



UNIVERSIDAD DE CHILE FACULTAD
DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

SIGNIFICADOS DE DOCENTES Y ADMINISTRADORAS/ES SOBRE LOS
PROCESOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA: ESTUDIO DE CASO DE UN NUEVO
SISTEMA DE EVALUACIÓN

Memoria para optar al título de psicóloga

AUTORA
Catalina Naveas Gajardo

PROFESOR PATROCINANTE
Prof. Mauricio López

Santiago, 2021

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo analizar los significados que construyen dos actores educativos importantes a partir de su participación en un proyecto de innovación del sistema de evaluación educativa en una municipalidad en la Región de Valparaíso de Chile. Para esto se llevó a cabo un estudio de caso con enfoque cualitativo, en el que se analizaron 3 grupos de discusión (paneles de expertos) en los cuales participaron 8 docentes y 4 responsables de la administración educacional de la comuna.. Se realizó un análisis de contenido de las narraciones realizadas por ambos actores siguiendo los planteamientos de la Teoría Fundamentada. En esas narraciones se identificaron metas, creencias y prácticas de ambos actores, develando la construcción de significados implicados en los procesos de innovación. Estos significados se analizaron a partir de las narrativas sobre los procesos de cambio educativo, las transformaciones organizacionales y las transformaciones en torno al rol de cada actor. Los resultados se discuten buscando dar cuenta de la relevancia de la creación de significados comunales a través de procesos de innovación colaborativos, democráticos y centrados en el aprendizaje de los/as estudiantes.

Palabras clave

Innovación educativa, Evaluación educativa, Significados

Formulación del Problema

La evaluación en la educación se comprende como una herramienta de recogida, análisis y valoración de los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes y cumple con una función pedagógica y una social (Mondaca, 2017). Su función pedagógica consiste en fomentar la reflexión de parte de quien es evaluado/a, así como fomentar cambios en los procesos educativos y pedagógicos, y su función social consiste en servir como una herramienta de certificación frente a los dictámenes sociales en los que se desenvuelven los/as estudiantes, dando cuenta de éxitos o fracasos alcanzados (Coll y Remesal, 2009). Las actuales orientaciones en la educación se basan en pilares sociales y culturales tales como el individualismo, la competitividad y la obsesión por la eficacia (Moreno, 2016), lo que deviene en la perpetuación de desigualdades sociales, culturales y económicas. De la misma manera la evaluación se usa como herramienta que sostiene estos pilares, permitiendo comparaciones y clasificaciones entre estudiantes en virtud de una excelencia abstractamente construida, que deviene en la jerarquización de los/as estudiantes en base a un conocimiento institucionalmente aprendido (Pérez y González, 2011). Una educación que vele por la justicia social, es decir, que busque detener la reproducción de las distintas desigualdades existentes en el aula y rescate las necesidades de cada contexto atendiendo a una equidad en el trato (Bolívar, 2011), debe atender la diversidad del estudiantado, promoviendo el acceso igualitario y universal a distintos saberes (Hernández, Murillo y Román, 2011). La evaluación, en ese sentido, puede contribuir a una educación justa a través de modelos evaluativos cuyo foco sea la restauración social y en donde se consideren tanto los resultados como los procesos de aprendizaje (Edwards, 1991).

Para transformar los sistemas evaluativos es necesario generar procesos de innovación educativa. Un ejemplo de esto es el caso del proyecto Inclusión y Movilidad Social implementado por el Liceo Nacional Bicentenario de Excelencia de San Bernardo el año 2016. Esta comunidad educativa se vio atravesada por una crisis en materias académicas, en la convivencia interna y en diferentes indicadores de eficiencia interna, mientras que, a la vez, buscaba desarrollar altos estándares académicos y de formación integral en el establecimiento. El trabajo innovativo se realizó a través de una nivelación de los aprendizajes de los/as estudiantes en conjunto con evaluaciones periódicas de los aprendizajes, manteniendo un seguimiento y registro del progreso pedagógico, retroalimentando y reforzando a los/as estudiantes posterior a cada evaluación, para atender y validar la diversidad de modos de aprendizaje (Asociación de Municipalidades de Chile, 2016). Así como esta experiencia innovativa, en la Corporación Municipal de Valparaíso (CORMUVAL) se comenzó a implementar en el año 2017 un proceso de innovación para los establecimientos públicos de su comuna enfocado en transformar las metodologías evaluativas. A partir del equipo “Éxito en la Trayectoria Escolar de los estudiantes de Valparaíso” se realizó un análisis comunal en el que se identificó una falencia central en la educación pública de la comuna: la deserción escolar o *fracaso escolar*. Para transitar al *éxito escolar* se determinó la necesidad de innovar en las metodologías evaluativas que se ponían en práctica en los

establecimientos de la comuna mediante la implementación de un nuevo sistema de evaluación, basada en la evaluación para el aprendizaje, en la cual se considera al estudiante como un agente activo de su aprendizaje, incorporando su participación en el diseño y desarrollo de sus evaluaciones (Coll y Remesal, 2009). A través de esta transformación se espera que sean los/as mismos/as estudiantes quienes comprendan la relevancia y pertinencia de aprender a través de una nueva manera de enfrentarse a la evaluación de sus procesos de aprendizaje, y así, los/as estudiantes pueden encontrar un valor en su participación en la educación, lo que implicaría una menor deserción. Este proyecto llamado “Construcción participativa de las bases para un nuevo sistema de evaluación local con orientación formativa” busca co-construir un sistema de evaluación con orientación formativa a partir de la participación activa de distintos actores educativos, como docentes, directivas, y equipos del Programa de Integración Escolar (PIE), junto con actores que trabajan fuera de los establecimientos educativos, como actores pertenecientes al área de administración en materias educativas de CORMUVAL, actores de Alto al SIMCE¹, académicos de la Universidad de Chile y la comunidad circundante a cada establecimiento educativo. Tal es la relevancia de la evaluación con orientación formativa en materia pedagógica que, en el año 2018, un año después de que se comenzó a implementar el proyecto en Valparaíso, el Ministerio de Educación presentó el Decreto N° 67 referente a la inclusión de la evaluación con orientación formativa, o también llamada para el aprendizaje, en los procesos evaluativos de las instituciones públicas, debido a su pertinencia en las prácticas pedagógicas.

Para la implementación del proyecto se construyeron comunalmente metodologías evaluativas piloto que fueron implementadas, en una primera etapa, en 5 establecimientos de la comuna. Estas metodologías se adaptaron a cada comunidad educativa para que atendieran las necesidades específicas de cada una, buscando la alineación de éstas con los objetivos del Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y con la cultura escolar de cada establecimiento. Las metodologías fueron puestas en práctica en cada establecimiento a través de *escenarios piloto de evaluación*, los cuales se realizan en cada establecimiento de forma periódica y con acompañamiento comunal.

Un pilar clave del proyecto implementado por CORMUVAL fue la participación de los distintos actores educativos en el proceso de innovación. Se le dio especial relevancia a la gestación de espacios de trabajo participativos, colaborativos y dialógicos entre los distintos actores educativos involucrados. Según Lieberman y Wood (2002) el levantamiento de espacios dialógicos interestamentales en los procesos de innovación educativa permite una horizontalidad en el planteamiento de los lineamientos y criterios centrales permitiendo el desarrollo de espacios de aprendizaje comunal entre agentes, gestándose significados compartidos, sentido de pertenencia e

¹ La campaña Alto al SIMCE nació el año 2013 entre distintas organizaciones vinculadas a la labor educativa. Busca visibilizar los múltiples problemas e implicancias de la política SIMCE, frenar su implementación y uso actual y luchar por crear una manera de evaluar acorde a una educación entendida como derecho social y no como mercancía

identidades comunes. En el proyecto de CORMUVAL uno de los espacios en los que se permitió el diálogo participativo fueron los *paneles de reflexión comunal*, realizados posterior a la primera implementación de los escenarios piloto de evaluación y en paralelo con el proceso de implementación de nuevos escenarios. En estos paneles de reflexión participaron docentes de los 5 establecimientos en los cuales se realizaron las metodologías piloto quienes fueron seleccionados debido a su perfil de liderazgo dentro de sus respectivas comunidades educativas y recibieron el nombre de líderes pedagógicos/as. También participaron coordinadores/as pedagógicos/as miembros de CORMUVAL y representantes de Alto al SIMCE. La finalidad de los paneles de reflexión era “llegar a consensuar juicios compartidos, siempre conectando este trabajo con lo que implica en términos de generar una mirada alternativa, que dispute las actuales lógicas de evaluación a nivel de política y de práctica” (Alto al SIMCE, CORMUVAL, DEP y PEC, 2018).

Dos de los/as actores participantes de los paneles son esenciales al momento de implementar procesos de innovación: los/as docentes (en adelante *líderes pedagógicos/as* según la denominación que tomaron en el proyecto) y los/as *coordinadores/as pedagógicos/as* (miembros de CORMUVAL responsables de la administración del sistema educativo municipal en la comuna de Valparaíso). En relación a los/as docentes, se ha planteado que su participación en la toma de decisiones es necesaria y fundamental para que un proceso de innovación sea exitoso, junto con generar espacios de retroalimentación sobre la implementación de prácticas innovadoras y brindarles mayor autonomía (Murillo, 2003). Sobre los/as coordinadores/as pedagógicos/as se plantea que, a pesar de que es posible que sin la colaboración de la administración educativa un establecimiento transforme sus lógicas organizacionales a una altamente colaborativa a lo largo de una innovación, es muy complejo que esa organización permanezca colaborativa en el tiempo sin el apoyo del distrito educativo (Fullan, 2001).

El presente estudio pretende analizar la construcción de significados de líderes pedagógicos/as y coordinadores/as pedagógicos/as sobre la innovación como proceso, a partir de su participación en el proyecto de innovación “Construcción participativa de las bases para un nuevo sistema de evaluación local con orientación formativa” de CORMUVAL. Por todo ello, la pregunta de investigación que aborda este estudio es *¿cuáles son los significados que elaboran docentes y administradores sobre los procesos de innovación educativa a partir de su participación en uno?*

Marco Teórico

A continuación, se presentan los principales marcos de referencia teóricos utilizados en este estudio. Primeramente, se abordará el concepto de *innovación educativa*, comprendido como un proceso centrado en los cambios educativos que requiere de ciertos requisitos y busca cambiar distintos aspectos de los contextos educativos, afectando así de manera distinta a los diferentes actores que

participan en ella. En segundo lugar, se abordará el concepto concepto de *significado*, entendiéndolo como un concepto central en una perspectiva sociocultural en la psicología educacional, que permite comprender mejor los procesos de participación de los actores sociales en actividades conjuntas y prácticas culturales.

Innovación Educativa

Debemos partir mencionando que toda innovación es un cambio, pero no todo cambio es una innovación (Murillo, 2003). Lo que caracteriza a la innovación educativa es que es un proceso de cambio que busca una mejora y beneficio en los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes (Elizondo, Gallardo y Lozano, 2019) y que debe ser sostenible y perdurable en el tiempo (Navío y Pascal, 2018). Como la innovación no es un evento, sino un proceso, se pueden identificar 3 etapas: iniciación, implementación e institucionalización (Fullan, 2001). En la iniciación se establecen los objetivos y criterios del cambio y las responsabilidades de los diferentes actores para una eventual implementación. La implementación es una construcción continua de una realidad compartida entre participantes de un proceso de innovación a través de las interacciones que se generan entre ellos (Fullan, 2001), en las cuales se realizan los planes de acción, se atraviesan y superan problemas, se desarrollan los compromisos de los diferentes actores y se comprueba el progreso del cambio. En esta etapa la innovación debe comenzar a asentarse en las estructuras y organización de la comunidad educativa, promoviendo compromiso de quienes participan, para que, en la eventual institucionalización de la innovación, exista una apropiación efectiva de los lineamientos de la innovación en toda la comunidad educativa (Murillo, 2003).

Vale mencionar que, allí donde hay cambio, habrá resistencia al cambio debido al miedo o desagrado que suscitan las nuevas ideas, metodologías o planteamientos que vienen a romper lo ya conocido (Caruth y Caruth, 2013). Fullan (2001) describe esto como la ansiedad de la incertidumbre, la cual puede ser transformada en la alegría del logro si el cambio es exitoso. Uno de los factores que genera confusión, sentimientos de fracaso, desmoralización y miedo en los actores educativos es la falta de metas claras dentro de los procesos de cambio (Fullan, 2001), por lo que es necesario que los sujetos generen una visión del futuro clara y compartida por los participantes de la comunidad escolar (Ainscow, Hopkins, Southworth y West, 2001) a través del establecimiento de metas comunes significativas mediante el diálogo frecuente entre agentes educativos (Murillo, 2003). Así también, para lograr el cambio exitoso, es necesario que los sujetos transformen el campo de significados colectivo en el cual se desenvuelven, es decir, su cultura escolar (Murillo, 2003). La cultura escolar puede ser definida como el conjunto de elementos que componen lo que los actores educativos piensan y hacen (Murillo, 2003). Aquello que se piensa puede ser concebido como las *creencias* y lo que se hace como las *prácticas*. Estos dos elementos se encuentran dentro de los tres aspectos esenciales que se deben transformar en un proceso de innovación según Fullan (2001): las *creencias* de los agentes educativos,

las estrategias o *prácticas* educativas y los *materiales pedagógicos* con los que se trabaja (Fullan, 2001). Para efectos de esta investigación nos centraremos en los primeros dos, creencias y prácticas. Al momento de innovar es esencial, no sólo compartir una meta educativa, sino también transformar lo que los agentes educativos piensan y hacen, es decir, sus creencias y prácticas (Murillo, 2003).

La apropiación de los procesos de innovación debe realizarse en dos niveles, colectivo e individual. Por una parte, los sujetos que participan de las innovaciones educativas interactúan constantemente entre ellos (Fullan, 2001) a través de instancias comunales en las que los agentes se retroalimentan por medio del diálogo y la reflexión sobre sus experiencias dentro del proceso de innovación (Murillo, 2003). La gestión de interacciones llenas de propósito propiciará la transformación de los conocimientos tácitos en conocimientos compartidos generando significados comunes (Fullan, 2001). El concepto que engloba este tipo de interacción es el de *comunidades de aprendizaje profesional* (Lieberman y Wood, 2002). Si comprendemos a las escuelas como organizaciones (Murillo, 2003), las comunidades de aprendizaje que se generen dentro de ellas permitirán el desarrollo de una organización de aprendizaje, la cual logra ser un reflejo de los valores de la comunidad educativa (Murillo, 2003). De esa manera aumenta la confianza grupal e individual, la creatividad, el compromiso, la co-responsabilidad y el sentido de pertenencia grupal, ya que los sujetos se comprenden como parte de una organización que atiende las necesidades contextuales y que se guía por propósitos comunes (Murillo, 2003).

A nivel individual, cada actor educativo debe negociar y renegociar los significados que han generado (Bruner, 1989) sobre sus creencias y prácticas en torno a su rol dentro de la comunidad educativa. Sobre los/as docentes podemos dar cuenta que su participación es esencial en el cambio, ya que gran parte del cambio depende del profesorado (Fullan, 2001). Las transformaciones de las prácticas pedagógicas dependen de las prácticas que los docentes realicen en aula y las concepciones que mantienen sobre los procesos educativos (Murillo, 2003), por lo que la transformación que realicen a nivel individual sobre su rol en la comunidad educativa es esencial al momento del cambio. En el caso de los agentes responsables de la administración educativa Fullan (2001) plantea que es necesario el apoyo de los distritos administrativos en la promoción de procesos de innovación, o si no, el mismo distrito puede terminar por socavar la innovación. La administración educativa se encarga de proporcionar liderazgo en materias educacionales, políticas y administrativas, y ser un promotor externo del cambio, manteniendo un enfoque en lo pedagógico y en el aprendizaje, asegurando recursos y usando estructuras que fomenten la participación, el apoyo, la supervisión efectiva y la planificación curricular (Fullan, 2001). Los/as administradores/as educativos/as requieren también de un cambio subjetivo respecto a su rol en las comunidades educativas para lograr generar un liderazgo propositivo y distribuido (Fullan, 2001)

Atribución de Significados a la experiencia: una perspectiva psicológica

La cultura es un sistema de significados socialmente construidos, los cuales los sujetos buscan aprender para poder comprender la realidad que habitan y así ser partícipes activos de su cultura (Bruner, 2004). Para lograr hacerse de esos significados los sujetos se posicionan activamente en el aprendizaje de su cultura, teniendo una *agentividad* guiada por estados intencionales (Bruner, 1991) y, bajo el dominio de estados intencionales, las acciones se dirigen a metas determinadas por quienes las ejercen y estas metas generan un esfuerzo para alcanzar un propósito, es decir, movilizan a los sujetos (Bruner, 1991). Esta movilización se sostiene en las creencias que los sujetos establecen sobre el mundo cultural del cual son miembros, siendo las creencias temporal y contextualmente situadas y con algún tipo de coherencia interna (Bruner, 1991). En resumidas cuentas, los sujetos participan en prácticas con *agentividad*, basándose en sus creencias, esforzándose por alcanzar metas, y frente a esto se encuentran con obstáculos, los cuales permiten que se redefinan las direcciones de estos tres elementos (Bruner, 1991). Cabe recalcar que en la relación entre prácticas y creencias no existe unidireccionalidad de progresión dicotómica, es decir, no es que antes del acto esté la creencia ni viceversa (Martin, Mateos, Pozo, Puy, Scheuer, 2010). Lo que existe es un continuo recursivo entre ambos elementos, en donde se recurre a una teorización de las prácticas implícitas a través de un proceso de *explicitación*, en conjunto con una *implicitación* o naturalización de los conocimientos teóricos que se construyen a través del ejercicio reflexivo y rutinario de ejercitar aquello en lo que se cree (Martin, Mateos, Pozo, Puy, Scheuer, 2010).

Todo esto se enmarca en la modalidad narrativa de la mente, es decir, en la capacidad de los sujetos de oír y elaborar historias situadas culturalmente (Bruner, 1991). Se narra para describir y organizar el mundo dentro de un marco subjetivo de la realidad, en el cual los sujetos se desenvuelven estableciendo interacciones agenciales sobre su entorno, describiendo a través de las narraciones las conductas de otros sujetos, las conductas propias o las conductas de entes ficticios (Bruner, 1991). Las narraciones son parte de una necesidad de los sujetos de mantener un orden entre lo conocido o canónico, y aquello que rompe con la estructura, es decir, lo excepcional (Bruner, 1991). Los significados canónicos que conforman la realidad simbólica del sujeto y que se ven en constante desequilibrio por aquello excepcional, deben ser constantemente negociados y renegociados a través de expresiones lingüísticas culturalmente situadas que se adquieren y practican a partir de las interacciones sociales con otros (Bruner, 1989). Los sujetos como entes activos o agentes construyen y deconstruyen la cultura en la que están insertos a través de interacciones sociales con otros sujetos, negociando los significados culturales compartidos para la eventual creación de una cultura común (Bruner, 1989). Las narraciones sólo cobran sentido si se entienden en un marco cultural simbólico compartido.

Esta propuesta teórica ofrece un marco interpretativo para comprender los procesos de participación de los actores sociales en actividades conjuntas, ya que el aprendizaje, en la mayoría de los entornos, es una actividad realizada en común, un proceso en el que se comparte la cultura con otros. Para que una persona aprenda debe hacer suyo su propio conocimiento, y además debe realizar esta

apropiación en una comunidad que comparte su sentido de pertenencia a una cultura. Es esto lo que lleva a destacar la importancia de negociar y compartir a través de la narración socialmente situada, a favor de una creación común de la cultura y de los significados que la componen. A lo largo de esta investigación se hará alusión a los significados que se construyen comunalmente por ambos actores dentro de las instancias de paneles de reflexión comunal, tanto así como a los significados que ambos actores construyen en sus territorios de trabajo, por lo que son compartidos a nivel comunitario y de establecimiento.

Al entender a la innovación como un cambio que requiere la apropiación simbólica de parte de los distintos estamentos, e integrando la concepción de Bruner (1989) de la negociación de significados para transformar el significado excepcional en significado canónico, vemos la necesidad de comprender qué significados se generan en materias educativas a partir de la participación en un proceso de innovación. En esta investigación, el foco está en la participación de los/as docentes y los/as administradores educativos/as en los 3 paneles de expertos comunales realizados durante el año 2018 en el marco del proyecto “Construcción participativa de las bases para un nuevo sistema de evaluación local con orientación formativa” de CORMUVAL. En ese contexto se indaga sobre la construcción de significados por parte de líderes y coordinadores/as pedagógicos/as a partir de su participación en este proyecto, al generar metas en relación a la materia que se innova, renegociando y estableciendo nuevas creencias y eventualmente transformando sus prácticas educativas. Estos 3 elementos son transmitidos a través de narraciones que los actores crean para darle forma a esos significados socialmente construidos.

Objetivo General

Analizar la construcción de significados de líderes pedagógicos/as y coordinadores/as pedagógicos/as sobre la innovación como proceso a partir de su participación en el proyecto de innovación “Construcción participativa de las bases para un nuevo sistema de evaluación local con orientación formativa” de CORMUVAL.

Objetivos Específicos

- Identificar cuáles son las metas de los/as líderes pedagógicos/as y coordinadores/as pedagógicos/as en relación a la continuidad del proyecto.
- Identificar las transformaciones en las creencias de los/as líderes pedagógicos/as y coordinadores/as pedagógicos/as a partir de su participación en el proyecto desde sus creencias pasadas a las nuevas.
- Identificar las transformaciones en las prácticas de los/as líderes pedagógicos/as y coordinadores/as pedagógicos/as a partir de su participación en el proyecto desde sus prácticas pasadas a las nuevas.

Método

Diseño y enfoque

Se utilizó un diseño de estudio de caso debido al interés en acercarse a la particularidad del proyecto “Construcción participativa de las bases para un nuevo sistema de evaluación local con orientación formativa” enmarcado dentro del equipo “Éxito en la Trayectoria Escolar de los estudiantes de Valparaíso”. En este sentido, el estudio buscó dar cuenta de las complejidades y sucesos específicos de este proyecto, destacando su unicidad (Stake, 1999). Específicamente, se analizaron las perspectivas de dos actores importantes del proceso, los/as líderes pedagógicos/as y los/as coordinadores/as pedagógicos/as, y cómo éstos perciben la innovación a partir de su participación en el proyecto.

Esta investigación se realizó desde un enfoque cualitativo debido a que se busca estudiar la manera en la que los sujetos que participan del proceso de innovación comprenden y experimentan el mundo, buscando el entendimiento de los significados atribuidos a sus experiencias en un contexto en particular (Vasilachis, 2006). El enfoque cualitativo también permite dar cuenta de los sentimientos, emociones y percepciones de los sujetos sobre su comportamiento y experiencias vividas (Strauss y Corbin, 2002). La narración es una de las maneras que existen para lograr acercarse cualitativamente a estas variables, y como en esta investigación se busca develar los significados atribuidos por los sujetos a su participación en un proceso de innovación, se indagarán estos significados a través de sus narraciones.

Participantes

Participaron 8 líderes pedagógicos/as de los 5 establecimientos, oscilando su participación entre los 3 paneles, viéndose algunos que asistieron a las tres instancias, otros a dos y sólo uno a una instancia de panel. Además, participaron 4 coordinadores/as pedagógicos/as provenientes de CORMUVAL cuya participación en los paneles también osciló. También participaron actores de Alto al SIMCE cuyo rol consistía en guiar y mediar las actividades de cada panel, pero este estudio se centra en los/as líderes y coordinadores/as pedagógicos/as. En total se desarrollaron 3 paneles de expertos durante el año 2018 los días 26 de Junio, 4 de Julio y 14 de Agosto. En el primer panel participaron 7 líderes pedagógicos/as y 3 coordinadores/as. En el segundo panel participaron 6 líderes pedagógicos/as y 4 coordinadores/as. En el tercer panel participaron 6 líderes pedagógicos/as y una coordinadora. En la tabla 1 se presenta la distribución de los participantes según rol y fecha de los paneles.

Tabla 1: Participantes

	Líder Pedagógico/a	Coordinador/a Pedagógico/a
Panel 1. 26 de Junio	7	3
Panel 2. 4 de Julio	6	4
Panel 3. 14 de Agosto	6	1

Técnicas de producción de información

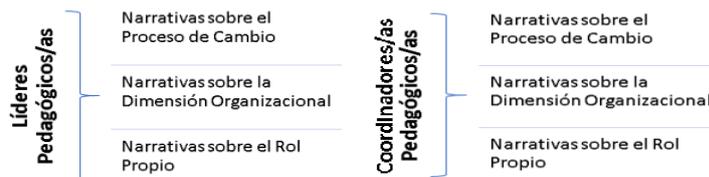
La información con la cual se trabajó provino de videos que documentaron los 3 paneles de expertos realizados el año 2018. Los paneles fueron instancias de reflexión colectiva entre los diferentes actores involucrados en el proyecto, cuyo objetivo era definir roles, orientaciones y formas de trabajo, en conexión con el trabajo evaluativo de las escuelas y el sentido político del proyecto educativo comunal, con proyección a una paulatina formalización de estos procesos en función de la construcción de un sistema de evaluación válido y confiable. Su realización fue concebida luego de los primeros escenarios pilotos de evaluación realizados en los establecimientos, con el propósito de generar una retroalimentación de estos escenarios entre los establecimientos y permitir un diálogo con los otros actores que participaban del proyecto, pero fuera de las escuelas. En ellos se realizaban grupos de discusión que permitieron el desarrollo de diálogo, reflexión y debate entre quienes participaron, y por tanto permitieron revelar los significados que los/as participantes generaron sobre el tema de discusión (Flick, 2007). Estas instancias se escogieron como material para análisis ya que las relaciones y narraciones presentes en estos tenían potencial investigativo en relación a una creación comunal de significados en torno a los procesos de innovación en los que estaban insertos quienes participaban. La metodología de los paneles consistía en una presentación inicial de la temática a abordar tales como concepciones organizacionales, reflexiones sobre la implementación de la metodología de evaluación para el aprendizaje, definición de roles en la orgánica, y más. Luego se dividía en grupos de discusión y trabajo interestamentales para la realización de un taller propuesto por los actores de Alto al SIMCE y se finalizaba con una plenaria concluyente de cada grupo, permitiendo en ese momento un diálogo libre entre participantes.

Análisis

El análisis de la información se realizó a través de un análisis de contenido siguiendo los planteamientos de la Teoría Fundamentada, es decir, un análisis cualitativo que buscó descubrir a través de los datos los conceptos y relaciones, los que se organizaron en un esquema explicativo teórico (Strauss y Corbin, 2002). Para ello, primero se transcribió el audio de los 3 paneles. Luego de la lectura de las transcripciones se realizó una codificación abierta (Strauss y Corbin, 2002) en la cual se establecieron códigos a partir de las palabras textuales de los/as participantes, buscando encontrar narraciones reiterativas a lo largo del texto que mantuvieran relación con los objetivos específicos ya establecidos. Así, entre estos códigos se establecieron redes de relación y se agruparon en temáticas dependiendo de la similitud conceptual entre ellos, estableciéndose nuevos códigos más generales que luego se agruparon en temáticas similares. Entre estos códigos más generales se crearon redes de

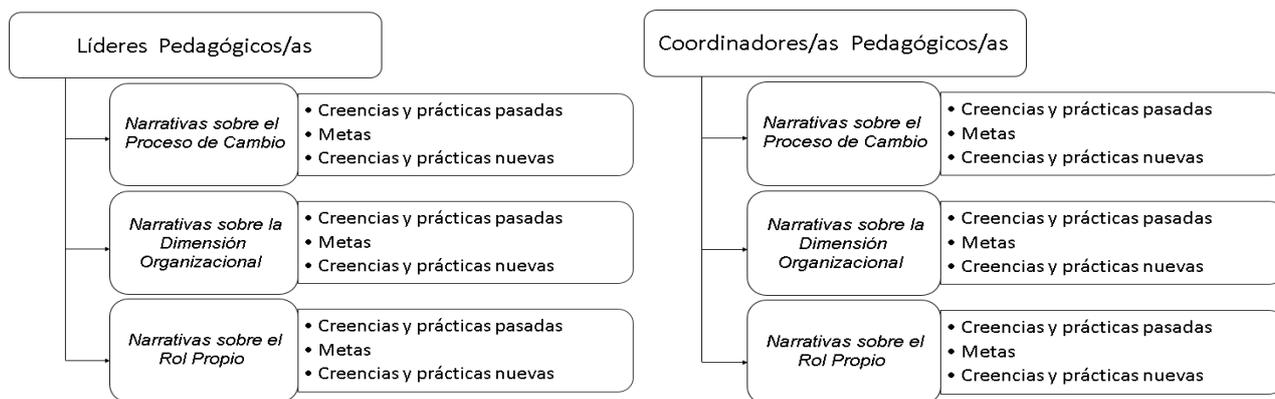
relación a través de una codificación axial (Strauus y Corbin, 2002) logrando ordenarlos a partir de lo que se buscaba investigar en los objetivos específicos y estableciendo ejes centrales de análisis. Las narraciones seleccionadas de las transcripciones se organizaron primeramente en relación a 3 temáticas emergentes en el texto, las que guardaban relación con diferentes dimensiones de los procesos de innovación: a) narrativas en torno al proceso de cambio, b) narrativas en torno a la dimensión organizacional que se transformaba a partir de la implementación del proyecto, y c) narrativas en torno al rol de cada actor educativo en el proceso de innovación. Luego, estas 3 temáticas fueron diferenciadas a partir del actor que generó la narración, es decir, entre líderes y coordinadores/as pedagógicos. Se muestra esta diferenciación en la siguiente figura.

Figura 1: Temáticas Emergentes sobre Innovación diferenciada por Actores Participantes



Finalmente, estas categorías fueron atravesadas analíticamente a partir de los 3 ejes centrales que están involucrados en la elaboración de significados (Bruner, 2004): *Metas, Prácticas y Creencias*. Estos 3 elementos se desprenden de los marcadores discursivos que los/as propios/as participantes manifiestan en los paneles de expertos, por lo que, al hablar de prácticas se debe comprender que se refieren a prácticas reportadas por los/as participantes en sus narrativas. Se procuró presentar las creencias y prácticas de ambos actores previas a la implementación del proyecto en cada una de las temáticas, para así evidenciar una transformación en sus creencias y prácticas viendo un contraste entre las nuevas creencias y prácticas que se desarrollan a partir de su participación en el proyecto y las que mantenían previa a la implementación. Con este contraste también se puede dar cuenta como algunas creencias y prácticas se mantienen a lo largo del tiempo, y otras se transforman drásticamente, dando cuenta de que el cambio producido por las innovaciones no es necesariamente lineal, sino que más bien, es parte de un proceso complejo. En la figura 2 se muestra esta propuesta analítica:

Figura 2: Categorías Analíticas en relación a la creación de Significados respecto a Innovación realizada por los Actores Participantes



Consideraciones éticas

Se solicitó la aprobación de CORMUVAL para el análisis y uso investigativo de los videos de los paneles. Posterior a esto se estableció un compromiso de confidencialidad en virtud del cual el material podía ser utilizado exclusivamente con propósitos investigativos por la autora de esta investigación. Es por esto que para para garantizar el anonimato de los participantes no se les identifica con sus nombres, sino que se usan códigos para diferenciarlos (Líder Pedagógico/a *LP* y Coordinador/a Pedagógico/a *CP*). Se diferencia a los participantes por sexo, escribiendo una M si son mujeres y H si son hombres y luego se les asigna un número de acuerdo a su orden de aparición en los videos.

Resultados

Los resultados se presentan de acuerdo con los objetivos del estudio. Con ellos se busca dar cuenta de los significados negociados y renegociados narrativamente a través de la expresión de las creencias y prácticas pasadas, las metas y las creencias y prácticas nuevas de cada actor en su participación en el proyecto. Se organizan a partir de las 3 temáticas relacionadas con los procesos de innovación, sobre las cuales se trabajaron las creencias y prácticas previas, metas, y creencias y prácticas nuevas, todo en el marco de la implementación del proyecto. A continuación, se muestra un esquema explicativo que resume los resultados encontrados y posteriormente se explican más profundamente (Tabla 2).

Tabla 2: Esquema Explicativo de Resultados

Sobre Proceso de Cambio	Líderes Pedagógicos/as	Coordinadores/as Pedagógicos/as
Creencias Previas	Docentes solo pueden generar cambios en sus contextos atendiendo a lo cotidiano	Innovaciones buscan mejorar calidad educativa. Desconfianza en sistema público
Prácticas Previas	Poco tiempo para participar en innovaciones y durante ellas sucede catarsis emocional	Innovaciones son estandarizadas y descontextualizadas
Metas	Perder miedo a innovaciones. Atender necesidades contextuales con objetivos creados comunalmente	Proyecto no percibido como externo, que responda a necesidades del territorio/se asiente en sentidos colectivos
Creencias Nuevas	El cambio se ve en sala de clases y se co-construye en la práctica. Aún miedo al cambio, por posible sobrecarga laboral	Atender necesidades contextuales. Constante revisión y reajuste. Mas confianza en el proceso de innovación
Prácticas Nuevas	Aumento en apoyo y aprendizaje mutuo. Se percibe un objetivo común. Se trabaja con la diversidad en las aulas	Asegurar aprendizajes de estudiantes a través de trabajo colaborativo y objetivos claros. Son potenciadores del diálogo
Sobre Dimensión Organizacional	Líderes Pedagógicos/as	Coordinadores/as Pedagógicos/as
Creencias Previas	Desarticulación	Jerarquía con coordinadores como quienes proponen cambios, toman decisiones y lideran la orgánica
Prácticas Previas	Poco diálogo de objetivos educativos y necesidades dentro de los establecimientos. Trabajo jerárquicos	CORMUVAL administra bajando información a las comunidades, desarticulación entre comunidades
Metas	Organización en red colaborativa, con compromiso y participación entre profesores. Objetivos claros entre todos	Organización en red con mayor diálogo y llegando a PME y PEI
Creencias Nuevas	Estudiante al centro y comunidad educativa interrelacionándose para propiciar los procesos de aprendizaje	Participación efectiva para generar diálogos bidireccionales con sentido y representativos
Prácticas Nuevas	Generar redes de apoyo mas amplias. Aún hay prácticas docentes poco participativas	Redes de colaboración con Líderes pedagógicos/as en espacios como paneles de expertos
Sobre Rol Propio	Líderes Pedagógicos/as	Coordinadores/as Pedagógicos/as
Creencias Previas	Su rol como docentes temía a las innovaciones y se ve como un ente pasivo	Su rol, estrictamente administrativo, les otorga una mayor injerencia en decisiones
Prácticas Previas	Por rendición de cuentas compiten y se resisten a cambios por miedo a mayor trabajo	Prácticas administrativas en oficina
Metas	Como Líderes Pedagógicos/as buscan ser movilizados del proyecto, transitando entre comunidades	Administrar en función de los pedagógico permitiendo diálogo entre comunidades y CORMUVAL
Creencias Nuevas	Su rol está dentro de la comunidad siendo discípulos del proyecto	Necesario generar vinculos de confianza fuertes con comunidad para trabajar con ellos
Prácticas Nuevas	Rol bisagra movilizándose transmitiendo sus propias experiencias en el proyecto	Rol bisagra con mayor presencia en terreno, pudiendo mediar entre CORMUVAL y comunidades educativas

Líderes Pedagógicos/as

Narrativas sobre Proceso de Cambio

Los/as líderes pedagógicos/as manifiestan ciertas creencias previas a la implementación del proyecto en torno a los procesos de cambio, como por ejemplo, que los cambios que ellos como docentes pueden realizar dentro de los establecimientos son aquellos que responden a demandas del cotidiano en cada uno de sus establecimientos, mientras que las innovaciones propuestas por agentes externos se perciben como procesos interesantes, pero distantes a sus prácticas docentes en aula y a las problemáticas de su contexto. Una líder lo menciona de la siguiente manera:

“...el cotidiano siempre es más importante de resolver que la perspectiva mayor que nos mueve en la educación. Parece que el diario vivir siempre le da más, “que la niña peleó con no sé quién”, “no llegó”,

“¿dónde está el libro?”, y “tu perdiste la llave”, puras cosas desde lo cotidiano [...] Entonces, cuando llegan estos espacios [proceso de innovación externo], pareciera que estuviesen cargados de puras ideas” (Líder Pedagógica 2, Panel 2, 4 de Julio)

En cuanto a sus prácticas previas que subyacían a la participación en un proceso de cambio antes de la implementación del proyecto, los/as líderes pedagógicos/as comentan que por falta de recursos y de tiempo era complejo involucrarse en estos procesos, y cuando se desarrollan, entre docentes se generaban catarsis emocionales, debido a la posibilidad que se les abría de discutir aquellos problemas que les generaban malestar y estrés dentro de su práctica docente. Este hecho genera demoras finalmente en el proceso de cambio. Un docente lo explica de la siguiente manera:

“...siempre cuando se trabaja con los profes hacemos catarsis, entonces empezamos a llorar, a contar nuestros problemas y, *pucha*, ya lo he escuchado, o sea, avancemos, hagamos algo” (Líder Pedagógico 2, Panel 3, 14 de Agosto)

Al comenzar el proyecto los líderes establecen metas relacionadas al proceso de cambio, tales como perder el miedo a los procesos de innovación, requerimiento esencial para poder realizar innovaciones efectivas. Junto con eso, se establece la meta de que la innovación debe atender las necesidades de la comunidad educativa en su conjunto, por lo que los objetivos del cambio deben establecerse comunalmente, para que éstos sean contextualizados y atingentes a cada comunidad educativa con sus especificidades. Así el cambio que se generaría tendría sentido en la experiencia de cada actor que compone la comunidad educativa:

“Tiene que haber una coherencia comunal desde la declaración de principio y una bajada a lo práctico, estratégico [...] más allá de decir que tengo que hacer las cosas, porque se trata de co-construir [...] porque tenemos diferentes tipos de profesionales participando para que los chiquillos y chiquillas puedan aprender [...] tenemos distintos docentes formados en distintos lugares, como formación inicial, con distintas creencias, paradigmas, generaciones, entonces hay que hacerse cargo de eso también” (Líder Pedagógica 1, Panel 2, 4 de Julio)

La creencia nueva en torno a los procesos de cambio que surge narrativamente de parte de los/as líderes es que los cambios se ven dentro de las salas de clase, por lo que el trabajo práctico que realizan los/as líderes y que deben compartir con los otros actores debe devenir en una co-construcción de nuevas metodologías y escenarios piloto de evaluación. Una líder lo menciona así:

“Esos procesos, claro debiesen ser colectivos, pero para eso tiene que existir alguna instancia, que [...] en el fondo, yo no entiendo a través de solo lo que escucho, lo que veo, sino lo que hago, lo que puedo crear

para que esté dentro de esa sala de clases y yo pueda visualizar esta coherencia” (Líder Pedagógica 1, Panel 3, 14 de Agosto)

Aun así, existe una creencia negativa respecto a los procesos de cambio que refiere a que los cambios son trabajo extra para quienes lo deben implementar. Aún se le teme a la sobrecarga laboral debido a la ya sobrecargada práctica docente. Como lo plantea una líder pedagógica:

“...un poco de susto, un poco de temor, porque es algo nuevo, algo distinto, a lo mejor [los/as otros/as docentes] van a pensar que es más trabajo [...] al principio puede que sí, puede que sí sea un poco más de trabajo extra” (Líder Pedagógica 6, Panel 2, 4 de Julio)

De todas formas, las prácticas nuevas que se movilizan en torno a los procesos de cambio por parte de los/as líderes, específicamente el proceso de cambio propuesto por el proyecto, son prácticas de apoyo y aprendizaje mutuo entre participantes, basándose en un objetivo común claro que les permite avanzar ágilmente a la implementación efectiva del proyecto en las comunidades. Igualmente, se presentan prácticas de cambio contextualizadas a cada territorio, que buscan atender a los/as estudiantes y su diversidad presente en las aulas, así como a la multiplicidad de ritmos de aprendizaje, permitiendo así un aprendizaje significativo en ellos/as. Un líder lo menciona así:

“... cómo valoran [los/as estudiantes] los sentidos y significantes del proceso de aprendizaje contextualizado, que fue un elemento que nos llamó la atención de las experiencias que se hicieron ayer, que la mayoría fueron desarrolladas en escenarios contextualizados, entonces eso adquiere un sentido y un significado en el proceso de aprendizaje distinto al habitual que es mucho más escolarizante, mucho más desde el modelamiento o desde una estructura más frontal como ellos están acostumbrados” (Líder Pedagógico 1, Panel 2, 4 de Julio)

Narrativas sobre Dimensión Organizacional

En cuanto a la dimensión organizacional, los/as líderes pedagógicos/as expresan sus creencias previas a la iniciación del proyecto, tales como que existe una desarticulación organizacional entre los distintos espacios de trabajo en cada establecimiento educativo, como las Unidades Técnico-Pedagógicas (UTP), los PIE y las duplas psicosociales. Esto, en la práctica, genera que la información que se moviliza entre estos espacios no sea dialogada respecto a los objetivos educativos de las decisiones que se toman:

“Esos espacios [UTP, PIE, duplas psicosociales] están ahí pero no necesariamente están pensando,[...] a mi todos los meses me envían un correo en donde aparecen todas las efemérides del mes y el valor del

mes, entonces se supone que yo como profesional tengo que generar una serie de instancias en donde yo trabaje el valor del mes y en donde le dé sentido a las efemérides, solo porque está declarado, solo porque se envía el correo, ¿te fijas?, entonces creo que obedece a una lógica en la que también se dan hartos de los espacios que están ahí mencionados” (Líder Pedagógica 2, Panel 1, 26 de Junio)

En esta desarticulación, se habla de aquellos actores educativos de alta jerarquía, los cuales se encuentran ajenos a las realidades de cada territorio. Frente a estos actores educativos, los/as docentes deben responder en su práctica continuamente a través de evaluaciones que buscan medir su rendimiento. Una líder lo menciona así, en relación a cómo el Ministerio de Educación utiliza el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) para medir periódicamente sus resultados de manera estandarizada:

“...al final siempre nos van a medir... desde el Ministerio nos van a medir con el SIMCE. Entonces ¿qué resultados nosotros podemos mostrarles... ¿que los chiquillos sí aprenden de otras formas que no son las rígidas que ellos nos plantean?, porque hay niños que aprenden y no necesariamente lo demuestran en el papel, y con personas que no entienden sus características” (Líder Pedagógica 6, Panel 2, 4 de Julio)

Otras prácticas pasadas que manifiestan los/as líderes en torno a una dimensión organizacional previa a la implementación del proyecto son el estrés del trabajo solitario de los/as docentes, el cual se basa en lidiar con los desafíos cotidianos de sus comunidades. Un líder lo plantea haciendo referencia a la atención que los/as docentes deben prestarle a la prueba SIMCE:

“...en los otros colegios los profesores cuando se acerca el SIMCE no duermen, y eso se transmite igual a los niños, entonces [...] con los colegas yo lo vi, es[tán] como desmotivado[s], esto por A-B-C motivo; porque no tienen apoyo de los directores, no se han dado los tiempos...” (Líder Pedagógico 3, Panel 3, 14 de Agosto)

Las metas que se plantean los/as líderes pedagógicos/as son generar mayor participación de los actores educativos y junto con eso, mayor compromiso, para poder organizarse como una red de agentes educativos que propicie el aprendizaje efectivo de los/as estudiantes. Para lograr ese compromiso y participación creativa colectiva, son necesarios objetivos coherentes, claros y comunales, para así propiciar una apropiación efectiva del proyecto. Estos objetivos deben recoger las experiencias y realidades de cada territorio. Un líder lo menciona de la siguiente manera:

“Ellos [las comunidades educativas] tendrían que hacer un contraste con su realidad y retroalimentarnos a nosotros, ¿por qué pensamos eso?, porque si supuestamente, nosotros, los líderes pedagógicos tenemos la

misión de expandir esto, tenemos que hacerlo parte de la misma realidad” (Líder Pedagógico 2, Panel 2, 4 de Julio)

Las creencias sobre la dimensión organizacional nuevas de los/as líderes pedagógicos/as consideran a los/as estudiantes como el centro de la orgánica y alrededor de ellos/as se dispone el resto de los actores interrelacionándose entre sí propiciando el proceso de aprendizaje de los/as estudiantes. Esta red de actores educativos que se dispone alrededor de los/as estudiantes está compuesta por toda la comunidad educativa, incluyendo a familiares, docentes y la directiva. Un líder y una líder, al discutir sobre el organigrama que desean para el proyecto mencionan que:

“- ...en este círculo encerramos a la comunidad completa, y en el centro del círculo el más importante es el estudiante, y que, hay información que distribuye entre todos esos actores.

- Y ahí incluimos a todos, a las familias, a los asistentes de la educación, a los paradocentes, a todos, toda la comunidad escolar.” (Líder Pedagógico 2 y Líder Pedagógica 5, Panel 2, 4 de Julio)

Las prácticas se dirigen a generar redes de apoyo más amplias para la mejora del proceso de aprendizaje de los/as estudiantes. Estas redes incluyen instituciones y organizaciones que conviven territorialmente con los establecimientos educativos. Una líder menciona su caso:

“...tenemos una muy buena relación con el consultorio, se han hecho bastantes cosas con la Santa María, también tenemos una red de apoyo que nos prestan salones, nos entrega entradas gratuitas para docentes para conciertos, para alumnos también, entonces yo pienso que son importantes, por lo menos en nuestro caso tenemos algunas redes de apoyo que son externas, que tienen que ver con otras instituciones...”
(Líder Pedagógica 6, Panel 2, 4 de Julio)

A pesar de estos esfuerzos en torno a un diálogo democrático entre actores, los/as líderes relatan que varios/as docentes aún no conciben la participación dentro del proyecto de una manera continua y profunda, es decir, entienden que la participación se genera al asistir a talleres y tutorías, dejando el resto del trabajo de implementación de la metodología a quienes se ven más involucrados en el proceso. Esto demuestra una mirada jerárquica en torno a la organización al momento de participar en procesos de innovación, lo cual dificulta la apropiación efectiva de las lógicas del proyecto por parte de otros actores:

“...en las tutorías hay participación de los profesores y las profesoras, pero esa participación no va más allá de esa tutoría, por lo tanto, no hay creación colectiva, hay procesos que no se están dando que tienen que ver con esa apropiación de un paradigma distinto” (Líder Pedagógica 1, Panel 3, 14 de Agosto)

Narrativas sobre Rol Propio

Las creencias previas que tenían los/as líderes pedagógicos/as sobre su propio rol eran definidas más que nada por su rol como docentes antes que como líderes. Hablan del miedo al cambio y a las innovaciones dentro del estamento docente debido al trabajo extra que supone interiorizarse con nuevas metodologías pedagógicas. Un líder lo plantea así:

“...va a estar en el inconsciente de que es más pega [el proyecto], por las mismas dificultades que estamos viendo nosotros acá, “¿cómo adecuamos por ejemplo esto a una nota?”, porque ellos no lo ven separado de eso, porque al final, al fin y al cabo, tienen que llenar el libro con notas” (Líder Pedagógico 2, Panel 3, 14 de Agosto)

Así también dan cuenta de un rol más bien pasivo frente a las posibilidades de cambio de parte de sus colegas en los establecimientos. Esta práctica se mantiene como un desafío a superar y genera dudas dentro de los/as líderes, tal y como lo plantea la siguiente líder al hablar sobre su compañera docente con quién comparte aula:

“¿Cuál va a ser la forma para que ella pueda sentir que es la protagonista de pensar, recrear esto de esta forma? Es súper complejo si ni siquiera lo logra comprender a cabalidad, porque esto requiere tiempo para una persona que lleva 20 años, 30 años haciendo lo mismo. Puede ser hasta violento [para su compañera], es más fácil decir “piénsalo tú, me comentas como qué pensaste, cómo lo vamos a hacer y lo hacemos”, con toda la disposición del universo, pero eso no genera que ella se apropie de esto” (Líder Pedagógica 1, Panel 3, 14 de Agosto)

Las prácticas previas a la implementación del proyecto que definían el rol de los líderes en su calidad de docentes son prácticas enfocadas en la competencia entre docentes. Frente a esta lógica, sus prácticas se resisten cuando se les proponen procesos de innovación, en los cuales sus roles deben transformarse. Un líder pedagógico define esta situación de la labor docente así:

“...si llega una persona [...] a cambiarle su forma de trabajar [a un/a profesora/a], es más pega, entonces esa es principalmente la crítica, de que hay más pega que hacer, entonces quizás aquí hay gente que tiene ganas, que tiene energías, que no tiene tiempo pero trabaja igual, pero hay gente que en realidad no quiere hacerlo, no de mala onda, sino que también tiene su tiempo propio” (Líder Pedagógico 2, Panel 3, 14 de Agosto)

La meta que surge en torno a su rol como líderes pedagógicos/as es posicionarse como agentes movilizadores del proyecto, pudiendo transportarlo a diferentes lugares y personas, y permitiendo una eventual apropiación del proyecto por parte de las distintas comunidades. Se menciona que los/as líderes serían facilitadores de procesos. Una coordinadora define las metas a futuro de los líderes pedagógicos de la siguiente manera:

“Yo creo que este grupo de líderes, los que hoy día están acá, los que hoy día no pudieron asistir también, son cruciales en esto. El poder levantar competencias profesionales en las escuelas, el que ellos generen comunidades de aprendizaje y generen sinergia con otras escuelas dentro de esta misma comunidad”
(Coordinadora Pedagógica 1, Panel 2, 4 de Julio)

Las creencias nuevas respecto al rol de los/as líderes pedagógicos/as remite a su posición dentro del proyecto, la cual se encontraría dentro de la comunidad. Desde ahí, los/as líderes transitan y dialogan con los diferentes actores del proyecto para poder representar tanto al proyecto como a las necesidades de cada comunidad. Así también se cree que los/as líderes deben demostrar compromiso con el proyecto como una forma de poder ser “discípulo” de este frente a las diferentes comunidades educativas. Un líder pedagógico lo explica de la siguiente manera:

“...no nos vimos como “yo en mi escuela”, lo que vimos es la comunidad. Entonces fuera de que yo tenga que ir a otra escuela igual puedo estar inmerso en esa comunidad. [...] Estoy dentro de la comunidad educativa, no estoy como un ente externo, eso es súper importante” (Líder Pedagógico 2, Panel 2, 4 de Julio)

Y una líder comenta lo siguiente:

“hay que ver cuáles son las voluntades de crecer en ese ámbito, porque es también ponerse una camiseta, no porque te están pagando las 10 horas, es ponerte la camiseta porque te están dando el espacio” (Líder Pedagógica 2, Panel 2, 4 de Julio)

Sus prácticas actuales dentro de su rol implican ser un actor bisagra entre las comunidades educativas y CORMUVAL, y dentro de las mismas comunidades en las que trabajan. Los/as líderes se movilizan entre todas las distintas comunidades con los conocimientos prácticos y teóricos del proyecto, y enseñan a través de su propia experiencia. Una líder lo menciona así:

“Y desde los profesores somos responsables de aplicar este conocimiento o esta forma de enseñar o de aprender, reflexionar respecto a nuestras prácticas y en el fondo poder contribuir a que esto se haga desde

el sentido, pero desde lo práctico, no desde lo teórico y esto expositivo que finalmente está súper lejos de un paradigma diferente en educación” (Líder Pedagógica 1, Panel 1, 26 de Junio)

Coordinadores/as Pedagógicos/as

Narrativas sobre Proceso de Cambio

Las creencias previas de los/as coordinadores/as pedagógicos/as sobre los procesos de cambio educativo son que, a pesar de existir procesos de mejora dentro de las comunidades educativas impulsadas por las instituciones o por las mismas comunidades, el foco al que se ha apuntado con estas transformaciones es conseguir calidad educativa, sin definir realmente a qué se refiere al hablar de calidad. Todo esto en el marco de una fuerte desconfianza hacia el sistema de educación pública. Una coordinadora profundiza en esto:

“Hay una suerte de pérdida de fe en la educación pública donde el apoderado parece ser que pagar, no sé, 5 lucas en cualquier colegio, pero los prefieren tener en un colegio subvencionado, porque esa sola idea le asegura algo mejor de la entrega que podemos nosotros como sistema” (Coordinadora Pedagógica 1, Panel 1, 26 de Junio)

Por ello mismo los procesos de transformaciones han estado caracterizados por una alta estandarización, lo que deviene en la práctica en procesos descontextualizados que no responden a las demandas y problemáticas territoriales de cada comunidad educativa. Se menciona así:

“Respecto a las necesidades de los y las estudiantes, las políticas centralizadas que nos proveen o cual es el escenario que nos dejan a nosotros como profesores: Primero que son políticas generalizadas, homogéneas y altamente estandarizadas, y por lo tanto no reconocen nada de lo que nosotros sabemos que se debiera reconocer, entonces la necesidad del estudiante queda pasada ahí, y las políticas por ejemplo de los proyectos de integración no tienen ninguna bajada comunal o regional, nada, simplemente hay una mirada estandarizada, homogeneizada” (Coordinadora Pedagógica 1, Panel 1, 26 de Junio)

Las metas que se plantean los/as coordinadores/as a partir de los procesos de cambio, específicamente el proceso de cambio propuesto en el proyecto, es que las comunidades comprendan que este cambio no es una metodología externa que se impone sobre ellos, sino que ésta busca instalarse en los sentidos colectivos de cada comunidad, haciéndose parte de sus significados a través de los sellos formativos. Se menciona así:

“...en las escuelas nosotros debiésemos promover o comenzar a hacer sinergia para que entiendan que esto no es un proyecto paralelo, sino que son estrategias que deben constituir o que debiesen ir creciendo dentro de las escuelas” (Coordinadora Pedagógica 1, Panel 1, 26 de Junio)

Las nuevas creencias sobre los procesos de cambio de los/as coordinadores/as son que los cambios que se realizan deben atender las problemáticas territoriales, que en el caso del proyecto son deserción escolar, ausentismo escolar y repitencia. Para que esto sea efectivo se debe hacer una revisión constante de los criterios de eficiencia del proyecto, ajustándolos cada vez que fuera necesario para asegurar que se esté llevando a cabo un buen proceso técnicamente y que éste responde a las necesidades del territorio. Una coordinadora relata esto de la siguiente manera:

“...en los espacios de trabajo que se han dado en los establecimientos, hemos discutido en varias instancias, especialmente observando los escenarios de evaluación, que los criterios aún deben ser ajustados porque entramos en alguna dicotomía y dificultades a la hora de identificar algunos procesos que no están bien señalizados” (Coordinadora Pedagógica 2, Panel 1, 26 de Junio)

Así también se entiende que los procesos de cambio son lentos y que ello puede suponer dudas sobre la funcionalidad del proyecto, debido a que no se logran observar los cambios inmediatamente y se percibe como que el trabajo extra que están realizando los actores educativos dentro de las escuelas es infructífero. Aun así, se menciona la creencia de que se debe confiar en la potencialidad transformadora del proyecto:

“...yo creo que igual hemos tenido avances y han sido bastante, a lo mejor no se van a notar ahora en el momento, en el corto plazo, no sé, a fin de año a lo mejor, pero yo creo que la idea como proceso, como un proyecto educativo, es una idea bastante potente” (Coordinadora Pedagógica 3, Panel 2, 4 de Julio)

Las prácticas de los/as coordinadores que se movilizan en torno a los procesos de cambio son asegurar los aprendizajes significativos de los estudiantes al revisar, modificar, matizar y acompañar el proceso de cambio en conjunto con el resto de los actores educativos, proponiendo y asegurando objetivos de trabajo comunes para la implementación del proyecto. Como coordinadores/as deben potenciar los cambios a través de instancias de diálogo, reflexión y revisión comunal permitiendo un traspaso de la información efectiva que se instale en las comunidades:

“... este proceso [pilotaje] se va a mantener algún tiempo más hasta que podamos establecer líneas comunes, que ahí es donde están en transmisión también como coordinadores: cómo hacer para que desde los equipos directivos comience una “bajada”, y eso lo tenemos que intensionar para que los proyectos educativos, PME, y todo aquello que va colindar en lo que tiene que ver con las líneas pedagógicas de la

escuela, digan lo mismo, hagan lo mismo y que los escenarios de evaluación puedan trascender más allá del pilotaje” (Coordinadora Pedagógica 2, Panel 1, 26 de Junio)

Narrativas sobre Dimensión Organizacional

Existe una creencia entre los/as coordinadores/as en relación a la dimensión organizacional existente previa al proyecto que plantea que existe una lógica jerárquica en la orgánica educativa de la comuna, en donde mayoritariamente CORMUVAL es la institución que propone los cambios, toma las decisiones y lidera la orgánica educativa comunal. En la práctica esto produce que desde CORMUVAL se produzca la bajada de información hacia las directivas de los establecimientos y luego llega a los/as docentes, sin una participación efectiva de éstos en la toma de decisiones:

“...la Corporación de Educación Municipal, es una organización jerarquizada desde antes, muy similar al servicio público” (Coordinadora Pedagógica 1, Panel 2, 4 de Julio)

En la práctica esto se traducía en una desarticulación entre las escuelas y CORMUVAL, pero también en una desarticulación entre y dentro de las mismas escuelas. Existen voluntades en distintos sectores de los establecimientos para generar mejoras, pero así mismo también una orgánica no dialogante y poco colaborativa, tanto así que una coordinadora plantea que en el año 2017 los índices de colaboración entre docentes de la comuna no llegaban al 50%. Respecto a este tópico una coordinadora menciona:

“... están las comunidades escolares que, bajo la mirada de estas políticas centralizadas, terminan siendo unidades altamente desarticuladas, donde [...] tenemos una multiplicidad de unidades dentro de las escuelas, tenemos los profesionales que no son pedagogos como pudiesen ser asistentes o trabajadores sociales, psicólogos, por un lado, haciendo x pega. Tenemos los equipos de habilidades para la vida haciendo otra pega, tenemos fundaciones y cosas, tenemos intervenciones de múltiples lados. Todas aquellas unidades pareciesen no conversar nunca” (Coordinadora Pedagógica 1, Panel 1, 26 de Junio)

En cuanto a las metas en la dimensión organizacional que se plantean los/as coordinadores/as bajo este proyecto se menciona como un aspecto clave, al igual que los/as líderes, la organización en base a redes para transformar las lógicas jerarquizadas. Con las redes se permitiría un diálogo entre los actores de las comunidades y también un diálogo más directo con los actores de CORMUVAL, planteando relaciones bi-direccionales que si contemplen las problemáticas y necesidades territoriales de cada comunidad educativa. Un coordinador lo plantea así:

“...nosotros vemos que la red es el espacio idóneo para lograr concretar esta masificación de lo que nosotros queremos como propuesta educativa. ¿Porque la red?, porque la red en primer lugar tiene una característica territorial [...] además están todas las escuelas unidas bajo una misma intencionalidad”
(Coordinador Pedagógico, Panel 2, 4 de Julio)

Para plantear las redes, se menciona la meta de generar diálogos efectivos desde CORMUVAL con diferentes actores, como docentes o apoderados/as, para permitir retroalimentación y mayor transparencia respecto a los avances del proyecto. Así también, se menciona como meta el poder generar incidencia en los espacios de tomas de decisión de los establecimientos, como los consejos escolares, intentando replicar en estos espacios las lógicas de redes para que en cada comunidad educativa se permita un diálogo entre actores y no sólo una bajada de información jerárquica. De esta forma se busca incidir en los lineamientos, el PME y el Plan Educativo Institucional (PEI) de cada comunidad. Una coordinadora relata sobre esta bajada a los espacios de trabajo ya existentes en los establecimientos de la siguiente manera:

“Entonces las tareas que nosotros tenemos como equipo pedagógico es instalarlos [los lineamientos del proyecto] dentro de los establecimientos y empezar a [...] trabajar desde el equipo de gestión, desde los equipos UTP, desde los consejos de profesores, desde los consejos escolares, precisamente para que todas las instancias dentro de la institución no sean instancia solamente de [traspaso de] información”
(Coordinadora Pedagógica 3, Panel 2, 4 de Julio)

Las nuevas creencias en torno a lo organizacional es que no se puede trabajar en redes ni con consejos escolares resolutivos si no existe participación de toda la comunidad. Los diálogos que se establezcan bi-direccionalmente no serán representativos de la comunidad si es que ésta no participa y así mismo con las decisiones que se tomen en los diferentes espacios de discusión:

“...si nosotros pretendemos [...] hacer consejos que sean resolutivos, tanto los consejos de profesores como los consejos escolares, necesitamos también que exista esa participación de toda la comunidad para que la comunidad se haga responsable de las decisiones” (Coordinadora Pedagógica 2, Panel 2, 4 de Julio)

En la práctica se reconoce que los/as docentes que participan más activamente del proyecto de Éxito Escolar, como son los/as líderes pedagógicos, si han establecido relaciones de colaboración entre ellos, con sus comunidades y con CORMUVAL. Gracias a estos actores y a los/as coordinadores/as pedagógicos/as que participan de los paneles de expertos es que se ha logrado iniciar una lógica organizacional en redes en instancias como los paneles de expertos, los cuales se perciben como un

lugar de reunión y diálogo entre diferentes actores de diferentes comunidades y labores, pudiendo traer a discusión las problemáticas y necesidades de cada comunidad. Una coordinadora menciona lo siguiente:

“...si hay algo que este proyecto ha logrado es pasar de la idea al hacer, todavía en un hacer efectivamente circunscrito, cerrado, pero efectivamente, incluso desde la mirada de la gestión más dura, si fuésemos así como unos *gestionadores* de una empresa, tenemos evidencias, nuevamente desde la mirada de la gestión dura, de que este proyecto ha hecho cosas, o sea tenemos un panel comunal, tenemos personas que están trabajando, que están inmersas en el proyecto” (Coordinadora Pedagógica 1, Panel 2, 4 de Julio)

Narrativas sobre Rol Propio

El rol de los/as coordinadores/as pedagógicos/as se basaba en una creencia jerárquica de su posición en el mapa organizacional de CORMUVAL. Su rol como miembros de la administración central de educación de Valparaíso estaba en bajar la información a las comunidades educativas y sus actores. Por eso mismo, sus prácticas previas a la implementación del proyecto en relación a su rol eran puramente administrativas. La meta es poder transformar el rol hacia uno que genere diálogo entre los distintos actores, administrando ciertos aspectos del cambio, pero siempre una administración en función de los sentidos que se comparten entre las comunidades y sus actores. De esta forma los/as coordinadores/as, en palabras de una coordinadora, debiesen:

“...hace[r] de puente entre las necesidades de la escuela, porque, como lo que de alguna manera también los coordinadores son quienes llevan a la oficina central las necesidades de la escuela para poder mediar” (Coordinadora Pedagógica 1, Panel 2, 4 de Julio)

Para lograr todo esto otra meta sería que los/as coordinadores/as generaran vínculos de confianza fuertes con los actores educativos de cada comunidad, transformando las relaciones previas que se generaban entre los espacios administrativos y los establecimientos y sus actores, para así recibir información más específica de cada territorio y comunidad educativa. Un coordinador lo plantea así:

“...[los coordinadores pedagógicos] deberíamos recibir información más específica, más certera, y en algunos casos, real, de lo que pasa en las escuelas, respecto de los procesos pedagógicos, problemas de convivencia, ese tipo de cosas” (Coordinador Pedagógico, Panel 2, 4 de Julio)

Hoy reconocen que su rol se ha traspasado de lo administrativo a lo pedagógico en función de lo pedagógico, y que así mismo sus prácticas también se transformaron, pasando de hacer

mayoritariamente trabajo de oficina, a estar ahora constantemente en terreno. En relación a esto, se posicionan a sí mismos como actores bisagra, al igual que los/as líderes pedagógicos, pudiendo rescatar las demandas y problemáticas de los territorios y trabajarlas desde sus conocimientos situados y herramientas de administradores educativos en CORMUVAL. Así también, como actores bisagra su rol implica mover información en los diferentes espacios:

“...los colegas coordinadores son como bisagras entre el nivel nacional digamos, las políticas nacionales de las cuales ellos deben articularse con Deprov [Departamentos Provinciales] y otros organismos a nivel nacional, y a su vez el trabajo que se da al interior de las escuelas” (Coordinadora Pedagógica 1, Panel 1, 26 de Julio)

Discusión y conclusiones

La investigación presentada contiene diversas limitaciones relacionadas a su metodología. La más relevante se refiere a la técnica de producción de información utilizada en esta investigación, la cual consistió en el uso de videos realizados previamente en el contexto de los paneles de expertos que se dieron a cabo durante la implementación del proyecto. Los objetivos de estos espacios (paneles de expertos) no se condicen directamente con los objetivos de la investigación, sino que buscaban generar sus propios resultados, y su recopilación en materiales audiovisuales también fue parte de un proceso relacionado directamente con los objetivos del proyecto de CORMUVAL. Que la información haya sido levantada previa a esta investigación reduce las posibilidades investigativas, las cuales se adaptan al material disponible. A partir de esta misma situación, surgen diferentes proyecciones a partir de esta misma investigación, viéndose la posibilidad de generar nuevo material enfocado en preguntas específicas a ambos actores que permitan develar aquella información que este material provisto no pudo proveer. Así mismo surge la necesidad de investigar sobre los efectos de los procesos de innovación en otros actores de vital importancia en las comunidades escolares, como, por ejemplo, los/as estudiantes, quienes son, en palabras de líderes y coordinadores/as pedagógicos/as, el centro de toda innovación educativa. También se presentan posibilidades de investigar, por ejemplo, el impacto pedagógico y organizacional de la metodología de evaluación basado en proyectos, la potencialidad de la orgánica propuesta e implementada por el proyecto, el impacto del rol de los/as líderes pedagógicos/as en cada uno de sus establecimientos, y más.

En cuanto a lo investigado en este estudio se puede dar cuenta de que los significados de ambos actores fueron manifestados a través de prácticas, creencias y metas. En varios aspectos coincidían sus elaboraciones significantes, pero así también se encontraban diferencias debido a los roles que cada uno cumple en la orgánica educativa.

Los/as líderes pedagógicos/as, desde su posición como docentes de los establecimientos, evidencian la necesidad para ellos de que los procesos de cambio tengan un impacto profundo en los sentidos educativos de quienes componen la comunidad educativa. Para ello es importante que los procesos de cambio se asienten en la cultura escolar de cada establecimiento, a través de la construcción de objetivos y lineamientos comunales, que no provengan exclusivamente de agentes externos a los establecimientos educacionales. La investigación de Navío y Pascual (2017) sobre las concepciones de docentes sobre la innovación educativa concluye que es necesario tener un objetivo común entre actores educativos, y que sólo así se lograría una participación efectiva de toda la comunidad. En esa misma línea, los autores plantean que los agentes que pertenecen a instituciones de administración central de la educación junto con las directivas de los establecimientos deben mantenerse en un rol más pasivo en la gestación de esos objetivos comunes y se debe entregar la confianza a los/as docentes para que estos puedan innovar en aquellos ámbitos que les parezcan atingentes a sus ideas respecto a la mejora escolar (Navío y Pascual, 2017).

En relación a las creencias de los líderes pedagógicos sobre los procesos de cambio, éstos mencionan que para lograr los cambios hay que atender a los procesos que suceden dentro de las aulas, visibilizando la diversidad estudiantil, específicamente la diversidad de procesos de aprendizaje. Así también mencionan que los cambios deben ser pensados reconociendo las necesidades contextuales de cada comunidad educativa y, por tanto, deben ser construidos comunalmente. A través de la metodología de evaluación para el aprendizaje se pretende trabajar esta creencia de la atención a la diversidad estudiantil en aula, tal y como lo plantean Fuentes y Salcines (2018) en su investigación sobre la implementación de la evaluación formativa en una institución de formación técnica. Allí mencionan que a través de la implementación de un proceso de innovación enfocado en transformar las metodologías evaluativas se había logrado dar protagonismo a los estudiantes y adecuar el sistema de evaluación a las diversas necesidades del estudiantado (Fuentes y Salcines, 2018). En nuestro estudio, los/as líderes en la práctica, a través de las metodologías de evaluación piloto implementadas en los 5 establecimientos, dan cuenta de la importancia que tiene para los/as estudiantes una nueva evaluación que atiende a sus particularidades personales y territoriales.

Los/as coordinadores pedagógicos por su lado renegocian sus significados en torno a los procesos de cambio desde nociones estandarizadas y descontextualizadas hacia metas que buscan insertarse dentro de las necesidades de cada territorio. Esto se basa en la creencia de que el cambio debe integrarse a los PME de cada establecimiento, transformando junto con ello a cada cultura escolar a partir de un diálogo horizontal entre los diversos actores. Sharpe y Voulalas (2005) en su investigación sobre los obstáculos y procesos presentes en las culturas escolares del sur de Australia frente a la posibilidad de implementación de procesos de innovación que involucran comunidades de aprendizaje, dieron cuenta que para el 96% de docentes entrevistados, el principal obstáculo para lograr cambios efectivos en las escuelas es transformar las culturas escolares preexistentes. Navío y Pascual (2018), por

su parte, mencionan que el éxito del cambio se logra cuando éste se adapta a las prácticas habituales de la comunidad educativa, ya sea enriqueciéndolas o estructurándolas, lo cual plantea un previo cambio en los sentidos comunes existentes relacionados con lo pedagógico por parte de quienes componen la comunidad educativa, permitiéndose una institucionalización del cambio. En este sentido, los/as coordinadores mencionan que las nuevas prácticas que ellos/as reconocen en torno al proceso de cambio que se propone con el proyecto va en la dirección de atender las necesidades contextuales, implementando relaciones dialógicas entre agentes y comunidades, para que así el cambio haga sentido dentro de cada territorio.

Respecto a los cambios en materias organizacionales, los/as líderes pedagógicos/as generan significados transformando sus nociones desde prácticas jerarquizadas entre espacios educativos, en los cuales se baja la información desde los organismos centrales generando una desarticulación entre espacios, hacia metas y creencias organizacionales que apuntan a la red como forma organizacional con la cual trabajar, en la cual, el estudiante es el centro de la orgánica. De la misma manera, los/as coordinadores/as pedagógicos/as también generan este tránsito, considerando a la red como la orgánica ideal para el proyecto. Sharpe y Voulalas (2005) plantean que para darle mayor poder y autonomía a las organizaciones locales a favor de un cambio efectivo es necesario reestructurar las orgánicas hacia jerarquías más “planas” u horizontales. En ese sentido las redes educativas desplazan la lógica organizativa “desde las estructuras hacia los procesos, desde las demarcaciones precisas hacia las fronteras permeables, desde la jerarquía y el control hacia las relaciones, la colaboración y las alianzas inter-organizativas” (Bejarano, Budía, Del Pozo, López y Perera, 2014, p.101). En un estudio que indaga en el funcionamiento, dilemas y controversias de centros que trabajan en redes educativas locales de forma cooperativa, se concluye que las redes aumentan las dinámicas de trabajo colaborativas entre docentes y por ende su participación en los planes de mejora (Hernández y Navarro, 2018). Así también un estudio sobre procesos de innovación educativa en Cantabria, España, plantea que el trabajo en equipo entre docentes es vital para los procesos de cambio por lo que las redes de aprendizaje profesional permiten proyectos de mejora que se extienden más orgánicamente que aquellos basados en lógicas organizacionales jerárquico-burocráticas (Aramendi, 2010).

Los/as líderes pedagógicos/as en esta investigación, dan cuenta de cómo enfocan sus prácticas organizacionales a ampliar las redes incluyendo a organismos e instituciones que convivan en el territorio de cada establecimiento, comprendiendo que, como docentes, la generación de comunidades de aprendizaje dentro de cada establecimiento es la forma más efectiva para generar un cambio profundo y significativo, ya que éstas permiten el desarrollo de relaciones profundas que construyen comunidad al crear enlaces y puentes con los entornos circundantes, adaptándose a las necesidades territoriales (Azorín y Muijs, 2018). Los/as coordinadores/as en la práctica ven a los paneles de expertos como un espacio fructífero que permite la relación en red con actores como los/as líderes, permitiendo

en ellos generar estas instancias de comunidades de aprendizaje, a través de un diálogo intenso, libre y directo (Bejarano, Budía, Del Pozo, López y Perera, 2014)

Sobre el rol de cada actor y como se percibe a partir de su participación en un proceso de innovación, los/as líderes generan significado sobre éste transitando desde una noción de su rol docente como uno pasivo que atiende exclusivamente los problemas emergentes en sus aulas, el cual en la práctica rinde cuentas a organismos externos y por ende se inmiscuye en relaciones de competición con otros/as docentes y en una sobrecarga laboral extenuante, hacia metas relativas a su rol de líderes pedagógicos/as, que implican ser capaz de movilizar el proyecto dentro de sus comunidades y entre ellas. Se basa en la creencia principal de que su rol como líderes está dentro de las comunidades participando prácticamente como un actor bisagra, el cual genera vínculos entre las distintas comunidades, o entre las comunidades y CORMUVAL. Campbell y Wenner (2017) en su estudio teórico y empírico sobre las bases del liderazgo docente plantean que los líderes pedagógicos tienen la capacidad de trabajar más allá de las paredes de las salas de clases, apoyando el aprendizaje profesional de los/as otros/as actores de la comunidad educativa e involucrándose en las tomas de decisiones de una manera más activa, todo para la mejora y transformación de la organización escolar completa. Para ello, su labor se enfoca en guiar a sus establecimientos a través de un aumento de colaboración docente, la propagación de buenas prácticas docentes, el fomento de aprendizaje profesional docente y el ofrecimiento de asistencia diferenciada (Campbell y Wenner, 2017). Los/as líderes han logrado poner en práctica estas creencias basadas en la movilización de nuevos conocimientos, metodologías y formas relacionales dentro de sus comunidades y entre ellas. Desafían la estandarización impuesta por los organismos centrales a través de la implementación de metodologías de evaluación que atienden la diversidad de procesos de aprendizaje de los/as estudiantes, posicionándolos a ellos/as como los protagonistas del proceso pedagógico. Esta práctica puede ser interpretada como una forma de apoderarse del currículum, utilizándolo a su favor para que este sea una herramienta de cambio, y no una herramienta de opresión (Pascual y Rodríguez, 2018).

En relación al rol de los/as coordinadores/as pedagógicos/as se ve la creación de significados a través de una nueva comprensión de su posición en la orgánica educativa, pasando de ser un actor con prácticas puramente administrativas basadas en creencias jerárquicas tradicionales, hacia aspirar a un rol que logre administrar, pero en función de lo pedagógico. Esto se basa en la creencia de que es necesario generar vínculos de confianza fuertes con las comunidades educativas, para así poder trabajar con ellos colaborativamente. En un estudio realizado con 30 docentes de dos centros educativos de España, que busca dar cuenta de los intereses, motivaciones y dificultades que experimentan estos actores frente a las innovaciones educativas y la formación continua que ésta supone, se menciona que el rol que debiesen tener los administradores educativos, tanto internos como externos a los establecimientos educativos, es el de una administración más pasiva, que tome en cuenta la opinión, intereses y demandas de los/as docentes (Iglesias, Lozano y Roldán, 2018). Así mismo Navío y Pascual (2018)

plantean que las instituciones encargadas de la administración educativa no deben establecer mandatos explícitos a innovar, sino que deben disponer de sus conocimientos y herramientas para que los/as docentes puedan implementar nuevas ideas. Para esto es fundamental la confianza hacia este estamento de parte de los/as coordinadores/as pedagógicos/as, de las directivas y de las familias (Navío y Pascual, 2018), es decir, de parte de la comunidad educativa como conjunto. Las instituciones encargadas de la administración educativa y los actores que participan de ellas deben permitir y promover las comunidades de aprendizaje. Los/as coordinadores/as plantean que sus nuevas prácticas si han tendido a esto, posicionándose como actores bisagra, al igual que los/as líderes pedagógicos/as. Su trabajo ahora consiste de mayor atención territorial y diálogo con las comunidades educativas en terreno.

Finalmente, y tomando la investigación realizada por Slavin y Madden (1998), es necesario mencionar que todos los procesos de innovación dan diferentes resultados, ya que los cambios se realizan por diferentes factores que se combinan unos con otros, por ejemplo, presión comunitaria mezclada con orientaciones burocráticas, o el impulso de los/as docentes sumado a nuevos fondos estatales. Lo óptimo según el modelo americano de innovación “Éxito para Todos”, es que los procesos de innovación incluyan ciertos componentes centrales de apoyo para el cambio, tales como un cambio organizacional, dotación del personal y apoyo administrativo, materiales y suministros, enfoque curricular e instructivo, programación y agrupación, monitoreo del progreso y desempeño estudiantil y apoyo familiar y comunitario (Slavin y Madden, 1998). En el caso de esta investigación es imperante reconocer las especificidades del proyecto y su implementación para dar cuenta de cómo se desarrolla éste dentro de las particularidades en las que está inscrito.

A partir de este estudio se concluye que los significados que construyen los/as docentes y los/as coordinadores/as respecto a la innovación educativa a partir de su participación en un proyecto de innovación evaluativa con las características específicas de éste, son significados que dan cuenta de una transformación profunda en las creencias y prácticas de ambos actores y del desarrollo de metas en torno al mismo proyecto. Al presentar en los resultados las creencias y prácticas previas antes de las creencias y prácticas nuevas se percibe el tránsito de unas a otras, lo que permite evidenciar la transformación hacia algo novedoso, distinto e innovativo. Esto es coherente al pensarlo en el marco de la participación en un proceso de innovación que supone per sé cambio. En cuanto a las metas, estas dan cuenta que existe una mirada a futuro que sostiene y moviliza la participación y continuidad del proyecto, cada vez más apropiado por los actores dentro de su cultura escolar colectiva y dentro de sus propios significados individuales.

En cuanto a los significados de cada actor se da cuenta de cómo los/as líderes pedagógicos/as se transforman en un agente sumamente importante educativamente. Los significados que estos crean sobre el proceso de innovación incluyen el trabajo colaborativo y contextualizado, las redes, su rol como actor “bisagra” y la apropiación de los sentidos del proyecto de parte de las comunidades

educativas, especialmente otros/as docentes y las familias, pero siempre manteniendo al centro del proceso educativo a los estudiantes y su aprendizaje. Los/as coordinadores/as generan significados en torno a estas mismas temáticas (trabajo colaborativo y contextualizado, redes, su rol como actor “bisagra” y apropiación), junto también a la necesidad de institucionalizar el cambio dentro de cada comunidad. Estos significados, al proyectarse como metas, permite evidenciar la motivación que se logra desarrollar a través de un tipo específico de proceso de innovación tal y como lo fue el proceso de innovación presentado por CORMUVAL.

También es necesario destacar que, debido a las características específicas del proyecto de innovación evaluativa planteado por CORMUVAL, los significados que se generaron en ambos actores participantes fueron más bien positivos siguiendo la teoría antes planteada de Slavin y Madden (1998). Esto se debe a los lineamientos base sobre los cuales se guiaron los agentes de CORMUVAL y las comunidades para la iniciación del proyecto. Algunos de los lineamientos son trabajo colaborativo, un enfoque centrado en lo pedagógico y la atención a los territorios y sus necesidades. Al considerar estos factores, los significados que desarrollan los/as actores investigados lograron ser compartidos gracias a la cultura colaborativa que se busca propiciar en la implementación del proyecto. Fullan (2001) comenta que el trabajo y las culturas colaborativas logran convertir constantemente los conocimientos tácitos en aprendizajes comunales a partir de la interacción. El compartir lo que se aprende y lo que se desarrolla permite entregar voz a aquellos actores educativos que son poco representados en los momentos de toma de decisiones y también crea vínculos entre actores que usualmente no se relacionan. Al propiciar el desarrollo de significados positivos referentes al proyecto y su desarrollo, se alimenta la motivación de sus participantes, ya que el conocer los *cómos* y *porqués* de los procesos se logran generar herramientas para solucionar los problemas que puedan ocurrir en el desarrollo de la innovación (Fullan, 2001).

Finalmente, y siguiendo a Fullan (2001), la investigación referente a los procesos de innovación debiese proveer información respecto a las características específicas de los diferentes proyectos que se llevan a cabo, pero recalando que lo que se descubre no cumple el rol de ser un instructivo de aplicación del cambio. Cada investigación debe mostrar y proveer de aquellos elementos que ayudan a generar sentido a los diferentes actores sobre la planificación, estrategias de implementación y monitoreo (Fullan, 2001). En este estudio se entregan estos elementos que, ojalá, logren generar sentido en los participantes del proyecto y sirvan a futuro como herramientas frente a las adversidades que suponen inherentemente los cambios.

Referencias

- Acosta, J., Gutierrez, M., y Sandoval, A. (2013), *Administración y gestión escolar con liderazgo para el cambio y mejora*, XVIII Consejo Internacional en Ciencias Administrativas, U. del Valle de Atemajac
- Acosta, A., Jiménez, L., Pulido, E. y Redondo, M. (2019), *Estrés ocupacional y evaluación de desempeño en docentes universitarios del departamento del Cesar*, Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe, vol. 17, n° 1, p. [24-33]
- Ahumada, L., González, A. y Pino, M. (2016), *Redes de Mejoramiento Escolar: ¿Por qué son importantes y cómo las apoyamos?*, Documento de Trabajo No. 1, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (2001). *Mejorando la calidad de una educación para todos en Hacia Escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. España: Narcea Editorial
- Alto al SIMCE, CORMUVAL, Departamento de estudios pedagógicos (DEP) de la Universidad de Chile y Programa de Educación continua (PEC) para el magisterio de la Universidad de Chile (2018). *Informe I Diagnóstico situación inicial (Críticas y dificultades en torno a los actuales sistemas de evaluación y necesidades y principios para un nuevo sistema de evaluación a nivel local)*. Valparaíso
- Alto al SIMCE, CORMUVAL, Departamento de estudios pedagógicos (DEP) de la Universidad de Chile y Programa de Educación continua (PEC) para el magisterio de la Universidad de Chile (2018). *Informe III Propuesta de Diseño y Modelo de Escalamiento para un sistema de Evaluación Local para la comuna de Valparaíso*. Valparaíso
- Aramendi, P. (2010) *La innovación educativa en Cantabria: Calidad, equidad y apertura a la comunidad*, Profesorado, Revista de currículum y la atención del profesorado, vol. 14, n° 1 [p.153-170]
- Asociación de Municipalidades de Chile (2016) *Buenas Prácticas Municipales: Innovación en la Educación Pública*. 2° Edición por Chacón, A. y Osorio, M.
- Azorín, C. y Muijs, D. (2018) *Redes de Colaboración en Educación. Evidencias recogidas en escuelas de Southampton*. Profesorado, Revista de currículum y la atención del profesorado, vol. 22, n° 2, p. [7-27]
- Bejarano, E., Budia, C., Del Pozo, M., Lopez, J. y Perera, V. (2014) *La trama social del liderazgo. Un estudio sobre las redes de colaboración docente en escuelas primarias*, Revista Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol 12, n°5, p [99-117]

- Bolívar, A. (2011). *Justicia Social y Equidad Escolar. Una revisión actual*. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS). vol. 1, n° 1, p. [9-45].
- Bruner, J. (1989). *Acción pensamiento y lenguaje*. España: Alianza Editorial
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. España: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa Editorial
- Campbell, T. y Wenner, J. (2017) *The theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership: A review of the literature*, Review on Educational Research, vol. 87, n°1, p [134- 171]
- Caruth, G., y Caruth, D. (2013). *Understanding resistance to change: a challenge for universities*. Turkish Online Journal of Distance Education. vol 14, n°2, p. [12-21]
- Casassus, J. (2010). *Las reformas basadas en estándares: Un camino equivocado*. Revista de Educación Educere et Educare. vol 5, n° 9, p. [85-107]
- Coll, C. y Remesal, A. (2009). *Concepciones del profesorado de matemáticas acerca de las funciones de la evaluación del aprendizaje en la educación obligatoria*. Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje. Barcelona, vol 32, n° 3, p. [391-404]
- Edwards, V. (1991). *El concepto de calidad de la educación*. Orealc/UNESCO. Santiago
- Elizondo, J., Gallardo, K. y Lozano, A. (2019). *Innovación Educativa en estudios de Psicología Educativa: un mapeo sistemático en Innovación Educativa: tendencias globales de investigación e implicaciones prácticas*. Barcelona: Octaedro Editorial, p [17-29]
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Fuentes, V. y Salcines, I. (2018), *Estudio sobre la Implementación de la Evaluación Formativa y Compartida en un Ciclo Formativo de grado superior*, Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, vol 11, n° 2, p [91-112]
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (4th ed., Vol. 84). Estados Unidos: Routledge Editorial.
- Fullan, M. (2002). *El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje*. Revista Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado. vol. 6 (1-2), p [1-14]
- Hernández, E. y Navarro, M. J. (2018). *Redes educativas locales para la mejora escolar*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 20, n° 3, p. [29-42].

- Iglesias, M., Lozano, I. y Roldán, I. (2018) *La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: Un estudio cualitativo en dos centros educativos*. Revista Iberoamericana de Educación, vol. 77, n°1, p. [13-34]
- Lieberman, A. y Wood, D. (2002). *Redes Formativas*. Cuadernos de Pedagogía, n° 319, p. [38- 42]
- Martín, E., Mateos & Montserrat de La Cruz, M., Pérez-Echeverría, P., Pozo, J. y Scheuer, N. (2010). *Ni contigo ni sin ti...Las relaciones entre cognición y acción en la práctica educativa, Infancia y Aprendizaje*. Journal for the Study of Education and Development, vol 33, n° 2, p. [179-184]
- Mondaca, N. (2017). *Experiencia de evaluación vinculada al SIMCE. Una aproximación desde la voz de niños y niñas de enseñanza básica*. Universidad de Chile. Santiago
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Cuajimalpa. México
- Murillo, F. (2003). *El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes*. REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol 1, n° 2, p. [1-22]
- Murillo, J., Román, M. y Reyes, H. (2011). *Evaluación Educativa para la Justicia Social*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. vol. 4, n°1, p. [7-23]
- Navío, A. y Pascual, J. (2018). *Concepciones sobre Innovación Educativa. ¿Qué significa para los docentes en Chile?*. Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado, vol 22, n° 4, p. [71-90].
- Pascual, J. y Rodríguez, D. (2018), *Accountability en Chile. Un estudio sociocrítico sobre innovación educativa y control de docencia*, Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, vol 11, n°2, p [135-150]
- Pérez, L. y González, D. (2011). *“Dime cómo evalúas y te diré qué enseñas”*. Un análisis teórico sobre las relaciones entre la evaluación del aprendizaje y la enseñanza-aprendizaje de la justicia social. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2011. vol 4, n° 1, p. [7-23].
- Sharpe, F. y Voulalas, Z. (2005). *Creating Schools as learning communities: obstacles and processes*. Journal of Educational Administration. vol 43, n°2, p[187-208]
- Slavin, R., y Madden, N. (1998). *Disseminating Success for All*. Universidad Johns Hopkins
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de caso*. España: Morata Editorial

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial

Yunginger, K. (2019) *Desarrollo profesional docente, trabajo colaborativo y Red Escolar: un estudio de caso del Comité de Educadoras de Párvulos de Lo Prado*, Revista Educación las Américas, vol. 8, p. [1-19]