

INEVA *en* Acción



<http://ineva.uprrp.edu>

Boletín informativo

Volumen 15, Número 1, Diciembre 2020

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA ACTITUD HACIA LOS ESTUDIOS SOCIALES E HISTORIA

Eduardo J. Crespo Cruz, M. Ed.

“El que no conoce su historia está condenado a repetirla”. Esta frase ha sido frecuentemente repetida a lo largo de mi vida escolar, universitaria e incluso ahora como maestro de historia. 28 años escuchando esta frase y siempre parece llegar a oídos sordos. En mi corta experiencia como maestro de Estudios Sociales/Historia, desde mi proceso de formación como maestro practicante hasta el inicio de mi práctica profesional en una escuela secundaria especializada STEM, ha sido muy común el encontrar resistencia del estudiante para el desarrollo efectivo y ameno del curso, puesto que cuestiona la importancia de éste para su cotidianidad. Esta se reafirma con la opinión de Aidinopolou y Sampson (2017) quienes, citando a Guaghan (2014), establecen que como resultado de esta enseñanza tradicional que fomenta la memoria, el estudiantado no incurre en prácticas activas que promuevan el desarrollo de un pensamiento histórico que le dé pertinencia a ese aprendizaje.

Esto quiere decir que el problema que plantea esta investigación es que el estudiantado de estudios sociales/historia no está aprendiendo sobre la materia por consecuencia del estilo de enseñanza tradicional que se enfoca en la memorización de eventos, fechas y personajes. Esto representa un fuerte conflicto para el cumplimiento de la meta del programa a nivel del Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR) que es “el desarrollo de un ser humano con conciencia ético-política, orgulloso de su

nacionalidad, y ciudadano de su país y de la humanidad” (Departamento de Educación de Puerto Rico, 2016). También, representa un conflicto para el cumplimiento de los 18 objetivos generales esbozados por el DEPR en su documento del marco curricular del programa de Estudios Sociales (2016). Por esto es necesario repensar la enseñanza de esta materia en las aulas y ver qué estrategias de aprendizaje activo o constructivista fomentan un mejor aprendizaje.

Específicamente para esta investigación se trabajó con el aprendizaje basado en proyectos (ABP). El propósito de esta investigación fue auscultar si la estrategia de aprendizaje basado en proyectos promueve el desarrollo de una mejor actitud por la clase de Estudios Sociales e Historia en estudiantes de una escuela secundaria especializada en ciencias, matemáticas y tecnología. La pregunta que se atendió para estos fines fue: ¿Cómo el aprendizaje basado en proyectos impacta la actitud de los/as estudiantes hacia los Estudios Sociales/Historia?

Revisión de literatura

Esta sección de revisión de literatura comprende los cimientos teóricos en los que se fundamentó la investigación en su marco teórico. De igual forma comprende una serie de investigaciones sobre el ABP en marco empírico.

Marco teórico

El constructivismo es un término comúnmente utilizado en la educación que a menudo quiere decir cuestiones muy distintas (Driscoll, 2005). Anita Woolfolk (2010) en su libro de psicología educativa define el constructivismo como un “modelo que enfatiza el papel activo del aprendiz en la construcción

de la comprensión y en darle sentido a la información” (p. 310). De esta definición es importante el hecho del papel activo del estudiante en esta teoría, puesto que da paso al aprendizaje activo del que sale la estrategia del ABP.

El aprendizaje activo se define como cualquier método que “enganche” al alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje que requiera que el estudiante haga actividades de aprendizaje significativas y que reflexione sobre ese proceso (Prince, 2004). Esto se reafirma con la opinión de Sibona y Pourreza (2018) quienes establecen que el aprendizaje activo, como consecuencia del constructivismo, es un método que fomenta que los estudiantes se inserten, colaboren con pares y se adueñen del proceso de aprendizaje mediante la adquisición del conocimiento y construcción de un nuevo aprendizaje basado en la exploración.

Dentro de las modalidades del aprendizaje activo se encuentra el método del aprendizaje basado en proyectos (ABP). Esta se define como “un método sistemático de enseñanza que involucra a los estudiantes en el aprendizaje de conocimientos y habilidades, a través de un proceso extendido de indagación, estructurado alrededor de preguntas complejas y auténticas, y tareas y productos cuidadosamente diseñados” (BIE, citado en Markham, et al. 2003, p. 14). En la misma línea, el doctor Ramírez-Figueroa en su blog Ethos y P.R.axis (enero, 2016), la define como una estrategia imbricada en los principios del constructivismo de Vygotsky que le permite a los/as estudiantes apoderarse del aprendizaje y al maestro/a fungir como mediador entre el aprendizaje previo y el aprendizaje que se debe desarrollar.

Marco empírico

Ya se ha establecido que la enseñanza de la historia desde siempre ha sido criticada por su monotonía y porque apela a la memorización como el objetivo principal de su instrucción. Por ende, surge la necesidad de identificar y desarrollar estrategias para la enseñanza de la historia/estudios sociales que le permita a los/las estudiantes pensar activamente sobre el pasado de una manera creativa y con integridad (National Research Council, 2005, citados en Hernández-Ramos y De la Paz, 2009). Para ello, utilicé el ABP que es una estrategia imbricada en el constructivismo que se ha puesto a prueba con otras materias y en otros escenarios.

Luque-Enciso et al. (2012) en su artículo presentan los resultados de una investigación que tuvo como propósito “examinar el desarrollo de competencias investigativas básicas, mediante el aprendizaje basado en proyectos como estrategia de enseñanza, en los estudiantes de los semilleros de investigación de la Institución Universitaria Latina (Unilatina) (p. 29). En esta participaron nueve estudiantes de la jornada diurna, 11 de la jornada nocturna y el profesor encargado de los semilleros. La investigación fue de tipo cualitativo bajo el diseño del estudio de caso, siguiendo los lineamientos de Robert Yin. Al final resaltaron que la estrategia del ABP es una excelente alternativa para ayudar a desarrollar competencias investigativas y, a su vez, sirve como instrumento de mediación para mejorar los procesos de investigación formativa en el escenario universitario.

Asimismo, Rodríguez-Sandoval et al. (2010) realizaron una investigación que tuvo como propósito el mostrar la percepción que tienen los estudiantes del programa de Ingeniería de Alimentos de la Universidad Jorge Tadeo Lozano sobre la estrategia pedagógica del ABP utilizada en diferentes cursos. Su proyecto consistió en el desarrollo o mejoramiento de un producto o proceso, durante un semestre. Utilizaron una encuesta para verificar la percepción de los estudiantes sobre esta estrategia pedagógica. La encuesta arrojó que la estrategia es un apoyo complementario al aprendizaje y que es importante para el desarrollo profesional. También, que el ABP contribuye a la transferencia del conocimiento de los principios teóricos presentados en clase, al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, e incentiva el interés por la investigación.

En la misma línea, Hernández-Ramos y De La Paz (2009) exploraron el impacto de un acercamiento constructivista involucrando la integración tecnológica y el aprendizaje basado en proyectos en la experiencia de la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la escuela intermedia. Para su muestra seleccionaron dos escuelas del mismo distrito de California del Norte que consistió en tres maestros/as y 170 estudiantes. Hicieron uso de tres fuentes o instrumentos para la recolección de datos. Estos fueron una prueba de 50 ejercicios de alternativas múltiples, una rúbrica y un cuestionario para auscultar el impacto emocional y afectivo de los diferentes modos de instrucción. Para su análisis utilizaron estadísticas descriptivas y ANOVA de dos vías. Al final de su trabajo concluyeron que los/as estudiantes del grupo de intervención o experimental se beneficiaron del aprendizaje basado en

proyectos teniendo un incremento en desarrollo de sus destrezas de pensamiento histórico.

Metodología

En esta investigación utilicé una metodología cualitativa lo que implica que la investigación se centró en explorar un problema y desarrollar un profundo entendimiento sobre el fenómeno en cuestión (Creswell, 2015). Como diseño de investigación, utilicé la investigación en acción. Stringer (2014) la define como un acercamiento sistemático a una investigación que le permite a las personas encontrar soluciones efectivas a problemas de la vida diaria. En este caso específico este fue el diseño más apropiado porque, aunque el problema es generalizado, mi interés era solucionar el problema específicamente en mi salón de clases. Para esto se diseñó un proyecto de aprendizaje cooperativo que consistió en el diseño de un peso puertorriqueño que incluyera próceres y símbolos patrios desde el Grito de Lares hasta el presente. Para esto trabajaron en grupos un proceso de revisión de literatura en el que escogieron los elementos que deseaban incluir en su peso, luego diseñaron su billete y finalmente lo presentaron. Además, antes de iniciar el proyecto y luego de finalizarlo completaron unos diarios reflexivos.

En este proyecto participaron estudiantes del décimo grado de una escuela STEM en la región centro oriental de Puerto Rico. Estos rondaban entre los 16 años, eran directamente mis estudiantes y fueron seleccionados a través del muestreo homogéneo. Esto significa que la muestra se integró de participantes con características similares conformando un subgrupo con unas características que lo definen (Creswell, 2015). De igual forma obtuve el consentimiento de sus padres y luego su asentimiento informado. Las técnicas para recopilar información fueron observaciones propias, diarios reflexivos antes y después de la enseñanza y dos grupos focales con duración de 60 minutos donde participaron 10 y 11 estudiantes respectivamente. Tanto para los diarios reflexivos como para los grupos focales, las preguntas realizadas se concentraron en comparar su experiencia del proyecto con su experiencia en la clase tradicional. De igual forma hubo preguntas relacionadas al aprendizaje adquirido y otras con el interés de recoger su opinión sobre la clase de historia en general y el diseño del proyecto. Además, para salvaguardar el anonimato se les asignó pseudónimos a los diarios reflexivos y se les exhortó a escoger un

pseudónimo en los grupos focales que fuesen próceres de la cultura puertorriqueña.

Con respecto al análisis que utilicé en esta investigación fue el de Wolcott (1994) compuesto por tres componentes: la descripción, el análisis y la interpretación y lo realicé en el programado de análisis cualitativo Dedoose. Para la descripción transcribí *ad verbatim* la información recolectada contesntando la pregunta ¿qué está sucediendo? Para el análisis identifiqué los patrones que se repitieron en los grupos focales y diarios reflexivos y los organicé por colores en un mapa de conceptos utilizando el programada Dedoose. Finalmente, para la interpretación, redacté mis interpretaciones a la luz de los hallazgos encontrados en el análisis.

Hallazgos

Los hallazgos presentados están directamente alineados con la pregunta de investigación. Los abordaré según lo encontrado en los diarios reflexivos y en los grupos focales por separado. Además, les mostraré las frecuencias de las repeticiones de los subcódigos creados para el análisis de *actitud* como variable que se define como una predisposición motivacional, emocional y cognitiva, positiva o negativa hacia un aspecto en específico. (González, 1987). Igualmente, incluiré ejemplos de lo esbozado por los participantes en los diarios reflexivos o grupos focales utilizando como pseudónimos nombres de ilustres de Puerto Rico.

Diarios reflexivos

En los diarios reflexivos el código de actitud positiva se repitió unas 42 veces. Dentro de este código el subcódigo de aprendizaje se repitió 16, el de salud emocional tres veces y el de motivación 15 veces. Por otro lado, el código de actitud negativa se repitió 15 veces. Dentro de este, el subcódigo de *no exhibe cambio* se repitió cinco y el de *experiencia mala imprecisa* se repitió cuatro veces. En los diarios reflexivos, el subcódigo de *hacia la clase* dentro del código de actitud negativa, no se repitió.

Para el código de actitud positiva y sus subcódigos, se resaltan algunos ejemplos textuales que fueron expresados por los/as participantes. José de Diego afirma ante la pregunta sobre si eliminar la clase o no que "... la mantendría porque pienso que es una clase en donde se puede aprender mucho y cuyo aprendizaje ayuda a crear decisiones correctas para el futuro.

También ayuda a entender varios aspectos de nuestra sociedad” (comunicación personal, septiembre, 2019). Del mismo modo, Ana Roque Duprey dice que “la dejaría porque la clase es muy beneficiosa” (Comunicación personal, septiembre, 2019).

Grupos focales

En los grupos focales, el código de actitud positiva se repitió 36 veces. El subcódigo de aprendizaje se repitió 12 veces, el de salud emocional cinco veces y el de motivación dos veces. En el caso del código de actitud negativa se repitió 29 veces. Dentro de este, el subcódigo de *no exhibe cambio* se repitió cinco, el de *hacia la clase* siete veces y el de *experiencia mala imprecisa* tres veces.

Dentro del código de actitud positiva, se destaca como ejemplo cuando Roberto Clemente mencionó que el proyecto le ayudó a entender que la clase “de verdad importa” (Comunicación personal, noviembre, 2019). De igual forma, Eugenio María de Hostos dijo que el ABP le llevó a darse cuenta “que si es importante aprender y entender lo que pasó” (Comunicación personal, noviembre, 2019). En la misma línea, Luis Muñoz Marín comentó que después del ABP “tengo que admitir que ahora me pongo más atención” (Comunicación personal, noviembre, 2019).

Limitaciones

Es necesario reconocer las limitaciones de esta investigación para tener una mejor comprensión de este análisis. Primeramente, la metodología cualitativa y el diseño de investigación acción no tienden a la generalización por lo que las conclusiones de esta investigación se remiten exclusivamente a los participantes bajo estudio. Por lo tanto, los resultados obtenidos representan las opiniones y trabajos de los estudiantes impactados en el momento de la investigación y no necesariamente representan las mismas opiniones de una población similar en otros escenarios. Por otro lado, al tratarse de una escuela STEM destaco como limitación que no contemplé la formación positivista y científica como un factor que pudiera incidir en la actitud o interés de los/as estudiantes hacia la clase.

Conclusiones

La primera conclusión por resaltar es que las opiniones de los participantes ratifican el problema

de investigación. Esto se identifica en la coincidencia entre los entrevistados y el *Historical Association* citados en DiCamillo (2010) quienes dicen que la acumulación de hechos se ha convertido en la norma de las aulas impidiendo el desarrollo del pensamiento crítico. También, coincide con la opinión de Guaghan (2014) citado en Aidinopolou y Sampson (2017) establece que como resultado de este estilo de enseñanza tradicional que fomenta la memoria, los/las estudiantes no incurren en prácticas de aprendizaje activo que promuevan el desarrollo de un pensamiento histórico que tenga pertinencia con la cotidianidad.

Otra conclusión importante que se desprende de las opiniones de los participantes es que es menester buscar e implementar estrategias novedas de aprendizaje activo para mejorar la enseñanza de los Estudios Sociales/Historia como los es, por ejemplo, el ABP. Esta conclusión coincide con la literatura que sugiere que es necesario el desarrollo de un método que “atrape” al alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje que requiera que el estudiante participe y reflexione sobre ese proceso para desarrollar habilidades que respondan a la formación de generaciones que aprenden sobre responsabilidad cívica y sobre su rol como ciudadanos del mundo (Markham et al., 2003; Prince, 2004).

Por último, el ABP contribuye al cambio de la actitud puesto que en las opiniones de los participantes el código de actitud positiva se repitió con mayor frecuencia que la actitud negativa. Esto es importante porque sugiere y da espacio a la implementación de la estrategia del ABP promulgando un proceso de enseñanza-aprendizaje que sea impulsado por el estudiante y mediada por el maestro mientras se aplican destrezas, durante un periodo extendido, en un proyecto que requiera el inquirir profundo de un tema o una pregunta (Bell, 2010; Smith 2018 y Edutopia, 2019). De igual manera, esta conclusión se relaciona con las investigaciones de Luque-Enciso, et al. (2012), Travieso Valdés y Ortiz Cárdenas (2018), Rodríguez-Sandoval, et al. (2010), Barba-Martín, et al. (2018) y Hernández-Ramos y De La Paz (2009) quienes en sus respectivos trabajos concluyeron que la estrategia del ABP desarrolla el pensamiento crítico y reflexivo, facilita y propicia la aplicación de la teoría e incentiva un interés por la investigación.

Por ende, los maestros de estudios sociales/historias debemos considerar la implementación de ABP en nuestras aulas para promover el desarrollo de destrezas alineadas no solo con el contenido sino con los

intereses de cada estudiante. De esta forma, y con otras estrategias imbricadas dentro del aprendizaje activo podemos iniciar el camino hacia mejorar la enseñanza de la materia, que los/as estudiante le encuentren mayor pertinencia al curso para sus vidas y que enfrenten la materia con una mejor predisposición o actitud.

Referencias

- Aidinopoulou, V. & Samson, D. G. (2017). An action research study from implementing the flipped classroom model in primary school history teaching and learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(1), 237–247.
- Barba-Martín, R. A., Sonlleve Velasco, M. & García-Martín, N. (2018). Presencia, participación y progreso: el aprendizaje basado en proyectos en la trayectoria de una maestra en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 13. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323201>
- Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39–43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (5th ed.). Pearson.
- Departamento de Educación de Puerto Rico. (2016). *Marco Curricular de Estudios Sociales*. Departamento de Educación.
- DiCamilo, (2010). “Fun” pedagogy curtails intellectual rigor in a U.S. History Class. *Journal of Social Studies Research*, 34(2), 175–208.
- Driscoll, M. (2005). *Psychology of learning for instruction* (3rd ed.). Allyn y Bacon.
- Edutopia. (2019). *Project-Based Learning*. <https://www.edutopia.org/project-based-learning>
- González, F. (1987). La categoría actitud en la Psicología. *Revista Cubana de Psicología*, 4(1), 47-59.
- Hernández-Ramos, P. & De la Paz, S. (2009). Learning history in middle school by designing multimedia in a project-based learning experience. *Journal of Research on Technology in Education*, 1523(December), 151–173. <https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782545>
- Luque-Enciso, D., Quintero-Díaz, C. & Villalobos-Gaitán, F. (2012). Desarrollo de competencias investigativas básicas mediante el aprendizaje basado en proyectos como estrategia de enseñanza. *Actualidades Pedagógicas*, (60), 29–49. <https://doi.org/10.19052/AP.1752>
- Markham, T., Larmer, J. & Ravitz, J. (2003). *Manual para el aprendizaje basado en proyectos*. Buck Institute for Education.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231.
- Ramírez-Figueroa (2016, enero 25). *¿PBL vis a vis PRB?* [Blog post]. <https://ethosypraxis.com/2016/01/25/pbl-vis-a-vis-prbl/>
- Rodríguez-Sandoval, E., Luna-Cortés, J. & Vargas-Solano, É. M. (2010). Evaluación de la estrategia “aprendizaje basado en proyectos”. *Educación y Educadores*, 13(1), 13–25.
- Sibona, C. & Pourreza, S. (2018). The Impact of teaching approaches and ordering on IT project management: Active learning vs. lecturing. *Information Systems Education Journal*, 16(5), 66–77.
- Smith, A. (2018). *Project Based Learning made simple*. Group West.
- Stringer, E. (2014). *Action Research* (4th ed.). SAGE
- Travieso Valdés, D. & Ortiz Cárdenas, T. (2018). Aprendizaje basado en problemas y enseñanza por proyectos: Alternativas diferentes para enseñar. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37 (1), 125–133.

Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis and interpretation*. SAGE Publications, Inc.

Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa* (11th ed.). Pearson Educación.

REFLEXIÓN: DESARROLLO DE LA ORGANIZACIÓN INTELIGENTE EDUCATIVA Y MANEJO EFECTIVO DEL CAMBIO

Manuel Ortiz Guzmán, M. Ed. CAPM

Personas promotoras del desarrollo de una organización inteligente educativa

Las organizaciones inteligentes educativas cuentan con personas promotoras de su desarrollo: líderes educativos estratégicos. Según Jericó (2014) un protagonista es una persona que ve los difíciles retos del cambio con una mentalidad positiva, dispuesta y abierta a nuevas experiencias (00:02:57). Por otra parte, Sánchez-Buitrago et al. (2018) afirmó que una organización educativa inteligente es aquella donde las competencias y el nivel de formación de los docentes tiene una incidencia significativa en su funcionamiento y calidad. En vista a lo anterior, las organizaciones educativas inteligentes son sistemas que se construyen socialmente a través de la constante renovación cultural influenciada por su entorno y la directiva del líder educativo.

Un líder educativo estratégico enfoca la misión, visión, actividades, metas, objetivos, estrategias y expectativas al aprendizaje de los estudiantes y al desarrollo organizativo inteligente. Además, promueven el trabajo colaborativo, la viabilidad social y la integración de los procesos de gestión de: 1) enseñanza, 2) finanzas, 3) liderazgo, 4) cambio, y 5) comunidad escolar. Es decir, una visión multifactorial de la gestión de éxito de una organización educativa inteligente.

Para los promotores del desarrollo de una organización educativa inteligente es determinante el liderazgo transaccional-transformacional. De acuerdo con Vázquez (2013) el líder transformacional es aquel que identifica y define las necesidades de crecimiento de cada integrante de un equipo para comprender sus motivos e involucrarlo/a como persona completa a una visión organizacional.

Implica transformar a cada integrante del equipo en un líder. Por otra parte, Marzano et al. (2005) definió el liderazgo transaccional como el intercambio de una cosa por otra y el liderazgo transformacional como un enfoque que apela al cambio. Por consiguiente, se visualiza a dichos protagonistas desarrollando una organización inteligente a través de una gestión de liderazgo transaccional-transformacional. Robbins y Judge (2018) sustentan lo antes expuesto a través del *Full range of leadership*.

Según Robbins y Judge (2018) el *Full range leadership* es un enfoque de liderazgo transaccional-transformacional de amplio espectro. Primeramente, el espectro presenta el liderazgo *laissez faire* que es literalmente no hacer nada, los autores mantienen que es el rango más pasivo, por consiguiente, es el comportamiento de liderazgo educativo menos efectivo. Sin embargo, puede ser útil en ciertas circunstancias. A tenor con lo anterior, Hultman (2003) afirmó que a veces la resistencia es la respuesta más efectiva; hay momentos en que un cambio no es prudente. En segundo lugar, el liderazgo por excepción es cuando los líderes escolares primordialmente se dedican solo a “apagar el fuego” de las crisis que son una excepción a la operación normal, en consecuencia, generalmente es tarde para ser efectivo. En tercer lugar, del espectro, está la recompensa contingente, es proveer recompensas predeterminadas por los esfuerzos del docente, los autores apuntan a que puede ser efectivo, pero no logrará que los docentes sean proactivos.

De acuerdo con Robbins y Judge (2018) solo con los cuatro restantes estilos de su enfoque de liderazgo transaccional-transformacional de amplio espectro, a saber: 1) las consideraciones individualizadas; 2) la estimulación intelectual; 3) la motivación inspiracional; e, 3) influencia idealizada, todos aspectos del liderazgo transformacional, es que los líderes educativos son capaces de motivar al docente a desempeñarse por encima de las expectativas y a trascender su interés propio, por el bien de la comunidad escolar. Los autores añaden, que estos cuatro estilos antes mencionados todas resultan en esfuerzos mayores de parte de los docentes, alta productividad, alta moral, alta satisfacción, alta efectividad organizacional, menos pérdidas, menos absentismo y alta adaptabilidad organizacional.

Como afirmó Hellriegel et al. (2005) el desarrollo organizacional es una estrategia debidamente planificada y de proyección futura, sirve para entender,

modificar y desarrollar el personal para alcanzar la efectividad, tiene sus orígenes en las ciencias conductuales (citado en Sánchez-Buitrago, 2018). En conclusión, para promover el desarrollo de una organización inteligente las personas que lideren organizaciones educativas deben planificar y liderar a través de cuatro dimensiones. La primera dimensión, es la misión que sirve como guía para la consecución de la visión, objetivos, metas, expectativas y valores empíricos del desarrollo organizativo inteligente. La segunda dimensión es la formación de los recursos humanos lo que aumenta la calidad y el funcionamiento de servicios educativos. La tercera dimensión es la ágil integración de los procesos de gestión mencionados anteriormente: 1) enseñanza, 2) finanzas, 3) liderazgo, 4) cambio, y 5) comunidad escolar. Por último, la quinta dimensión es el enfoque mental de liderazgo transaccional-transformacional a nivel de escuela.

Manejo de la resistencia al cambio en organizaciones educativas inteligentes

Para manejar la resistencia al cambio es necesario contar con una cultura de dinamismo sistémico. De acuerdo con Garbanzo-Vargas (2016) una cultura de dinamismo sistémico parte de que el todo es diferente a cada una de las partes y estas, en conjunto asumen un comportamiento distinto según la interacción y propósitos planteados. A criterio de Hultman (2003) para obtener una cultura de dinamismo sistémica es necesario desarrollar destrezas para prevenir y manejar la fatiga del cambio, la sostenibilidad del cambio y la resistencia al cambio.

Para manejar la resistencia al cambio es importante reconocer que el comportamiento es el reflejo del estado mental basado en creencias. Robbins y Judge (2018) afirmaron que la actitud tiene tres componentes: 1) el componente cognitivo: las creencias y valores; 2) el componente afectivo: las emociones; y, 3) el componente conductual: la intención de comportarse de cierta manera hacia algo o alguien. Es decir, las creencias nos guían a valorar las cosas, las ideas y las situaciones. Por consiguiente, es razonable definir la resistencia negativa hacia el cambio como un estado mental de creencias que valora el cambio negativamente. Schein (2010) planteó que solo aquellas creencias y valores que pueden ser empíricamente comprobadas se convertirán en supuestos para la solución de problemas de un grupo. Asimismo, Hultman (2003) sustentó que las creencias viables son aquellas

fundamentadas empíricamente en hechos. En vista a lo anterior, un líder debe crear un plan para cerrar la brecha entre los valores no viables, o sea no empíricos, y los valores viables de sus seguidores y opositores. ¿Cómo hacemos esto? Confrontando constantemente los valores con hallazgos empíricos y mejores prácticas.

Además, Heinig (2015) recomendó tres competencias para que los/las líderes puedan gestionar la interpretación de la realidad a través de una valoración empíricamente viable (00:09:12). Las tres competencias son: 1) gestionar la racionalidad: es la capacidad de generar interpretaciones alternativas a lo que está pasando; 2) gestionar emocionalidad: generar en sí y en los demás la emoción que necesitan para sostener las acciones; y, 3) gestión de la corporalidad: el modo en que configura su cuerpo genera emocionalidad y racionalidad en sí y en los demás por medio de las neuronas espejo.

Por otra parte, el cambio puede ser visto como un proceso. A tenor, Jericó (2014) planteó la curva de etapas del cambio. Entenderlas nos da el poder de acelerarlas (00:02:04). Es decir, si el/la líder de organizaciones educativas inteligentes entiende la curva de etapas del cambio por la que pasa una persona o un grupo podrá ser capaz de acelerarlas y manejar la resistencia al cambio con viabilidad social y protagonismo. Las etapas son a saber: el llamado, la negación, el miedo, el desierto y la nueva creación.

En conclusión, el primer paso para manejar la resistencia al cambio es entonces conocer las creencias y los valores de su equipo de trabajo. El segundo paso es auscultar las creencias y los valores empíricos viables necesarios para el cambio bajo escrutinio. El tercer paso es crear un plan de manejo de resistencia y transmitirlo por medio de una inspiración idealizada y el modelamiento inspirador del liderazgo transaccional-transformador. En vista al plan mencionado para manejar la resistencia al cambio, utilizaría como punto de partida el modelo de Hultman (2003). La siguiente tabla provee una breve descripción del modelo.

Tabla 1

Modelo de estrategia para la resistencia al cambio de Hultman (2003)

Pasos	Descripción
Definir el cambio	Delinear con precisión lo que se debe cambiar radicalmente y lo que se debe cambiar anticipativamente.
La resistencia	Anticipa posibles fuentes de resistencia y cómo responderán las personas al cambio. Si la resistencia no se puede prevenir determina cómo se puede minimizar.
Estrategia	Clarifica las creencias, valores viables y estrategias necesarias para el cambio a través de la intervención directa.
Implementa	Implementa las estrategias.
Evalúa	Evalúa los resultados de las estrategias.
Repite	Repite los pasos de ser necesario.

Nota. El modelo anterior es cíclico e iterativo.

Referencias

- Garbanzo-Vargas, G. (2016). Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas, un reto de la gestión de la educación. *Educación*, 40(1), 67-887. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v40i1.22534>
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44043204005>
- Hultman, K. (2003). Managing resistance to change. *Encyclopedia of Information Systems*, 3(31), 693-705. https://www.academia.edu/595772/Managing_Resistance_to_Change
- Marzano, R., Waters, T., & McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. McRel.
- Robbins, S., & Judge, T. (2018). *Essentials of organization behavior*. Pearson.
- Sánchez-Buitrago, J., Rúa-Martínez, J., Ternera-Romero, L. (2018). Competencias de los directores para la transformación de las instituciones educativas en organizaciones escolares inteligentes. *Clío América*, 12(24), 157-171. <http://dx:10.21676/23897848.2650>
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). Jossey-Bass.
- TED. (2014, June 16). *Pilar Jericó: Cómo afrontar los cambios* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=SeButRXVhKI&t=207s>
- TED. (2010, May 4). *Simon Sinek: How great leaders inspire action* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=qp0HIF3SfI4>
- TED. (2015, December 14). *Pablo Heinig: Tres componentes básicos para el futuro* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=cQVg1LfmGhE&t=526s>
- Vázquez, A. A. (2013). Interdependencia entre el liderazgo transformacional, cultura organizacional y cambio educativo: Una reflexión. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(1), 74-91. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num1/art5.pdf>

Si desea citar alguno de los artículos presentados en este boletín, recomendamos utilizar el formato que especifica el Manual de estilo de publicaciones de la *American Psychological Association* (2020). A continuación se presenta un ejemplo de cómo citar un artículo de un boletín electrónico.

Vázquez, J. P. (2007, marzo). Estudio de Evaluabilidad. *INEVA en acción*, 3(1).
<http://ineva.uprrp.edu/boletin/boletin8.pdf>

Las opiniones vertidas en esta publicación son de los (las) autores(as) y no representan las del Programa de INEVA.

Las personas interesadas en escribir para esta publicación deben comunicarse con la Junta Editora a nuestra dirección electrónica (ineva.uprrp@gmail.com). Además, pueden enviarnos sus comentarios y sugerencias acerca de esta publicación a la misma dirección. También pueden comunicarse mediante correo postal a la siguiente dirección:

Junta Editora del Boletín *INEVA en acción*
Departamento de Estudios Graduados
Facultad de Educación
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras 8
Avenida Universidad STE 801
San Juan, PR 00925-2528

JUNTA EDITORA

Kiara M. Cruz Pérez (Directora)
Audrey E. Rosa Castro (Secretaria)
Jomarie Ortiz Álvarez
Sarah De los Ángeles Rosario
Julián J. López Morell
Dra. Claudia X. Alvarez Romero
Dr. Víctor E. Bonilla Rodríguez

Conceptuación gráfica
Samille Pérez Esquilín
Víctor E. Bonilla Rodríguez, Ph. D.