

Líderes y cambio para la mejora educativa: ¿a mejores estrategias, mayores logros?

Leaders and change for educational improvement: better strategies, greater achievements?

Luis Felipe de la Vega Rodríguez¹, Kimberly Balloqui Calderón², Benjamín Infante³

¹ Universidad de Chile luis.delavega@uchile.cl

² Independiente kballoqui@uc.cl

³ Universidad de Chile infante.benjamin@gmail.com

Recibido: 13/7/2023

Aceptado: 26/10/2023

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.

Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Luis Felipe de la Vega Rodríguez

Santa Magdalena Sofía 80

Las Condes. Santiago (Chile). 7570026

Resumen

En este trabajo se estudia si la existencia de estrategias más desarrolladas para el cambio educativo, por parte de un grupo de directores de establecimientos chilenos vulnerables, se relaciona con mayores grados de implementación de dichas estrategias. Para ello, en un período de tres años se evaluaron las teorías de acción de estos directores, considerando su nivel de elaboración, analizando las definiciones de Hall y Hord sobre “Etapas de Preocupación” y su nivel de implementación, utilizando el concepto de “Niveles de Uso”, de los mismos autores.

Los resultados evidenciaron que la mayor cantidad de casos en que hubo mayores “Etapas de Preocupación”, existieron mayores “Niveles de Uso”. Se observó que estos casos mostraban un claro foco en el núcleo pedagógico y que a lo largo de los años de estudio hubo un constante refinamiento de las teorías de cambio por parte de los líderes. En los casos que tuvieron menores niveles de implementación, hubo un foco menos orientado al aprendizaje de los estudiantes, una menor presencia de los directores y más bajos niveles de institucionalización de los cambios esperados.

Palabras clave

Cambio Educativo, Liderazgo Educativo, Teorías de Acción, Teorías de Cambio

Abstract

This paper studies the relationship between the existence of more developed strategies for educational change, by a group of directors of vulnerable Chilean establishments, and higher degrees of implementation of said strategies. The theories of action of these directors were evaluated, analyzing their level of elaboration, considering the definitions of Hall and Hord on "Stages of Concern" and their level of implementation, using the concept of "Levels of Use", from the same authors.

The results showed that the greater number of cases in which there were higher "Stages of Concern", there were higher "Levels of Use". It was observed that these cases showed a clear focus on the pedagogical core and that throughout the years of study there was a constant refinement of the theories of change by the leaders. In the cases that had lower levels of implementation, there was a less focused focus on student learning, less presence of principals, and lower levels of institutionalization of the expected changes.

Key Words

Educational Change, Educational Leadership, Theory of Action, Theory of Change

1. ANTECEDENTES

1.1. Liderazgo y cambio educativo para la mejora

El cambio para la mejora educativa tiene gran relevancia en la investigación y en la práctica educativa, debido a que considera las estrategias, dinámicas y contextos en que se pueden generar transformaciones que sean favorables para lo que ocurre en el proceso de enseñanza- aprendizaje (Rincón- Gallardo y Fleish, 2016; Stone- Johnson, 2020).

Existe consenso en que el cambio educativo es un fenómeno multidimensional, que no puede reducirse a la ejecución vertical de una iniciativa de transformación. Esto se debe a la participación de diferentes actores y organismos que intervienen, al efecto que en ellos tiene el contexto, a la dinámica y características de las organizaciones y culturas participantes, entre otros (Ainscow y Hargreaves 2015; Daly y Finigan, 2016).

El cambio educativo se ve favorecido con los impulsos que puedan desarrollarse desde el liderazgo de las instituciones y los sistemas educativos (Hallinger et al., 2019), especialmente cuando se hacen con un foco pedagógico (Elmore; 2010; Moral, 2018).

La investigación ha retratado de manera sostenida dos vías principales a través de las cuales el liderazgo puede favorecer un cambio para la mejora educativa. La primera es de tipo técnico-organizacional y se orienta al diseño y ejecución de estrategias, implementadas con procesos y prácticas a nivel de institución y de trabajo pedagógico (Hallinger et al., 2019). La segunda, es de tipo cultural y alude a las acciones orientadas a la generación de un sentido para el proceso de cambio, que genere cohesión e impulse el compromiso y la participación de los miembros de la comunidad (Rechsteiner et al., 2020).

1.2. Las estrategias y el cambio educativo

El cambio educativo tiene una dinámica compleja, debido a que su puesta en práctica ocurre en escenarios reales, afectados por una diversidad de factores (Fullan, 2002). Este fenómeno entrega relevancia al concepto de estrategia, como un vehículo orientado a potenciar la eficacia de un cambio y disminuir el efecto de factores que lo afecten negativamente. Las formas de llevar a cabo las estrategias pueden ser múltiples y diversas (Loogma et al., 2012), sin embargo, en el plano educativo es relevante que estén orientadas hacia el centro del sistema, es decir, el proceso de enseñanza- aprendizaje o el núcleo pedagógico (Rincón- Gallardo, 2019). Considerando lo anterior, en este artículo se entenderá como estrategia la planificación de un conjunto de acciones, coherentes entre sí, que realizadas en conjunto potencian las posibilidades de alcanzar los cambios esperados.

Elmore (2010) identifica un conjunto de principios estratégicos que soportan una mejora y explica que existe un encadenamiento lógico de causas y efectos para alcanzar metas esperadas en términos de cambio. Fullan (2011) y Shirley (2020) indican que el

cambio educativo requiere de conductores o de vectores que, considerados estratégicamente, pueden potenciar las transformaciones. Especialmente relevantes son los que entregan mejores opciones a los docentes para ofrecer respuestas pedagógicas a sus estudiantes (Tikkanen et al., 2019).

1.3. Las estrategias, como teorías de acción y como teorías de cambio

Los líderes educativos están llamados a idear, promover e implementar estrategias orientadas a producir un cambio educativo para la mejora. Para ello, buscan implementar las hipótesis que tienen esas transformaciones.

Existen dos conceptos que se utilizan para explicar la estructura de las hipótesis que están detrás de las estrategias de cambio educativo: teoría de acción y teoría de cambio. Ambos conceptos han tendido a verse como sustituibles entre sí, tal como indica Aziz (2018), sin embargo, tienen particularidades.

Chris Argyris (1982) es uno de los autores referentes respecto de las teorías de acción. Este autor propuso que las personas desarrollan mapas mentales que les permiten organizar su actuación en el mundo, lo que sirve no solo para guiar la acción, sino también para revisarla y darle sentido. Una teoría de acción es una explicación organizada del hacer, que permite guiar el actuar en determinados contextos y para determinadas finalidades.

Argyris agrega que es relevante distinguir entre las teorías de acción “en uso”, que son una representación del hacer que cuenta con una explicación implícita, y las teorías de acción “adoptadas”, que son las explicaciones explícitas que se hacen respecto de este actuar. Entre ambas teorías normalmente existe una brecha, que distingue la expectativa subjetiva de la realidad. El aprendizaje permite enfrentar esta brecha, pues permite hacer correcciones, una vez que las teorías se enfrentan a la práctica. El aprendizaje puede ocurrir en un bucle único –correcciones simples– o en un doble bucle –reflexión sobre las hipótesis formuladas–. Cuando lo último ocurre, los sujetos están dispuestos a modificar de forma más profunda las teorías de acción (Thorvaldsen y Madsen, 2020).

Aziz y Petrovic (2019) indican que, a través de las teorías de acción, se establece subjetivamente una cadena causal entre lo que los líderes pueden hacer desde su rol y la obtención de buenos resultados y que su ejecución pone a prueba esa estructura lógica.

A diferencia de las teorías de acción, las teorías de cambio tienen como foco el cambio mismo, con lo que éste se descentra del sujeto que la elabora. Reinholz y Andrews (2020) las definen como una explicitación de supuestos respecto de un determinado proyecto de transformación que permite la planificación de los cambios que se buscan alcanzar. Las teorías de cambio permiten avanzar desde el “qué” se debe lograr, al “cómo” puede alcanzarse este logro. Para hacerlo, es necesario considerar una cadena que se inicia con determinadas acciones, que permiten alcanzar productos y estos, a su vez, son condición necesaria para lograr las metas u objetivos esperados (Álvarez y Preinfalk, 2018). Todo esto, en el marco de un conjunto de supuestos que permiten esperar que dicha cadena lógica efectivamente se vaya completando (Rogers, 2014).

1.4. La implementación: fenómeno con el que chocan las teorías

La gestión de los líderes educativos está permanentemente desafiada por el cumplimiento de los objetivos esperados por sus instituciones. Por esta razón, su esfuerzo

no se reduce a la mera elaboración de sus hipótesis y estrategias, sino al desafío de que estas sean efectivamente implementadas. El fenómeno de la implementación no siempre cuenta con una valoración que sea equivalente a su relevancia. Sin embargo, existe evidencia de décadas que da cuenta que puede ser un factor clave para propiciar el logro de proyectos, programas o iniciativas (De la Vega, 2020).

Por lo anterior, el cambio educativo depende tanto de las características y la calidad de la estrategia definida, como también de los atributos de su proceso de implementación.

El trabajo de los investigadores Hall y Hord (2011; 2015) considera la relación entre estrategia e implementación, a la hora de hablar de cambio educativo. Los autores explican que no es posible aprender sobre los resultados de una iniciativa sin identificar qué elementos de la implementación afectaron o no en ellos. Por esta razón, proponen la existencia de un *punto de implementación*, que es una representación de los avances que deben ocurrir para que prácticas existentes en una institución se encaminen hacia nuevos estadios, de mayor desarrollo. A juicio de Hall y Hord, el conocimiento y la evidencia desarrollada a partir de la implementación permite a los actores educativos idear o ajustar estrategias que aseguren mejores resultados en las iniciativas que lideran. Sin embargo, estos investigadores destacan que los líderes tienden a pensar más en la idea de cambio mismo que en las acciones orientadas para llevarlo a cabo, lo que termina minando el proceso.

Para dar cuenta tanto de las estrategias de cambio como de su implementación, Hall y Hord (2011) proponen determinados conceptos y formas de evaluarlos. Las “Etapas de Preocupación” (EDP) son las construcciones mentales que los líderes tienen del cambio que se quiere realizar, que pueden tener diferente nivel de elaboración. Para conocerlas, proponen un continuo que representa qué tan involucrado se encuentra el líder con el proceso de cambio que busca implementar, considerando cuatro etapas. La fase inicial del continuo considera cuando los líderes presentan un bajo involucramiento sobre la transformación esperada o sus implicaciones. El estadio más desarrollado, por su parte, se identifica cuando el líder desarrolla una reflexión que considera el impacto que genera la innovación, así como la coordinación y cooperación que se requiere para utilizarla.

El punto de implementación requiere también considerar la puesta en práctica del cambio. Hall y Hord señalan que las transformaciones avanzan desde estadios relacionados con su creación y prueba hacia etapas de sostenimiento. Por ello, utilizan el concepto de “Niveles de Uso” (NDU), que representan un conjunto de variables que evidencian que la innovación está avanzando en su proceso de implementación. Apelando a las perspectivas de los actores educativos, las NDU consideran las siguientes variables para dar cuenta de los avances de la implementación: a) conocimiento, es decir, la información disponible respecto de la innovación; b) adquisición de información, esto es, las acciones desarrolladas para conocer más o aprender respecto de la innovación; c) compartir, que implica la comunicación con pares respecto de lo que es y lo que implica la innovación; d) evaluar, es decir, la realización de acciones para analizar la innovación, sus usos y consecuencias; e) planificar, consistente en definir acciones para poner en práctica la innovación; f) reportar el estado, lo que implica dar cuenta de la participación personal respecto de la innovación; y g) desempeño, consistente en tomar medidas para aprender y perfeccionar el uso de la innovación.

Así como en las EDP, las variables recién descritas van avanzando en su desarrollo, desde niveles de uso nulo hacia etapas más avanzadas. Estas últimas consideran formas

cada vez más profundas y refinadas de utilización concreta de la innovación, por parte de los actores de la comunidad educativa.

2. METODOLOGÍA

Centrado en directores de establecimientos educativos chilenos, esta investigación tuvo como propósito estudiar la relación entre mayores grados de definición de sus estrategias de cambio, expresados a través de las Etapas de Preocupación, y mayores niveles de implementación de estos énfasis, expresados en sus Niveles de Uso.

Se realizó una investigación longitudinal de tres años de duración, que fue abordada con un enfoque cualitativo, a través de un diseño de estudio de casos múltiples (Yin, 2014). Se consideraron ocho establecimientos chilenos con alto grado de vulnerabilidad, que habían sido categorizados por la Agencia de Calidad de la Educación de dicho país como “insuficientes” por su bajo desempeño en la medición nacional de aprendizajes, llamada Simce (Agencia de Calidad de la Educación, 2021). En estas instituciones habían asumido recientemente nuevos directores, escogidos a través de un sistema de Alta Dirección Pública. Estos líderes asumían el desafío de propiciar cambios orientados hacia la mejora educativa y la superación de la categoría anteriormente mencionada.

2.1. Participantes

En cada caso de estudio, los participantes de la investigación fueron el director y tres profesores. De estos últimos, uno cumplía con la condición de ser “docente histórico”, es decir, que trabaja hace al menos diez años en el establecimiento. Los otros dos profesores debían impartir clases en diferentes asignaturas del currículum.

2.2. Instrumentos de producción de información

Se elaboraron instrumentos para evaluar las Etapas de Preocupación (EDP) del director, considerando el énfasis de cambio educativo definido por éste para la escuela que lidera, así como también para valorar los Niveles de Uso (NDU), es decir la implementación de dicho énfasis. Estos fueron elaborados basándose en la propuesta teórica y metodológica de Hall y Hord (2011; 2015) y posteriormente probados y validados en el contexto chileno (De la Vega y Espinoza, 2022).

Para el diseño del instrumento fue necesario hacer algunos ajustes a la propuesta desarrollada por Hall y Hord. En primer lugar, se modificó el concepto “innovación”, utilizado por estos investigadores como objeto de análisis respecto del cambio que se busca conseguir. Para esta innovación se utilizó el término “énfasis”, entendiendo que el cambio educativo requiere de la priorización de determinados desafíos, algunos de los cuales es probable que ya estén evaluados o reconocidos previamente.

Para la evaluación de las EDP y los NDU, se diseñaron pautas de entrevista semiestructuradas que se aplican a los actores mencionados (la de EDP al director y la de NDU a los docentes), así como también rúbricas de evaluación.

El procedimiento de aplicación de estos instrumentos consideraba la realización de las entrevistas semiestructuradas de forma individual a cada actor participante, durante cada uno de los tres años considerados en la investigación. En el caso del director, la pauta de

entrevista estaba orientada a conocer el énfasis de cambio educativo que éste buscaba priorizar, así como un conjunto de preguntas que permitían discriminar en qué nivel de EDP se encontraba dicho énfasis, desde el discurso del director. Es importante mencionar que era posible que el director modificara dicho énfasis en los diferentes años considerados en la investigación, o que éste cambiara por otro motivo, por ejemplo, el reemplazo del director.

En el caso de los docentes, la entrevista partía declarando el énfasis mencionado por el director para cada año del estudio, para luego realizar un conjunto de preguntas orientadas a clasificar la información en la rúbrica que describía los NDU de dicho énfasis. Los docentes participantes se mantuvieron durante los tres años de la investigación en todos los casos de estudio.

2.3. Análisis de información

Las entrevistas fueron grabadas en formato audiovisual y posteriormente transcritas, previo consentimiento informado de los participantes.

Luego de ello, se llevó a cabo el proceso evaluativo, que consistió en la clasificación de los discursos de los entrevistados en las rúbricas diseñadas para EDP y NDU. Las Tablas 1 y 2 describen las rúbricas utilizadas. En el caso de NDU se entrega una parte de la rúbrica, debido a su extensión.

Cada una de las entrevistas fue evaluada por dos investigadores, de forma paralela. Posteriormente, dichos investigadores hicieron una revisión cruzada del resultado de la investigación, con el objetivo de contar con un juicio evaluativo calibrado. Finalmente, un tercer investigador volvió a revisar los juicios evaluativos realizados, con el propósito de robustecer el resultado del juicio evaluativo.

| | | |
|----------------------|---|---|
| Sin involucramiento | 1 | El director/a muestra muy baja preocupación por la innovación o sobre lo que implica la misma. Su atención está focalizada en otros asuntos. |
| Autorreferente | 2 | El director/a se preocupa por aspectos generales y superfluos de la innovación, vinculados consigo mismo. El director/a parece no estar seguro de las demandas de la innovación (requerimientos de adecuación, el rol que le incumbe en el proceso o los potenciales conflictos). |
| Orientado a la tarea | 3 | El director/a centra su atención en los procesos de la innovación, enfocándose en la eficiencia, la organización, la gestión, la programación y las demandas de tiempo. |
| Orientado al impacto | 4 | El director/a focaliza su atención en una de las siguientes áreas: El impacto que genera la innovación en la comunidad más cercana. La coordinación y cooperación con los demás al utilizar la innovación. Los posibles beneficios universales de la innovación, proyectando cambios mayores a los originales. |

Tabla 1. Rúbrica de evaluación de Etapas de Preocupación (EDP)

| Categorías/ Niveles de uso | Nivel 0 | Nivel 1 |
|-------------------------------|---|---|
| Conocer | No tiene conocimiento sobre esta innovación u otras similares o tiene un conocimiento general muy limitado de los esfuerzos para desarrollar innovación en el área. | Sabe información general sobre la innovación, como el origen, las características y los requisitos de implementación. |
| Adquirir información | Toma pocas acciones o ninguna para solicitar información más allá de revisar descripciones generales sobre esta innovación u otras similares cuando implica su atención personal. | Busca material descriptivo sobre la innovación. Busca opiniones y conocimiento de otros a través de discusiones, visitas o talleres. |
| Compartir | No comunica a los otros acerca de la innovación más allá de posiblemente reconocer que la innovación existe. | Discute los recursos necesarios en términos generales y/o intercambia información descriptiva, materiales o ideas sobre la innovación y las posibles implicaciones de su uso. |
| Evaluar | No toma medidas para analizar la innovación, sus características, el posible uso o las consecuencias del uso. | Analiza y compara materiales, contenido, requisitos de uso, informes de evaluación, resultados potenciales, fortalezas y debilidades con el fin de tomar una decisión sobre el uso de la innovación. |
| Planificar | No programa horarios y no especifica pasos para el estudio o uso de la innovación | Planea reunir la información y los recursos necesarios según sea necesario para tomar una decisión a favor o en contra del uso de la innovación. |
| Reportar el estado | Reporta poca o ninguna participación personal con la innovación. | Reporta que actualmente se está centrando en lo que la innovación es y no es. |
| Desempeño | No toma medidas identificables para aprender o utilizar la innovación. La innovación y/o sus componentes no están presentes o en uso. | Explora la innovación y los requisitos para su uso hablando con otros al respecto, revisando información descriptiva y materiales de muestra, asistiendo a sesiones de orientación y observando a otros usuarios. |

Tabla 2. Extracto de Rúbrica de evaluación de Niveles de Uso (NDU)

3. RESULTADOS

3.1. Etapas de Preocupación

Tal como se indicó, se abordará la relación entre las teorías de acción de los directores, consideradas a través las EDP, con la efectiva implementación de los cambios esperados por ellos, identificadas a través de los NDU.

Siguiendo la metodología considerada en esta investigación, a partir del primer año en que asumieron dicho cargo, se consultó a los directores cuál era el principal cambio que buscarían implementar en su escuela. Posteriormente, se hizo seguimiento a dicho énfasis, identificando si este se sostuvo o cambió y en qué medida avanzó en la definición de las EDP.

Como puede observarse en la Tabla 3, los directores empezaron su gestión definiendo diferentes tipos de énfasis, sin embargo, éstos podrían clasificarse en dos grandes ámbitos. Cinco casos pusieron énfasis en algún aspecto de tipo pedagógico, como el principal ámbito para ser objeto de mejora, mientras que los otros tres lo hicieron en otra área de la gestión escolar, específicamente la cultura y la convivencia escolar.

| Caso | Énfasis | Año 1 | Año 2 | Año 3 |
|--------|---------|--|--|--|
| Caso 1 | Énfasis | Desarrollo y gestión curricular, vinculación pedagógica y atención socioemocional del estudiante y su familia. | Entregar el servicio educativo y generar aprendizajes en los estudiantes manteniendo la enseñanza online. | Reciclar el tiempo que se pierde en cada bloque de clases ajustando los períodos y utilizando juegos de estimulación. |
| | Puntaje | N4 | N3 | N3 |
| Caso 2 | Énfasis | Sistema de seguimiento psicosocial, gestión centrada en lo pedagógico, implementando PME. | Brindar una educación de calidad, generando prácticas pedagógicas que permitan al docente sentirse pleno, seguro y empoderado. | Brindar una educación de calidad potenciando prácticas pedagógicas innovadoras y concepto de la educación positiva y el bienestar. |
| | Puntaje | N2 | N4 | N4 |
| Caso 3 | Énfasis | Lograr cobertura curricular, mejorar las prácticas pedagógicas y priorizando aprendizajes para desarrollar. | Liderazgo con foco pedagógico. | Énfasis académico basándose en la detección temprana de necesidades de aprendizajes. |
| | Puntaje | N3 | N4 | N4 |
| Caso 4 | Énfasis | Aplicar modelo de ABP para implementarlo en diferentes áreas del currículum. | Aplicar modelo de ABP hasta que termine una generación completa de estudiantes. | Implementar el modelo de ABP de forma completa. |
| | Puntaje | N4 | N4 | N4 |
| Caso 5 | Énfasis | Lograr tener contacto con todos los estudiantes. | Lograr un contacto emocional y académico con todos los estudiantes. | Lograr un contacto emocional y académico con todos los estudiantes. |
| | Puntaje | N2 | N3 | N3 |
| Caso 6 | Énfasis | Crear un sentido de comunidad en el establecimiento y convicción en los docentes. | Cerrar brechas educativas y desarrollar un plan de estudios con foco en lectoescritura y lógica matemática. | Cerrar la brecha educativa generada por la pandemia a través de la innovación pedagógica. |
| | Puntaje | N2 | N4 | N4 |
| Caso 7 | Énfasis | Mejorar de la organización interna de la institución, delimitación e implementación de roles y funciones. | Mejorar la organización, orden, roles y funciones al interior del liceo. | Ordenamiento interno del colegio entorno a la documentación sistemática que se debe manejar. |
| | Puntaje | N3 | N3 | N2 |
| Caso 8 | Énfasis | Fortalecer los vínculos con las familias y apoderados, aumentar la participación en el proceso educativo. | Fortalecer vínculo con las familias y aumentar apoyo y participación. | Aumento de matrícula y clases enfocadas en el aprendizaje. |
| | Puntaje | N3 | N3 | N4 |

Tabla 3. Resultados de evaluación de Etapas de Preocupación (EDP)

Luego del primer año en sus labores, el seguimiento a estos casos permitió ver algunas modificaciones, positivas o negativas respecto del avance en las EDP. Se observaron dos grandes tipos de modificaciones: a) un cambio en el énfasis mismo, considerando la temática que buscó abordar y b) el refinamiento del énfasis, es decir, se fue dando cuenta de una mirada más exigente y completa de la preocupación del director por el cambio que había que realizar, siguiendo las definiciones del instrumento de EDP. Tal como se describirá a continuación, estas modificaciones no se dieron en todos los casos.

Se observó un caso en que el énfasis y el resultado del análisis de la EDP se sostiene en los niveles más altos de la rúbrica de evaluación a lo largo del período de análisis.

Específicamente, la directora mantuvo el énfasis asociado al núcleo pedagógico de la escuela a lo largo de los tres años, haciendo un refinamiento de él entre el hito 1 de levantamiento de información y el 3, cuando fue avanzando hacia preocupaciones relacionadas con el impacto de su intervención en los estudiantes y en la comunidad:

“...y pensamos nosotros que al implementar todo esto estamos entregando o preparando a una persona en forma integral, un ciudadano responsable, una persona que sabe quién es y se valora como un actor importante dentro de la sociedad, con conocimiento que él pueda adquirir a través de la investigación o una persona innovadora, emprendedora y bueno con una responsabilidad social importante...” (Directora caso 4, año 3).

Dos casos mostraron avances más notorios en las EDP, que se reflejan en progresos en dos niveles de la rúbrica de evaluación a lo largo del período de estudio. Uno de estos casos evidenció un cambio mayor, debido a que hubo tanto una modificación del énfasis priorizado por el director –el que pasó desde un foco no pedagógico a uno de este tipo– entre el año 1 y el 2, pudiendo en el tercer año hacer mayor refinamiento de dicho énfasis, lo que le permitió alcanzar el nivel más alto de la rúbrica de evaluación. El otro caso de este grupo alcanzó el mismo resultado al final del período, pero en este caso, el énfasis definido desde el principio fue de tipo pedagógico:

“...el trabajo colaborativo, el espacio de análisis de datos en relación a los procesos que se llevan en el colegio, el participar dentro de los espacios de trabajo colaborativo, verlo desde adentro y no como un mero observador, comentar, participar, es una de las cosas importantes. (...) lo que nosotros estamos haciendo es transformar al país en nuestras aulas, en la medida que tú tengas estudiantes que son estables emocionalmente, que seas capaz de acompañar a tus estudiantes en sus decisiones frente a lo que significa su aprendizaje vamos a construir un país mejor y eso es lo que a mí me mueve ...” (Directora caso 2, año 3).

Por su parte otros tres casos también evidenciaron avances en las EDP, pero estos fueron más moderados, observándose cambios positivos de un nivel en la rúbrica de evaluación. En dos de estos tres casos hubo una modificación del énfasis descrito inicialmente, cambiando el foco desde la cultura y la convivencia hacia la gestión pedagógica de la institución. Mientras, el tercer caso también vivió una modificación en su énfasis, pero en una dirección opuesta (pasó desde el foco pedagógico al foco en cultura y convivencia). Los tres casos presentan un refinamiento del énfasis en el tercer año de la investigación, mostrando avances menores en relación a los casos anteriores, y con una orientación hacia la tarea, más que al impacto del énfasis:

“El trabajo que se ha hecho con ellos de parte de, como, vuelvo a insistir, había un contacto más estrecho con convivencia, la dupla psicosocial, orientación, estamos abordando por todas partes, por todas partes estamos abordando este contacto con los alumnos, entonces para que exista esta relación estrecha” (Directora caso 5, año 3).

Finamente, hubo dos casos en que las EDP sufrieron cambios negativos entre el primer y el tercer año del estudio. Uno de estos casos presentó y mantuvo a lo largo del período un énfasis de tipo pedagógico y otro hizo lo propio, pero en el ámbito de la cultura y la convivencia. En ambos casos hubo eventos relevantes que afectaron una trayectoria positiva en los énfasis y las EDP. En el primero, la institución cambió de director cada uno de los tres años de la investigación. Incluso, en uno de ellos no hubo siquiera formalizada una persona que cumpliera con este importante rol. En este caso, se vislumbran cambios de foco, en que se abandonó el núcleo pedagógico, para orientarlo en propósitos más orientados al mantenimiento del funcionamiento de la escuela:

“Creo que esta mirada de ordenar, los roles, en que cierto tipo de acciones sean desarrolladas por aquellas personas que les corresponden realizar ese tipo de acciones, no por otras, porque en definitiva lo que deja de hacer uno lo termina haciendo el otro, en este caso, creo que se ordenó el tema de las, de los jefes de taller y también se contribuyó con esto mismo a un acercamiento de las jefaturas de taller” (Director caso 7, año 3).

El segundo caso de retroceso se caracterizó por la ausencia de la directora durante todo el segundo año de la investigación, producto de una dificultad médica. Si bien durante el primer año se instalaron las bases para un cambio de tipo pedagógico en la institución, la falta de la directora generó intentos por mantener dicho énfasis por parte de su equipo, sin lograr refinarlos o seguir avanzando en las EDP:

“...hay un ordenamiento también en cuanto al cumplimiento de los roles y las funciones en el liceo, cada uno está haciendo lo que realmente tiene que hacer. Yo antes de salir del liceo hice algunos cambios y eso acarreó algunos problemas, pero en definitiva los resultados se están empezando a ver ahora ...” (Directora caso 7, año 3).

3.2. Niveles de Uso

La siguiente etapa de la investigación buscaba observar si era posible establecer una relación entre los avances identificados en las EDP y avances en la implementación de los énfasis que los directores buscaban desarrollar, los que se evaluaban a través de los Niveles de Uso (NDU). La Tabla 4 presenta el cruce de EDP y NDU en los casos estudiados.

| | Aumenta NDU | Mantiene NDU | Disminuye NDU |
|----------------------|--------------------------------------|---------------------|----------------------|
| Aumenta EDP | Caso 2 Caso 5 Caso 6 Caso 8 | Caso 3 | |
| Mantiene EDP | | Caso 4 | |
| Disminuye EDP | Caso 7 | | Caso 1 |

Tabla 4. Evaluación de las EDP y los NDU en los casos de estudio

Como puede observarse en la Tabla, efectivamente en casi todos los casos en que se observaron avances en EDP también hubo mejoras en los NDU (casos 2, 5, 6 y 8). A ellos hay que sumar el caso del establecimiento en que la EDP tuvo un alto logro desde el primer año, lo que concordó con el mantenimiento de altos niveles de los NDU. Asimismo, en uno de los casos en que se mantiene el resultado de EDP, ocurre lo propio en NDU (caso 4). Por otro lado, en un caso en que las EDP disminuyen también empeoró el resultado en NDU (caso 1). Finalmente, el último caso presentó una situación diferente al patrón esperado, puesto que en él la disminución en las EDP fue acompañada de un aumento en los NDU (caso 7).

A continuación, se describirán los hallazgos que acaban de enunciarse.

Respecto de los cuatro casos donde se identificó una relación positiva entre el aumento en las EDP y los NDU, se distingue que, al final del período, en todos ellos se privilegió un énfasis de tipo pedagógico. Como ya se mencionó, dos de estos casos (N° 6 y 8), no iniciaron el primer año de estudio de esa forma, sino considerando un foco orientado a aspectos relacionados con el clima y la convivencia escolar. Al cambiar el énfasis, fueron capaces no solo de refinar el foco en la mejora, sino también en generar modificaciones

efectivas en relación a su cumplimiento en un período corto de tiempo. Resulta interesante que los NDU exhibieran mejoras en las tres dimensiones consideradas para su análisis, especialmente en manejo de información y en resultados, aunque uno de los casos también evidenció mejores logros en uso de la innovación:

“cuando hacemos las reuniones de ciclo, tratamos de abordar cómo está trabajando cada uno de nosotros y qué estrategias van como utilizando, para ver si a algún profesor le puede ayudar o no, eso como que lo empezamos a trabajar el primer semestre o aplicar desde el año pasado. Pero sí, este año ha sido como presencial, ha sido un poco más dinámico, exponemos el trabajo de nosotros junto con los colegas para ver si es que a lo mejor nos puede dar pauta o ayuda dentro del aula” (Docente, caso 6).

En relación a los otros dos casos (n° 2 y 5), que desde un principio tuvieron un énfasis de tipo pedagógico, estos presentaron mejoras menos drásticas a lo largo del período, lo que se debe, en parte, a que el primer año ya alcanzaron NDU que avanzaban más allá del uso mecánico de la información. Uno de estos casos, sin embargo, evidenció un deterioro en los NDU en el tercer año del estudio. En este año el nivel de uso reportado por los docentes tendía a variar de persona a persona entrevistada, lo que evidenciaba discrepancias en relación a la implementación de la innovación priorizada por el director. De esta forma, se observó mayor consenso en que los avances en la puesta en práctica de los énfasis en el tercer año se focalizaron en la ejecución de tareas cotidianas e inmediatas relacionadas con dicho énfasis:

“...para el próximo año yo creo que tendríamos que continuar con estas acciones, no están planificadas así como tan a larga distancia, como para decirte que en marzo vamos a empezar por tal cosa. Pero sí tenemos planificado todo lo que queda del año en cuanto a los horarios, las actividades, las participaciones de cada instancia, está todo planificado y eso se logra en las reuniones de coordinación que se hacen los lunes y los martes y también en las reuniones de consejo y de gestión que se hacen durante la semana” (Docente caso 2).

Por su parte, en el caso n° 3 se observó que el aumento en las EDP no logró traducirse en una mejora en los NDU. Este estancamiento se distinguió en las tres dimensiones de análisis, observándose únicamente una leve mejora en la de resultados, en el tercer año. Los docentes en este caso presentan una tendencia a implementar el énfasis de manera mecánica. Específicamente, disponen de conocimiento sobre éste, así como del uso de información, mientras que su forma de planificar y ejecutar las tareas asociadas se remiten a esfuerzos de corto plazo para asegurar la implementación cotidiana de lo que el director espera implementar, sin que aún puedan identificarse espacios de reflexión, análisis o evaluación sobre el énfasis, o búsqueda de mejoras asociadas:

“...usamos la plataforma webclass ahí está toda la información y ahí se va ordenando, y ahí se van viendo los temas a considerar en este énfasis, ahora si hay algo en el camino que tengo que arreglar o devolverme, claro, se ve ahí en el momento, pero nosotros tenemos planificado clase a clase en la plataforma lo que se va a hacer, entonces no nos pilla, ya sabemos el tema a seguir” (Docente caso 3).

En relación al caso en que se mantuvieron los niveles de las ETP y de los NDU (caso n° 4), ocurrió que el énfasis mostró desde el primer año un mayor nivel de refinamiento y de orientación al impacto, en relación a otros casos de estudio. Sin embargo, desde ese momento la implementación del énfasis no mostró mejoras. En el tercer año de investigación, los docentes seguían declarando de forma estable un manejo rutinario del énfasis, conociendo sus requerimientos y tareas, pero solo eventualmente se vislumbran

usos reflexivos o refinamiento de prácticas que se orienten o aumenten una orientación al impacto del énfasis:

“Bueno han pasado diferentes situaciones más que nada la llegada de la presencialidad ha sido un tema porque estuvimos online y muchos de estos proyectos o retos se hicieron en forma online, por lo tanto, recién lo estamos viendo en forma más concreta o más clara, en el caso de gastronomía puntualmente que es mi especialidad y donde yo trabajo, se ha hecho aun un poco más dificultoso pero no imposible de poder concretar los retos porque se relacionan con la gastronomía pero no propiamente tal el elaborar el producto o investigar el producto dentro del taller, si no que ha sido un poco más teórico que práctico” (Docente caso 4).

De forma opuesta a los primeros casos presentados, se identificó una institución en que la disminución de las EDP tuvo como contraparte una baja en los NDU (caso n° 1). La baja se explica principalmente porque el primer año hubo resultados positivos en ambas mediciones, lo que hacía presagiar un relevante avance en el proceso de cambio del establecimiento, que no logró consolidarse en los años siguientes, en que se alcanzaron resultados inferiores al primero. Es importante recordar que en los tres años considerados en esta investigación en este establecimiento hubo cambio de director, lo que implicó también modificaciones del énfasis que se buscaba priorizar. Esto generó que las tareas que implicaban a los docentes no tuvieran continuidad en el tiempo, por lo que estos actores privilegiaron la ejecución de tareas cotidianas, sin priorizar la realización de cambios mayores o el desarrollo de procesos reflexivos entorno a su práctica:

“...yo soy uno de los equipos en los cuales preparamos los PowerPoint para pasárselo a los niños en este bloque, nos dividimos en equipo los profesores y esos equipos tienen asignado ciertas semanas que tienen que presentar el JEDI, entonces a mí me corresponde participar en uno de esos equipos y también me corresponde estar con un grupo de niños...” (Docente caso 1).

Finalmente, el último caso estudiado (caso n° 7) presentó una dinámica diferente a las anteriores, debido a que no se observó una relación entre un mayor refinamiento u orientación al impacto y mayores niveles de uso o la relación opuesta, como se presentó en el caso anteriormente descrito. Aquí hubo una disminución en las EDP –aspecto relacionado con la ausencia del director por problemas médicos– que estuvo acompañada por un aumento en los NDU. En este caso, el énfasis definido por el director en el primer año se logró mantener, debido a la continuidad que asumió en su rol quien lo reemplazó de forma interina. Esta persona mantuvo el foco en aspectos más bien alejados del foco pedagógico (relacionados con la administración de la institución y los roles y funciones de sus funcionarios), observándose que dichas tareas fueron realizadas de forma más avanzada con el pasar de los años:

“desde que llegó el director acá al colegio los cambios se han dado, se han dado, y justamente cuando él llegó su presentación fue esa, yo quiero ordenar esta cosa y la quiero ordenar no en beneficio mío, sino en beneficio de ustedes también (...) hoy día se han ido dando las cosas en buena forma, en buena forma y bueno eso mismo ha obligado a nosotros también como docentes a ordenarnos también, porque si bien es cierto había un desorden, no era un desorden mal intencionado, sino porque las circunstancias lo daban así” (Docente caso 7).

4. DISCUSIÓN

Este trabajo se plantea como base dos hipótesis relevantes. La primera es que el liderazgo tiene un efecto relevante en un proceso de cambio educativo. La segunda, es que, a mayor nivel de detalle en la estrategia de cambio en el líder, mayores posibilidades existen para su implementación.

El análisis realizado permite verificar la primera hipótesis, debido a que las mejoras identificadas ocurrieron en un grupo de los establecimientos en que la necesidad de mejora era evidente. En este subconjunto de casos, sus directores lograron implementar cambios, que fueron avanzando en su desarrollo conforme el paso de los años, así como también a través de la persistencia y refinamiento del énfasis.

Por su parte, la segunda hipótesis también se comprobó, al ver que la mayoría de los casos en que hubo mayor implementación del cambio, eran también aquellos en que se contaba con una estrategia más definida para realizarlo, es decir, con mejores teorías de acción. Los líderes que pudieron orientar su reflexión respecto del cambio que buscaba generar, considerando con mayor claridad un foco en el impacto de esta transformación, fueron quienes lograron avanzar más allá de usos mecánicos o formales. El “puente de implementación” de Hall y Hord (2015) se verifica en estos casos, debido a que el avance en los años favoreció que los líderes fueran capturando información respecto del énfasis y además haciendo refinamiento o ajustes de éste, basándose en lo que iba ocurriendo en la implementación.

En este ámbito de análisis, fue posible identificar algunos aprendizajes sobre las teorías de acción de los líderes (Arguirys, 1982). Las teorías de acción consideran dos desafíos que están en tensión, porque por un lado se adaptan a la realidad, por medio de procesos de aprendizaje que les permiten refinarse, pero por otro, deben tener suficiente persistencia para poder justamente perfeccionarse en el tiempo. Hubo un caso que evidenció rápidamente altos grados de refinamiento y de implementación (altas EDP y altos NDU). En este caso fue posible mantener el avance en la implementación, debido al mantenimiento del énfasis y los impulsos que propuso la directora. Asimismo, pudo observarse que otros directores fueron capaces de modificar su énfasis, en vista de la experiencia de la implementación de su rol. Esto implica que los directores pueden hacer ajustes a sus teorías de acción, que en algunos casos fueron más radicales que el refinamiento mismo de ésta.

El avance o el mayor logro en las EDP y su vínculo con mayores NDU, puede interpretarse además como una menor brecha entre la teoría en uso y la adoptada. En estos casos, los discursos de los docentes evidenciaban mayor claridad sobre los énfasis de los directores. Esto implica que cuentan con mayor información, así como también con posibilidades de discutir con otros respecto del énfasis, e incluso realizar análisis respecto de su desempeño. De esta forma, la teoría en uso se aproxima a la teoría adoptada, debido a que lo que ven los profesores tiende a concordar con las perspectivas del director.

Si bien hubo una mayor cantidad de casos en que se pudo observar el cumplimiento de las hipótesis mencionadas, también hubo otros en los que esto no sucedió. Los resultados presentados permiten identificar factores que afectaron en esta situación. Algunos de ellos estaban en relación con el liderazgo y otros con otro tipo de variables. Tal como menciona de manera consistente la literatura (Harris y Jones, 2017; Fullan, 2020), el cambio para la mejora educativa requiere del liderazgo pedagógico. El análisis presentado es claro en evidenciar que, aquellos casos en que los énfasis aludían a transformaciones en el proceso

de enseñanza–aprendizaje, o que cambiaron hacia este foco, fueron los que presentaron mayores NDU. En estos últimos casos, el avance hacia un foco pedagógico pudiera observarse como un refinamiento del análisis de la estrategia a implementar por parte del líder. El resto de los casos no alcanzó a hacer esa transición y fueron estos los que presentaron menores niveles de implementación del cambio.

Junto con ello, se identificaron elementos exógenos que afectaron al avance de los énfasis de algunos de los directores que propusieron cambios, incluso de tipo pedagógico. Estos hallazgos reafirman lo que indica la literatura en relación con la relevancia del liderazgo del director en el cambio educativo en escuelas con trayectorias de fracaso, especialmente en sus primeros años. Mientras que en los casos exitosos los impulsos de sus directores parecen haber favorecido positivamente la implementación del cambio, en los casos con menores avances, las propuestas hechas por sus líderes no lograron avanzar hacia una institucionalización, manteniendo una alta dependencia de ellos. Sin embargo, en estos casos por diferentes motivos, los directores no pudieron estar presentes. En los casos estudiados, entonces, la puesta en marcha de los cambios se hizo más difícil si los líderes no están trabajando de forma permanente en la institución. De esta forma, la estabilidad de quienes ejercen estos roles emerge como condición necesaria para que los énfasis de cambio puedan implementarse con mayor éxito.

A diferencia de las teorías de acción, las teorías de cambio se vieron menos presentes en el discurso de los participantes, de la forma en que se presentaron en la revisión de literatura. Únicamente el caso 3, en que rápidamente se alinearon altos resultados de EDP y NDU, pudiera decirse que se vislumbra la presencia de una teoría de cambio, debido a que se visibiliza con mayor claridad un encadenamiento de acciones en función de un resultado. Sin embargo, ni siquiera en este caso las teorías de cambio se verifican como una definición objetiva de una relación de causas y efectos. Más bien, lo que se observa es que la reflexión respecto de esta cadena va ocurriendo en el marco del aprendizaje que ocurre cuando la teoría de acción se enfrenta a la realidad. Esto implica que las teorías de cambio también son construcciones “en uso”, que, en el caso de los énfasis de directores, no se hacen con anterioridad a la experiencia de implementación del cambio. Sin embargo, el análisis del refinamiento de algunos énfasis muestra que puede avanzarse en el desarrollo de las teorías de cambio, en la medida que se va objetivando la teoría de acción y que esto va ocurriendo cuando se va avanzando en mayores NDU. Este aspecto resulta interesante desde el punto de vista teórico, porque reconoce vínculos entre las teorías de acción y las de cambio y entre éstas y el puente de implementación propuesto por Hall y Hord.

Finalmente, parece relevante rescatar que el vínculo entre EDP y NDU, si bien se verificó de forma general, no implica indefectiblemente trayectorias positivas de implementación. Fue posible observar un caso en que una relación positiva entre estos elementos no pudo sostenerse en el tiempo, lo que no solo dificultó el avance, sino que afectó en retrocesos en la implementación del cambio. Estos resultados son consistentes con la literatura sobre mejoramiento educativo, que señala que uno de los procesos más difíciles que están relacionados con él es el logro de la sostenibilidad (Post- Hubbers, 2020). Para alcanzar este tipo de logros, el rol de los líderes es fundamental (Wong et al., 2019) y en este caso, el liderazgo evidenció debilidades o problemas para poder ejecutarse con regularidad.

Asimismo, resulta relevante rescatar que mayores NDU no implican necesariamente un cambio para la mejora. El caso 7 evidenció que un establecimiento siguió las

definiciones establecidas desde el primer año por su director, las que se sostuvieron aún durante su larga enfermedad. Así, pudo avanzarse en el énfasis definido, pero como éste no estaba en estrecho vínculo con el foco pedagógico, los cambios percibidos no generaron un impacto en la mejora de esta institución. Este aprendizaje trae de vuelta uno de los hallazgos más consolidados de la literatura, se requiere de un liderazgo con foco pedagógico para que exista un cambio para la mejora (Rincón Gallardo, 2019). Si bien esta frase parece un *mantra*, es un indicador de que no puede tecnicizarse la relación entre EDP y NDU y que las teorías de acción preferibles para el cambio educativo no son cualquier teoría de acción, sino aquellas que favorezcan en mejor medida el aprendizaje de los estudiantes.

5. CONCLUSIÓN

Este trabajo permitió comprobar hallazgos consolidados de la investigación sobre el aporte del liderazgo al cambio para la mejora educativa y, a su vez, agregar nuevos aprendizajes.

En primer lugar, fue posible generar nueva evidencia en favor de que el liderazgo con foco pedagógico muestra mayor efectividad para propiciar el cambio para la mejora educativa, sobre todo cuando este opera de forma sostenida.

En segundo lugar, se observó que los líderes construyen sus teorías de cambio durante su proceso de gestión, es decir, trabajan con teorías de acción “en uso”, las que, al refinarse con la práctica, se van objetivando. Esto implica que, basándose en los aprendizajes generados por la investigación, se requeriría del aporte agregado del liderazgo pedagógico, de teorías de acción detalladas y su posterior refinamiento, para que pueda avanzarse con mayor certidumbre en un cambio para la mejora más sostenible.

Estos hallazgos pueden ser relevantes para el desarrollo profesional de líderes y para las políticas educativas, pues permiten vislumbrar focos que pueden promoverse a partir de las prácticas de los líderes. Para ello, se vuelve necesario analizar más detalladamente tipos de teorías de acción que favorecen el cambio para la mejora y los procedimientos fundamentales que permiten refinarlas y objetivarlas.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Agencia de Calidad de Educación. (2021). *Categoría de desempeño*.
<https://www.agenciaeducacion.cl/categoria-de-desempeno/>
- Álvarez, J. y Preinfalk, M. (2018). Teoría del Programa y Teoría del Cambio en la Evaluación para el Desarrollo: Una revisión teórico-práctica. *ABRA*, 38(56), 1-16.
<http://dx.doi.org/10.15359/abra.38-56.2>
- Argyris, C. (1982) *Razonamiento, aprendizaje y acción: individual y organizacional*. Jossey-Bass.
- Aziz, C. (2018). *Gestión del cambio, creencias y teoría de acción para la mejora escolar. Nota técnica N° 3*. Líderes Educativos. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/07/NT3_L6_C.A._Gestion-del-cambio-creencias-y-teoria-de-la-accion_17-07-18.pdf
- Aziz, C. y Petrovich, F. (2019). *La teoría de la acción, en acción. Nota Técnica N° 1*. Líderes Educativos. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/06/NT1_L6_C.A.-F.P._LA-TEORIA-DE-ACCION-EN-ACCION_26-06-19.pdf

- Ainscow, M. y Hargreaves, A. (2015). The top and bottom of leadership and change. *Phi Delta Kappan*, 97(3), 42-48. <https://doi.org/10.1177/0031721715614828>
- Daly, A. y Finnigan, K. (2016). *Thinking and Acting Systemically: Improving School Districts Under Pressure*. Amer Educational Research Assn.
- De la Vega, L. (2020). Propuesta para un modelo de análisis de la implementación de iniciativas estatales orientadas al mejoramiento educativo. *Revista Calidad en la Educación*, 53, 77-111. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n53.773>
- De la Vega, L y Espinoza, K. (2022). Evaluación de liderazgo para el cambio educativo: un estudio de casos. *Meta: Avaliacao*, 14(43), 262-291. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v14i43.3668>
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile- Fundación CAP.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.
- Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Centre For Strategic Education. <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396088160.pdf>
- Fullan, M. (2020). The nature of leadership is changing. *European Journal of Education*, 55(2), 149-152. <https://doi.org/10.1111/ejed.12388>
- Hall, G. y Hord, S. (2011). Implementation. Learning builds the bridge between research and practice. *Journal of Staff Development*, 32(4), 52-57.
- Hall, G. y Hord, S. (2015). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*. Financial Times Prentice Hall.
- Hallinger, P., Liu, S. y 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>
- Harris, A. y Jones, M. (2017) Leading educational change and improvement at scale: some inconvenient truths about system performance, International. *Journal of Leadership in Education*, 20(5), 632-641. <https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1274786>
- Harris, A. y Jones, M. (2020) COVID 19 – school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243-247. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>
- Loogma, K., Tafel-Viia, K. y Úmarik, M. (2013). Conceptualizing educational changes: a social innovation approach. *Journal of Educational Change*, 14, 281-301. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-012-9205-2>
- Moral, C. (2018). Una aproximación al concepto de liderazgo para el aprendizaje. El qué, quién, cómo y dónde del liderazgo para el aprendizaje. *Bordón: Revista de pedagogía*, 70(1), 73-87. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.53235>
- Post-Hubers, M. (2020). Paving the way for sustainable educational change: Reconceptualizing what it means to make educational changes that last. *Teaching and Teacher Education*, 93, 103083. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103083>
- Rechsteiner, B., Compagnoni, M., Wullschleger, A. Schäfer, L., Rickenbacher, A. y Maag Merki, K. (2022). Teachers involved in school improvement: Analyzing mediating mechanisms of teachers' boundary-crossing activities between leadership perception and teacher involvement. *Teaching and Teacher Education*, 116, 103774. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103774>
- Reinholz, D. y Andrews, T. (2020). Change theory and theory of change: what's the difference anyway? *International Journal of STEM Education*, 7(2), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-0202-3>
- Rincón- Gallardo, S. (2019). *Liberar el aprendizaje. El cambio educativo como movimiento social*. Grano de Sal.
- Rincón-Gallardo, S. y Fleisch, B. (2016). Bringing effective instructional practice to scale: An introduction. *Journal of Educational Change*, 17, 379-383. <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9288-2>

- Rogers, P. (2014). *La teoría de cambio. Síntesis metodológicas. Sinopsis de la evaluación de impacto*. UNICEF.
https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Brief%20%20Theory%20of%20Change_ES.pdf
- Stone-Johnson, C. (2020). Possibility and persistence of educational change research: Concluding remarks to the twentieth anniversary issue of the Journal of Educational Change. *Journal of Educational Change*, 21, 511-515. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09395-y>
- Shirley, D. (2020). Vectors of educational change: An introduction to the twentieth anniversary issue of the Journal of Educational Change. *Journal of Educational Change*, 21, 385-392. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09399-8>
- Tikkanen, L., Pyhältö, K., Pietarinen, J. y Soini, T. (2019). Lessons learnt from a large-scale curriculum reform: The strategies to enhance development work and reduce reform-related stress. *Journal of Educational Change*, 21, 543-567.
<https://doi.org/10.1007/s10833-019-09363-1>
- Thorvaldsen, S y Madsen, S. (2020). Perspectives on the tensions in teaching with technology in Norwegian teacher education analysed using Argyris and Schön's theory of action. *Education and Information Technologies*, 25, 5.281-5.299. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10221-4>
- Wong, B., Hairon, S. y Ng, P. (2019). *School Leadership and Educational Change in Singapore*. Springer.
- Yin, R. (2014). *Case Study Research Design and Methods*. Sage (Orig. 1989).