



**LIDERES
EDUCATIVOS**
Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar

Nota técnica N°3 - 2018

GESTIÓN DEL CAMBIO, CREENCIAS Y TEORÍA DE ACCIÓN PARA LA MEJORA ESCOLAR

POR: Cristina Aziz dos Santos





Gestión del cambio, creencias y teoría de acción para la mejora escolar

Cristina Aziz dos Santos

Nota técnica No. 3
Julio, 2018.

Para citar este documento:

Aziz, C. (2018). Gestión del cambio, creencias y teoría de acción para la mejora escolar. Nota técnica N° 3. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

Diseño gráfico editorial:

Matias Mancilla

ÍNDICE

Contexto y gestión del cambio	4
Creencias y construcción de culturas de mejora	5
Teoría de cambio y teoría de acción	6
Requerimientos y premisas	9
Desafíos y oportunidades	12
Referencias	14

Contexto y gestión del cambio

Si bien la noción de cambio es inherente a la de humanidad, en la era actual los entornos se caracterizan por ser especialmente complejos, poco predecibles, difíciles de interpretar y controlar (entornos conocidos actualmente como VUCA¹). A partir de esta realidad, gestionar el cambio parece una tarea inevitable para cualquier profesional que busque una mejora continua en la organización en la que despliegue algún tipo de liderazgo, buscando convertirla en una “organización que aprende”. Esto significa, según Fullan (2002), invertir permanentemente en la mejora de la calidad y capacidad de reflexión y de aprendizaje colaborativo, y en la habilidad de elaborar visiones compartidas y conceptos comunes que permitan la coexistencia, en una interacción dinámica, entre las instituciones y personas que componen dicha organización o sistema.

Este proceso, de aprender constantemente y gestionar cambios, depende, en gran medida, de entender y transformar una cultura que implica, entre otras cosas, creencias preexistentes enraizadas en el quehacer institucional (Gather, 2004; Fullan, 2006; Schein, 2010). La gestión de cambios en un sistema educativo requiere, entonces, considerar ciertas características y respetar determinadas reglas, entre las cuales está el reconocer el terreno o contexto en el que es necesario moverse para producir el cambio esperado (Elmore, 2004).

Desde ese paradigma, el enfoque de pensamiento-acción de la teoría de cambio puede ser muy poderoso a la hora de ordenar los pensamientos y especificar, a partir de un cuerpo de conocimiento y experiencia, aquellas condiciones necesarias para lograr el cambio deseado en un contexto determinado (City et al. 2009; Fullan, 2006). Aunque la idea de una “teoría de acción” puede sonar contradictoria, como aclara Elmore (2010) una buena teoría puede ser en realidad muy práctica, cuando enuncia claramente “las relaciones de causalidad existentes entre determinadas acciones en aula y el entorno organizacional que se traducen en mejora en los aprendizajes escolares” (p. 11). Una teoría de acción es, así, un guión o un mapa de relaciones causales² que debe conectar las acciones de los líderes intermedios, los líderes escolares, los docentes y la comunidad escolar con los resultados de aprendizaje específicos, demostrando como el trabajo de cada uno afecta, finalmente, al núcleo pedagógico³ (Elmore, 2010).

1 El acrónimo VUCA significa “Volátil, Incierto (Uncertainty en inglés), Complejo y Ambiguo” (Fadel et al. 2016).

2 City et al. (2009) instan a que las teorías de la acción sean formuladas en base a oraciones de tipo “si . . . , entonces . . .”, en parte, para subrayar su carácter causal pero también para, desde un punto de vista de los sistemas educativos como “organizaciones que aprenden”, reforzar la idea de que se trata de propuestas que pueden ser puestas a prueba y que deberían estar sujetas a revisión.

3 Núcleo pedagógico es un concepto clave para la elaboración de poderosas teorías de la acción y corresponde a la relación entre el estudiante y el docente en presencia de los contenidos, lo que depende de tres factores: Los conocimientos y habilidades de los profesores, el nivel de los contenidos impartidos a los alumnos y el rol de los estudiantes en el proceso pedagógico (Elmore, 2010).

Creencias y construcción de culturas de mejora

A partir de esa línea argumentativa, se entiende que hoy en día, en un entorno educativo del tipo VUCA, la posibilidad de mejora del sistema educativo y de lo que ocurre en cada sala de clases, pasa necesariamente por la capacidad de adaptarse, aprender y cambiar (reflexionando, colaborando, compartiendo sentidos y propósitos, interactuando dinámicamente, etc.). A su vez, esta capacidad requiere entender y transformar la cultura⁴, es decir, los supuestos/creencias, los valores declarados/normas y prácticas/artefactos, que son los tres niveles de la cultura, según Schein (2010).

Estos tres niveles difieren unos de otros, de acuerdo con Schein, en términos de la accesibilidad y visibilidad que los elementos culturales tienen para los miembros en cada organización. Así, en el nivel más abstracto y difícil de identificar se ubican las suposiciones básicas que constituyen la esencia de la organización. Son los supuestos y creencias subyacentes (lo que se “da por sentado”, estando profundamente enraizados), y que para los actores de la organización están, normalmente, a nivel inconsciente, siendo por lo mismo más complejos de cambiar. En un siguiente nivel, caracterizado por un mayor grado de conciencia, se encuentran los valores declarados, es decir, aquellos que los actores expresan –al nivel de una norma– como bueno, correcto, deseable. Por último, en el nivel más tangible y observable, están los artefactos y prácticas vinculadas a las manifestaciones simbólicas y a los patrones de comportamiento de los miembros de la organización. Estos tres niveles no son estáticos ni independientes, se interrelacionan y conforman conjuntamente la cultura organizacional (Schein, 2010).

No considerar estos niveles de cultura en las organizaciones educativas, podría explicar en gran medida los límites, incompletitud y fracaso de numerosas reformas educacionales en todo el mundo (Gather Thurler, 2004; Fullan, 2006; Elmore, 2010). Desde este punto de análisis, se considera imperioso poner foco en la cultura organizacional, especialmente en sus dimensiones implícitas, entendiéndola como la construcción socio-cognitiva de sus componentes, tomando conciencia de lo compleja que es la realidad de los sistemas educativos, descubriendo o reconociendo poco a poco la parte oculta del iceberg, relacionada a los supuestos y creencias de las comunidades escolares (Gather Thurler, 2004; Díez, 2006; Schein, 2010).

Las creencias, así, deben ser siempre consideradas en la medida que ocupan un lugar central en la estructura cognoscitiva de los individuos, afectando la forma en que perciben, interpretan y recuerdan acontecimientos (Bachmann et al. 2012). Las creencias, inicialmente, se muestran fragmentadas e inconexas, profundamente arraigadas en la experiencia individual y cotidiana, las cuales en la medida que transcurre el tiempo se organizan en estructuras que influyen en una variedad de procesos cognitivos, llegando a explicaciones relativamente coherentes entre sí (Bachmann et al. 2012). Son consideradas como elementos constitutivos de actitudes, valores, ideologías, prejuicios y su importancia, por tanto, radica en que influyen la forma en cómo los individuos sienten y actúan, y en ese sentido, generan su propia realidad (Schein, 2010). Por lo mismo, las creencias que sustente cada profesional que trabaje en el ámbito educativo sobre, por ejemplo, pedagogía, inclusión, características del currículum, sus capacidades y las condiciones en las que diariamente desarrolla su trabajo, lo llevarán a entender, interpretar y tomar decisiones que afectarán su acción en la práctica (Bachmann et al. 2012).

Cambiar creencias y construir culturas de mejora, por tanto, es una estrategia fundamental para lograr un mejoramiento sostenido a nivel de escuela y del sistema educativo. A su vez, sin embargo, esta es una tarea compleja, ya que la cultura, como argumenta Elmore (2004), no se cambia por mandato, sino por el desplazamiento específico de las normas, estructuras y procesos previos, dependiendo fundamentalmente del modelamiento de nuevos valores y comportamientos que se

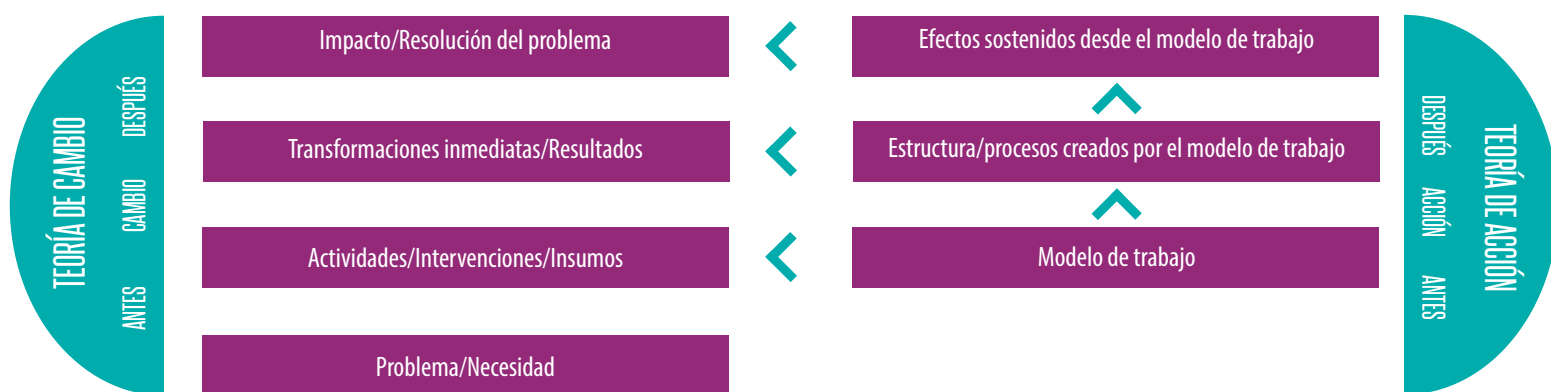
4 Cultura siendo definida como creencias compartidas por un grupo de personas como la mejor manera de resolver problemas y por lo tanto, entendida como el elemento más estable y menos moldeable de un grupo u organización (Schein, 2010).

espera, desplacen los existentes. Por lo mismo, a la hora de gestionar el cambio, los factores más definidos o visibles⁵ son aquellos frecuentemente considerados⁶, mientras que aquellos menos explícitos, relacionados a las creencias, son continuamente descuidados (Fullan, 2006; Díez, 2006; Marambio y Valdés, 2015; Schein, 2010). Sin una preocupación más profunda por transformar las culturas escolares a gran escala, cualquier estrategia de cambio está destinada al fracaso (Fullan, 2006). Desde este marco, la diferencia entre un líder y un administrador es simple: mientras que este último realiza su labor dentro de la cultura en la que se encuentra, el líder crea y cambia culturas, reflexionando, comprendiendo, monitoreando, demostrando y modelando su propio aprendizaje (Schein, 2010; Elmore, 2010). En ese sentido, si bien el cambio no es “por mandato”, la acción sostenida hacia la coherencia⁷ entre los tres niveles de cultura (mencionados anteriormente), puede hacerlo posible.

Es importante, sin embargo, tener presente que las personas e instituciones resisten al cambio, no por un instinto perverso de rechazar cualquier tipo de reforma, sino porque, como explica City et al. (2009) las creencias y prácticas enraizadas en ellas, sin importar cuán disfuncionales puedan ser, representan un estado de equilibrio así como una narrativa que entienden, cuya alternativa no siempre es igualmente comprensible y persuasiva. Para ello, una teoría de acción bien desarrollada, puede ser muy útil al aterrizar una estrategia de cambio que ofrece una nueva “narrativa para guiar a las personas a través de las complejidades y vicisitudes periódicas que compiten con el trabajo principal del núcleo pedagógico” (p. 40).

Teoría de cambio y teoría de acción⁸

La literatura, especialmente en el ámbito educacional, ha usado los conceptos de teoría de cambio y teoría de acción indistintamente (ver, por ejemplo, su utilización en Fullan, 2006). Desde un punto de vista técnico, se podrían identificar diferencias entre ambos conceptos, pero estas pequeñas diferencias básicamente terminan por evidenciar su interrelación. Así, mientras una teoría de cambio se centra en los factores a través de los cuales el cambio se produce, independientemente de cualquier intervención planificada, una teoría de acción sería su operacionalización al servicio de un programa o intervención específica, a través de la cual se explica los mecanismos para activar el cambio, como explica la gráfica a continuación.

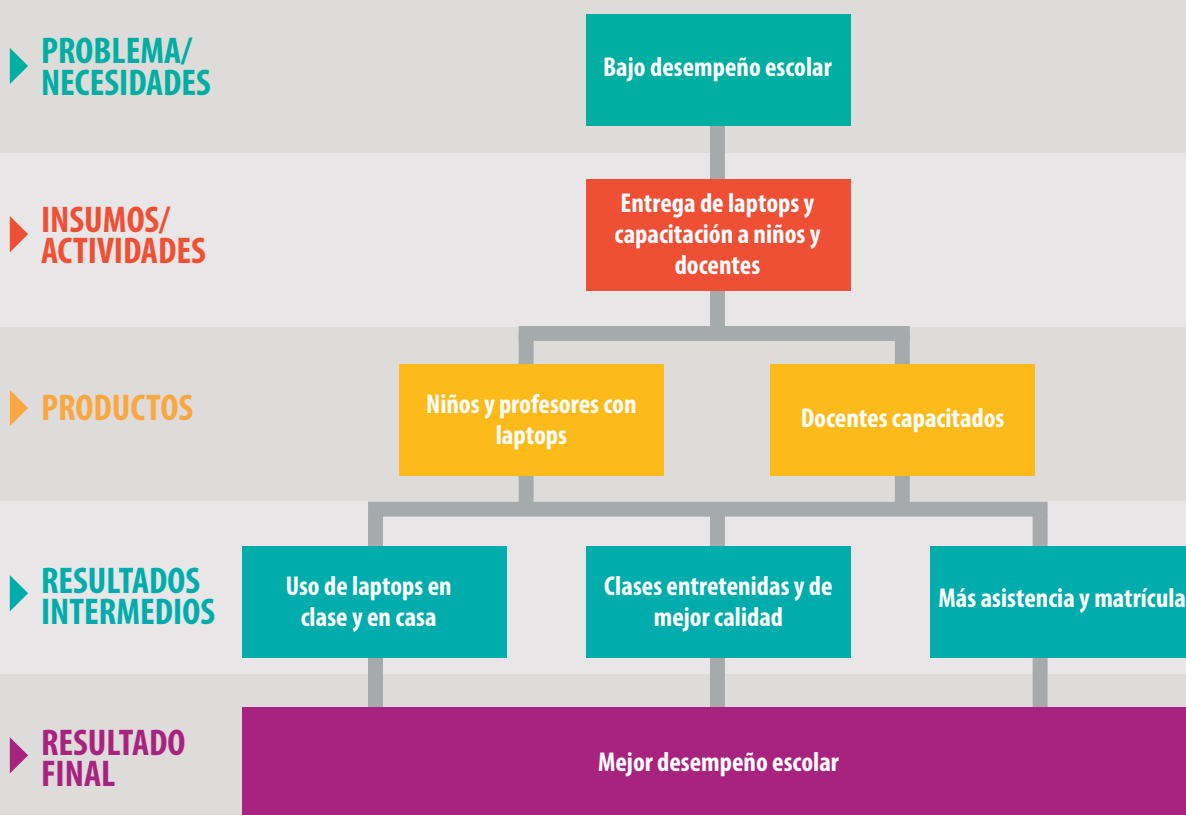


Gráfica 1 – Interrelación entre TdC y TdA
Fuente: Coffey (2012)

5 Factores que se relacionan con respetar los procesos y secuencias formales de toma de decisiones, el analizar la factibilidad de acuerdo a la estructura y recursos de la escuela (Marambio y Valdés, 2015).
6 Como indica Fullan (2006), esto no quiere decir que estos elementos más visibles sean fáciles de arreglar, pero son comparativamente más simples de definir y cambiar (p.6).
7 El supuesto, por tanto, es que las personas se movilizan cuando visualizan (a través de un líder, por ejemplo) las disonancias o incoherencias entre los tres niveles de cultura, y son incentivadas a reducirlas.
8 Basado en documento desarrollado por Coffey (2012), recuperado desde <http://www.coffey.com/assets/Insight/Theory-of-Action-Brief.pdf>

En ese sentido, ambas teorías son partes entrelazadas de la misma lógica, siguiendo una misma estructura secuencial, con pasos que conducen a una meta a largo plazo. A través de la interrelación de las teorías de cambio y acción, se hace explícito cómo se espera que una intervención o programa genere impacto.

La teoría de cambio es, por tanto, la que establece o predica una cadena causal (ver gráfica 2), entendida como un mapeo general de las transformaciones sucesivas que tienen que ocurrir para que se logren los resultados esperados. Para completar dicha cadena causal es necesario, primeramente, definir un problema o necesidad que opere como punto de partida para intencionar una estrategia de mejora, que se relacione directamente con los resultados finales de más largo plazo que se quiere alcanzar. Luego, es preciso identificar los resultados intermedios, que son aquellos cambios que deberían producirse debido a una intervención y que preceden a los objetivos finales, y están relacionados a modificar actitudes, conocimientos, capacidades y comportamientos en una población (objetivo). Asimismo, hay que identificar los productos, que son resultados directos de actividades programadas, que funcionan a su vez como recursos y acciones que se requieren para generar dichos productos. Es importante, además, identificar los supuestos, que son las condiciones externas necesarias que deben cumplirse para que la cadena causal establecida sea válida, y los riesgos, que son aquellos efectos negativos no esperados que podrían ser generados por la intervención.



Supuesto:

Las escuelas y casas de los estudiantes cuentan con acceso a la red eléctrica e internet.

Riesgo:

Los estudiantes usan laptops sobre todo para escuchar música y jugar, reduciendo considerablemente el tiempo dedicado al aprendizaje.

Gráfica 2 – Ejemplo de Cadena Causal
Fuente: J-PAL⁹

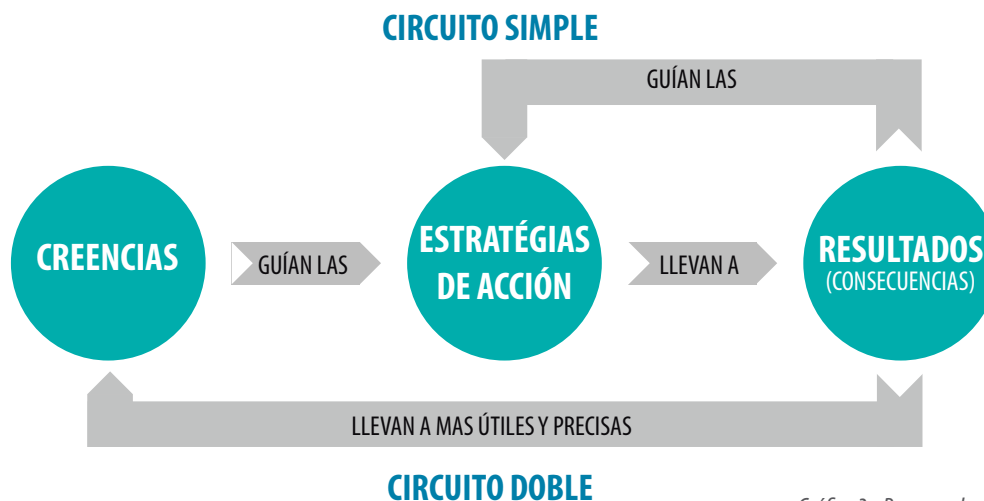
9 Ver presentación de la Subdirectora Ejecutiva de JPAL LAC, Anne Thibault, en: https://d37djuv3ytnwxt.cloudfront.net/assets/courseware/v1/60375d3fdd99691c38dd523b3b3d67f0/asset-v1:MITx+JPAL101SPAX+2T2017+type@asset+block/Presentacion_3_-_Teoria_de_cambio.pdf

La teoría de acción complementa la teoría de cambio desde las perspectivas de la implementación y la evaluación. No una evaluación retrospectiva, realizada con posterioridad a los hechos, sino una planificada como parte intrínseca de los procesos de mejoramiento pedagógico, relacionada con una predicción, monitoreo, reflexión y retroalimentación permanentes y en tiempo real a las decisiones pedagógicas. Todo esto basado en la comprensión del mejoramiento escolar como una serie de acciones fundadas en la evidencia (Elmore, 2010).

La teoría de acción aseguraría así un aprendizaje más sistemático de lo que funciona y lo que no funciona en el campo de la implementación y la práctica. Esto tiene relación con un matiz importante, que se debe tener en cuenta, y que es la diferencia que existe entre la TdA “expuesta” y la teoría “en uso” (Argyris y Schön, 1978, citados en Fullan 2006 y City et al. 2009). La primera es el “modelo implícito o explícito acerca de cómo una persona u organización se propone actuar en el mundo, mientras la segunda describe cómo actúan efectivamente” (City et al. 2009. p. 40). Aunque es esperado que exista una brecha en la práctica, lo central, es el proceso de aprendizaje mediante el cual dicha brecha, entre las teorías expuesta y en uso, es regularmente contrastada para que, finalmente, pueda ir disminuyendo (City et al., 2009). Tal proceso de aprendizaje puede ocurrir, según Argyris y Schön, en un circuito simple o doble.

En el caso del circuito simple, este “apunta a la situación en la que actuamos sobre el mundo, recibimos retroalimentación sobre las consecuencias de nuestras acciones y adaptamos nuestro comportamiento a esa retroalimentación” (p.41). Básicamente responde a las preguntas: qué y cómo lo hacemos, para luego poder hacer el trabajo de manera más efectiva.

En el caso del doble, existe una “etapa adicional de reflexión sobre el proceso, a través del cual leemos y nos adaptamos a las consecuencias de nuestras acciones y tratamos de mejorar cómo aprendemos a partir de nuestras acciones” (p.41). Este proceso de reflexión doble (ver gráfica 3), es el que nos conecta con los elementos subyacentes a la acción, es decir, con creencias y supuestos. Las transformaciones en dichos elementos, como ya se ha mencionado anteriormente, son las que nos permiten entender por qué hacemos lo que hacemos y es, finalmente, la gran palanca de cambio, lo que transforma de manera sostenida la práctica, produciendo un aprendizaje de segundo orden.



Gráfica 3 - Procesos de aprendizajes de Argyris y Schön
Fuente: Argyris (1992)

La capacidad de desarrollar aprendizajes de circuito doble sería lo que, en definitiva, determina el éxito de las acciones en un contexto determinado (City et al. 2009). Por lo mismo, y como reflexiona Fullan (2006), tener una “teoría en uso” no es, en sí mismo, suficiente, siendo necesario que esa teoría pase a otro nivel y sea explícita, pasando constantemente por procesos de revisión que favorezcan el mejoramiento continuo de las estrategias en uso para conectarlas con los resultados deseados.

Requerimientos y premisas

Una teoría de acción, para ser efectiva, de acuerdo a City et al. (2009), debe cumplir con tres requerimientos esenciales:

- 1 Tiene que partir con un predicamento de una relación o cadena causal entre lo que cada uno en su rol** –como líder de nivel intermedio, directivo escolar, docente, asesor, etc – hace y lo constituye un buen resultado en el aula.

“SI el desarrollo profesional ocurre cerca del lugar donde se utilizarán los conocimientos y las habilidades, Y SI profesores y directivos interactúan regularmente y reciben observaciones y apoyo adecuado, ENTONCES la práctica pedagógica comenzará a reflejar los conocimientos y habilidades que esperamos que los alumnos dominen”.

- 2 Tiene que ser empíricamente refutable;** es decir, se debe comprobar, a través de la evidencia, que lo que ocurre como consecuencia de cada acción (práctica) es o no efectivo, para poder descubrir dónde la teoría flaquea y cómo mejorarla.

“La teoría de la acción arriba establecida es refutable por cuanto es posible monitorear si, efectivamente, al acercar el desarrollo profesional a la sala de clases se produce alguna diferencia y si una mayor interacción entre profesores y directivos y apoyo en torno a la práctica pedagógica se traduce en un mayor impacto en los aprendizajes escolares. Si no fuera así, es preciso avanzar hacia el siguiente nivel de detalle o retroceder y probar otra teoría”.

- 3 Tiene que ser abierta;** es decir, se debe poner a prueba, en un proceso continuo de revisión individual y colectiva, a través del cual se reflexiona y se especifica las relaciones causales identificadas inicialmente a medida que se va aprendiendo acerca de las consecuencias de cada acción y sus consecuencias en la práctica.

“Si uno entiende su teoría como un ‘producto terminado’, enmarcable y publicable, deja de tener la función de herramienta de aprendizaje y se transforma en un artefacto simbólico, que sirve básicamente para legitimar la propia autoridad de su autor”: ‘Esta es mi teoría y yo me atengo a ella’. La teoría es abierta cuando se establece un proceso de aprendizaje, de reflexión permanente”.

Asimismo, Fullan (2006) considera siete premisas centrales para que una teoría de cambio/acción obtenga los resultados esperados:

- 1 Enfoque en la motivación**

Si la propia teoría de acción no motiva a las personas a poner el esfuerzo, individual y colectivo, necesario para obtener los resultados, la mejora no es posible. La motivación es tan importante que, de hecho, las otras seis premisas tratan de lograr esta primera premisa. Por lo mismo, la motivación requerida no puede ser lograda de manera rápida y necesita otras condiciones que favorezcan su movilización, entre ellas: propósito moral, capacidad, recursos, identidad, apoyo de pares y liderazgo.

- 2 Creación de capacidad, con enfoque en los resultados**

El desarrollo de capacidades se define como cualquier estrategia que aumente la efectividad colectiva de un grupo para elevar estándares y cerrar la brecha del aprendizaje de los estudiantes, lo que implica ayudar a desarrollar conocimiento y competencias individuales y colectivas, recursos y motivación. Una parte clave del enfoque en los resultados es la evolución hacia la presión positiva (o accountability interno). Por el contrario, el énfasis en la responsabilización externa produce presión negativa: presión que no motiva y que no llega a la creación de capacidades. La presión positiva, a su vez, es palpablemente justa y razonable y va acompañada de recursos para la creación de capacidades. En este sentido, esta premisa advoca, porque eso es lo más motivador, por la creación de capacidades primero, desde una perspectiva de cambios a largo plazo, y luego, por la responsabilización individual y colectiva a partir de procesos de reflexión.

3**Aprendizaje en contexto**

La mejora es más una función de aprender a hacer las cosas correctas en los entornos donde se trabaja, con estudiantes y profesionales reales, en escuelas reales, con problemas reales, no solo en teoría. Por tanto, es vital crear oportunidades de aprender en contexto porque solo de esta forma se cambia el contexto mismo.

4**Cambiar la cultura**

Esta premisa tiene dos dimensiones: una está relacionada con el “aprendizaje lateral” y la otra, con lo que Fullan llama “abordar proactivamente a los distractores”. El aprendizaje lateral ocurre cuando escuelas y distritos (territorio) aprenden entre sí, permitiendo una visión y una preocupación más sistémica, desatándose dos fuerzas de cambio: conocimiento y motivación. Abordar proactivamente a los distractores, a su vez, implica tratar de forma explícita problemas relacionados a la cultura escolar, dedicando recursos y atención a la mejora continua más que a los múltiples fenómenos que ocurren en el sistema y que favorecen el statu quo.

5**Tendencia hacia la acción reflexiva**

Para que los cuatro componentes anteriores avancen conjuntamente, deben ser alimentados por un foco de acción reflexiva. Esto se remonta a John Dewey, quien nos ofreció la idea de que no aprendemos precisamente de la experiencia sino que a partir de la reflexión sobre la experiencia. Es el pensamiento y el hacer con propósito lo que cuenta, no el simple hacer. Para ello es necesario entender, primero, que una visión compartida y el sentido de pertenencia son más un resultado de un proceso (de aprendizaje y reflexión permanente) que una condición previa. Segundo, pero relacionado con lo anterior, que el comportamiento cambia en cierta medida antes de las creencias. Lo que a su vez está relacionado con la brecha entre la “teoría expuesta” y la “teoría en uso”. Finalmente, esta premisa está basada en el énfasis actual sobre el liderazgo aprendiz, informado por la evidencia, a través del cual las personas aprenden mejor en un ciclo continuo, a través del hacer, la reflexión, la investigación, el análisis e interpretación de la evidencia, volver a hacer, y así sucesivamente.

6**Compromiso de tres niveles**

Esta premisa establece que el compromiso de tres niveles (macro, meso y micro) es esencial para la reforma del sistema. Sin embargo, más que alinear estos niveles –un objetivo estático inalcanzable–, lo que hay que fomentar es una “conectividad permeable”, entendiendo el carácter dinámico de este objetivo. Esto, básicamente, significa perseguir estrategias que promuevan la coordinación e interacción mutua, y la influencia dentro y entre los tres niveles. Si suficientes líderes en el mismo sistema participan en una conectividad permeable, cambian el sistema mismo.

7**Persistencia y flexibilidad para mantener el rumbo**

Dado que las seis premisas anteriores son complejas de administrar y deben cultivarse a lo largo del tiempo, la última premisa se fundamenta en una fuerte determinación para mantener el rumbo. Se necesita más bien de resiliencia, es decir, persistencia con flexibilidad. La persistencia rígida puede generar retroceso en igual o mayor medida. Ser flexible, de hecho, está integrado en la teoría de la acción. Debido a que la teoría es reflexiva y basada en la evidencia, y debido a que se cultiva en las mentes y las acciones de actores clave, existe una gran cantidad de autocorrección y refinamiento incorporados, relacionados con aprender de los errores⁹, ya que siempre habrá ciclos, barreras no previstas y fracasos a lo largo del camino.

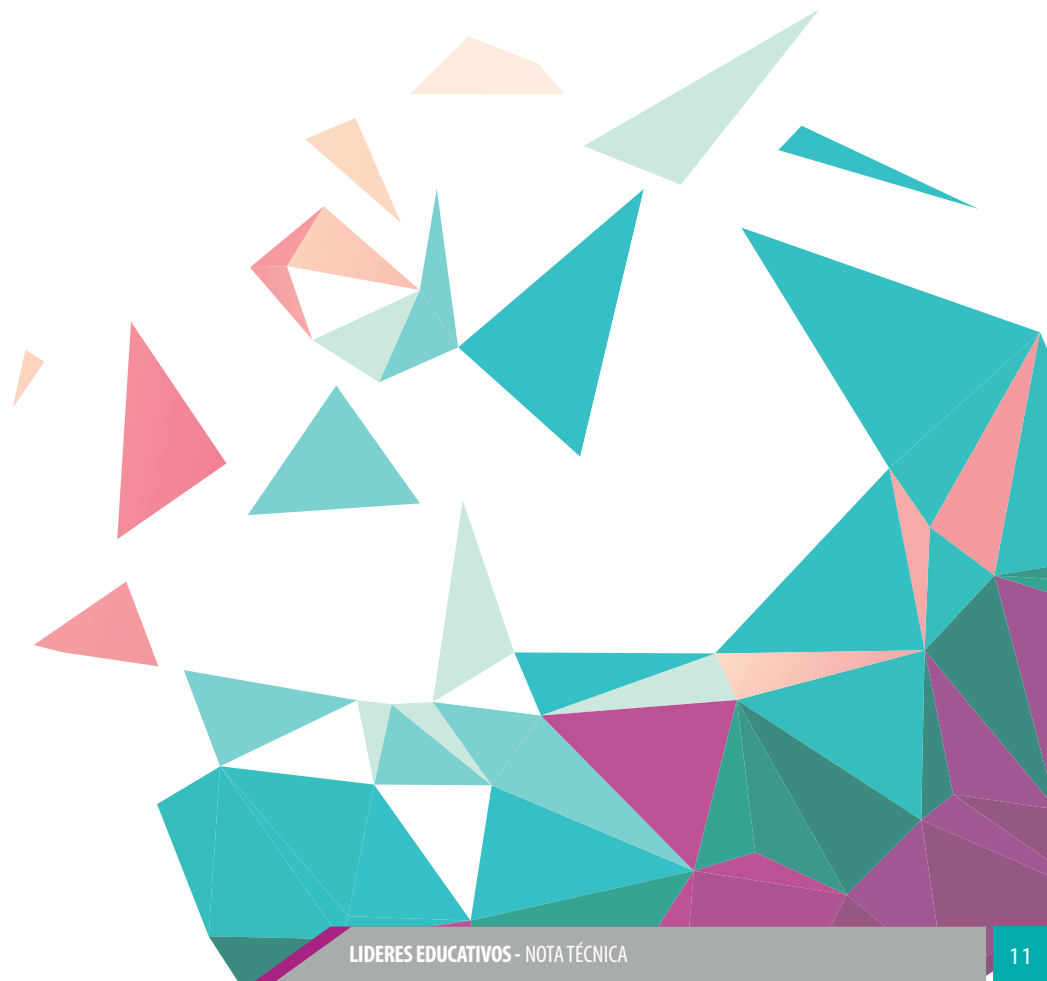
9 “El aprendizaje real ocurre a través de un proceso de prueba y error, cuando trabajamos en el límite o cerca del límite de nuestros conocimientos y competencias, y cuando tomamos en cuenta las evidencias o nos detenemos a examinar si nuestras predicciones sobre lo que va a ocurrir son correctas. De más está decir que la cultura escolar no premia ni refuerza este tipo de comportamiento temerario. El hecho de cometer errores es, en la mayoría de los casos, interpretado como una señal de incompetencia, no de aprendizaje” (City et al., 2009, p. 54).

Por último, City et al. (2009), entregan algunas ideas prácticas para tener en cuenta al momento de elaborar teorías de la acción:

Más vale una teoría simple e incompleta que ninguna teoría. Lo más difícil es empezar, colocar por escrito lo que usualmente visualizamos solo en nuestras mentes. Asimismo, es difícil aprender si no se cometen errores y si no se confrontan las ideas más virtuosas con el contexto real. El proceso de desarrollar una buena teoría de la acción es iterativo, por la sencilla razón de que se trata de un proceso de aprendizaje permanente.

El desorden es el enemigo de la claridad y la coherencia. Puede que no sea posible modificar el desorden organizacional del sistema de una vez, pero es posible encontrar una senda clara a través de ese desorden mediante una teoría de la acción bien elaborada. El rol de la teoría de la acción no es descifrar el desorden organizacional, sino atravesarlo para llegar al núcleo pedagógico. Es preciso dejar de lado las iniciativas “huérfanas” (aquellas que no son clave para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje) y no dejar que se interpongan en el camino de la estrategia.

Comparta su teoría de la acción dentro y fuera de su organización. El proceso de desarrollar y poner a prueba una teoría de la acción funciona mejor cuando se realiza en conjunto con otras personas que tienen diferentes ideas y experiencias. Compartirla es algo que inicialmente produce temor. Sin embargo, con normas claras de confidencialidad y franqueza en el diálogo, las discusiones colegiadas sobre teorías de la acción pueden hacerlas cada vez más potentes. Los debates públicos sobre nuestro propio aprendizaje modelan para otras personas el proceso que uno espera que ellos emprendan en el desarrollo de su propia práctica, promoviendo un aprendizaje colectivo.



Desafíos y oportunidades

En Chile, una reforma educativa a gran escala está ocurriendo y es importante tener una comprensión activa y abierta de herramientas que pueden apoyar sustancialmente la planificación y ejecución de las acciones de cambio necesarias para lograr un mejoramiento educativo y sistémico. Esta mejora a larga escala, que tiene que ver con mover todo el sistema, significa trabajar con todas o la mayoría de las escuelas.

Para que el cambio sistémico ocurra, es necesario que exista aprendizajes constantes en y entre las organizaciones educativas, de forma tal que cada vez más líderes tomen acciones diarias para crear capacidades y pertinencia, en contextos dinámicos y complejos (Fullan, 2006). Los retos asociados a estos entornos tipo VUCA, implican que los líderes en todos los niveles del sistema educativo, empiecen a gestionar el cambio sin saber, por un lado, exactamente la manera de hacerlo, pero además trabajando en un ambiente con cierta predisposición a seguir creyendo en la existencia de verdades absolutas, la certeza total y estática. Los desafíos para el liderazgo educativo requieren, así, el desarrollo de un aprendizaje profundo y sostenido de la propia organización, sus prácticas, su cultura y creencias en relación a lo que adultos y alumnos pueden aprender, sus modelos de trabajo y sus procesos conducentes a generar acciones colectivas (Elmore, 2010).

No hay duda que la teoría de acción puede traducirse en una poderosa herramienta para desarrollar una estrategia de cambio específica para obtener los resultados esperados (Fullan, 2006). Para ello, "(m)ientras más concreta la teoría y más relacionada con el contexto específico en que trabajan los participantes, más probabilidades hay de que sea útil" para lograr el mejoramiento escolar (City et al. 2009, p. 43). De hecho, según City et al. (2009) "el principio básico de una teoría de la acción es que provee una línea conectora con el núcleo pedagógico, por lo cual ésta debería siempre responder a la pregunta '¿cuáles son las actividades clave que deben ocurrir para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje?'" (p. 45).

Esta pregunta, sin embargo, puede ser difícil de contestar considerando la cantidad de iniciativas y políticas con las que las instituciones educativas, y las escuelas particularmente, tienen que lidiar cada día, y por lo mismo, City et al. (2009) argumentan que "(e)l desafío de una teoría de la acción es abrirse camino dentro del desorden predecible de una organización para alcanzar las relaciones clave que tienen que operar para que la docencia y el aprendizaje escolar ocurran. Las buenas teorías de la acción también tienden a fortalecer las relaciones de rendición de cuentas dentro de la organización, porque evidencian las dependencias mutuas que se requieren para acometer el complejo trabajo de mejoramiento pedagógico. Las teorías de la acción también constituyen la base para aprendizajes de simple y de doble circuito. Permiten confrontar nuestras hipótesis sobre lo que creemos que funciona con lo que efectivamente funciona. Y también les permiten a los participantes reflexionar de manera individual y colectiva sobre su práctica docente y sobre el proceso de aprendizaje que gira en torno a dicha práctica" (p. 56).

Las teorías de acción son siempre productos incompletos, hipótesis que pueden ser erróneas y el ejercicio de analizar minuciosamente si una teoría está efectivamente funcionando (al poner a prueba la hipótesis) se traduce en una mayor conexión entre la visión y la estrategia, por un lado, y la práctica, por otro (City et al. 2009). El reconocimiento de las limitaciones de una teoría no significa, así, que el cambio efectivo sea inalcanzable, sino más bien permite la identificación de las causas y la dinámica que pueden alterar las condiciones de cambio existentes, haciéndolas más asequibles y favorables para una mejora palpable (Fullan, 2006).

A pesar de las visibles ventajas que el uso de la teoría de acción parece tener para facilitar el mejoramiento escolar a nivel sistémico, su uso es todavía limitado, lo que

de acuerdo con Fullan (2006) ocurren dados tres elementos inhibidores: 1) el uso de la teoría de acción no representa una solución rápida; 2) no sólo no es sencillo entender e incorporar la teoría de acción en el quehacer organizacional, sino que para que tenga impacto muchos líderes deben hacerlo simultáneamente, lo que, dada la rotación de líderes, puede ser una tarea aún más compleja; 3) representa un cambio cultural profundo, por lo que existe resistencia, tácita o abierta.

Para que el uso de la teoría de acción se extienda y sea consistente en un entorno de cambio, hay que entenderlo como una oportunidad, especialmente en esta etapa de implementación de las reformas, donde existen grandes expectativas en torno al fortalecimiento de la educación pública. Hay que aprovechar, además, y como sostiene Fullan (2006), que el conocimiento sobre la teoría de acción se está difundiendo, y ahora más que nunca se sabe mejor cómo y por qué funciona. Asimismo, aunque no es una solución rápida, tampoco tienen límites fijos, es decir, es un proceso de aprendizaje iterativo que se realiza en base a la reflexión, por lo que puede ser adaptado de acuerdo a las circunstancias. En este sentido, si el uso de la teoría de acción se expande, como propone Fullan (2006), “podríamos tener el avance necesario para que ésta tenga un lugar perdurable en el campo de la reforma educativa. Como siempre, la ruta para lograr una masa crítica no es esperar a que eso suceda, sino estar entre quienes promueven su uso, incluso si los que nos rodean parecen desinteresados o en contra” (p. 14). Así, aunque las personas creen que el cambio no es necesario y sea percibido como una amenaza, es tarea de los líderes gestionar y transformar el cambio en una oportunidad, creando nuevas culturas a través de la reflexión y el modelamiento permanente.

REFERENCIAS

- Bachmann, D., Osses, S. y Schiefelbein, E. (2012). Las creencias de los profesores rurales: Una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 38 (1) (p. 297-310).
- Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Una mirada crítica. *Contexto Educativo*, 18. Recuperado desde: https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Bolivar/publication/48138737_Los_centros_educativos_como_organizaciones_que_aprenden/links/55e57d3508aebdc0f589da6f/Los-centros-educativos-como-organizaciones-que-aprenden.pdf
- City, E. A., Elmore, R. F., Fiarman, S. E y Teitel, L. (2009). *Instructional rounds in education. A network approach in improving teaching and learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Díez, E. (2006). *Evaluación de la cultura institucional en educación. Un enfoque cualitativo teórico-práctico*. Santiago de Chile: Arrayán.
- Elmore, R. F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago, Chile: Salesianos Ediciones.
- Elmore, R. F. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Fadel, C., Bialik, M. y Trilling, B. (2016). *Educación en cuatro dimensiones: Las competencias que los estudiantes necesitan para su realización*. Traducción Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile.
- Fullan, M. (2006). Change theory. A force for school improvement. *Seminar Series Paper N. 157*, Centre for Strategic Education (CSE). Recuperado desde: <http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396072630.pdf>
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6 (1-2). Recuperado desde: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- Gather Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Ed. Graó.
- Marambio, J. & Valdés, A.M. (2015). Gestión de cambio. *Ficha VALORAS UC* actualizada de la 1ª Edición año 2008. Recuperado desde: <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/docentes/FormacionDeComunidad/Fichas/Gestin-del-Cambio-2018.pdf>
- Rodríguez-Gómez, D. y Gairín, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, 24 (46), 73-90.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.