to understand the impact of curricular and evaluative educational innovations implemented in the context of master's thesis. An exploratory-descriptive qualitative **method** was adopted that analyzed three cases of educational innovations. A content analysis of the work was carried out and in-depth interviews with their authors were conducted. The **results** were grouped into six categories: critical analysis of the curriculum, (2) institutional culture, (3) infrastructure, (4) teacher commitment, (5) managerial leadership, (6) teacher training and support. The **discussion** focused on how these innovations are positioned in relation to educational processes, the transformation of the institutional culture, and the sustainability over time of their impacts on the community.

**Keywords:** technical and vocational education, higher technical education, educational innovations, curriculum evaluation, theses.

Recibido: 04.12.2022 / Aceptado: 16.12.2022

<sup>1</sup> Proyecto de investigación financiado por el Centro de Innovación en Liderazgo Educativo-Líderes TP, CILED.

<sup>2</sup> Universidad del Desarrollo. ORCID: 0000-0002-8206-3317

<sup>3</sup> Universidad del Desarrollo. ORCID: 0000-0002-4912-0842

## Introducción

La Enseñanza Técnica Profesional (ETP) corresponde a programas de adquisición de habilidades, competencias, aptitudes y destrezas para insertarse en el campo laboral. Este tipo de formación emerge como una oportunidad de educación especializada en alguna actividad o área específica de los sectores productivos. En este sentido, es importante analizar las capacidades del personal docente ETP para implementar innovaciones educativas que fortalezcan los aprendizajes de las y los estudiantes de estas instituciones. Algunos estudios enuncian la necesidad de cubrir lagunas metodológicas y aumentar el corpus de investigaciones sobre ETP con el fin de fortalecer la base científica de esta área formativa (Tripney & Hombrados, 2013). Del mismo modo, estudios recientes indican que los y las docentes de ETP requieren desarrollar sus conocimientos en competencias pedagógicas considerablemente, además potenciar la inclusión social de sus estudiantes (Romero-Jeldres et al., 2021). Por lo que es necesario conducir investigaciones que contribuyan en la comprensión de los procesos requeridos para fortalecer la ETP.

El rol docente ETP requiere la implementación de estrategias, materiales y situación educativas que se mantengan a la vanguardia en favor del desarrollo de los y las estudiantes. Particularmente, los instrumentos curriculares más utilizados en las prácticas de implementación curricular de ETP en Chile corresponden a dos de los elaborados por el Ministerio de Educación: Planes y Programas de Estudio y Textos Escolares (Unidad de Currículum y Evaluación, 2018). Los formadores requieren avanzar en la innovación curricular y práctica formativa; lo cual, se trata de una responsabilidad compartida entre los profesores y directivos del desarrollo profesional de los docentes (artículo 12 de la Ley 20.903 del Sistema de Desarrollo Profesional Docente de Chile). Por lo tanto, es necesario generar más conocimiento sobre los procesos de innovación de docentes de ETP. En este sentido, esta investigación buscó comprender el impacto de innovaciones educativas curriculares y evaluativas implementadas en el contexto de tesis de magíster en la educación técnico-profesional chilena, así como (a) analizar los resultados previstos y emergentes que obtienen las innovaciones y (b) analizar las condicionantes que favorecen u obstaculizan la implementación de las innovaciones.

### *Innovación Educativa en la Enseñanza Técnico-Profesional*

La Enseñanza Técnico-Profesional (ETP) busca empoderar a jóvenes y adultos a través de la capacitación para involucrarse en actividades económicas, y así superar los problemas socio-económicos de las regiones (Buli & Yesuf, 2015). De acuerdo con estudios recientes, las instituciones de ETP se ubican en una posición única para contribuir a los objetivos para el desarrollo sostenible de la UNESCO, tales como el desarrollo económico y la justicia social (Legusov et al., 2021). La ETP se concibe como una alternativa para el desarrollo, sobre todo en países con ingresos bajos y medianos (Tripney & Hombrados, 2013) y persigue mejorar las habilidades laborales (Witenstein & Iyengar, 2021). En este sentido, es necesario analizar los desafíos que esta formación enfrenta en la actualidad.

Los parámetros de calidad en los programas ETP suelen consistir en la pertinencia de la formación, instalaciones, apoyo y servicios estudiantiles, así como la creación de un espacio propiamente pedagógico (Sancho-Gil, 2018; Tadle et al., 2021). En la actualidad, es importante tomar en cuenta las consecuencias del confinamiento por Covid-19 y los aprendizajes que esta emergencia sanitaria dejó en el sector educativo, tales como la educación en línea accesible y

compatible con el trabajo práctico (Ahmad et al., 2022). Por el otro lado, la ETP requiere incorporar el desarrollo sostenible en los marcos formativos, esto con el fin de tomar un posicionamiento global (Igberaharha, 2021). Sin embargo, es importante tener en cuenta que, a pesar de que las necesidades y condiciones pueden estar caracterizadas por tendencias internacionales, es necesario conducir análisis de las realidades particulares de cada país (Yamada et al., 2022). Es decir, adecuar los currículos en el marco de tendencias globales, siempre manteniendo en equilibrio la gestión curricular con las necesidades de las regiones locales.

La enseñanza media Técnica Profesional (TP) en Chile reviste particularidades según las cuales se diferencia del currículum por competencias, enfatizando la formación de capacidades, así como formación en valores, destrezas y conocimiento (Lucero-Díaz, 2016). Su implementación requiere profesionalismo e innovación en las prácticas docentes que incorporen conceptualizaciones y principios curriculares, enfoque de competencias laborales, instrumentos curriculares, el desarrollo sostenible, así como las implicancias de la estructura modular (Lee et al., 2021; Lucero-Díaz, 2016). Sin embargo, recientes estudios dan cuenta de la insuficiencia en su preparación y prácticas pedagógicas, tanto en su potencial de inserción laboral, calidad del proceso formativo (Servat Poblete, 2017) y la propia percepción de los docentes (Barrientos Delgado & Navío Gámez, 2015). Estas insuficiencias están asociadas a aspectos personales, formación académica, experiencia profesional, recursos del entorno y la importancia que conceden a sus funciones de planificación, desarrollo y evaluación de la formación.

Algunas herramientas para la gestión curricular plantean interrogantes, particularmente para la integración de la formación diferenciada y general (Peña-Ruz & Vega, 2021). Entre estas se incluyen la existencia de sellos propios de la ETP que se deben resguardar en este proceso y si estos sellos permiten sostener una propuesta formativa ajustada al nuevo escenario. Este desafío exige movilizar recursos profesionales, con capacidades de diseño, implementación y evaluación de innovaciones en el ámbito del currículum y la evaluación para beneficiar las motivaciones del estudiantado y ofrecer oportunidades de impacto social (Vera-Sagredo et al., 2020). Sin embargo, un estudio reciente indica dos contrastes al respecto, (1) que los profesores ETP no superan el 13% de conocimientos en competencias pedagógicas, y (2) sus discursos docentes invisibilizarían a los y las estudiantes en su potencial de aprendizaje, al perpetuar lingüísticamente, huellas de desigualdad social (Romero-Jeldres et al., 2021).

En este contexto, los programas de magíster profesional en educación procuran generar mecanismos de acceso a una diversidad de docentes activos en el sistema escolar que buscan una posibilidad de mejorar su práctica pedagógica y ampliar su desarrollo profesional. Las propuestas formativas de este tipo de programas se sitúan en los ámbitos de currículum, evaluación, gestión y liderazgo (Ríos et al., 2019). Sin embargo, la investigación respecto a las innovaciones educativas que realizan los profesores de ETP formados en estos programas es limitada, puesto que se carece de información sobre las problemáticas de innovación que se abordan, los tipos de diseños, estrategias y actividades, los resultados y las racionalidades que subyacen de propuestas de innovación educativa que se implementan en las instituciones escolares. Por lo tanto, es necesario generar nuevo conocimiento sobre el rol y las características de las innovaciones en enseñanza TP, así como su valor para la mejora educativa.

Bajo esta perspectiva, la innovación educativa emerge como un área de oportunidad para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en ETP (Rincón-Gallardo & Fullan, 2016). Entendiendo la innovación educativa como una integración de actividades deliberativas que contribuyen a la solución de problemas mediante la aplicación de nuevas acciones, modelos y herramientas dentro de un contexto determinado (Arancibia et al., 2018; Ríos & Araya, 2016). Lo que implica nuevos desafíos en los programas formativos de profesores de ETP para implementar innovaciones pedagógicas, como el aprendizaje basado en problemas para garantizar los dominios teóricos y prácticos (Okolie et al., 2021), así como al formación híbrida, cuyos resultados han sido positivos después de la pandemia Covid-19 (Bang & Park, 2021). El aumento exponencial de la matrícula y la proliferación de programas de posgrados (Aravena & Meza, 2017), junto a la demanda por una mayor flexibilidad en la formación de este tipo de programas, son factores que instalan oportunidades y tensiones para el aseguramiento de la calidad y la articulación universidad-escuela (Green et al., 2019).

La práctica del docente de ETP debería caracterizarse por un compromiso con el aprendizaje y desarrollo de los y las estudiantes. Este lleva consigo un deber ético por su desarrollo continuo para colaborar con el mejoramiento de la comunidad escolar (Lucero-Díaz, 2016); lo cual se relaciona con el liderazgo docente reflejado en los resultados del aprendizaje (Horn y Murillo, 2016, citado por Pino-Arcos & Pasmanik, 2021). Por su lado, Pino-Arcos & Pasmanik (2021), sostienen que el compromiso docente no puede entenderse como un elemento aislado, dependiente solo del profesor, sino que involucra el contexto, las redes al interior de cada comunidad donde se da el compromiso y su sentido potenciador de la innovación que lo convierte en una variable crítica para estos procesos. El compromiso puede verse reflejado en diversas prácticas, por ejemplo, ir más al fondo ante manifestaciones de 'desinterés' manifestado por los estudiantes (Rivas, 2018), flexibilizar el currículo, fomentar la interacción con actores y sectores externos, no necesariamente enfocado en el uso de tecnologías (Gértrudix et al., 2007).

## Método

Para alcanzar los objetivos de investigación, el estudio se condujo bajo un método cualitativo de carácter exploratorio-descriptivo con tres casos como unidad de análisis (Merriam & Tisdell, 2016). Estos casos atañen a tres innovaciones educativas diseñadas para atender problemáticas curriculares y evaluativas implementadas en establecimientos escolares ETP, cuyas innovaciones son reportadas en Trabajos de Grado del Magíster en Educación de una universidad privada y de una pública del sistema educativo chileno, ya que estos programas exigen el diseño, implementación y evaluación de innovaciones curriculares y evaluativas.

La muestra de casos fue obtenida de repositorios institucionales sobre la base de los siguientes criterios: innovaciones en ETP, realizadas entre el 2015 y el 2021. Se seleccionaron tres experiencias de innovación de acuerdo con los criterios establecidos (Tabla 1). Posteriormente se condujeron entrevistas a profundidad con los autores de los trabajos de innovación educativa.

**Tabla 1.** *Casos de análisis*

|               | Tipo de centro educativo  | Problema detectado  | Objetivos propuestos   | Resultados obtenidos   |
|---------------|---|---|--|--|
| <b>Caso 1</b> | Técnico<br>Profesional.<br>Municipal.                               | Bajos logros en el aprendizaje. Baja consistente en la matrícula.   | Mejorar en los indicadores de aprendizaje.<br>Revertir la baja matrícula.  | Mejoramiento sostenido en los aprendizajes.<br>Incremento significativo de la matrícula.                     |
| <b>Caso 2</b> | Técnico<br>Profesional.<br>Subvencionado (Administración delegada). | Bajos logros en la asignatura de matemáticas (7% de aprobación) como consecuencia de suprimir la selección de estudiantes en primero medio. | Fortalecer los aprendizajes de matemáticas, mediante la implementación de un plan de innovación-taller de nivelación- en estudiantes de primero medio. | Mejoramiento significativo en los aprendizajes de matemáticas, alcanzando un 53% de aprobación.              |
| <b>Caso 3</b> | Técnico<br>Profesional.<br>Municipal.                               | Escasos conocimientos de los docentes acerca de la evaluación por competencias.   | Fortalecer los conocimientos teóricos y prácticos acerca de la evaluación por competencias en docentes en ejercicio.                                   | Elaboración de instrumentos apropiados para la evaluación por competencias, implementación y acompañamiento. |

El trabajo del Caso 1 se trató de una investigación de método mixto. Se condujeron entrevistas con docentes de la institución, cuyos resultados orientaron a establecer una metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Esta metodología permitió centrar el proceso de aprendizaje en los y las estudiantes, quienes se apropiaron del espacio y se hicieron protagonistas de su proceso formativo. A partir de este proyecto, los estudiantes aumentaron los resultados en las evaluaciones, incluso aumentó la demanda para matricularse en esta institución.

El caso 2 corresponde a un trabajo que corrió un estudio piloto con 20 estudiantes. Luego de la implementación de las innovaciones, el porcentaje de alumnos que alcanzaron la evaluación mínima aprobatoria aumentó del 7% al 53%. Los atributos de evaluación incluían dominios matemáticos desde el nivel inicial (conceptual), el procedimental y el de aplicación; al respecto, las habilidades procedimentales fueron siempre las más elevadas reportadas en la evaluación. Particularmente los ejes temáticos donde se identificó el mayor avance corresponden al álgebra y número, al contrario de los ejes relacionados con datos, azar y geometría, que históricamente, siempre ha sido el más descendido.

Finalmente, el trabajo del caso 3 desarrolló y calibró un instrumento para la evaluación de competencias con docentes. Se realizó seguimiento y una evaluación intermedia, con el fin de adecuar ciertos aspectos del instrumento. La implementación estableció unas pautas que desarrollaron los participantes, para culminar con la conducción de una entrevista con los mismos.

Cada uno de los tres trabajos de grado se analizó a través de la técnica de análisis de contenido (Elo et al., 2014), estableciendo deductivamente categorías que caracterizan e identifican las problemáticas abordadas, las innovaciones realizadas, las estrategias utilizadas, las condicionantes y resistencias halladas. Las entrevistas se transcribieron y se analizaron con base en un proceso interpretativo (Merriam & Tisdell, 2016); se construyó y describió a las categorías presentes en las voces de los entrevistados.

Las consideraciones éticas del estudio, en el carácter de *metaanálisis*, se abordaron en dos niveles. (a) Las condiciones de las investigaciones analizadas: estudios que cumplieron con los lineamientos y criterios de parámetros éticos de investigación al desarrollarse dentro de programas de postgrado. (b) Análisis de las investigaciones: los trabajos se han obtenido de repositorios institucionales, cuya licencia permite su uso con fines académicos y de investigación. Al respecto los datos de identificación de autores, instituciones y terceros se han anonimizado, con el fin de prevenir eventuales problemas en las organizaciones y potencial difusión de información comprometedoras.

## Resultados

A partir del análisis de contenido literal e interpretativo de las entrevistas, es posible distinguir un conjunto de factores que inciden sobre las posibilidades de implementación y sostenibilidad de las innovaciones. Dichos factores fueron agrupados en seis categorías: (1) análisis crítico del currículum, (2) cultura institucional, (3) infraestructura, (4) compromiso docente, (5) liderazgo directivo, (6) capacitación y acompañamiento docente. La mayor parte de estas categorías aparecen mencionadas como factores relevantes en la literatura. No obstante, en la voz de los actores, emergen como un conjunto articulado que configura un engranaje que ellos perciben como difícil de abordar desde su rol de profesores, es decir, como condicionantes cuyo control está fuera de ellos y, por tanto, cuando no están dadas, independientemente de la innovación propuesta, generan frustración y abandono del proyecto. El profesor percibe su peso, en el momento de la implementación, sin tener una comprensión acabada de ellas, en el diseño de la innovación.

A continuación, se describe el modo en que los actores se refieren a estas categorías y les atribuyen distintos grados de importancia en su experiencia de innovación, lo cual se contrasta con la literatura al respecto.

### *Análisis crítico del currículum*

Esta categoría alude a las capacidades profesionales y al conocimiento del currículum en el nivel macro, meso y micro, para visualizar los desafíos de innovación de manera compleja. El nivel macro abarca las capacidades y conocimientos sobre el contenido disciplinar y enfoques metodológicos de los instrumentos curriculares del Ministerio de Educación, del proyecto educativo institucional y las necesidades formativas del entorno y la comunidad. En el nivel meso, son conocimientos y habilidades reflexivas respecto de marcos interpretativos que consideran la organización interna de la institución en la gestión curricular y evaluativa. En

el nivel micro, conocimientos pedagógicos sobre aprendizaje y didáctica, incluyendo los recursos y condiciones materiales asociadas a la docencia en aula.

En el caso 1, es evidente el nivel de apropiación y análisis crítico del currículum, de manera que se introducen innovaciones que respondan a las necesidades de aprendizaje propias del contexto ETP, articulando el saber disciplinar en torno a problemáticas reales.

Entrevistado 1:

*Entendiendo que la ETP tiene una desvinculación curricular entre primero y segundo medio, y tercero y cuarto, porque primero están las asignaturas tradicionales y después las de especialidades, se produce un vacío muy grande, respecto de las competencias que se quieren desarrollar. En el liceo se dieron cuenta de esta situación y decidieron implementar el Aprendizaje Basado en Proyectos.*

*... ellos tuvieron que hacer un análisis intenso del currículum. Para hacer Aprendizaje Basado en Proyectos es necesario realizar un mapeo curricular ... hacer conexiones entre asignaturas, intencionar lo interdisciplinario.*

*El trabajo con Aprendizaje Basado en Proyectos no es hipotetizar sobre situaciones que pudiesen ser reales, se debe trabajar en la realidad, entonces dado el contexto de la Educación Técnico Profesional esta metodología calza muy bien con el perfil.*

Entrevistado 3:

*Yo creo que efectivamente el establecimiento educacional en su estructura propiamente tal, bien decimonónica, genera resistencias a los procesos de innovación; no le gusta que se salgan de la planificación, no le gusta que molesten a los profes, entonces creo que me tocó mucho que el establecimiento también ponía trabas y yo creo que ellos son los principales agentes de resistencia a los procesos innovadores.*

Por el contrario, en el siguiente caso, hay un apego literal al Programa de Estudio, dirigido desde los responsables técnico-pedagógicos, lo cual limita las capacidades de innovación curricular para articular o relevar saberes.

Entrevistado 3:

*La idea de siempre de seguir los currículums, seguir las planificaciones, tratar de no moverse de este lado. si te vas a mover, hay que avisar, hay que ver si eso calza o no. Entonces es mucho tema burocrático, creo que quizás de repente arruina la creatividad que pueden tener los profesores en ciertas instancias.*

*Y las miradas siempre están puestas en lenguaje y matemáticas. A los chiquillos TP se les pide mucho el tema de lenguaje y matemáticas, pero no hay ninguna instancia, creo yo, de articulación entre lo que aprenden en la formación tradicional y de cómo esto les sirve para su formación de trabajadores.*

Como señala un estudio que describe las prácticas de implementación curricular en Chile (Unidad de Currículum y Evaluación, 2018), los instrumentos curriculares más utilizados corresponden a dos de los elaborados por el Ministerio de Educación: Planes y Programas de Estudio y Textos Escolares, sin considerar otras herramientas del Currículum Nacional que se elaboran para apoyar el logro de aprendizajes de los estudiantes y la labor de los establecimientos educativos, vale decir, Bases Curriculares, Estándares Educativos, y Centros

de Recursos para el Aprendizaje. Tanto directivos como docentes consideran que los Programas de Estudio son prescriptivos y les otorgan tal relevancia que guían la implementación curricular (planificación, implementación y evaluación), de una manera mecánica y con escasas o nulas modificaciones, otorgando prioridad a las asignaturas según el número de horas asignadas en los Programas de Estudio. Así, no existe vinculación de los Programas de Estudio con los principios pedagógicos de los establecimientos plasmados en el PEI o con el PME, en términos de mejora de la gestión, cobertura curricular y resultados académicos.

### *Cultura institucional*

Esta categoría refiere al peso de las prácticas tradicionales fuertemente arraigadas en la cultura escolar que se constituyen en impedimento para hacerse cargo de las circunstancias específicas del contexto temporal y territorial, configurando una subcultura que se rige por sus propios patrones normativos y simbólicos que se alejan de la cultura en que está inserta. Así, la cultura escolar puede no estar permeada de los valores que orientan la acción de la cultura educativa en la que se inserta.

En el caso 2, los significados positivos asociados a la selección y al éxito del trabajo pedagógico con los “mejores alumnos” se contraponen a los significados asociados con la inclusión de alumnos distintos, que no han sido seleccionados, que promueve la política pública en educación. Los profesores inmersos en esta subcultura no disponen de una tradición de práctica pedagógica exitosa, a la cual ceñirse. Hay una pérdida de sentido y significados que normen, guíen y orienten la acción que genera frustración y resistencia frente a las nuevas condiciones del contexto.

#### Entrevistado 2:

*... fue una problemática (...) el tema de la inclusión... A partir de la no selección de alumnos hubo una baja impresionante en el rendimiento (...) fue una bofetada muy fuerte para el liceo.*

*[La innovación] no fue tan valorada, porque [la institución] estaba justamente más inmersa en la situación de cómo revertimos la situación, cómo llegan más alumnos... nos centramos en el nulo esfuerzo de los estudiantes, ahí estábamos estancados y entrampados.*

#### Entrevistado 3:

*... nos vimos enfrentados con el tema de la pandemia a nuevos desafíos evaluativos y metodológicos, que muchos no supieron enfrentar por esta necesidad de siempre establecer lo tradicional, siempre quedarse en lo tradicional... sobre todo en el área TP que es donde más nos deberíamos romper la cabeza para ver cómo lo enseño al estudiante y que aprenda un saber procedimental sin que necesariamente esté en el laboratorio.*

Paralelamente, quienes están más abiertos y flexibles a la adopción de nuevas pautas culturales, crean nuevos sentidos que permiten orientar su acción hacia nuevas prácticas que respondan al contexto. En cierto sentido, estas reacciones resultan contraculturales, en cuanto desafían las normas y expectativas de la subcultura escolar.

#### Entrevistado 1:

*...o sea estamos tan bajo la línea de lo que es bueno, que en realidad probar algo así puede que nos ayude, que nos sirva y entonces yo creo que ahí tomaron ese riesgo... Pero yo creo que esos egos fueron subsanados como bien rápido y creo que al primer semestre de implementación ya como que eso paró y después ellos empezaron a ceder, proponer ideas y cosas ...entonces porque veían al resto entonces se empezaron a contagiar de ese espíritu innovador.*

Así, se va dando paso a un cambio cultural. Si bien la mayoría de los actores se resisten a abandonar las viejas costumbres y valores en favor de otras nuevas y como señala Cohen (2012), la resistencia al cambio es más intensa cuando implica una desviación importante de los valores y costumbres tradicionales, todas las culturas experimentan cambios a través del tiempo.

#### Infraestructura

Para los entrevistados, la infraestructura, el equipamiento y la creación de un espacio propiamente pedagógico son percibidas como condicionantes relevantes para el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

#### Entrevistado 1:

*Se cambiaron los espacios, las salas de clases...el espacio es un tercer profesor y puede ayudar o entorpecer el proceso de enseñanza y aprendizaje porque hay elementos ambientales que sí o sí afectan a la concentración, tener más calidez, confort... pienso que sin un cambio en el espacio este proyecto no hubiese sido exitoso...acceso liberado a un computador, sala con armarios, pizarras, escenario para exponer trabajos, mesones, filmadora, proyector, todo para poder trabajar bien.*

#### Compromiso Docente

En esta categoría se incluyen las disposiciones personales socioemocionales que tienen los docentes hacia su labor pedagógica. En este sentido, el compromiso docente se aproximaría a los estándares de la profesión docente incluidos en el Dominio del Marco de la Buena Enseñanza (Lucero-Díaz, 2016). Sin embargo, en las voces de los entrevistados, el compromiso estaría más anclado en aspectos vocacionales y de dedicación que no se consideran como obligaciones básicas del rol docente, sino como condiciones personales extraordinarias que quedan sujetas a unas disposiciones internas.

En este sentido, de acuerdo con las concepciones del compromiso docente, desde los propios docentes, quienes lo entienden como un atributo profesional, una forma de valoración del rol docente, que se expresa como una entrega extraordinaria hacia los estudiantes, el aprendizaje y la escuela. Esta idea aparece en dos de las entrevistas: “creo que también existe un importante compromiso docente. Sin el compromiso de los profesores no tenemos cambios” (Entrevistado 1).

#### Entrevistado 2:

*Los profesores hicieron todas sus pautas, las implementaron ... yo hubiese esperado que siguieran con el tema después de que me fuera. (...) La principal fortaleza fue la disposición de*

*los docentes, el querer estar, el querer participar, querer formarse y querer saber. Yo creo que la voluntad de ellos está por sobre los lineamientos del establecimiento educacional.*

### *Liderazgo directivo*

Esta categoría comprende principalmente las competencias del director para involucrar y conducir a los profesores dentro de un proyecto común, por el cual trabajan mancomunadamente. En la voz de los entrevistados, los aspectos socioemocionales del liderazgo influyen en los estilos de administrar las escuelas, favoreciendo o minimizando el protagonismo y responsabilidad de los docentes, en la generación de proyectos y su ejecución.

#### Entrevistado 1:

*Pienso que este proyecto es replicable en otros [centros ETP], pero se necesita un liderazgo efectivo, querer hacer un cambio ... No es una cuestión de fondos, financiamiento hay disponible, es necesario buscarlo. (...) El director estaba completamente comprometido, con una capacidad de liderazgo increíble, subía a todos al carro, creo que él fue el motor de este cambio, porque se pueden tener todas las condiciones, pero sin un director motivado esto no hubiese resultado.*

#### Entrevistado 2:

*En cuanto al liderazgo la mayor falencia la encontramos en las expectativas. (...) La única medida que yo vi desde la dirección y administración es que pasamos de tener nueve primeros medios a once. (...) El director nos decía: [ya, pero le mandaste el dato al profe, el profe te lo devolvió firmado, tienes que conseguir todas las firmas porque eso es lo importante, van a venir de la ISO".] (...) "Perdíamos tiempo en la burocracia, en la administración, no nos centramos en lo que correspondía. (...) El director estaba más enfocado en la realidad, en cumplir las expectativas a nivel central.*

#### Entrevistado 3:

*La institución es de escasos recursos, con un fuerte y potente liderazgo de la directora. Pero no se involucró en la innovación más allá de permitirme aplicarla. (...) Dada la situación de la institución, una empresa lo apadrinó, invirtió una buena cantidad de dinero para este proyecto, además una Fundación se sumó aportando saber experto y un colegio exitoso en la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos se sumó también. (...) Otra alianza fue con el Departamento de Educación Municipal que permitió hacer los cambios necesarios, mayor contratación de docentes.*

### *Capacitación y acompañamiento docente*

Esta categoría agrupa los elementos que los entrevistados vinculan el acompañamiento docente desde una perspectiva sistémica que permita fortalecer el desarrollo profesional docente junto con el aprendizaje de los y las estudiantes. Estos elementos identifican la capacitación y el acompañamiento docente como una genuina ayuda y apoyo para el desempeño. Esto difiere de la práctica habitual que emplea el acompañamiento como procedimiento de evaluación y supervisión, a partir del cual, se realiza una forma de retroalimentación centrada en aspectos deficitarios que el profesor debería mejorar, sin entregar, necesariamente, herramientas para ello.

Al mismo tiempo, refleja una comprensión de la capacitación como un proceso de construcción de aprendizaje situado, oportuno y en función de la práctica. En la voz de uno de los entrevistados, se evidencia el valor atribuido a la capacitación y el acompañamiento como factor de éxito o fracaso del proyecto de innovación implementado: “se contrataron más profesores, se ampliaron los horarios, cada curso contaba con tres profesores de distintas asignaturas... todos los profesores fueron capacitados en la nueva metodología, se les acompañó en la implementación, se les preguntó respecto de sus problemáticas” (Entrevistado 1). “Una de las mayores deficiencias estaba en el acompañamiento docente, había supervisiones, observaciones, pero las retroalimentaciones a destiempo, poco contextualizadas y era algo más bien por cumplir con la supervisión” (Entrevistado 2).

## Discusión

El análisis del impacto de las innovaciones realizadas en el marco de las tesis de Magíster dio pie a tres puntos de reflexión: (a) La ETP como un área fértil para la innovación educativa, (b) La innovación conlleva a la disrupción en el estado actual de los procesos educativos. (c) Formación de posgrado enfocada en el proceso progresivo de la innovación.

La ETP se constituye como un área fértil para la innovación, especialmente, en el marco de la formación de posgrado de sus profesores. En la categoría ‘capacitación y acompañamiento docente’ se identificó el valor de implementar cambios en el acompañamiento y retroalimentación en la profesión de los docentes. Dado que los docentes ETP, en su mayoría presentan insuficiencia en su preparación y práctica pedagógica (Romero-Jeldres et al., 2021; Servat Poblete, 2017); los resultados académicos de enseñanza técnico profesional tienden a ser más bajos que los de la modalidad científico humanista (Rincón-Gallardo & Fullan, 2016). Si agregamos que la enseñanza técnico profesional concentra un 83% de los estudiantes más vulnerables, el sentido de urgencia y las oportunidades de innovación son mayores. En este contexto, el Caso 1 es ejemplo de aprendizaje y desarrollo de los jóvenes, puerta de acceso al lenguaje de la cultura, a la inserción laboral, a la ciudadanía y a la movilidad social.

El segundo punto de análisis considera que la innovación lleva hacia la disrupción en el estado actual de las cosas; es decir, innovar sin ‘molestar nada ni a nadie’ no es innovar. Las categorías ‘liderazgo directivo’ y ‘análisis crítico del currículum’ resaltan la influencia de traspasar la norma y *statu quo* para implementar las innovaciones, lo cual implica un apoyo activo de la institución. Sin este apoyo, como en el caso 3, el proyecto se realiza en un marco limitado, sin afectar los parámetros de calidad en la ETP, como las prácticas de gestión curricular y evaluativa, el trabajo entre los profesores, las definiciones del proyecto educativo institucional, la infraestructura y equipamiento, la capacitación y perfeccionamiento de los profesores, la relación con la comunidad, entre otros (Igberaharha, 2021; Sancho-Gil, 2018; Tadde et al., 2021). En un sentido estricto, no correspondería a una innovación, sino a una intervención puntual que no es posible proyectar en el tiempo ni replicar para producir impacto.

El tercer aspecto concierne que la formación de posgrado debería prestar atención, no solo a la implementación de un proyecto, sino al proceso progresivo de innovación que movilice el cambio cultural y prevea saberes y estructuras necesarios para sostener la innovación en el tiempo. Si bien el Caso 1 da cuenta indirectamente de la innovación instalada en el colegio, es evidente que se trató de una innovación, en el sentido antes mencionado; en cambio, los casos 2 y 3 responderían a una intervención más que a una innovación. De modo que el logro de

impacto depende de la naturaleza del proyecto, es decir, que sea diseñado e implementado como una innovación como tal (Lee et al., 2021). Cuando las innovaciones terminan siendo solo intervenciones sin proyección en el tiempo pueden generar frustración en los profesores en formación. Las intervenciones acotadas, sin la integración adecuada de procesos y habilidades, producen sólo resultados eventuales, sin mayores impactos para generar cambios en las prácticas y cultura sostenidos en el tiempo (Arancibia et al., 2018; Ríos & Araya, 2016).

Respecto a los condicionantes que favorecen u obstaculizan la implementación de las innovaciones se identificó que los factores facilitadores, ante su ausencia o débil presencia, se convierten en obstaculizadores. En el Caso 1, las competencias docentes para realizar ‘análisis crítico del currículum’, constituyen el punto de partida para problematizar la situación, en cuanto al logro del ‘compromiso docente’ de su proyecto educativo institucional y los resultados obtenidos. Este análisis permite replantearse las prácticas y propósitos de la institución, derivando necesidades de mejora e innovación y al mismo tiempo, construir respuestas apropiadas y pertinentes para movilizar recursos que beneficien al proceso del estudiantado (Vera-Sagredo et al., 2020). Cuando el conocimiento y capacidad de análisis del currículum están ausentes o muy incipientes, no es posible comprender las razones que dan cuenta de las debilidades institucionales y, por tanto, no se visualizan necesidades de mejora e innovación.

Adicionalmente a las competencias docentes para el ‘análisis crítico del currículum’, se releva la necesidad de ‘capacitación y acompañamiento docente’. Los entrevistados asocian la capacitación y el acompañamiento, como lo establece la Ley del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, que asigna a los equipos directivos la responsabilidad por el desarrollo profesional de los docentes del establecimiento educacional. La capacitación enfocada en las estrategias de innovación específicas son factores claves para el éxito de la innovación (Bang & Park, 2021; Okolie et al., 2021). El acompañamiento docente, a su vez, desarrolla hábitos profesionales de trabajo colaborativo y reflexión sobre la práctica, necesarios para la instalación, monitoreo, ajuste, evaluación y sostenibilidad de las innovaciones, más allá del proyecto en el cual se originan (Pino-Arcos & Pasmanik, 2021).

Los factores que configuran la ‘cultura institucional’ moldean un deber ser que orienta la acción, por lo cual, la presencia de marcos normativos transformadores de la acción es una condición de éxito. La ausencia de una cultura institucional orientada a la práctica pedagógica exitosa evidenció problemáticas en el Caso 2 y el Caso 3, por ejemplo, ante la incapacidad para enfrentar los desafíos frente a la pandemia Covid-19. Dado el peso de las tradiciones y rutinas en las prácticas y valores que asumen los profesores y el conjunto de la comunidad educativa, es necesario promover el cambio cultural desde marcos normativos que ejerzan presión social y relativa obligatoriedad a los proyectos innovadores orientados a cubrir las necesidades y carencias sociales de la comunidad (Legusov et al., 2021). En términos declarativos, la innovación es valorada por los profesores y estudiantes; no obstante, esto podría deberse a una cierta deseabilidad social que no es suficiente para orientar la acción y cohesión social de la comunidad hacia un propósito innovador balanceado con las tendencias internacionales (Yamada et al., 2022).

La influencia del ‘liderazgo directivo’ en los resultados de aprendizaje es viabilizada por el ‘compromiso docente’, de modo que no sería posible llevar a cabo innovaciones que beneficien los resultados de aprendizaje sin este compromiso docente. No obstante, en la voz de los entrevistados, este compromiso no es suficiente para el éxito de las innovaciones en

términos de sostenibilidad y continuidad en el tiempo, sin contar con un liderazgo que estimule el compromiso docente. Esta concepción circunscribe y limita las potenciales limitaciones, al ámbito individual de la realidad inmediata del profesor, vivida en el aula o en sus funciones específicas, aislado de su contexto institucional (Pino-Arcos & Pasmanik, 2021). Los autores sostienen que el compromiso docente no puede entenderse como un elemento aislado, dependiente solo del profesor, sino que involucra el contexto, las redes al interior de cada comunidad donde se da el compromiso y su sentido potenciador de la innovación que lo convierte en una variable crítica para estos procesos.

Una 'infraestructura' adecuada y congruente con las necesidades formativas y prácticas constituye otra de las condicionantes, que, sin ella, se obstaculiza la implementación y sostenibilidad de innovaciones metodológicas y curriculares. Sobre todo, en el Caso 1 el entrevistado manifestó cómo los cambios en el espacio donde se implementó el proyecto favorecieron el proceso de aprendizaje. Lo cual confirma la relevancia del equipamiento y espacios propiamente pedagógicos como condicionantes relevantes para el aprendizaje (Sancho-Gil, 2018); y así, acercarse cada vez más al cumplimiento del desarrollo de las habilidades que persigue la ETP (Witenstein & Iyengar, 2021). En este sentido, las seis dimensiones emergentes de las entrevistas permiten generar un marco de referencia para comprender el funcionamiento y condiciones para el desarrollo de innovaciones en la ETP a partir de la profesionalización de docentes mediante los programas de posgrado en educación.

## Conclusiones

Esta investigación buscó comprender el impacto de innovaciones educativas curriculares y evaluativas implementadas en el contexto de tesis de magister en la ETP chilena. A partir de un análisis exploratorio-descriptivo de tres casos de innovación en ETP se identificaron seis categorías emergentes que dieron pie a tres puntos de reflexión respecto al impacto de las innovaciones, que abarcan la ETP como un área fértil para la innovación educativa, el componente disruptivo para diferenciar una implementación de una innovación sostenible en el tiempo y transformadora, y como tercer punto, la atención de los posgrados para docentes ETP centrada en el proceso progresivo de la innovación, los cambios en la estructura y la cultura institucional. Se concluye que es equivocado percibir la innovación en la superficie y limitarse a buscar en productos lo que podría denominarse innovador en el contexto educativo, es decir, la innovación debería ser un proceso inconcluso sometido a una revisión crítica permanente, ir más a fondo (Mogollón, 2016; Rivas, 2018).

Del mismo modo, es importante no asociar y restringir la innovación educativa únicamente al uso de la tecnología, por sí solo el uso de dispositivos tecnológicos no contribuye a solucionar los problemas educativos. Cuando se habla de propiciar las condiciones que favorezcan la innovación, se identifica claramente que éstas no corresponden solo a recursos tecnológicos, sino a la administración o gestión de espacios de trabajo, disposición y uso de la infraestructura escolar, flexibilización del currículo, acercamiento e interacción con otros sectores y actores, entre otras acciones (Gértrudix et al., 2007). En consecuencia, más que la urgencia por obtener resultados o uso de tecnología, la innovación es una posición frente a la educación (Blanco y Messina, 2000).

Una innovación educativa sustentada en una conceptualización sólida no puede conformarse con el aumento de puntajes en las pruebas estandarizadas; esto sólo podría ser

un indicador. Para implementar buenas prácticas se necesita reflexionar sobre el alcance que tienen algunas mejoras emprendidas en el aula o en la institución. Se trata, en definitiva, de comprender si la experiencia que se está desarrollando apunta efectivamente a transformaciones más profundas para considerarse como una innovación educativa.

El estudio presenta implicaciones prácticas, tanto para conducción de innovaciones educativas en centros ETP, como para nuevas orientaciones en la formación de posgrados de profesores ETP. Si bien, el aula de clase es un nicho de experimentación, la insularidad de las prácticas exitosas no redundará en impactos de amplio alcance si no se cuenta con el respaldo y la participación masiva de la comunidad educativa. Por lo tanto, es importante continuar con futuros estudios que aborden las seis dimensiones presentadas en esta investigación, y así docentes, directivos y tomadores de decisiones cuenten con insumos para proponer, desde las escuelas y los centros de innovación, maneras de aportar a que esa transformación educativa se haga realidad. Para eso es importante desarrollar por lo menos cuatro estrategias: una financiera y de sostenibilidad; una de contenido o pedagógica; una administrativa o de estructura organizacional; y una de divulgación y comunicación.

### Referencias bibliográficas

- Ahmad, W. N. W., Idrus, A. A., Azman, M. N. A., & Kassymova, G. K. (2022). Correlates of mental health on online distance learning during COVID-19 among Malaysia vocational students. *International Journal of Public Health Science (IJPHS)*, 11(1), 254–262. <https://doi.org/10.11591/IJPHS.V11I1.21105>
- Arancibia, H., Castillo, P., y Saldaña, J. (2018). A vueltas con la innovación educativa. In H. Arancibia, P. Castillo, & J. Saldaña (Eds.), *Innovación Educativa: perspectivas y desafíos* (pp. 209–231). Universidad de Valparaíso. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6592932>
- Aravena, M. T., y Meza, A. (2017). Expansión de la oferta y matrícula de Programas de Magíster en universidades chilenas: una mirada desde las políticas de aseguramiento de la calidad. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 54(1), 1–21. <https://doi.org/10.7764/PEL.54.1.2017.4>
- Bang, Y., & Park, T. (2021). Needs Analysis in Technical Vocational Education and Training (TVET) Programs for Sustainable Development of Women in Cambodian Hair and Beauty Industry. *Journal of Technical Education and Training*, 13(3), 115–124. <https://publisher.uthm.edu.my/ojs/index.php/JTET/article/view/8680>
- Barrientos Delgado, C., y Navío Gámez, A. (2015). Formador de la educación superior técnico profesional: Percepciones sobre su trabajo docente. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 45–61. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100003>
- Blanco Guijarro, R., & Messina-Raimondi, G. (2000). Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina. *Santiago de Chile: Convenio Andrés Bello*.
- Cohen, B. (2012) *Introducción a la Sociología*. Mc Graw Hill.

- Buli, B. M., & Yesuf, W. M. (2015). Determinants of entrepreneurial intentions: Technical-vocational education and training students in Ethiopia. *Education and Training*, 57(8–9), 891–907. <https://doi.org/10.1108/ET-10-2014-0129/FULL/PDF>
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness. *SAGE Open*, 4(1), 215824401452263. <https://doi.org/10.1177/2158244014522633>
- Gértrudix, M., Alvarez, S., Galisteo, A., Gálvez, M., & Gértrudix, F. (2007). Accions de disseny i desenvolupament d'objectes educatius digitals: programes... *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 4(1). <https://www.learntechlib.org/p/149483/>
- Green, C. A., Tindall-Ford, S. K., & Eady, M. J. (2019). School-university partnerships in Australia: a systematic literature review. *School-University Partnerships in Australia: A Systematic Literature Review*, 48(4), 403–435. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1651822>
- Igberaharha, C. O. (2021). Improving the Quality of Technical Vocational Education and Training (TVET) For Sustainable Growth and Development of Nigeria. *Journal of Education and E-Learning Research*, 8(1), 109–115. <https://doi.org/10.20448/JOURNAL.509.2021.81.109.115>
- Lee, Y., Kim, W., & Woo, H. (2021). A Case Study for Technical and Vocational Education and Training Professional Development Training in Untact Era: Focusing on Official Development Assistance Project in Botswana. *Journal of Technical Education and Training*, 13(2), 10–24. <https://publisher.uthm.edu.my/ojs/index.php/JTET/article/view/8069>
- Ley 20.903 de 2019. Aprueba Bases de Postulación, Selección y Adjudicación para el Ingreso al Sistema de Desarrollo Profesional Docente. 4 de Junio de 2019. Diario Oficial 42.370.
- Legusov, O., Raby, R. L., Mou, L., Gómez-Gajardo, F., & Zhou, Y. (2021). How community colleges and other TVET institutions contribute to the united nations sustainable development goals. *Journal of Further and Higher Education*, 46(1), 89–106. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1887463>
- Lucero-Díaz, F. (2016). *Orientaciones para la gestión e implementación del currículum de la educación media técnico-profesional*. Ministerio de Educación.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- de Mogollón, G. M., & Escobar, A. Z. C. (2016). Formación docente para el uso de las TIC: El caso de las escuelas innovadoras del caribe colombiano. *Teknos revista científica*, 16(1), 59–71.
- Okolie, U. C., Elom, E. N., Igwe, P. A., Binuomote, M. O., Nwajiuba, C. A., & Igu, N. C. N. (2021). Improving graduate outcomes: Implementation of problem-based learning in TVET systems of Nigerian higher education. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 11(1), 92–110. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-12-2018-0140/FULL/XML>
- Peña-Ruz, M., y Vega, L. F. (2021). *Herramientas para el liderazgo escolar en educación media técnico profesional*. Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17269>

- Pino-Arcos, F., y Pasmanik, D. (2021). Creencias de directores de establecimientos educacionales municipales acerca del compromiso docente. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 71–90. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100071>
- Rincón-Gallardo, S., & Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5–22. <https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2015-0007/FULL/PDF>
- Ríos, D., y Araya, E. (2016). *Diseño y desarrollo de innovaciones en las escuelas. Referentes teóricos y prácticos de la innovación educativa*. Editorial Universidad de Santiago de Chile USACH.
- Ríos, D., Herrera, D., y Villalobos, P. (2019). *Factores de sostenibilidad de las mejoras escolares producidas por las innovaciones educativas* (1st ed.). Editorial Universidad de Santiago de Chile USACH.
- Romero-Jeldres, M., Nichi, T. M., y González, V. M. (2021). Representaciones discursivas de los estudiantes de Educación Media Técnico Profesional en el discurso docente. *ALPHA: Revista de Artes, Letras y Filosofía*, 1(52), 77–89. <https://doi.org/10.32735/S0718-2201202100052884>
- Sancho-Gil, J. M. (2018). Innovación y enseñanza. De la “moda” de innovar a la transformación de la práctica docente. *Educação*, 41(1), 12–20. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29523>
- Servat Poblete, B. (2017). Origen, trayectoria y efectividad de la formación de enseñanza media técnico profesional en Chile. *História Da Educação*, 21(52), 111–135. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/67121>
- Tadle, R. L., Valdez, L. P., Fernandez, R., Uy, C., & de Castro, B. (2021). Students’ Experience of Service Quality of Technical Vocational Education and Training (TVET) Programs of Private Higher Educational Institutions (HEIs) in the Philippines. *Journal of Technical Education and Training*, 13(3), 29–39. <https://penerbit.uthm.edu.my/ojs/index.php/JTET/article/view/8257>
- Tripney, J. S., & Hombrados, J. G. (2013). Technical and vocational education and training (TVET) for young people in low- and middleincome countries: A systematic review and meta-analysis. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 5(1), 1–14. <https://doi.org/10.1186/1877-6345-5-3/TABLES/4>
- Unidad de Currículum y Evaluación. (2018). *Estudio de exploración y análisis de los procesos de implementación curricular en el sistema educacional chileno*. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-70906\\_archivo\\_01.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-70906_archivo_01.pdf)
- Vera-Sagredo, A. J., Constenla-Núñez, J., Jara-Coatt, P., y Lassalle-Cordero, A. (2020). Emprendimiento e innovación en educación técnico profesional: percepción desde los docentes y directivos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 85–107. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-8605>
- Witenstein, M. A., & Iyengar, R. (2021). A bottom-up approach to improve women’s access to technical and vocational education and training in India: Examining a non-formal education upskilling programme. *International Review of Education*, 67(4), 475–484. <https://doi.org/10.1007/S11159-021-09890-1>

Yamada, S., Tsujimoto, A., & Shimazu, Y. (2022). Japan's Governmental Assistance in TVET for Industrial Human Resource Development: Changing Patterns of JICA's Project-Based Cooperation. In R. Maclean & L. P. Symaco (Eds.), *Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects* (pp. 149–170). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-16-6815-9\\_7](https://doi.org/10.1007/978-981-16-6815-9_7)

## ¿QUÉ HACEN LOS LÍDERES EDUCATIVOS PARA LA INSTALACIÓN DE UNA PRÁCTICA DE USO DE DATOS PARA LA TOMA DE DECISIONES?

WHAT DO EDUCATIONAL LEADERS DO FOR THE INSTALLATION OF A PRACTICE OF DATA USE FOR DECISION MAKING?

Jorge Rojas Bravo, PhD<sup>1</sup>, Pilar Fuentes Marín, Mg.<sup>2</sup>

**Resumen:** El uso de datos para la toma de decisiones pedagógicas es una práctica central para el mejoramiento educativo. Los líderes educativos movilizan así una práctica organizacional instalada en el equipo docente promoviendo una cultura de responsabilidad compartida e información circulante. Esta investigación da cuenta de un estudio de caso de tres escuelas destacadas en una muestra evaluada previamente para profundizar la descripción de estas prácticas. Los resultados describen cómo estos líderes logran crecientemente una cultura de uso de datos, liderazgo distribuido e institucionalización y democratización de los procesos. Así se logra un aporte práctico para fomentar colaboración, y mejora escolar con una perspectiva del tiempo de desarrollo del uso de datos.

**Palabras claves:** uso de datos, liderazgo pedagógico, liderazgo distribuido, colaboración, mejora escolar.

**Abstract:** Data use for pedagogical decision making is a central practice for educational improvement. Educational leaders thus mobilize an organizational practice within the teaching staff, promoting a culture of shared responsibility and circulating information. This research reports a case study of three outstanding schools in a previously evaluated sample to deepen the description of these practices. The results describe how these leaders are increasingly achieving a culture of data use, distributed leadership, and institutionalization and democratization of processes. This provides a practical contribution to fostering collaboration and school improvement with a development time perspective on data use.

**Keywords:** Data use, pedagogical leadership, distributed leadership, collaboration, school improvement.

Recibido: 03.11.2022 / Aceptado: 13.12.2022

---

<sup>1</sup> Universidad de Concepción. ORCID: 0000-0001-5209-3489

<sup>2</sup> Pontificia Universidad Católica de Chile. ORCID: 0000-0003-1296-3472

## Introducción

Tomar decisiones basadas en el uso de datos (uso de datos en adelante) ha emergido y se ha convertido en un ámbito clave en la educación por casi 20 años (Biesta, 2007, 2015; Mandinach y Schildkamp, 2020; Schildkamp, Smit y Blossing, 2019; Schildkamp, et al., 2018). La evidencia internacional posiciona el uso de datos con impactos significativos a nivel de docentes y estudiantes. Los docentes reportan un proceso reflexivo de aprendizaje profesional, incentivos para trabajar colaborativamente en equipos, y una contribución al aprendizaje organizacional de las escuelas (Ebbeler et al., 2016). Para el caso de los estudiantes, se reconoce mayor disfrute de las clases y un incremento en los resultados académicos (Godfrey, 2016; Sharp, 2007). Conducir a las escuelas hacia una cultura de evaluación interna ha sido señalada como significativa para la mejora escolar y el desarrollo profesional de los docentes (Godfrey y Brown, 2019; Nelson, Ehren, and Godfrey, 2015), sin embargo, no está claro cómo se logra eso.

Chile ha sido reconocido por algunas características especiales a nivel mundial por la organización de su sistema escolar. Por una parte, posee un sistema casi universal de *voucher* y por otro establece un doble proceso de *accountability* (Carrasco y Fromm, 2016; De la Vega, 2015; Fallabela, 2014; Montecinos, et al., 2015; Parcerisa y Falabella, 2017). Por un lado, de forma nacional y centralizada se implementa un continuo proceso de medición de resultados académicos. Esto implementa un sistema de rendición de cuentas externa a la escuela (sostenedores, ministerio, prensa). Se ha incentivado desde el diseño de políticas, el uso de estos datos de forma interna a la escuela, proveyendo de guías y orientaciones, hasta incluirlo dentro de las dimensiones de la evaluación docente (ver en Agencia de la calidad de la educación, 2022).

Actualmente, no está descrito como los líderes educacionales y sus equipos instalan una cultura de uso de datos para la mejora escolar (Cancino y Vera, 2017; Cortez, et. Al, 2020), se les reconoce como facilitadores del proceso (Drake, 2022). Sin embargo, los líderes no solo deben generar las condiciones para que sus docentes usen evidencia para la toma de decisiones, sino que ellos también deben basar sus propias decisiones en la misma evidencia. La literatura nacional evidencia las prácticas de mejora escolar a una visión táctica que responde a presiones de las rendiciones de cuenta externas (Bellei, et al., 2016), con posturas más bien verticales de liderazgo (Elacqua, et al., 2016; Rojas, 2017) con focalización en el monitoreo de resultados (Rojas y Carrasco, 2021), pero aún falta saber cómo los líderes escolares usan datos internamente con foco en la instrucción.

Esta investigación justamente ofrece esta descripción usando 3 casos de escuelas chilenas cuyos equipos directivos han implementado prácticas de uso de datos entre 2 a 11 años. Se espera de esta manera proporcionar al lector una visión de proceso sobre cómo esta práctica puede desarrollarse en otros contextos.

Para ello, presentamos a continuación una revisión teórica refuerza la importancia del liderazgo educacional para desarrollar la práctica de uso de datos para la toma de decisiones de mejora escolar. Luego presentamos el marco metodológico de la investigación, para exponer la selección de los casos y el procedimiento de análisis y producción de resultados. Los resultados describen los tres casos de las escuelas seleccionadas, buscando rescatar aspectos comunes que permitan entender como promover y uso de datos. Concluimos y

discutimos resultados y proyectamos futuros análisis, señalando sobre todo la utilidad práctica de esta información.

### *Liderar una práctica de uso de datos*

El liderazgo escolar es clave para iniciar y sostener procesos de mejora en la calidad de la enseñanza y aprendizaje, explicando hasta un 25% de la variabilidad entre escuelas respecto de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Leithwood, Harris y Hopkins, 2020; Robinson y Timperley, 2007; Bellei, et al., 2020). De acuerdo a la literatura internacional (Day et al., 2011; Hallinger y Wang, 2015; Leithwood et al., 2006; Robinson et al., 2008), la dimensión con mayor efecto en los aprendizajes de los estudiantes son gestionar la instrucción y el desarrollo profesional de los docentes.

Gestionar la instrucción significa focalizarse en la coordinación y el control de la enseñanza y el currículum. Las prácticas asociadas se refieren al conjunto de tareas destinadas a supervisar y evaluar la enseñanza de los profesores y dar seguimiento al progreso de los estudiantes. El desarrollo docente requiere que el personal reflexione, colabore y se haga partícipe de las metas de la organización (Anderson, 2010; Leithwood y Riehl, 2005). Típicamente, las prácticas de desarrollar personas implican atención y apoyo individual a los docentes, modelamiento e interacción permanente. Ambas áreas se vinculan al usar datos para las decisiones pedagógicas y visibilizar una cultura de toma de decisiones basados en evidencia.

La importancia de una práctica de uso de datos para lograr este enfoque exige a los líderes escolares desplegar prácticas de liderazgo transformacional, distribuido y pedagógico (Dimmock, 2019; Schildkamp et al, 2019). Se requiere de un liderazgo transformacional para incorporar a los individuos con una creencia organizacionalmente instalada sobre el uso de datos, sus metas y estrategias (Schildkamp et al, 2019). Se requiere de liderazgo distribuido para desarrollar equipos con participación activa de líderes medios para multiplicar la práctica. Por último, se requiere de liderazgo pedagógico para focalizar el uso de datos directamente con los procesos de enseñanza y aprendizaje (Dimmock, 2019), porque ahí importa (Mandinach and Schildkamp, 2020; Robinson, Lloyd y Rowe, 2008).

Estos tipos de liderazgo efectivo deben introducir evaluaciones internas, sobre datos construidos y entendidos en las escuelas que permitan iniciar un proceso continuo de mejora escolar (Cancino y Vera, 2017). De acuerdo a Godfrey (2019) vincula la mejora escolar con una capacidad de los docentes de usar los datos conlleva hacia un sentido de responsabilización profesional por los resultados que de otro modo sería un mandato más difícil de asumir. El querer impulsar procesos de mejora continua, basado en la evidencia, necesita de ciertas condiciones organizacionales, de conocimiento y actitudes (Schildkamp et al., 2016).

La gestión y generación de estas condiciones es compleja y requiere de una etapa de formación inicial y desarrollo profesional docente de forma continua y constante (Feuer, Towne y Shavelson, 2002). Un aspecto crucial de esta etapa es crear la disponibilidad de evidencia sobre las prácticas educativas, que comprenden desde la indagación y recolección, pasando por hacer sentido de los datos, hasta construir las metas medibles, indicadores e identificar problemas (Mandinach y Schildkamp, 2020). Según Grissom et al., (2017) en su

estudio en Estados Unidos, identifica que las habilidades menos desarrolladas en los directores se relacionan con acceder, analizar y aplicar datos en la toma de decisiones. Otros estudios reconocen que esta dificultad también la tienen los profesores, que asocian los datos más a aspectos de medición de los estudiantes, como test y cuestionarios y no al impacto que tienen sobre el aprendizaje de los estudiantes (Agencia de la Calidad, 2018; Honing y Coburn, 2008; Prenger y Schildkamp, 2018; Vanlommel and Schildkamp, 2019; Gelderblom, et al., 2016; Prenger y Schildkamp, 2018).

Algunas experiencias internacionales (Schildkamp, Smit and Blossing, 2019) describen “equipos de datos” apoyados por sus líderes, contando con espacios y tiempos protegidos, oportunidades de desarrollo profesional y metodologías de colaboración. Este tipo de ejemplos ilustra como aplicar hallazgos del uso de datos “avanzado” puede ser crucial para los procesos de mejora escolar, la formación continua directiva y docente, los aprendizajes de los estudiantes.

En consideración a lo establecido en la literatura, el propósito del presente trabajo es identificar y describir casos de buenas prácticas de liderazgo en el uso de datos con foco en la mejora escolar e instrucción. En consideración se plantea las siguientes preguntas de investigación; ¿Qué hacen los líderes escolares para instalar prácticas de uso de datos en sus escuelas? ¿Qué aspectos organizacionales se vuelven parte de la práctica en uso de evidencia con sentido pedagógico?

## Método

Este estudio de caso tipo instrumental con enfoque cualitativo (Stake, 2010) describe tres casos extremos con un propósito teóricamente predefinido, para lograr descripciones de una práctica organizacional de uso de datos. Los casos escogidos presentaron en una evaluación de monitoreo cuantitativo del Centro Nacional de Liderazgo Educativo +Comunidad los más altos resultados entre más de 50 escuelas. El monitoreo ofrece una evaluación más amplia, pero los indicadores de liderazgo pedagógico (Fromm, Hallinger, Volante, y Wang, 2017) y uso de datos (Schildkamp et al., 2016) fueron utilizados para esta selección. La escala de uso de datos permite diferenciar tres dimensiones respecto al propósito en el uso de datos:

1. **Uso de datos para la rendición de cuentas (D1):** Datos focalizados en las pruebas estandarizadas y con fines más bien burocráticos
2. **Uso de datos para la mejora escolar (D2):** Datos sobre programas de mejora a nivel de escuela.
3. **Uso de datos para la mejora de la instrucción (D3):** Datos a nivel de aula para las decisiones pedagógicas de los docentes.

Para medir el liderazgo pedagógico se usó el instrumento: Principal’s Instructional Management Rating Scale, (PIMRS) (Hallinger & Murphy, 1985; Robinson et al., 2008) validado en el contexto chileno (Fromm et al., (2017). Usamos aquí un puntaje general, resumiendo sus tres dimensiones.

En la tabla 1 se presentan los datos en puntaje estandarizado respecto a la media ( $x=0$ ) del universo de 53 escuelas evaluadas. Los tres casos tenían puntajes extremos en dimensiones del uso de datos y puntajes altos en liderazgo pedagógico.

**Tabla 1:** Dimensiones del uso de datos y despliegues de prácticas de Liderazgo pedagógico

|         | Propósito en el uso de datos |                |                          | Liderazgo pedagógico |
|---------|------------------------------|----------------|--------------------------|----------------------|
|         | Rendición de cuentas         | Mejora Escolar | Mejora de la instrucción |                      |
| Caso 1: | 0.3                          | 1.6            | 0.1                      | 1.5                  |
| Caso 2: | 0.4                          | 1              | 1.2                      | 1.7                  |
| Caso 3: | 0.1                          | 0.6            | 1.5                      | 0.9                  |

Fuente: elaboración propia.

La tabla 1 permite observar que el caso uno presenta un destacado uso de datos con propósitos de mejora escolar (D2), mientras el caso dos presenta un uso de datos focalizado en la instrucción (D3). Finalmente, el caso tres tiene el más alto uso con propósitos instruccionales (D3) aspecto que se consideró tan relevante por sí mismo que valía la pena de sistematizar con este estudio a pesar de que su puntaje de liderazgo (aunque alto en sí mismo) no fuera de los extremos en la muestra. Justamente el caso uno y dos se diferencian notablemente del resto de las escuelas, no solo por sus altos puntajes en uso de datos, sino también por sus puntajes de liderazgo extremos.

Después de haber considerado estos indicadores, se realizaron 9 entrevistas semi-estructuradas durante el 2021. En cada una de las escuelas fueron considerados el director/a, un miembro del equipo directivo y un docente. Las entrevistas aplicadas contaron con consentimiento informado de los diferentes participantes (Directora, Jefa de UTP, Coordinadora PIE, Docente) y contaron con una pauta sobre el proceso de uso de datos, las condiciones organizacionales y una descripción detallada de su práctica. Todas las entrevistas fueron telemáticas y se grabaron y transcribieron *verbatim* para su análisis. En término de los análisis, cada entrevista fue codificada según aspectos teóricamente relevantes siguiendo una metodología inductiva para generar categorías y dimensiones emergentes de los discursos. Hemos seguido aspectos desarrollados en la Teoría Fundamentada (Corbin y Strauss, 2015) en lo que respecta a la codificación abierta. Nuestro alcance descriptivo, por tanto, es de los relatos sobre las prácticas que desarrollan los participantes del estudio. Aporta

a la validez de una práctica desarrollada, que los resultados del monitoreo en los que los casos destacan y fueron seleccionadas, son proporcionados por el equipo docente en pleno y no por los mismos informantes.

### Resultados

A continuación, se presentan los tres casos que constituyen una línea comparativa de la instalación de una práctica de gestión de la mejora pedagógica centrada en el uso de datos. Primero se presenta un resumen comparativo, seguido de los aspectos comunes, para finalizar con una presentación caso a caso.

**Tabla 3:** Comparación entre casos

| Caso   | 1   | 2  | 3   |
|--|---|--|---|
| Director   | 2 años. Director con experiencia previa en otros contextos, trae un plan claro.   | 5 años. Directora ex docente de la escuela. El plan emerge en el equipo.   | 11 años de implementación del plan en uso de datos con la misma directora.  |
| Caracterización del caso                                 | Implementación inicial de la práctica.<br><br>Equipo recién formado, entusiasmados, plan formulado. Primeros éxitos pedagógicos.          | Institucionalización de la práctica.<br><br>Equipo autónomo, procedimientos instalados, colaboración, primeros usos estratégicos | Cultura de la práctica instalada.<br><br>Procedimientos, artefactos y reuniones de equipo regulares. Uso estratégico de la capacidad instalada. |
| Foco Pedagógico  | Prioridad explícita en reflexiones colectiva, decisiones y acciones para la enseñanza,  |  |   |
| Trabajo Colaborativo                                     | Protección de tiempos y espacios destinados al análisis y reflexión. Modelamiento y guía del sentido de esos espacios por líderes medios. |  |   |
| Registro y acceso de los datos                           | Muy similar en todos los casos. Diseños de instrumentos y procedimientos homologables. Necesidad de tiempo y dedicación.                  |  |   |
| Sentido colectivo para el uso de datos                   | La práctica de reflexión conjunta crea un sentido de responsabilidad y atención por parte de muchos agentes en los logros y los desafíos. |  |   |
| Datos recogidos y proporcionados desde el nivel central. | Postura crítica, pero integración al análisis   | Uso, integración al análisis y sistematización   | Apoyo en el análisis, contextualización de la información   |
| Ejemplo de implementación                                | Indicadores curriculares de avance por alumno   | Interdisciplinariedad a través de programa de comprensión lectora.   | Bienestar socioemocional a ritmo mensual.   |

Los tres casos presentaron similitudes en sus propósitos pedagógicos, el trabajo colaborativo e incluso en las formas de llevarlo a cabo, pero con diferencias importantes en el tiempo que lleva la persona en la dirección escolar. Esto da luces para diferencias entre los casos que podrían ser atribuibles al tiempo que lleva instalada una buena gestión basada en el uso de datos. Por esta razón, Tabla 3 presentan los resúmenes de los casos con los principales hallazgos.

El tiempo que lleva cada caso trabajando el uso de datos aparentemente es el que determina que tan instalada está una práctica en términos culturales. Esto sobre todo se refleja en un tránsito de lógica de rendiciones de cuenta externa hacia una de **rendiciones de cuenta interna**. Las distintas experiencias aquí representadas explicitan que el dato no se usa para ‘cumplir’ sino que realmente se usan para mejorar reflexivamente procesos internos y resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Un **liderazgo pedagógico** se manifestó clave en todos los casos y reconocible por orientar los análisis y formaron equipos para tomar decisiones y establecer acciones pedagógicas. Sólo al vincular la evidencia con acciones pedagógicas tenía sentido el uso de evidencia. También reconocieron que la distribución de responsabilidades en los análisis, llamado ampliamente **liderazgo distribuido**, responsabilización de los resultados a diferentes actores. A través de jefes de departamentos y coordinadores se desarrolla la práctica del uso de evidencia y de responsabilización de resultados colectiva mediante modelamiento, preparación de los insumos y movilización general del proceso.

Para ello, tiempos y espacios para **el trabajo colaborativo** entre docentes requiere una sistematización. La sistematización va desde momentos agendados de análisis colaborativo de resultados, pasando por modelamiento de la reflexión participativa por líderes medios y motivación por la participación docente en estos procesos, hasta el involucramiento de toda la comunidad escolar. Así, contar con **espacios colaborativos** y tiempos protegidos para el trabajo entre pares, se evidencia como clave para la práctica, que debe hacerse habitual y no como una tarea adicional por cumplir.

En cuanto al registro y acceso de datos, los casos presentan diferencias, en automatización y grado de apoyo informático. Pero entre todos se parecen los diseños de instrumentos de registro, siendo tablas de doble entrada con los estudiantes y el cumplimiento de los indicadores siempre la base. Se comparte también la percepción que es un proceso lento y costoso en horas del personal (profesores, directivos y/o administrativos) pero fundamental. Se coincide ampliamente en la necesidad de automatización y capacitación en **uso de herramientas** para la tarea.

Lo disponibles que quedan los datos para el análisis por distintos miembros de las comunidades educativas, determina el potencial de su uso. Se coincide que la organización, preparación, acceso y costumbre con estas fuentes, de forma amplia por las personas, favorece los análisis de diversa índole. Por tanto, es fundamental la **democratización** de la información disponible, entendida como compartir y visibilizar la información no solo para quienes lideran, sino también para profesores, estudiantes, e incluso para apoderados y la comunidad en general. Esto ayuda a que todos comprendan los desafíos que enfrentan y se involucren en las acciones para abordarlas. Hay un **sentido colectivo** en reconocer lo que se ha logrado y que falta por avanzar.

La pandemia como tema indagado arrojó una preocupación sobre la confiabilidad de los datos con los que contaban. No tener a los estudiantes presencialmente en la escuela generó, en todos los casos por igual, la sensación de que los estudiantes parecían mejor de lo que realmente estaban (por ayuda de terceros, recursos online, etc.). En todos los casos se buscaron diagnósticos tempranos al volver a la presencialidad para corregir posibles sesgos. Los casos presentaron diferencias en aspectos que fueron auscultados como relevancia del uso de datos a nivel ministerial o de entidades centrales. Ahí se hacen lecturas de resultados cuantitativos, pero que en los casos requieren de una interpretación en contexto y colegiada. En algunas escuelas esto se toma como una **postura crítica** al nivel central, con una gradiente entre el caso con menor tiempo y una adaptación de los datos en los casos con más tiempo de implementación.

Las demás diferencias permiten también establecer una visión relacionada con el tiempo de implementación de la práctica que conviene ver en detalle cómo se presenta en cada caso por sí mismo.

#### *Desafíos y avances en la Implementación inicial: Caso 1*

La escuela depende del Servicio Local de Educación Pública de Atacama y lleva 55 años de historia en Copiapó, atiende a niños de 1° a 8° año básico, que provienen mayoritariamente de contextos de alta complejidad y vulnerabilidad. Actualmente se encuentra en categoría de desempeño Medio Bajo (año 2019).

Su director asumió hace 2 años, sólo algunos meses antes de que se iniciara la pandemia. En ese contexto asume la tarea de reordenar la escuela, organizando las funciones de su equipo, a quienes apenas conoce. El director conforma un equipo de trabajo junto a las coordinadoras de ciclo (Párvulos, Primer y Segundo ciclo) y relevan la importancia del análisis sistemático de datos y evidencia para la toma de decisiones en la mejora pedagógica. En el caso se observa el empoderamiento profesional del equipo directivo y el ejercicio de un liderazgo distribuido que refuerza esta práctica.

Según dicen en la entrevista transitan en un proceso en su fase inicial, con avances significativos, que esperan seguir expandiendo al resto de la comunidad educativa. Según lo discutido con el equipo, presentan tres focos estratégicos relevantes:

- a.) Transparencia en el uso de la información
- b.) Involucramiento de los análisis
- c.) Modelamiento y retroalimentación

Que la **información sea transparente** implica que se entrega y analiza, participando de ello todos los docentes incluso en la toma de decisiones. Esto no se limita a información disponible, sino información completa y en uso y con su particular visión crítica para una orientación pragmática. El Director es claro en poner este énfasis; *“no sacamos nada con tener datos*

*estadísticos, gráficos por todos los lados si eso no se transmite después o no se traduce en algo concreto como es la toma de decisiones” (entrevista Director).*

El **involucramiento** del equipo directivo es un proceso interrogativo de la información. Como nos comenta el equipo directivo;

*“todas estamos involucradas, en el sentido que aplicamos evaluaciones [...] Y en cada evaluación nos reunimos y analizamos las priorizaciones que hemos realizado, cómo están los logros, si hay que reenseñar algún objetivo, si hay que cambiar las estrategias, las metodologías (entrevista grupal, equipo directivo)*

Esta capacidad mostrada no es una práctica espontánea, sino el proceso de pasar de un sistema que solo ‘informaba’ hacia un involucramiento progresivo en el análisis. Las reflexiones que logra hacer el equipo a nivel técnico reflejan el desarrollo de una capacidad trabajada en estos 2 años.

Finalmente, el **modelamiento y la retroalimentación**, son descritos como un proceso de acompañamiento de la práctica docente. Dentro del equipo de liderazgo se plantea:

*“yo creo que modelar es una de las claves que, a lo mejor... el trabajo que hemos empezado a realizar se ha evidenciado en eso, que nosotros no solamente le decimos a los profes “en esto estamos mal, en esto estamos bien”, sino que tratamos de ejemplificar y modelar. Si el alumno está fallando en una habilidad, ¿qué cosas podemos nosotros hacer para poder mejorar eso?” (Entrevista grupal, equipo liderazgo).*

Se reconoce este proceso de modelamiento y retroalimentación como un proceso de validación de un líder pedagógico que no solo apunta hacia cuestiones teóricas, sino que entrega información que se puede llevar a cabo. Los distintos miembros del equipo directivo y docentes entrevistados atribuyen a que han distribuido los roles de liderazgo en el equipo directivo, las tareas y las gestiones necesarias para traspasar esta visión hacia el resto de la comunidad educativa.

Esto, dicen, explica en gran parte el éxito de la instalación. Tal como destaca el director, *“el actor principal, la mesita de centro no soy yo, pero yo le preparo los espacios, los tiempos y entregarle ciertos conocimientos a la gente que viene un poco más abajo que yo, entonces ellos son los actores principales” (Entrevista director).* El rol de las coordinadoras de ciclo ha sido transmitir estos lineamientos a sus equipos docentes y monitorear los datos de manera sistemática, modelando además la práctica hacia el resto de la comunidad. Sobre este punto, dicen que el liderazgo distribuido del director ha permitido sostener un modelo de trabajo, basado en la confianza mutua en el desempeño profesional del equipo, y en una visión común de los objetivos de la escuela y la forma de alcanzarlos.

### *Práctica desplegada: Modelar del equipo directivo hacia el trabajo con los docentes*

Se instalaron instancias semestrales de análisis de datos de aprendizajes de los estudiantes, participando todo el equipo docente. Las instancias son preparadas y planificadas por el equipo directivo a partir de un levantamiento y análisis de evidencia sistemático a lo largo del año escolar. Estas instancias tienen por objetivo analizar la evidencia respecto al estado de avance y establecer líneas de acción de manera colaborativa con los docentes que permitan mantener lo logrado y mejorar aspectos que se observen descendidos.

Las sesiones usan una metodología de trabajo basada en cuatro fases. Al inicio se comienza con un reporte completo de datos sobre el estado actual de los aprendizajes de los estudiantes y los focos en donde se requiere mejorar, identificando asignatura, nivel e indicadores específicos por cada objetivo de aprendizaje. En una segunda fase, se plantean preguntas que orientan el análisis y la propuesta de acciones concretas que permitan mejorar el desempeño y logro de aprendizajes en los aspectos más descendidos. Todas las acciones y acuerdos analizados y propuestas en fase 3 ya en una fase 4 se registran, de manera que puedan ser monitoreados, evaluados y reportados en las sesiones de los semestres siguientes.

Además, la observación de clases (que han sido grabadas), se analizan en equipo en función de relevar aquellos aspectos que muestran un impacto en el logro de aprendizajes. La discusión final se orienta a una mejora continua de la práctica docente, pero colectiva, a nivel de escuela, e incluso en colaboración con otros establecimientos escolares. El desafío siguiente que se proponen recorrer, es lograr interiorizar el uso de datos en la cultura del cuerpo docente, pues todavía dependen del modelamiento de los líderes. Si perciben que ya es una visión fuertemente arraigada a nivel del equipo directivo y que el desafío es consolidar su transferencia hacia los docentes en los próximos años.

### *Descripción de la Práctica Institucionalizada: Caso 2*

La escuela depende del Departamento de Administración de Educación Municipal de la comuna de Lebu, región del Bío Bío. Con 87 años de trayectoria educativa, brinda educación a niños y niñas desde pre básica a 8° año básico, que provienen mayoritariamente de contextos de alta complejidad y vulnerabilidad, debido al gran nivel de desempleo en la zona.

La directora del establecimiento ocupa el cargo desde hace 5 años, y previamente se desempeñó como docente en el establecimiento, por lo cual conoce su trayectoria, logros y desafíos. Reconoce, al igual que su equipo y docentes, que tiene un fuerte sello pedagógico en su liderazgo y una marcada preocupación por el uso de evidencia para la toma de decisiones educativas. Esto se hacía visible desde que se desempeñaba en las aulas de la escuela, etapa en la cual no se hacían análisis ni reflexiones aún. Generar oportunidades de mejoramiento basadas en la evidencia, fue su propio gran desafío para la escuela. Hoy, desde su rol de directora, ha instalado una cultura orientada a la mejora pedagógica basada en datos, y para ello ha impulsado prácticas específicas a nivel de equipo directivo, pero también haciendo un marcado énfasis en las prácticas de enseñanza incluso dentro de las salas de clases.

Un elemento que tanto directivos como docentes destacan es el liderazgo pedagógico que se ejerce por la directora. Consiste en una visión compartida para focalizarse en procesos de enseñanza y aprendizaje orientando las prácticas que cada uno desarrolla desde su rol. Al

asumir la actual directora y su equipo, identifican focos prioritarios de mejora para los próximos años. Tomaron la decisión estratégica de abordar la comprensión lectora desde una mirada interdisciplinaria, en la que todos los docentes se involucraran desde su propia área, entendiendo que a través de esta competencia alcanzarían otros aprendizajes progresivamente. Tanto docentes como directivos coinciden en que esta mirada puso un foco claro y compartido que orientó el trabajo de todos en la comunidad escolar, lo que con el paso de los años permitió alcanzar una mejora significativa respecto del nivel en el que comenzaron.

Se instaló el monitoreo sistemático y derivar en acciones específicas de mejora, como un modelo de trabajo que dio soporte a prácticas de análisis y toma de decisiones sobre la base de evidencia en otras áreas. Esto se reporta como desarrollo de las competencias de los equipos en el uso de datos en distinto nivel. Otro aspecto relevante es el énfasis en la participación de los docentes en el análisis, para la toma de decisiones y en la responsabilidad compartida por los resultados obtenidos. Destacan que los docentes sean y se sientan parte de las decisiones tomadas respecto a las acciones de mejora pedagógica es importante. Dicha participación se hace con el análisis y reflexión profunda de la evidencia recabada que esté disponible.

Los docentes coinciden en que esta visión compartida de que todos contribuyen de distintas maneras al desarrollo integral de los estudiantes, ha hecho que el involucramiento en el análisis de evidencia y resultados no se haga de manera parcelada o que los docentes sólo se interesen en participar en las áreas que a ellos les competen. Por el contrario, ha potenciado la mirada interdisciplinaria y el sentido de responsabilidad por aportar al desarrollo de aprendizajes y competencias en todas las áreas por igual. Por lo tanto, esta **visión compartida** ha sido considerada como el propósito que ha orientado el uso de datos.

#### *Prácticas en el contexto institucionalizado: Uso de datos con sentido pedagógico*

Una de las prácticas es la aplicación de evaluaciones de aprendizaje (pruebas de nivel, evaluaciones del progreso de aprendizaje en cada asignatura, entre otras) y su posterior análisis de resultados. Esto ya ha sido ampliamente sistematizado e instalado en los distintos niveles y áreas de enseñanza de la escuela. En este análisis participan los docentes quienes en conjunto reflexionan sobre los focos de trabajo prioritario con los estudiantes, a la vez que definen estrategias para abordar los contenidos y habilidades más descendidas. Finalmente, la evaluación es aplicada nuevamente con el propósito de detectar avances entre la primera y la segunda aplicación. La instalación de estos procesos de retroalimentación ha sido un aspecto significativo donde los docentes han comprendido que no necesariamente importa el resultado sino el aprendizaje del estudiante, como lo describe la profesora;

*“cuando se realizó la retroalimentación, el niño comprendió porque esa era la respuesta correcta y por qué las otras no. Entonces, ahí eso es lo que a mí me da sentido, ¿ya? Más que el resultado final.” (Entrevista docente).*

Esta práctica hace visible el trabajo colaborativo en torno a metas y prácticas compartidas permitiendo que las prácticas estén alineadas desde su origen y orientadas hacia un foco claro,

común y que les otorga un foco en la enseñanza y el aprendizaje da soporte y sentido al uso de datos.

Con la co-responsabilidad y el sentido pedagógico se puede explicar la efectividad con que se ha instalado y mantenido la práctica por años, desde un origen interno y cercano a los docentes y que se puede denominar institucionalizado. Ahora, de acuerdo a lo presentado por el equipo existen dos desafíos próximos. Por un lado, avanzar hacia la automatización de los registros e instalar protocolos para sistematizar las prácticas de uso de datos respecto a los resultados. Un segundo desafío, es abrir y registrar más datos de tipo de proceso. El equipo utiliza bien la serie de antecedentes externos a la escuela (DAEM o Agencia de Calidad), pero no existen muchos datos respecto a las prácticas internas en la escuela.

### *Cultura de la práctica instalada: Caso 3*

La escuela se encuentra ubicada en la comuna de Paillaco, en la región de Los Ríos, y otorga educación a más de 300 estudiantes desde prekinder a 8° año básico.

Su directora comenta que el establecimiento ha estado implementado un proceso de mejoramiento continuo durante los últimos 11 años bajo su dirección, enfocado en fortalecer el logro de aprendizajes en distintas áreas por parte de los estudiantes. Para ello se ha enfatizado en la retroalimentación docente en aula, el monitoreo constante de los aprendizajes de los estudiantes y el análisis y revisión sistemática de objetivos.

Desde el año 2011, en la escuela comenzaron a diseñar lo que sería una estrategia fundamental para la mejora pedagógica a través de la priorización de aprendizajes. Entre los ejes se destacaron a lo largo de estos años la retroalimentación de la planificación entre pares o combinar el diseño de evaluación y de planificación. La directora señala que se ha dedicado al acompañamiento a los docentes con observación de aula y retroalimentación, análisis y mejoramiento de prácticas entre pares. Se establecieron jornadas de análisis de evidencia y monitoreo a lo largo del año, no sólo al inicio y término, sino que también instancias intermedias. Estos espacios han cambiado la visión y expectativas que se tenía respecto a los estudiantes y las creencias respecto a logros posibles para la escuela. En el tiempo decantó en diferentes estrategias y alineamiento de prácticas docentes.

El uso de datos es visto como un elemento articulador de decisiones. Una de las condiciones necesarias para usar la información es que todos tengan acceso a ellos. Explícitamente la directora ha llevado adelante una política de compartir la evidencia para crear sentido:

*“Lo primero es que los datos deben estar al alcance de todos. O sea, en esto no sirve jugar al misterio. (...) Todo el mundo debe saber cómo nos está yendo. Porque de lo contrario, si tu segregas...da lo mismo a quien segregues, pero ese grupo va a sentir que no es su proyecto, no es su anhelo, no es su motivación, carece de sentido.” (entrevista Directora).*

La directora plantea la importancia de los instrumentos institucionales como el PME que instala una cultura de uso de datos, con reportes de resultados constantes:

*“nosotros siempre tenemos, como que ya adquirimos esa cultura de que “esta es una evidencia, es un medio de verificación, ojo”, “¿tienes el acta?, sí, ojo”, “¿tienes la entrevista?, sí, ¿tienes la cápsula?, sí, la tengo, ¿tienes...?”, o sea, ya no más se actúa solo por impresión” (entrevista Directora).*

También integran el uso de resultado en pruebas estandarizadas (SIMCE y DIA principalmente) para evidenciar brechas de aprendizaje a cubrir y priorizar. Esto deviene en estrategias como el aumento de tiempo de lectura, acondicionamiento de espacios para la lectura individual, mayor disponibilidad y variedad de material didáctico para el trabajo en matemáticas, entre otros. Esta focalización establece estrategias acotadas, metas precisas y monitoreo constante del avance en el logro de estos objetivos. Así, han podido mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes, a la vez que han generado espacios de mejora pedagógica y trabajo colaborativo entre docentes, apoyados desde la Unidad Técnico Pedagógica.

*Práctica instalada de largo plazo: Responsabilidades de enseñanza compartidas ampliamente por la comunidad*

Este caso ha sido ilustrativo para entender como un proyecto de uso de datos con sentido pedagógico puede llevar a una comunidad escolar, más allá de las intuiciones iniciales de este tipo de desarrollo, a una instalación ampliamente aceptada. El hecho de incluir a cada estamento de la comunidad ha afianzado, en el largo plazo, el sentido de responsabilidad compartida en la enseñanza, con ejemplo del foco pedagógico entre profesores y el apoyo de las familias. Un ejemplo de esta responsabilidad compartida se halla en que al volver de la pandemia se ha incorporado a los mismos sistemas de uso de datos que monitorean bisemanalmente a los estudiantes, un plan de bienestar socioemocional que respondía a la preocupación de familias y docentes.

Considerando los avances y resultados positivos que les ha reportado la implementación de esta estrategia, sí destacan que es necesario seguir avanzando hacia la formalización y sistematización de las prácticas y acciones específicas, así como también el poder seguir ampliando el levantamiento de información respectiva a otros ámbitos de la gestión de la escuela. En cuanto a capacidades, se espera avanzar en la capacitación técnica en el uso de datos con los profesores.

## **Conclusiones y Discusión**

Los 3 casos presentados evidencian distintos grados de desarrollo e implementación de una práctica de uso de datos intencionada por sus líderes y equipos directivos. Considerando que los casos llevan 2, 5 y 11 años de implementación respectivamente, se podría pensar que en un orden cronológico reflejarían desafíos secuenciales en una especie de mapa de implementación. Esta conclusión debe ser tratada con cautela, pues si bien hay precedentes

que organizan casos para mostrar este tipo de secuencias de mejora (Bellei, et al., 2016) no garantiza que un caso presente el desarrollo de otro en un estado más “avanzado”.

Mientras que, por un lado, cada caso tiene demostrado, desde su selección de la muestra por sus altos indicadores de uso de datos, que sus equipos docentes se reconocen en un estado “avanzado”. Son los tiempos de implementación los que marcan diferentes desafíos y el grado de incorporación institucional y cultural de la práctica, pero no si la práctica se percibe dicotómicamente como efectiva o no. Por esta razón no se podría hablar de perfiles de uso de datos por cada caso, sino más bien de un proceso en el tiempo mapeado con estos casos.

Por otro lado, cada caso responde a su propio contexto y esto determina siempre prácticas locales de liderazgo, como revisado por Carrasco y Fromm (2016). En este estudio, los tres casos, por una elección del Centro en el que se desarrolla esta investigación, las escuelas tenían características similares, en cuanto a dependencia, tamaños, currículum y otros rasgos que las hacen homogéneas. En el uso de datos, las dinámicas de doble *accountability* (Fallabela, 2014; Parcerisa y Falabella, 2017) y la presión del monitoreo de los líderes educativos (Rojas y Carrasco, 2021) son considerables factores para producir diferencias. Probablemente, aún más, si las características contextuales fueran heterogéneas.

Con todo esto, considerando la necesidad en las políticas, de pasar de una lógica de rendiciones de cuenta externa hacia una interna con responsabilización colectiva de los resultados (Nelson, et al., 2015) esta descripción es útil y tan buena como cualquier otra. Si a futuro otras investigaciones precisan diferencias contextuales que ponen en duda la secuencia o el mapa que instruyen estos tres casos, será una riqueza adicional de una teoría que fundamente la mejora escolar. Por ahora, estos resultados entregan primero un conocimiento práctico y segundo aportan a la validez de esta estrategia de mejora.

Primero, en términos prácticos, al revelar los desafíos que enfrentan los líderes y como emplean herramientas del liderazgo pedagógico, distribuido y transformacional, profundiza el entendimiento tanto de estas teorías como de sus efectos. Los ejemplos de modelamiento, de construcción de visión compartida, acompañamiento individualizado y lograr el deseado foco en decisiones pedagógicas que impacten positivamente en los aprendizajes se vuelven elementos comunes, no solo de los casos, sino transferibles a las demás escuelas. Las descripciones de los casos permiten observar cómo se hace necesaria la distribución del liderazgo entre los demás líderes, para un efectivo uso de datos, lo que es útil y contextualiza las prácticas del liderazgo distribuido que indica la literatura (Dimmock, 2019; Mandinach y Schildkamp, 2020). Queremos transmitirle al lector que la riqueza del conocimiento práctico de este estudio no se contiene en el formato presente de “paper académico” sino que se encuentra en el repositorio de “recursos” en la página web del Centro +Comunidad <https://centromascomunidad.cl/recursos/>.

El estudio, por tanto, ejemplifica cómo desde los líderes emana una orientación de la práctica de uso de datos para tomar decisiones y sus impactos positivos en los procesos de mejora escolar (Ebbeler et al., 2016; Snoek y Moens, 2011). La conclusión que el lector puede retener es que este es un proceso en el que debería embarcarse cualquier líder en una escuela.

Como segundo punto se debe entender como este mapa de conocimiento práctico aporta y valida un conocimiento teórico que fundamenta el diseño de políticas y conocimiento estratégico. Si bien estas conclusiones no son *per se* novedosas en la literatura (Schildkamp et al, 2019), sí lo son las proyecciones de la implementación del proceso. Conocer cómo va afectando un líder que toma la decisión de implementar el uso y como esto cambia una visión efectivamente compartida por toda la comunidad escolar, refuerza las estrategias ya conocidas. La responsabilización creciente que se podría llegar a observar en el tiempo está en el pensamiento basal de transitar desde el uso de datos para la rendición de cuentas hacia el uso de datos enfocada hasta el aula (Bellei, et al., 2015).

Esto va enfrentando el conocimiento básico en gestión que un cambio organizacional no sucede por una declaración retórica, sino por ir creando las condiciones institucionales que se van requiriendo en el proceso. Haber logrado una sistematización de la práctica, refuerza que la estrategia de éxito está marcada por ciertos hitos y que no adherir a estos explica la falta de efectividad en su implementación. Si bien, esto se debe tomar con cautela, como fue señalado antes, es un argumento para reforzar el diseño de políticas y contribuye a validar el conocimiento estratégico de mejora escolar.

Básicamente, si se involucra al equipo docente en establecer métodos colaborativos incluso simples, pero oportunos, con información priorizada y centrada en el aprendizaje, pone a cualquier escuela en el camino. Aprender a usar sus datos en tiempo real, a hacer seguimiento de los resultados de aprendizaje y tomar decisiones pedagógicas son efectos de una buena estrategia, no la estrategia en sí. Esto plantea el desafío ya reconocido por los agentes escolares, de contextualizar y otorgarle sentidos a los datos (Vanlommel et al, 2020), para que de esta manera las decisiones que se tomen estén contextualizadas.

## Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2018). *Guía Metodológica para el Uso de Datos*. [www.agenciaeducacion.cl](http://www.agenciaeducacion.cl)
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Revista Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127>
- Bellei, C. Morawietz, L. Valenzuela, J. & Vanni, X. (2020). Effective schools 10 years on: factors and processes enabling the sustainability of school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2), 266-288, <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1652191>
- Bellei, C., Vanni, X., Valenzuela, J. P., & Contreras, D. (2016). School improvement trajectories: An empirical typology. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 275-292. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1083038>

- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Biesta, G. (2015). On the two cultures of educational research, and how we might move ahead: Reconsidering the ontology, axiology and praxeology of education. *European Educational Research Journal*. 14(1) 11–22. <https://doi.org/10.1177/1474904114565162>
- Cancino, V., y Vera, L. (2017). Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: desafíos para Chile en un análisis comparado con países OCDE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(94), 26-58. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017000100002>
- Carrasco, A. & Fromm, G., (2016). How local market pressures shape leadership practices: evidence from Chile. *Journal of Educational Administration and History*, 48(4), 290-308, <https://doi.org/10.1080/00220620.2016.1210584>
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (Vol. Fourth). SAGE.
- Cortez, M., Campos, F., Montecinos, C., Rojas, J., Peña, M., Gajardo, J., Ulloa, J., & Albornoz, C. (2020). Changing School Leaders’ Conversations about Teaching and Learning through a Peer Review Process Implemented in Nine Public Schools in Chile. In: Godfrey D. (eds). *School Peer Review for Educational Improvement and Accountability. Accountability and Educational Improvement*. Springer, Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-48130-8>
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., & Hopkins, D. (2011). Successful school leadership: linking with learning and achievement. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 10(22).
- De la Vega, L., (2015). Educational accountability: high and low points of its implementation and challenges for Latin America. *Estudios sobre Educación*, (29), 191-213. <https://doi.org/10.15581/004.29.191-213>
- Dimmock, C. (2019). Leading research-informed practice in school. In Godfrey, D., y Brown C. (2019) (Editors), *An ecosystem for research-engaged schools. Reforming education through research*. (pp. 56-72). Routledge.
- Drake, T., (2022): Principals Using Data: An Integrative Review, *Leadership and Policy in Schools*. <https://doi.org/10.1080/15700763.2022.2036349>
- Ebbeler, J., Poortman, C. L., Schildkamp, K., & Pieters, J. M. (2016). Effects of a data use intervention on educators’ use of knowledge and skills. *Studies in Educational Evaluation*, 48, 19–31. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.11.002>
- Elacqua, G., Martínez, M., Santos, H., y Urbina, D. (2016). Short-run effects of accountability pressures on teacher policies and practices in the voucher system in Santiago, Chile. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 385-405. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1086383>

- Falabella, A. (2014). The Performing School: The Effects of Market & Accountability Policies. *Education Policy Analysis Archives*, 22(70). <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n70.2014>
- Feuer, M. J., Towne, L., & Shavelson, R. J. (2002). Scientific Culture and Educational Research. *Educational Researcher*, 31(8), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X031008004>
- Fromm, G., Hallinger, P., Volante, P., & Wang, W., (2017). Validating a Spanish version of the PIMRS: Application in national and cross-national research on instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 419–444. <https://doi.org/10.1177/1741143215617948>
- Gelderblom, G., Schildkamp, K., Pieters, J., & Ehren, M. (2016). Data-based decision making for instructional improvement in primary education. *International Journal of Educational Research*, 80, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.004>
- Gill, B., Borden, B. C., & Hallgren, K. (2014). A conceptual framework for data-driven decision making. Final Report of Research conducted by Mathematica Policy Research, Princeton, submitted to Bill & Melinda Gates Foundation, Seattle, WA.
- Godfrey, D. (2016). Leadership of schools as research-led organizations in the English educational environment: Cultivating a research-engaged school culture. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2) 301–321. <https://doi.org/10.1177/1741143213508294>
- Godfrey, D. (2018). From external evaluation, to school self-evaluation, to peer review.
- Godfrey, D., y Brown C. (2019) (Eds). *An ecosystem for research-engaged schools. Reforming education through research*. Routledge.
- Grissom, J. A., Rubin, M., Neumerski, C. M., Cannata, M., Drake, T. A., Goldring, E., & Schuermann, P. (2017). Central Office Supports for Data-Driven Talent Management Decisions: Evidence From the Implementation of New Systems for Measuring Teacher Effectiveness. *Educational Researcher*, 46(1), 21–32. <https://doi.org/10.3102/0013189X17694164>
- Hallinger, P. (2013). *Measurement Properties of the Principal Instructional Management Rating Scale* (5.0 ed., pp. 88): General Research Fund # GRF 841711 - University Grants Commission of Hong Kong
- Hallinger, P., & Wang, W.-C. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. Springer.
- Honig, M. I., & Coburn, C. (2008). Evidence-based decision making in school district central offices: Toward a policy and research agenda. *Educational Policy*, 22(4), 578–608.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. National College for School Leadership.
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2020) Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>

- Letihwood, K., & Riehl, C. (2005). What we know about successful leadership. In W. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda: Directions for research on educational leadership* (pp. 22-47). Teachers College Press.
- Mandinach and Schildkamp, (2020). Misconceptions about data-based decision making in education: An exploration of the literature. *Studies in educational evaluation*. (in press). <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100842>
- Montecinos, C., Ahumada, L., Galdames, S., Campos, F. y Leiva, M. (2015). Targets, threats and (dis) trust: The managerial troika for public School Principals in Chile. *Education Policy analysis Archives*, 23(87), 1-26. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2083>
- Nelson, R., Ehren, M. and Godfrey, D. (2015). *Literature review on internal evaluation*. Institute of Education, University College London.
- Parcerisa, L., y Falabella, A. (2017). La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo chileno. *Education Policy Analysis Archives*, 25(89). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.3177>
- Prenger, R. & Schildkamp, K. (2018) Data-based decision making for teacher and student learning: a psychological perspective on the role of the teacher. *Educational Psychology*, 38(6), 734-752, <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1426834>
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Robinson, V., y Timperley, H.S. (2007). The leadership of the improvement of teaching and learning: lessons from initiatives with positive outcomes for students. *Australian Journal of Education*, 51(3), 247–262. <https://doi.org/10.1177/000494410705100303>
- Rojas-Bravo, J. (2017). *Persistent Inequality: The Chilean voucher system and its impacts on socio-economic segregation and quality of education* (Doctoral Thesis). The University of Sydney, Australia.
- Rojas-Bravo, J., y Carrasco, D. (2021). Cambios en las prácticas de liderazgo escolar bajo un sistema de rendiciones de cuentas. El caso de Chile. *Archivos Analíticos De Políticas Educativas*, 29, 153. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5673>
- Schildkamp, Handelzalts, Poortman, Leusink, Meerdink, Smit, Ebbeler, Hubers, (2018). *The Data Team™ Procedure: A Systematic Approach to School Improvement*. Springer, Cham.
- Schildkamp, K., Poortman, C. L., Ebbeler, J., and Pieters, J., (2019). How school leaders can build effective data teams: Five building blocks for a new wave of data-informed decision making. *Journal of Educational Change*, (20), 283–325. <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09345-3>
- Schildkamp, K., Poortman, C. L., Luyten, H., & Ebbeler, J. (2016). Factors promoting and hindering data-based decision making in schools [Electronische versie]. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(2), 242-258. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1256901>.

- Schildkamp, Smit and Blossing (2019). Professional Development in the Use of Data: From Data to Knowledge in Data Teams. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(3), 393-411. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1376350>
- Sharp, C. (2007). *Making research make a difference. Teacher research: a small scale study to look at impact*. Essex: Essex County Council Forum for Learning and Research/Enquiry (FLARE)
- Stake, R.E. (2010). *Investigación con estudios de caso*. Morata.
- Vanlommel, K., and Schildkamp, K. (2019). How Do Teachers Make Sense of Data in the Context of High-Stakes Decision Making? *American Educational Research Journal*, 56(3), 792–821. <https://doi.org/10.3102/0002831218803891>

## 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 Orellana<sup>12</sup>

**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

<sup>1</sup> Pontificia Universidad Católica de Chile. ORCID: 0000-0003-4298-3984

<sup>2</sup> 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*

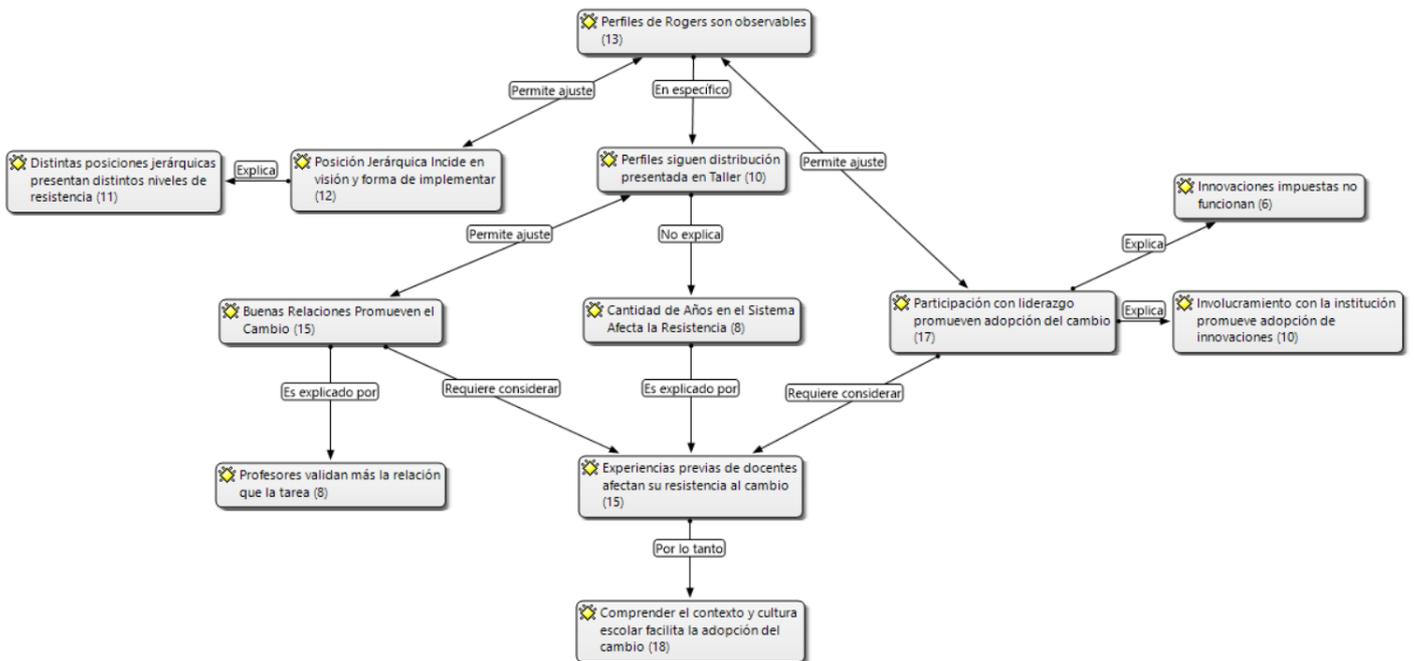
La entrevista se constituye a partir de preguntas que apuntan a levantar información relevante y enfocada en la experiencia de los directivos, otorgando información sobre los contextos educacionales y las relaciones entre funcionarios. Los puntos fundamentales que se toman en cuenta en las preguntas 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>