

PROGRAMA DE APOYO A LA FORMACIÓN CONTINUA
Y SUPERACIÓN PROFESIONAL DE MAESTROS EN SERVICIO



UNIVERSIDAD EN LÍNEA
CAMPUS VIRTUAL



ESPACIOS DE FORMACIÓN DOCENTE MAESTRÍA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA

DIRECCIÓN Y GESTIÓN



UNIDAD 3

Liderazgo, cambio y casos de éxito en las instituciones educativas

3.1 Cambio e innovación en las Instituciones Educativas.



Hablar de cambio e innovación en las instituciones educativas implica tratar conceptos que muchas veces son utilizados como sinónimos, por ejemplo: cambio, renovación, reforma, modernización y mejora escolar.

Toda innovación implica un cambio, un cambio intencional. A su vez el cambio que origina una innovación reviste un carácter positivo, de mejora (no se realiza una innovación con el fin de empeorar una situación).

De acuerdo con J.A. Schumpeter, la innovación es: *“la introducción de nuevos productos y servicios, nuevos procesos, nuevas fuentes de abastecimiento y cambios en la organización industrial, de manera continua, y orientados al cliente, consumidor o usuario”*.

Para una organización, la **innovación** es el elemento **clave** que explica la **competitividad**. Porter (1990), afirma: *“La competitividad de una nación depende de la capacidad de su industria para innovar y mejorar. La empresa consigue ventaja competitiva mediante innovaciones”*.

Por lo general, el término innovación dentro de una empresa se relaciona íntimamente con el sector tecnológico; sin embargo, la aplicación de este término en una Institución Educativa tiende a confundirse con renovación, reforma o modernización.

A continuación analizaremos algunos conceptos referentes a la innovación educativa:

Blanco Guijarro señala que entre las dificultades que se encuentran para caracterizar una innovación educativa, consigna que se trata de un concepto altamente relativo, pues una innovación no es aséptica ni neutra, pues está condicionada por posicionamientos políticos, sociales, culturales y epistemológicos, de tal forma que lo que es innovador para una persona o grupo, no lo es para otros. Las innovaciones no son ahistóricas, sino que se definen en función del contexto y del tiempo, por lo cual lo que es innovador en un contexto, no lo es en otro y lo que fue innovador en un momento puede dejar de serlo al convertirse en rutina. Por último, las innovaciones se definen en relación con lo anterior; lo que es innovador en un país o escuela es tradición en otra.

Torres relaciona el término de innovación con el de reforma, Para él la innovación se da un nivel micro/local (abajo) dentro o fuera del sistema escolar, mientras que el de reforma lo asigna a las intervenciones a nivel macro y de sistema (desde arriba).

Inbar define la innovación como la inducción hacia cambios funcionales novedosos. Para este autor la innovación puede ser explicada como el aprovechamiento creativo de oportunidades y posibilidades, de tal forma que favorecen la improvisación. En mayor medida, la innovación es el resultado de acciones preestablecidas; se orienta hacia una adaptación flexible, hacia la experimentación, y el cambio guiado.

Jaime Carbonell entiende la innovación educativa como:

“un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes. La innovación no es una actividad puntual sino un proceso, un largo viaje o trayecto que se detiene a contemplar la vida en las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunidad educativa y la cultura profesional del profesorado. Su propósito es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje. La innovación, por tanto, va asociada al cambio y tiene un componente – explícito u oculto- ideológico, cognitivo, ético y afectivo. Porque la innovación apela a la subjetividad del sujeto y al desarrollo de su individualidad, así como a las relaciones teoría-práctica inherentes al acto educativo.”

Para Michael Fullan, la innovación se da desde la ejecución, es decir, lo que realmente se da en el proceso de cambio. Para este autor la innovación es

multidimensional ya que existen por lo menos tres dimensiones en cualquier programa nuevo o política:

1. La posibilidad de usar materiales nuevos o actualizados (recursos relacionados directamente con la enseñanza, como materiales curriculares o tecnologías);
2. La posibilidad de utilizar nuevos abordajes de enseñanza (nuevas estrategias o actividades de enseñanza);
3. La posibilidad de alterar las creencias (concepciones y teorías pedagógicas que subyacen en algunos nuevos programas o políticas).

La aportación realizada por Fullan, es muy importante ya que ha permitido la realización de muchos estudios de campo hacia la innovación. Este es el caso del trabajo de Neirotti y Poggi en el que para su estudio de casos, definen la innovación como *“La configuración novedosa de recursos, prácticas y representaciones en las propuestas educativas de un sistema, subsistema y/o institución educativa, orientados a producir mejoras”*.

Recursos, ya sean éstos contenidos educativos (incorporación de contenidos novedosos en áreas o disciplinas existentes y/o estrategias de enseñanza o metodológicas), nuevas formas de organización institucional (uso de tiempos y espacios, órganos colegiados integrados con diversos actores, nuevas formas de gobierno escolar, etc.), o formas de tratamiento novedosas para problemáticas específicas (como, por ejemplo, la integración de la comunidad en proyectos específicos, la definición del papel de la escuela en contextos marginales, etc.). En algunos casos los recursos se promueven (y proveen, bajo la forma de materiales o nuevas normativas) desde regulaciones establecidas en un nivel macro (las instancias de gobierno y administración de un sistema educativo); en otras se generan en algunas instituciones al intentar dar respuesta a algunas problemáticas particulares.

Prácticas o acciones por parte de los actores institucionales. Esto es que los recursos mencionados anteriormente den forma a un nuevo estilo de gestión y produzcan una transformación de las prácticas institucionales cotidianas.

Representaciones, creencias y valores que subyacen en los nuevos recursos y prácticas, lo que requiere el conocimiento de los presupuestos de la innovación, una internalización del nuevo marco y un grado de implicación significativo para comprometerse con ella.

Veamos ahora los conceptos de reforma y modernización.

Carbonell menciona que las diferencias entre innovación y reforma tienen que ver con la magnitud del cambio que se quiere emprender; en el primer caso se localiza en las aulas mientras que en el segundo afecta a la estructura del sistema educativo en su conjunto.

En el mismo sentido Torres llama reforma a las intervenciones “desde arriba”, a nivel macro y de sistema, por los estados/gobiernos y los organismos internacionales, considerándolo así independientemente de las denominaciones que adoptan en los distintos países. Por ejemplo, en México, se prefirió hablar de modernización. En Argentina se optó por transformación, para referirse a un cambio profundo, no superficial.

Carbonell aclara que la mera modernización de la escuela nada tiene que ver con la innovación (introducción de ordenadores, prácticas de huerta, etc.) si no se modifican las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Wilfredo Rimari Arias en su ensayo “La Innovación Educativa. Un instrumento de desarrollo” menciona que si bien el principal objetivo de los procesos de innovación es mejorar la calidad de la educación, también es cierto que tiene otros objetivos como los siguientes:

- a) Promover actitudes positivas en toda la comunidad educativa en función de un comportamiento permanente, abierto a la necesidad del cambio y a las necesidades e intereses de los alumnos y alumnas.
- b) Crear espacios y mecanismos en las instituciones educativas para identificar, valorar, sistematizar, normalizar, aplicar y difundir las experiencias novedosas que contribuyan a la solución de problemas educativos que estén afectando la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.
- c) Animar el desarrollo de propuestas educativas válidas que respondan a la realidad de nuestro país y que rescaten la creatividad, la riqueza humana y los recursos naturales y culturales que provee nuestro medio.
- d) Promover transformaciones curriculares flexibles, creativas y participativas, acordes con las necesidades de los sujetos y de su comunidad, procurando una educación de calidad y de aprendizajes significativos.
- e) Implementar la aplicación de teorías, procesos, métodos y técnicas administrativas y docentes reconocidamente válidos, congruentes con las necesidades de la institución y de la comunidad, en su propósito de buscar una mejor calidad de la educación.
- f) Estimular la investigación como un elemento cotidiano determinante de la formación profesional continua de los y las docentes a partir de su propia práctica educativa.

- g) Recuperar y sistematizar experiencias del personal docente, directivo, asesor y supervisor.
- h) Compartir y transferir a otras escuelas y docentes las experiencias educativas innovadoras para ampliar y generalizar la experiencia.
- i) Crear condiciones permanentes para que las experiencias innovadoras se conviertan en una práctica institucionalizada, es decir, en cultura organizacional.

ACTIVIDAD 9. Se sugiere que realices la Actividad 9 antes de continuar avanzando con el contenido de esta unidad.

3.2 Liderazgo para el cambio y la innovación.

Todo proceso de innovación que requiera un cambio cultural importante o un nuevo marco conceptual demanda a personas que se sitúen al frente y dirijan estos procesos.

Cuando se carece de la fuerza y dirección para llevar a cabo una innovación aparecen los líderes con la energía requerida para despertar la fuerza y la pasión en los demás. Esto se da en diferentes campos, ya sea en la ciencia, la escuela, una empresa, en la política, etc.



Tradicionalmente, el liderazgo se define como el proceso de influir en los individuos que pertenecen a una organización para llevar a cabo la ejecución de actividades que permitan el logro de metas y objetivos establecidos en forma efectiva, mediante el esfuerzo individual y colectivo. Este proceso se materializa en una persona: el líder.

Por lo general, las organizaciones consideradas como innovadoras poseen un liderazgo que es ampliamente reconocido por aportar una coherencia a sus empresas en la consecución de sus metas a lo largo del tiempo. Detrás de cada una de estas organizaciones existe un líder competente e innovador que dispone

de alta credibilidad frente a los miembros de su organización, que conoce a profundidad la empresa, que sabe establecer objetivos claros comunicándolos adecuadamente y asegura los recursos necesarios para que las metas establecidas puedan obtenerse y además sabe promocionar la innovación en los momentos oportunos distinguiendo qué tipos son necesarios.

Para iniciar un proceso de cambio y transformación organizacional se requiere de líderes que siempre dispongan de competencias arraigadas para potenciar la actividad innovadora.

Por actividad innovadora se entiende que es todo proceso de cambio y transformación a través del cual una empresa genera nuevos (o mejorados) productos, servicios, procesos productivos, de gestión empresarial o mercados, con el objetivo de reaccionar proactivamente y aprovechar las oportunidades y los recursos disponibles, para adaptarse al entorno, generando ventajas competitivas sostenibles.

El liderazgo hacia la innovación es un proceso que se inicia con la estrategia organizacional y concluye con la gestión del cambio y transformación cultural, donde se implementan el conjunto de políticas, medidas y acciones que deben adoptarse para lograr el tránsito del estado actual al estado deseado. Las habilidades asociadas a la competencia de liderazgo que se encuentran entre estos extremos, están dirigidas a garantizar los procesos de interacción, comunicación y motivación que propicien procesos de innovación hasta la obtención de resultados empresariales.

A continuación se enumeran las competencias o criterios que se requieren para llevar a cabo el liderazgo para la innovación:

1. **Enfoque estratégico.** Se refiere a la generación de una visión clara, continua y coherente.
2. **Comunicación.** Los líderes orientados a la actividad innovadora deben conocer los principios y componentes del proceso de comunicación, identificar correctamente al receptor, formular adecuadamente los contenidos y, sobre todo, saber escuchar y utilizar positivamente la retroalimentación.
3. **Negociación.** Saber negociar le permite a un líder obtener los mejores resultados, tanto en sus relaciones externas (clientes, proveedores, bancos) como internas. La aplicación exitosa de esta competencia posibilitará, entre otras cosas, que el líder sea capaz de descubrir qué puede interesarle a su contraparte que él pueda satisfacer con el menor costo posible, obteniendo a cambio beneficios.

4. **Manejo de conflictos.** Los conflictos tienden a proporcionar a los líderes la posibilidad de convertir las situaciones complejas en oportunidades para mejorar los procesos de trabajo y las relaciones entre diferentes unidades organizativas, grupos y personas.
5. **Trabajo en equipo.** Los líderes que potencian la gestión de la innovación en las empresas, son aquellos que aprovechan una de las ideas centrales de estos procesos: la unidad mínima de innovación es el trabajo en equipo, y no el individuo por muy talentoso que éste sea. Un liderazgo orientado a la actividad innovadora favorece el networking¹, el trabajo en equipo o en red que se establece tanto interna como externamente en la organización. De esta manera, se ponen los intereses comunes por encima de los individuales.
6. **Motivación y compensación.** Las personas tendemos a reaccionar positivamente a la compensación ante los buenos resultados demostrados. Para esto, es preciso que los líderes utilicen métricas socialmente establecidas con sus colaboradores que permitan visualizar los avances y las metas establecidas de una manera objetiva.
7. **Toma de decisiones.** Esta competencia debe permitir a un líder innovador diagnosticar un problema, identificar sus causas principales, generar alternativas de solución, elaborar los planes de acción, control y evaluación de los resultados.
8. **Administración del tiempo y delegación.** Los líderes, para estar capacitados para favorecer la innovación dentro de la empresa, antes deben ocuparse de sí mismos, de la organización personal de su trabajo, de la utilización efectiva de su tiempo, de saber cómo establecer objetivos y prioridades en su trabajo directivo, entre otras cosas. A partir de aquí, podrán administrar la creatividad de sus colaboradores y la generación de valor dentro de la empresa.
9. **Gestión del cambio.** Esta competencia permite a los líderes de una empresa comprender que los factores del entorno en el que se mueve la organización se modifican con tal celeridad y profundidad, que las formas de hacer las cosas que fueron efectivas en un período determinado, no lo serán necesariamente en el futuro. Además, gestionar el cambio dentro de una empresa permite visualizar que cualquier cambio, por pequeño que sea, generará su oposición, la resistencia, por tanto, hay que aprender a manejarla. Así también, los líderes pueden identificar modelos y procesos

¹ El networking, es una filosofía que consiste en el establecimiento de una red profesional de contactos que permite a los profesionistas darse a conocer así mismos y a su negocio, escuchar y aprender de los demás, encontrar posibles colaboradores, socios o inversores, además de que posibilita el intercambio de información y contactos así como el establecimiento de relaciones con personas que compartan intereses profesionales comunes.

que pueden contribuir a garantizar la mayor efectividad en la implementación de los cambios.

La parte más importante del éxito de las innovaciones depende de la realización acertada de los cambios culturales e institucionales. De esta manera, una de las tareas más difíciles que debe afrontar un líder es la de integrar la innovación a la mentalidad y los valores de la empresa ya que el nuevo liderazgo que surja de estos cambios deberá mostrar el camino a seguir en el terreno del cambio cultural y del desarrollo institucional.

La innovación debe ser parte integral del negocio y ser vista como algo esencial para su supervivencia, para prosperar sin ser letalmente mermados por el mercado. El gran desafío de esta tarea consiste en encauzar las resistencias propias de la cultura organizacional existente, que bloquean o impiden el cambio de mentalidad necesario y suficiente.

Julián López Yáñez y José Manuel Lavié Martínez (Universidad de Sevilla) señalan que el desarrollo de la capacidad de cambio en las instituciones educativas requiere nuevas y sofisticadas formas de entender y de ejercer el liderazgo. En la actualidad y en el campo educativo, la gran mayoría de los esfuerzos y las perspectivas que tratan de establecer una relación sólida (con base empírica) entre liderazgo e innovación se han orientado principalmente hacia un concepto: **liderazgo distribuido**.

Las concepciones clásicas del liderazgo, presentan este concepto como un fenómeno individual dependiente de las características de los individuos y asociado al desempeño de cargos formales de la organización.

La perspectiva sobre el líder que surgió al amparo del llamado “*nuevo paradigma del liderazgo*” proponía “*líderes transformacionales*” en lugar de “*líderes transaccionales*”. Desde esta perspectiva, el líder dentro de la cultura organizativa debe ser un individuo carismático y “visionario” al frente de organizaciones, entendidas como universos de significados compartidos antes que como estructuras formales; depositando en el líder la responsabilidad de cambiar la mentalidad de las personas, conseguir su compromiso y, en definitiva, transformar radicalmente la organización.

Frente a este enfoque y en línea con la búsqueda de formas organizativas postburocráticas, flexibles y en red, es que se han posicionado las ideas alrededor de un liderazgo “distribuido” y “post-transformacional”.

El liderazgo distribuido traslada el ejercicio de la influencia desde la cúspide de la jerarquía organizativa hacia los equipos mismos de trabajo y hacia los docentes. Se suele caracterizar el liderazgo distribuido como una forma de

liderazgo colectivo en la que los docentes desarrollan conocimiento y capacidades a través de su trabajo conjunto. En otras palabras, se entiende que la influencia dentro de las organizaciones es un fenómeno coral, en el que intervienen conocimientos y habilidades de distinto tipo, desplegados desde posiciones tanto formales como informales.

Además, al poner el foco sobre las actividades y los procesos por encima de la jerarquía y la autoridad, el liderazgo distribuido trata de salvar el recurrente dualismo líder-seguidores y las imágenes de superioridad y subordinación a él asociadas.



Se asume, en definitiva, que el liderazgo puede proceder de cualquier lugar dentro de la organización, y que más que estar vinculado a un estatus o posición determinada, tiene que ver con la dinámica de trabajo que grupos e individuos despliegan en un contexto organizativo específico.

Una de las cuestiones más interesantes acerca del liderazgo distribuido es su vocación de comprender cómo funciona el fenómeno de la influencia en las escuelas. Una parte importante de los trabajos sobre éste tópic hacen lo que marca la tradición del campo: tratar de convencer de que ésta es la forma adecuada de liderar los procesos educativos. Sin embargo, frente a ese enfoque normativo, un número significativo de ellos adoptan un enfoque analítico-descriptivo. Este enfoque ha generado una importante literatura de investigación sobre las propiedades y las complejidades de la distribución del liderazgo en las instituciones escolares: fuentes, focos, funciones, interacciones, contextos, resultados, etc.

Los enfoques analítico-descriptivos expresan que el liderazgo es frecuentemente distribuido en estas organizaciones; que las formas distribuidas de liderazgo co-existen junto (o en paralelo) con formas más focalizadas o individuales; que la distribución de las responsabilidades en el trabajo varía, y mucho, en función del tipo de actividad; y que no siempre, ni mucho menos, son los líderes formales quienes asumen dicha responsabilidad.

Las investigaciones sobre el liderazgo distribuido analizan también como es que se distribuye este en la práctica y que efectos tiene en la organización. Se han

sugerido una gran variedad de patrones de distribución, fruto del uso de distintos criterios clasificatorios. Gronn (2002) distinguió entre patrones *holísticos*, que suponen interdependencia y coordinación entre diversos líderes que comparten objetivos, y patrones *aditivos*, que no suponen alineamiento estratégico alguno. Además, los patrones holísticos pueden adoptar, según él, tres formas: *colaboración espontánea* (grupos de individuos que se asocian para juntar su experiencia y alinear sus conductas mientras dura una tarea y luego se desintegran); *relaciones intuitivas de trabajo* (individuos que trabajan y se relacionan juntos de una manera más sistemática); y *práctica institucionalizada* (estructuras formalizadas de trabajo colaborativo).

El liderazgo distribuido representa algo más exigente para los líderes formales. Se requiere que coordinen y supervisen todo ese liderazgo más disperso, que desarrollen capacidades en los seguidores para ejercer dicho liderazgo, y que proporcionen la retro-alimentación adecuada en relación a los esfuerzos realizados.

Harris (2008), afirma que el liderazgo distribuido es actualmente un concepto “teóricamente rico y empíricamente pobre”, por lo que hay un amplio consenso dentro del campo acerca de la necesidad de más investigación empírica que profundice en aspectos aún débilmente conocidos. Por ejemplo: ¿Cuáles son los procesos mediante los que se distribuye el liderazgo?; ¿Qué diferentes formas adopta esa distribución?; ¿Cómo se pueden desarrollar formas eficaces o productivas de distribución del liderazgo?; ¿Qué clase de intervenciones podrían propiciar la emergencia de patrones más coordinados de distribución?; O bien ¿Bajo qué condiciones o en qué etapas del trabajo escolar es mejor aumentar la distribución del liderazgo que mantener el control en manos de los líderes formales?

Sin embargo, la distribución del liderazgo entre diferentes personas y en estructuras organizacionales puede ser una manera de superar las dificultades de las escuelas contemporáneas y mejorar su eficacia. Éstas pueden fortalecer la administración y la planificación de la sucesión.

Puede haber diferentes opciones para distribuir el liderazgo, de maneras más formales a maneras más informales y éstas necesitan organizarse, reconocerse y recompensarse en diferentes formas. Algunos enfoques prácticos para hacerlo son:

- Desarrollar equipos de liderazgo y distribuir tareas formalmente dando forma institucional a largo plazo mediante estructuras de equipo y otros organismos.
- Desarrollar procesos más informales de distribuir el liderazgo, basados en el conocimiento especializado más que en el puesto, al formar grupos *ad hoc* tomando en cuenta los desafíos o necesidades contextuales o actuales.

- Alentar la distribución del liderazgo como una manera de reforzar la planificación de la sucesión y la administración. Al permitir al personal docente y otro personal de la escuela participar en el liderazgo, se ayuda a desarrollar habilidades de liderazgo en el personal y a forjar futuros directores.
- Distribuir el liderazgo entre las escuelas para beneficiarse de las economías de escala, en especial en escuelas más pequeñas con menos personal.

ACTIVIDAD 10. Por favor realiza la actividad 10 antes de continuar avanzando

3.3 Prácticas exitosas en dirección y liderazgo educativo.



El liderazgo directivo a nivel de escuelas juega un papel altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de estas prácticas, y en el impacto que presentan sobre la calidad de aprendizaje de los alumnos en las escuelas.

A nivel internacional, diversos estudios e investigaciones proponen varios medios para mejorar la eficacia del liderazgo directivo de las escuelas, incluyendo incentivos e incrementos de sueldo, desarrollo de estándares de práctica, una formación inicial y continua vinculada a estos estándares, y el otorgamiento de mayor autonomía sobre la gestión escolar.

Leithwood (2006), en base a un riguroso meta - análisis que incluyó la revisión de más de 40 investigaciones publicadas y 140 no publicadas, tanto en el ámbito del liderazgo educacional como también en contextos alternativos, identifica 4 categorías amplias que engloban las prácticas clave para identificar la existencia de un liderazgo exitoso o efectivo. Estas categorías son:

- a) establecer direcciones;
- b) rediseñar la organización;
- c) desarrollar personas;
- d) gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela.

La Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación (RINACE. Volumen 7, Número 3, 2009) presenta las categorías mencionadas por Leithwood en un cuadro que resume cada una de estas 4 dimensiones y las prácticas asociadas a cada una de ellas.

CUADRO. PRÁCTICAS CLAVE PARA UN LIDERAZGO EFECTIVO

Categorías	Prácticas	Definición
Establecer direcciones. <i>Proporcionar un propósito de carácter moral, que sirva de motivación para el trabajo del staff y los incentive a perseguir sus propias metas.</i>	Visión (construcción de una visión compartida)	Identificar nuevas oportunidades para la organización, desarrollando, articulando e inspirando a los demás con dicha visión de futuro. Esto implica establecer valores centrales y alinear al staff y a los alumnos con ellos, de manera que la visión propuesta pueda ser alcanzada.
	Objetivos (fomentar la aceptación de objetivos grupales)	Construir acuerdos sobre las metas inmediatas, de forma que se logre la realización de la visión.
	Altas expectativas	Demostrar altas expectativas sobre la excelencia, calidad y desempeño del cumplimiento de las metas propuestas
Rediseñar la organización. <i>Establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades.</i>	Construir una cultura colaborativa	Convocar a la actividad colaborativa y productiva, cultivando el respeto y confianza mutuos entre Los involucrados. Determinar de manera compartida los procesos y resultados de los grupos; promover la voluntad de compromiso entre colaboradores, fomentando una comunicación abierta y fluida entre ellos y proveer los recursos adecuados para apoyar el trabajo colaborativo.
	Estructurar una organización que facilite el trabajo	Ordenar estructuras que son complementarias. Entre las prácticas asociadas a ello, se incluyen la creación de tiempos comunes de planificación para profesores, el establecimiento de estructuras grupales para la resolución de problemas, la distribución del liderazgo en tareas específicas y un mayor involucramiento de los profesores en la toma de decisiones.
	Crear una relación productiva con la familia y comunidad	Cambiar una mirada que mire exclusivamente al interior del establecimiento por una que asigne un rol significativo a los apoderados y que se vincule con la comunidad.
	Conectar a la escuela con su entorno (y sus oportunidades)	Desarrollar contactos que sean una fuente de información y apoyo para el establecimiento, y mantenerlos mediante la interacción periódica (visitas, llamadas telefónicas,

		correspondencia y asistencia a eventos sociales).
--	--	---

Categorías	Prácticas	Definición
Gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela. <i>Gestión de prácticas asociadas a la sala de clases y supervisión de lo que ocurre en la sala de clases</i>	Dotación de personal	Encontrar profesores con el interés y la capacidad para profundizar ("llevar más allá") los esfuerzos del colegio.
	Proveer apoyo técnico a los docentes (supervisión, evaluación, coordinación)	Considera el supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el curriculum, así como también, proveer los recursos para éste último, para la enseñanza y para la actividad contable.
	Monitoreo (de las prácticas docentes y de los aprendizajes)	Monitoreo y evaluación, principalmente del progreso de los alumnos.
	Evitar distracción del staff de lo que no es el centro de su trabajo	Se busca contrarrestar la tendencia que se genera por la naturaleza de los colegios y por las expectativas de padres, medios, grupos de interés y el gobierno, de llevar al staff a realizar actividades que son incompatibles con las metas propuestas.

La primera dimensión, **Establecer direcciones**, tiene un contenido fuertemente transformacional. Se refiere a una serie de prácticas en las cuales el líder se orienta a desarrollar una comprensión compartida sobre la organización, sus actividades y metas, con el objetivo de que las personas que ahí trabajan sientan que realizan su labor en función de un determinado propósito. El líder debe proponer y fomentar la adhesión a una visión u objetivos de largo plazo para la institución educativa; construir acuerdos sobre metas inmediatas que faciliten el camino hacia la consecución de aquella visión; y demostrar altas expectativas respecto de la capacidad de la comunidad escolar para alcanzarla.

Definir la visión y misión de la escuela tiene por objetivo generar un marco de unidad que incluya tanto a profesores como a estudiantes y familias. Autores como Silins y Mulford (2007), llevan la idea de visión a un punto más tangible, al señalar que el líder podría, por ejemplo, explicar el contenido de la misión a través de aplicaciones a programas concretos de la escuela o a la enseñanza.

La segunda dimensión que propone Leithwood, consiste en **Rediseñar la organización** y se fundamenta en la idea de que la organización de las escuelas efectivas debe apoyar el desempeño de quienes realizan el trabajo administrativo, profesores y alumnos, mediante una flexibilidad que le permita adaptarse a la naturaleza cambiante del entorno y facilitar así el trabajo de sus miembros. Las prácticas concretas asociadas a esta dimensión, refieren no sólo

a una estructuración que facilite el trabajo, sino también a la creación de una relación productiva con la familia y la comunidad, el establecimiento de contactos con el entorno más amplio de la escuela y, adicionalmente, construir en su interior una cultura colaborativa. Pero también debe protegerse la labor docente. En relación directa con la construcción de una cultura de colaboración, Michael Fullan destaca la importancia de potenciar la interacción entre los docentes estableciendo una unión entre las prácticas de liderazgo para generar una visión y aquellas para construir una cultura colaborativa.

La tercera dimensión de prácticas, **Desarrollar personas**, se refiere a la habilidad que debe tener el líder para potenciar aquellas capacidades de los miembros de la organización necesarias para movilizarse de manera productiva en función de dichas direcciones. De acuerdo con Leithwood las prácticas concretas que componen esta categoría del desarrollo de personas son: la atención y el apoyo individual a los profesores, su estimulación intelectual y la representación de un modelo de alta visibilidad.

En su libro “Leading with teacher emotions in mind”, (Leithwood y Beatty 2007) explican la relación entre las dimensiones del liderazgo efectivo y las emociones de los profesores: *El desarrollo de las personas en la organización se vincularía fuertemente con su auto confianza*. Para desarrollar a los profesores y motivarlos con su trabajo, el directivo líder debe mostrar una actitud de confianza hacia ellos y hacia sus capacidades, despertando así tanto su iniciativa como una apertura a nuevas ideas y prácticas.

El desarrollo de personas también puede comprenderse como la incorporación y perfeccionamiento de conocimientos y habilidades que pueden ayudar a los profesores a realizar de mejor manera su labor. El trabajo en una organización caracterizada por un desempeño efectivo, nunca es estático. En medio de cada acción siempre hay un aprendizaje constante, ya sea que se trate de detectar y corregir los errores que se cometen habitualmente, o bien de descubrir nuevas maneras de mejorar.

La última de las dimensiones, **gestionar la instrucción**, refiere al alineamiento de los recursos humanos y materiales al interior de las escuelas en función del trabajo de enseñanza (Robinson, 2007). Esta categoría de prácticas apunta a la organización de la enseñanza (Heck, Larsen y Marcoulides, 1990). Estas pueden ser de carácter formal, como es la supervisión, pero también y quizás más importante, pueden ser informales, como el trabajo conjunto con los profesores para buscar nuevas maneras de mejorar la enseñanza. Las prácticas que se agrupan en esta categoría involucran la dotación de personal; el proveer de apoyo técnico a los docentes mediante la supervisión, evaluación y coordinación; el monitoreo de los aprendizajes y de las prácticas docentes; y el evitar que estos últimos se distraigan de su trabajo con actividades que se alejan de su función principal.

La Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación (RINACE) menciona que la importancia relativa de cada una de estas dimensiones de prácticas no es homogénea para todos los establecimientos, sino que adquiere una relevancia distinta dependiendo del grado de desventaja en que se encuentran los colegios, así como también del tipo de enseñanza que impartan.

Así mismo, la RINACE señala que el desempeño de los docentes sería una función de sus *motivaciones* y de sus *habilidades*, así como también de las *condiciones* en las cuales desarrollan su trabajo. Además, estas motivaciones, habilidades y condiciones de los docentes deben ser incentivadas de manera simultánea, debido a que la evidencia indica que se trata de variables que se afectan mutuamente y, por lo tanto, el descuido en una de ellas puede hacer difícil la consecución de cambios en las demás. Las dimensiones propuestas por Leithwood, constituyen los sets de prácticas que necesita desarrollar un director para lograr mejorar los tres elementos que integran este modelo de desempeño docente. Cada categoría de prácticas es responsable de promover uno de los componentes de dicha función (aunque estos últimos, por su carácter interdependiente, suponen que los líderes logren articular en su comportamiento las cuatro categorías).

Por su parte la OCDE² en un estudio realizado en 2009 menciona que las actividades profesionales de los directores escolares deben ser continuas, orientadas a la carrera y sin obstáculos”. Estas etapas deben basarse en el aprendizaje previo y continuar durante todas las etapas de la carrera de un director.

El desarrollo profesional ocurre en formas adecuadas para las diferentes etapas de la carrera de un director o líder escolar y forma parte de un conjunto mayor, continuo y coherente de experiencias para el crecimiento personal y la mejora de las habilidades profesionales a lo largo de toda la carrera. Idealmente, el desarrollo del liderazgo empezaría en el nivel de los maestros y continuaría con los candidatos a directores o los directores en inducción o en su primer año de servicio. La formación profesional continua después se aumentaría y capitalizaría sobre la base de experiencia del líder. Se dispondría de un conjunto creciente de experiencia a la cual recurrir, así como una comprensión más madura de las demandas planteadas por el puesto y los criterios de eficacia. Las oportunidades continuas permitirían a los líderes de alta eficiencia transmitir sus conocimientos, habilidades y sabiduría a los líderes que empiezan y, al mismo

² Beatriz Pont, Deborah Nusche, Hunter Moorman. “Mejorar el liderazgo escolar”. Volumen 1: Política y práctica. OCDE. 2009. Pág. 115

tiempo, recibirían los beneficios de la percepción y el rejuvenecimiento al dar tutoría e instrucción.

Ante esta perspectiva, algunos países como Inglaterra, Irlanda del Norte y Australia han diseñado programas para el desarrollo del liderazgo escolar, los cuales pretenden satisfacer las necesidades de formación inicial al formular una cualificación específica para programas de práctica e inducción que apoyan a los líderes en sus etapas iniciales; así como programas de formación en servicio que se centran en necesidades más orientadas para líderes escolares establecidos. Además, todos tienen estructuras amplias que incluyen oportunidades de formación para otros involucrados en los equipos de liderazgo que no pertenecen al nivel de director o de director adjunto. Estos países están adoptando el concepto de liderazgo distribuido y son coherentes con sus oportunidades de capacitación.

Otro ejemplo es Escocia, país que desde el 2000 ha tenido una cualificación de capacitación obligatoria para programas en servicio y de inducción dirigidos a la mayoría de los nuevos directores escolares y a partir de 2003, una nueva estructura para el desarrollo de liderazgo.

El programa *Continuing Professional Development for Educational Leaders* (Desarrollo profesional continuo para líderes educativos) se basa en el concepto del progreso profesional en el liderazgo educativo en cuatro niveles amplios:

Recuadro 4.2 Desarrollo de liderazgo educativo escocés (cont.)

- **Liderazgo de proyecto**, para maestros que tienen, o pueden asumir, la responsabilidad de la conducción de un proyecto a pequeña escala. Esto se refiere a los profesores que posiblemente se encuentran en una etapa bastante temprana de su carrera, quienes desean desarrollar sus habilidades de liderazgo, por ejemplo en un área relacionada con el desarrollo curricular o el apoyo del aprendizaje de los alumnos, o mediante un pequeño proyecto de investigación basado en la escuela.
- **Liderazgo de equipo**, para profesores que, además de encabezar proyectos a pequeña escala, tienen responsabilidad regular de dirigir equipos permanentes de personal o bien, grupos de tarea o grupos de trabajo. Eso puede ser relevante en particular para los profesores directores aspirantes y establecidos, ya sea que sus responsabilidades recaigan sobre todo en las áreas del currículum o de orientación.
- **Liderazgo escolar**, para miembros del personal que dirigen proyectos y equipos que tienen, o buscan, la responsabilidad general de un aspecto del liderazgo en un establecimiento. Esto puede incluir a profesores o directores que aspiran a pertenecer a un equipo de liderazgo de alto nivel y a miembros establecidos de dichos equipos. Algunos integrantes de los equipos de liderazgo de alto nivel aspirarán a la dirección y dentro de este nivel puede buscarse el logro del Estándar para la Dirección.
- **Liderazgo estratégico**, para miembros del personal que, además de tener responsabilidades de proyectos, equipo y liderazgo escolar, tienen la responsabilidad general del liderazgo de un establecimiento o encabezan iniciativas estratégicas en los niveles local o nacional. Esto es en particular relevante para los directores y para quienes trabajan en el servicio educativo y desempeñan una función estratégica en la mejora de la educación escocesa.

Este acercamiento específico parece adaptarse a la necesidad de desarrollar y alentar el liderazgo distribuido al invertir en un liderazgo de proyecto y de equipo tan vital para el éxito escolar.

Fuente: Scottish Executive Education Department, 2007.

De acuerdo con la OCDE, los programas de formación continua están también ampliamente difundidos en los países y hay una gran variedad de tipos de provisión, apoyo e impartición. En Australia, Austria, Chile, Eslovenia, Finlandia, Inglaterra, Irlanda, Irlanda del Norte, Nueva Zelanda y Suecia, se cuenta con programas sistemáticos de formación continua para sus líderes. En el caso de América Latina, Chile en 2004 establece un nuevo programa nacional de formación que se ha convertido en la vía principal para la provisión de las habilidades de liderazgo (ver cuadro abajo). Algunos de estos programas han surgido recientemente debido a que se siente una fuerte necesidad de mejorar y desarrollar las habilidades de los directores en funciones, en especial debido a los cambios en su entorno y los nuevos requerimientos que se les imponen.

Los gobiernos han reconocido la necesidad de ayudar a sus directores a adaptarse a responsabilidades de liderazgo expandidas e intensificadas. Cuando

no se establece como prerrequisito una formación inicial para entrar a la profesión, algunos países han sido conscientes en particular de la necesidad de una mayor profesionalización mediante la formación incluso en etapas posteriores de la trayectoria profesional de los directores. Muchos de estos programas se realizan durante uno o más años en tiempo parcial y ayudan a los directores a reflexionar acerca de su práctica y a trabajar con otros directores hacia el cambio.

Recuadro 4.7 Formación en liderazgo escolar para directores en Chile

En Chile se inició en 2004 un programa piloto para desarrollar las habilidades de los directores en funciones, en el que se utiliza un bien definido *Marco para la Buena Dirección*. El Ministerio de Educación comenzó la *Formación en liderazgo escolar para directores* para ayudar a mejorar las habilidades de los directores, integrar las competencias vinculadas con los estándares de desempeño del liderazgo, promover un mejor rendimiento en sus funciones y evaluar este tipo de formación. Con base en esa experiencia, en 2006 se emprendió el *Programa de desarrollo de equipo gerencial* para contribuir a la formación profesional de los directores y los equipos gerenciales, así como para desarrollar y consolidar prácticas vinculadas con el Marco para la Buena Dirección. Este programa se ha impartido por medio de universidades y reuniones regionales de grupos de pares. Las universidades proporcionaron sesiones de formación presenciales, sesiones de trabajo y trabajo práctico en las escuelas. La experiencia ha sido muy positiva: una encuesta de participantes mostró que a 71% de ellos les parecía en extremo relevante y 98% manifestó que la formación les había ayudado a mejorar sus habilidades de liderazgo, en especial los de solución de conflictos, aseguramiento de la calidad en estrategias didácticas, la motivación del personal y el fomento de la colaboración.

Fuente: Fuentes Díaz (2007).

Los resultados de esta investigación realizada por la OCDE en diferentes países muestran que es necesario que la provisión de formación de liderazgo específica responda a las funciones y responsabilidades ampliadas del liderazgo escolar. El hecho de que en su mayoría estos directores nuevos tengan experiencia docente no significa que necesariamente cuenten con las habilidades requeridas para dirigir escuelas en este siglo XXI. La práctica del liderazgo escolar requiere habilidades y competencias específicas que pueden no haberse desarrollado con años de experiencia docente únicamente.

Las estrategias de desarrollo necesitan concentrarse en desarrollar y fortalecer las habilidades para lidiar con las funciones que contribuyen a mejorar los resultados escolares:

- a) apoyar, evaluar y desarrollar la calidad de los maestros;
- b) apoyar la fijación de metas, la evaluación y la rendición de cuentas;
- c) mejorar la administración estratégica financiera y de recursos humanos, y
- d) dirigir fuera de los límites de la escuela

Los programas de formación también deben estar basados en el análisis de necesidades, así como en factores contextuales que influyen en la práctica y el apoyo para la capacitación. Esto implica asegurar la provisión dirigida en áreas de necesidades especiales o para contextos especiales, como escuelas en entornos con un nivel socioeconómico bajo o pequeñas escuelas rurales, que quizá no tengan presupuesto para el desarrollo.

El desarrollo de liderazgo necesita verse como un proceso de aprendizaje que dura toda la vida. La mayor parte de la evidencia sobre el impacto de la formación señala que el desarrollo de liderazgo es más amplio que los programas específicos de actividad o intervención. Puede aprenderse y desarrollarse mediante una combinación de procesos formales e informales a lo largo de las diferentes etapas y contextos de las prácticas de liderazgo.

La carrera de liderazgo escolar debe ser apoyada en las diferentes etapas en una forma equilibrada, incluyendo la provisión de programas de inducción y continuos y complementarse cuando se presenten cambios importantes. El contenido y la duración del programa necesitan ser coherentes con las demás oportunidades de desarrollo.

La evidencia internacional y el desarrollo conceptual indican con claridad que el liderazgo educativo está abierto a múltiples determinantes e influencias, junto con demostrar que dicho liderazgo incide – indirectamente, a través de la generación de condiciones, capacidades y motivaciones del cuerpo docente – en los resultados que obtienen los centros escolares.

Conocer e identificar la forma en que los directivos logran mejorar los resultados escolares de los alumnos, mediante un conjunto de prácticas de liderazgo que les permiten impactar en el quehacer de los docentes en el aula, será un paso significativo no solo para la investigación educativa: lo será también para la definición de políticas de fomento del liderazgo directivo.

Estos resultados empíricos ayudarán a fundar políticas más efectivas, en las que dimensiones tales como la formación de los directivos, la priorización de sus tareas y tiempos, o bien las atribuciones que se les asignan y por las cuáles se les evalúa, se establecerán más por la evidencia y menos por la intuición, la tradición o la ideología.

ACTIVIDAD 11. Lleva a cabo la actividad 11 para continuar avanzando en el contenido de la unidad.

3.4 Reflexión para la acción educativa.



Actualmente la educación a nivel mundial ha sufrido grandes cambios e innovaciones causados por los tipos de economía y a los efectos de la globalización.

La educación de hoy apuesta por una formación integral del individuo, promoviendo el desarrollo bio – psico – social, las competencias, capacidades, habilidades, valores y actitudes en cada estudiante; por lo que todo docente de cualquier nivel contribuye al logro de este propósito, sobre todo si toma como base el conocimiento científico, las características del estudiante, las características de la institución educativa y de su entorno, así como el conocimiento tecnológico de los medios, técnicas y procedimientos necesarios para el logro de los objetivos curriculares.

Alí E. Rojas Ginche menciona que los conocimientos científicos que el docente imparte en sus clases, son productos del desarrollo sistemático y organizado de los conocimientos que enriquecen a las ciencias de la educación, a través del trabajo permanente de investigación en el proceso educativo de enseñanza – aprendizaje. Esto implica tener un perfil del estudiante, lo cual supone conocer sobre psicología del niño y del adolescente o joven, psicología del aprendizaje de niños, adolescentes, jóvenes y adultos, psicología de las capacidades y competencia del educando, conocimientos de términos pedagógicos y psicológicos, etc.

Esta situación presupone la necesidad de todo educador no solo de estar supeditado a su labor docente en el aula, sino también de tomar en cuenta la importancia del trabajo de investigación permanente con sus propios estudiantes, con la finalidad de lograr una mayor y mejor conocimiento del fenómeno educativo que permita aplicar adecuadamente los principios pedagógicos acorde con la realidad concreta.

Por su parte, Muñoz, Quintero y Munévar³ señalan que “las instituciones educativas se conciben como escenarios donde se confrontan procesos de apropiación de conocimientos y se produce saber pedagógico. En el enfoque comprensivo interpretativo, el aula, la escuela, el mundo mismo son fuentes de investigación de donde emergen problemas relacionados con la enseñanza, el aprendizaje y los procesos formativos.”

La investigación – acción constituye un tipo de investigación aplicada que se realiza en ambientes cotidianos o de trabajo diario. Es básicamente de carácter exploratorio y no requiere del rigor exigente de una investigación causal o experimental, aunque es importante acercarse a este rigor. Se realiza previamente, durante o luego de la ejecución de un programa de intervención, para lo cual se recoge información de una realidad dada mediante técnicas específicas (cuantitativas y/o cualitativas) en forma sistemática de manera participativa, reflexiva, comprensiva y crítica con el propósito de plantear medidas de reajustes inmediato.

La investigación – acción esta destinada a encontrar en forma participativa, soluciones racionales y adecuadas a problemas comunes que pueden tener un grupo, una institución, una comunidad o una organización, por lo que es importante que los propios sujetos involucrados participen en el desarrollo de la investigación, la cual se convierte en una modalidad de investigación participante.

La investigación-acción-reflexión se instala en el paradigma epistemológico fenomenológico⁴ y toma aportes del paradigma del cambio porque genera transformaciones en la acción educativa.

Durante la realización de la práctica educativa, se dan momentos comprensivos y transformadores.

El educador en proceso de formación aprende a comprender la realidad en la que actúa para poder transformarla.

La investigación-acción aplicada a la educación ofrece contribuciones prácticas para el desarrollo de la escuela, el aula, los métodos, la formación de los estudiantes y futuros nuevos profesionales y, en general, a las preocupaciones de maestros, estudiantes, comunidad y sociedad.

³ Muñoz, J. F., Quintero, J. y Munévar, R. A. (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación. Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 4, No. 1, 2002.

⁴ Para el fenomenólogo, la conducta humana, lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define su mundo. (Taylor y Bogdan, 1996).

El concepto tradicional de investigación – acción proviene del modelo de Kurt Lewin (1944) de las tres etapas del cambio social: descongelación, movimiento y recongelación. El proceso consiste en:

- a) Presencia de una insatisfacción o necesidad con el actual estado de cosas;
- b) Identificación de un área problemática como consecuencia de la necesidad;
- c) Identificación y selección de un problema específico a ser resuelto mediante la acción;
- d) Formulación de varias hipótesis;
- e) Ejecución de la acción para comprobar la hipótesis;
- f) Generalización; y
- g) Evaluación de los efectos de la acción.

Stenhouse (1998) y Elliott (1994) señalan que la investigación-acción ayuda a los profesionales en ejercicio a resolver sus propios problemas y a mejorar su práctica. El profesional práctico, al reflexionar sobre lo que hace, perfecciona su acción y produce conocimiento Schön (1992). La investigación-acción es comprensiva, colaborativa y participativa; crea comunidades autocríticas, empieza con pequeños grupos de participantes, pero luego se va ampliando a medida que aumenta el interés por mejorar las acciones.

La investigación acción es el proceso de reflexión por el cual en un área problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio -en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción.

Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción. La investigación acción es un estudio científico auto reflexivo de los profesionales para mejorar la práctica. (McKernan, 1999, p. 25).

La investigación-acción es:

“Una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar (Kemmis y McTaggart, 1988,)”.

Las características que destacan en la investigación – acción contemporánea son:

1. Analiza y describe acciones humanas y situaciones sociales, que pueden ser problemáticas en algunos aspectos y susceptibles de cambio, requiriendo respuestas inmediatas. Por ejemplo, el fenómeno educativo que se da en una situación de enseñanza – aprendizaje.
2. Su propósito inmediato es descriptivo – exploratorio, buscando profundizar en la comprensión del problema sin posturas, ni grandes definiciones teóricas previas.
3. Solo asume un propósito teórico después de realizado un diagnóstico; es decir, es más inductiva que deductiva.
4. Es participativa. La explicación de “lo que sucede” se construye conjuntamente con los participantes relacionando con su contexto.
5. El resultado constituye más una interpretación a partir del análisis de ciertos datos recopilados, que una explicación dura y “objetiva”. “La interpretación de lo que ocurre” es una transacción de las interpretaciones particulares de cada participante.
6. Valora la subjetividad y cómo ésta se expresa en el lenguaje auténtico de los participantes en el diagnóstico. La subjetividad no es el rechazo a la objetividad, sino la intención de captar las interpretaciones de la gente, sus creencias y significaciones.
7. Tiene una raíz epistemológica globalmente llamada cualitativa. Por lo tanto, mayormente se ajusta a los rasgos típicos de estudios generados en este paradigma (normalmente se asocia exclusivamente la investigación – acción con el paradigma interpretativo o cualitativo, aunque también existe una investigación – acción de corte cualitativo o explicativo).
8. Para los participantes, es un proceso de autorreflexión sobre sí mismo, los demás y la situación.

Dadas las características connaturales de los escenarios escolares, el docente encuentra allí un espacio propicio para identificar temas y problemas inmediatos, comprenderlos, recrearlos y transformarlos. La vida escolar facilita el perfeccionamiento de capacidades investigadoras para identificar problemas, observar, registrar, interpretar información, reflexionar, experimentar, planear, evaluar y escribir.

A continuación se presentan los pasos de la investigación acción:

1. **Problematización.** La labor educativa se desarrolla en situaciones donde se presentan problemas prácticos, por lo que lo lógico es que un proyecto de este tipo comience a partir de un problema práctico. Un problema requiere de una profundización en su significado. Hay que reflexionar por qué es un

problema, cuáles de sus términos y sus características, cómo se describe el contexto en que se produce y los diversos aspectos de la situación, así como también las diferentes perspectivas que pueden existir sobre el problema. Estando estos aspectos clarificados, hay grandes posibilidades de formularlo claramente y declarar nuestras intenciones de cambio y mejora.

2. **Diagnóstico.** Una vez identificado el significado del problema que será el centro del proceso de investigación y habiendo formulado un enunciado del mismo, es necesario realizar la recopilación de información que permitirá un diagnóstico claro de la situación.
3. **Diseño de una propuesta de Cambio.** Una vez que se ha realizado el análisis e interpretación de la información recopilada y siempre considerando los objetivos que se persiguen, se puede visualizar el sentido de la mejora que se desea. Parte de este momento será pensar en las diversas alternativas de solución y actuación y sus posibles consecuencias, a partir de lo cual se comprende la situación tal y cómo hasta el momento se presenta.
4. **Aplica la propuesta.** Una vez diseñada la propuesta de acción, ésta es llevada a cabo por las personas interesadas. Es importante, sin embargo, comprender que cualquier propuesta a la se llegue tras este análisis y reflexión debe ser entendida en un sentido hipotético, es decir, se emprende una nueva forma de actuar, un esfuerzo de innovación y mejoramiento de nuestra práctica que debe ser sometida permanentemente a condiciones de análisis, evaluación y reflexión.
5. **Investigación Evaluativa.** Con la evaluación de la aplicación de la propuesta, culmina una etapa y empieza otra, iniciándose otro ciclo en la espiral de la investigación (acción que va proporcionando evidencias del alcance y las consecuencias de las acciones emprendidas y de su valor como mejora de la práctica. Es posible incluso encontrarse ante cambios que impliquen una redefinición del problema, ya sea porque éste se ha modificado, porque han surgido otros de más urgente resolución o porque se descubren nuevos focos de atención que se requieren atender para abordar el problema original. La evaluación, además de ser aplicada en cada momento, debe estar presente al final de cada ciclo, dando de esta manera una retroalimentación a todo el proceso.
6. **Nueva propuesta de cambio.** Sobre la base de los resultados de la evaluación anterior, se plantean nuevas medidas correctivas que permitirán encausar el programa de acción hacia los objetivos trazados.

La investigación es un esfuerzo de "indagación sistemática y de exploración autocrítica". Requiere actitud de creatividad y de "búsqueda constante" para lograr una mejora sostenida en las tareas educadoras. Además, con el tiempo deja de ser una aventura y se convierte en un instrumento de trabajo. Conviene

romper el prejuicio de que tal herramienta está reservada a los científicos y que los profesores o los maestros normales y sencillos no están hechos ni capacitados para tales aventuras.

Gracias a los profesores investigadores los grupos docentes progresan en determinados campos: el conocimiento mejor de los escolares, la superación de los métodos ineficaces, la adaptación en los medios difíciles o la mejor forma de superar las situaciones hostiles.

Y si los profesores investigadores tienen además capacidad de liderazgo, entonces las ventajas son superiores pues hacen trabajar a los demás en determinados terrenos que necesitan investigación, que es el cauce para lograr adaptación, transformación y superación.

A través de la investigación-acción participativa se debe conseguir que la comunidad educativa se convierta en el principal agente de cambio para lograr la transformación de su realidad.

ACTIVIDAD 12. Realiza la actividad 12 para finalizar con el contenido de la unidad.

BIBLIOGRAFÍA:

1. Neirrotti, N. & Poggi, M. (2004) Alianzas e innovaciones en proyectos de desarrollo educativo local (Buenos Aires, IPE - UNESCO).
2. Torres, R.M. (2000) Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas. Los docentes, protagonistas del cambio educativo (Bogotá, Convenio Andrés Bello/Cooperativa del Ministerio de Colombia).
3. García Requena, Filomena. Organización Escolar y gestión de Centros educativos, 2002. Ediciones Aljibe.

4. Manes, Juan Manuel. Gestión Estratégica para Instituciones Educativas, 2005. Ed. Granica.
5. Beatriz Pont, Deborah Nusche, Hunter Moorman. “Mejorar el liderazgo escolar”. Volumen 1: Política y práctica. OCDE. 2009
6. Muñoz, J. F., Quintero, J. y Munévar, R. A. (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación. Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 4, No. 1, 2002. Consultado el día 13 de julio de 2014 en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-munevar.html>
7. Lic. Alí E. Rojas Ginche. Docente de la Universidad Alas Peruanas – Filial Huancayo - Junin PERÚ. OEI, 2009. Consultado el día 13 de julio de 2014 en: <http://www.oei.es/metas2021/reflexiones2/10.pdf>
8. Julián Yañes y José Manuel Lavié Martínez. “Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela”. Universidad de Sevilla. Revista de Curriculum e Información del Profesorado. Vol. 14. No. 1 2010. Consultado el 26 de julio en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141ART4.pdf>
9. <http://www.euskadinnova.net/es/innovacion-tecnologica/ambitos-actuacion/innovacion-tecnologica/162.aspx>
10. <http://www.eoi.es/blogs/mintecon/2013/06/10/liderazgo-e-innovacion-organizacional/>
11. http://www.inpyme.es/pdf/liderazgo_e_innovacion_en_pymes.pdf
12. http://redie.mx/librosyrevistas/libros/direccion_liderazgo.pdf
13. Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación. Volumen 7, Número 3, 2009. http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art2_hm.htm