



## BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS BAJO LA LUPA DE LA MEJORA CONTINUA

Una alianza de:



**PUCV**  
LIDERES  
EDUCATIVOS

**CIAE**  
CENTRO DE INVESTIGACIÓN  
AVANZADA EN EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD DE CHILE

**SABERES  
DOCENTES**

CENTRO DE ESTUDIOS  
Y DESARROLLO DE  
EDUCACIÓN CONTINUA  
PARA EL MAGISTERIO

**arauco** | Fundación  
Educativa

LIDERAZGO EDUCATIVO **udc**  
FACULTAD DE EDUCACIÓN



Institución asociada:

**OPORTUNIDAD**  
FUNDACIÓN EDUCACIONAL

**Para citar esta publicación:**

C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educativo (2024). Buenas prácticas educativas bajo la lupa de la mejora continua. Santiago de Chile.

**Elaboración y redacción del documento:**

Trinidad Castro Amenábar y Valeria Pinto Merino.

**Equipo responsable y colaboradores:**

Marcela Sáez de Cea, Mónica Cortez Muñoz, Constanza Ramírez Rencoret, Macarena González Murgas, Felipe Aravena Castillo y Katalina Núñez Moreno.

**Edición:**

Carolina Vargas Pavez.

**Diseño y diagramación:**

Andrés Valladares Cancino.

A las y los líderes protagonistas de la sistematización de buenas prácticas de liderazgo escolar, realizada durante los años 2021 y 2024:

Marco Correa Martínez- ex director del Colegio Marina de Chile.

Carlos Cisterna Gajardo- coordinador del segundo ciclo básico Colegio John F. Kennedy.

Maury Galleguillos Rodríguez- directora de la Escuela Huatulame.

Daniella González Guzmán- jefa de la Unidad Técnica Pedagógica del Colegio Guardiamarina Guillermo Zañartu Irigoyen.

Patricia Alarcón Moreno- directora de la Escuela Rural Alfonso Osses Pérez.

Ricardo Gamboa Zepeda- encargado de Convivencia Escolar Colegio Raúl Silva Henríquez.

Quienes, junto con sus equipos, estuvieron dispuestos a destinar parte de sus tiempos para el levantamiento de información y la reflexión de sus experiencias de mejora.

Si desean conocer más de estas buenas prácticas, pueden descargarlas:

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/>

*IMPORTANTE: En la presente recopilación, siempre que sea posible, intentaremos usar un lenguaje inclusivo, no discriminatorio, ni sexista. Conscientes de que existe un debate al respecto, consideramos que las soluciones que, hasta ahora, se han propuesto para nuestro idioma no son sistemáticas y muchas de ellas obstaculizan la lectura. Por lo tanto, en los casos que sea pertinente, se usará el masculino genérico, que la gramática española entiende que representa a hombres y mujeres en igual medida.*



# BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS BAJO LA LUPA DE LA MEJORA CONTINUA

Una alianza de:



Institución asociada:



# ÍNDICE

## I. PRESENTACIÓN

## II. INTRODUCCIÓN 6

## III. ANTECEDENTES CONCEPTUALES 8

1. Liderazgo escolar para el mejoramiento continuo en educación 8

2. Ecosistema del Mejoramiento escolar de C Líder. 9

3. La Ciencia de la mejora: Una propuesta para liderar el aprendizaje y desarrollo de capacidades 12

## IV. Seis experiencias educativas analizadas desde las prácticas de mejoramiento escolar 15

1 “Garantizando procesos de enseñanza y previniendo la exclusión escolar con las y los vinculadores del colegio Marina de Chile, Concepción”. 17

2 “Uso de datos para el aseguramiento de la asistencia y trayectoria educativa de los y las estudiantes del colegio John F. Kennedy” 23

3 “Recuperando aprendizajes a través del fortalecimiento de las capacidades profesionales en la escuela Huatulame, Monte Patria.” 27

4 “Transformar la evaluación de la escuela para el aprendizaje integral en el colegio Guardiamarina Guillermo Zañartu Irigoyen “. 32

5 “Desarrollando reflexión y una visión estratégica compartida en la escuela rural Alfonso Osses Pérez, Mariquina, mediante la realización de reuniones técnicas”. 35

6 “Gestionando participativamente la convivencia escolar en el colegio Raúl Silva Henríquez” 39

## V. CONCLUSIONES 42

## VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 46

## I. PRESENTACIÓN

C Líder es un centro que busca contribuir a las comunidades educativas en sus esfuerzos para movilizar el mejoramiento sistémico y territorial requerido para avanzar hacia una educación de mayor calidad e inclusión. Las investigaciones que han abordado el liderazgo en los contextos educativos han resaltado la importancia de los procesos de influencia social a través de los cuales docentes y docentes directivos construyen una visión compartida sobre el aprendizaje de sus estudiantes. Esta visión también orienta los procesos de cambio y aprendizaje organizacional que posibilitan trayectorias educativas positivas para todas y todos los estudiantes. Una unidad educativa que aprende está abierta al cambio y a la innovación y, también está atenta a reconocer sus errores como fuente de aprendizaje.

Uno de los objetivos estratégicos de C Líder es construir capacidades de liderazgo mediante la elaboración y difusión de herramientas y dispositivos de autoformación y aprendizaje para líderes educativos que se desempeñan en los distintos niveles del sistema educativo. Para contribuir a este objetivo, hemos compilado en este documento seis experiencias que dan cuenta de la sistematización de buenas prácticas que hemos realizado desde el año 2021. Estos recursos surgen desde nuestros programas formativos y de acompañamiento para líderes escolares y del nivel intermedio, junto con difundir experiencias de comunidades educativas que avanzan en su trayectoria de mejoramiento continuo.

Como se señala en las páginas que siguen, las experiencias seleccionadas ejemplifican los principios de la ciencia de la mejora como el marco conceptual que da coherencia a los distintos ámbitos y dimensiones del quehacer educativo en las cuales se despliegan las prácticas de liderazgo. Este marco conceptual enfatiza que las comunidades escolares aprenden a mejorar tomando el conocimiento externo, no como una receta para la acción, sino más bien, como una linterna que ilumina las propias prácticas, tanto en sus luces como en sus sombras. Es decir, conocer lo que hacen otras unidades educativas, y el sentido de esas acciones, nos permite reforzar lo que es efectivo en nuestro trabajo y nos levanta nuevas preguntas respecto de aquello que requiere cambios.

C Líder promueve la colaboración y las alianzas entre las comunidades escolares y de educación parvularia, sostenedores, y equipos ministeriales para juntos aprender a mejorar. El Centro Asociativo para el Liderazgo Educativo (C Líder), creado en convenio con el Ministerio de Educación de Chile, es una colaboración entre la Universidad Católica de Valparaíso, en alianza estratégica con la Universidad de Chile, Universidad Diego Portales, Universidad de Magallanes y Fundación Educativa Arauco; y, como institución asociada, Fundación Oportunidad.

### **Carmen Montecinos**

Directora Ejecutiva

Líderes Educativos PUCV y C Líder

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

## II. INTRODUCCIÓN

¿Cómo pueden las y los líderes escolares focalizar y profundizar el quehacer de la escuela en aras de la reactivación educativa y la mejora escolar? ¿De qué formas pueden impulsar, diseñar e implementar métodos de trabajo para acelerar la reactivación y la mejora? ¿Qué palancas pueden activar para responder con eficacia a los exigentes desafíos educativos que la pandemia del COVID-19 vino a profundizar?, ¿por dónde comenzar? Estas son algunas de las preguntas que a diario resuenan en las comunidades educativas donde las y los líderes, junto a sus equipos docentes, buscan expandir las capacidades individuales, colectivas y organizacionales existentes para favorecer no sólo la adopción de nuevas prácticas educativas que apunten a lograr mayores niveles de asistencia, bienestar y aprendizaje de los y las estudiantes, sino también que permitan movilizar el cambio en sus establecimientos, aprender de forma continua y definir las metodologías y caminos que les permitan enfrentar de manera adecuada los desafíos que se van presentando tanto a largo, corto y mediano plazo.

El mejoramiento educativo resulta complejo de alcanzar y difícil de sostener en el tiempo para la mayor parte de las comunidades educativas en nuestro país (Bellei et al., 2014), dificultad que se ha exacerbado por la pandemia del COVID-19 (Bellei y Contreras, 2023). La investigación en educación ha avanzado en reconocer ciertos patrones o factores que inciden de manera positiva en la creación de condiciones y capacidades para la mejora escolar (Bellei et al., 2014; Muijs et al., 2016). Sin embargo, no es posible ofrecer a las y los líderes escolares una guía con soluciones únicas, predecibles y estandarizadas para replicar los buenos resultados obtenidos por otras escuelas (Reynolds y Teddlie, 1999; Bryk, 2010). Cada comunidad educativa está llamada a desarrollar sus capacidades y generar condiciones para diseñar o adaptar posibles soluciones a la medida de sus propios desafíos y circunstancias (Bellei et al., 2014).

De este modo, y entendiendo que la mejora continua es un proceso en constante transformación, el camino del mejoramiento educativo puede ser más de uno según las capacidades, voluntades y características particulares de cada centro educativo. Pero hay ciertos factores comunes que, sin lugar a dudas lo facilitan: el uso sistemático de datos para la toma de decisiones, el establecimiento de una cultura compartida en torno a la mejora, el trabajo colaborativo al interior del establecimiento y el trabajo en Red, la reflexión pedagógica, entre otros. Aún con eso en mente, el camino a la mejora no es fácil. Los centros educativos no existen de manera aislada. Forman parte de un sistema que puede ser tan enriquecedor como demandante, y que requiere de una constante articulación de políticas, normativas y protocolos, además de llevar adelante sus procesos particulares. Esto implica estar también constantemente reflexionando, adaptando y ajustando su quehacer para poder responder a las necesidades de las y los estudiantes y a las necesidades del sistema. Aunque a veces no lo parezca, eso es también parte de su camino hacia la mejora. Se trata de un esfuerzo por aunar miradas, establecer metas comunes, reflexionar en torno a los datos que llegan y que salen del centro educativo y entender que, aun cuando es un sistema en sí mismo, ese centro educativo es parte de un sistema mayor.

Este documento recoge las experiencias de algunos centros educativos en su proceso hacia la mejora, en el marco de la reactivación educativa impulsada durante y posterior a la crisis sanitaria por COVID-19 y que se ha mantenido hasta la actualidad. No pretende ser un manual de mejoramiento para líderes

en busca de soluciones rápidas a los problemas que están enfrentando en el contexto educativo actual, puesto que aprender de las soluciones que han construido otros centros escolares requiere una buena cuota de esfuerzo, reflexión y sistematicidad. Más bien, lo que se busca, es poner a disposición de las y los líderes escolares un recurso que los ayude a impulsar un proceso de aprendizaje individual, colectivo y organizacional, permitiéndoles expandir las capacidades y recursos disponibles en sus establecimientos para promover la mejora educativa. Para ello, este libro ofrece a los lectores una descripción y análisis de algunas experiencias valiosas de reactivación educativa, a través de las cuales se puede observar cómo los líderes y sus comunidades movilizan en la práctica ciertos principios de mejoramiento que son parte de la ciencia de la mejora.

Si bien más adelante examinaremos con mayor detención este último término, diremos por ahora que la ciencia de la mejora es un método que propone una visión específica respecto a lo que se busca aprender, cómo se aprende y quiénes participan en la construcción de ese conocimiento. En el proceso, los profesionales involucrados se convierten en cierta medida en *expertos en mejora*, en cuanto amplían su comprensión sobre los problemas específicos que se abordan en *proyectos de investigación de mejora* y generan evidencia sólida sobre cómo lograr resultados valiosos de manera confiable, teniendo en cuenta diversas fuentes de variabilidad (Bryk et al., 2021).

En términos de organización de este documento se realizarán dos análisis conceptuales:

Primero, se ofrece a los y las lectoras antecedentes conceptuales donde se describen algunos factores que los establecimientos y sistemas educacionales con trayectorias positivas suelen movilizar para avanzar en el logro de sus objetivos y metas de mejora. Estos factores se han organizado en un modelo que, como Centro de Liderazgo, denominamos Ecosistema de la Mejora.

En segundo lugar, se presenta un segundo enfoque que expone con mayor detención los principios y fundamentos de la *Ciencia de la Mejora* que se activan cuando una comunidad educativa o una red de comunidades educativas se dispone a mejorar. Si bien en el desarrollo de cada práctica pueden identificarse muchos o incluso todos los principios, se han seleccionado solo algunos de ellos en cada caso, para poder ilustrar de mejor manera y en mayor profundidad, cómo estos principios se ven en acción.

A modo de conclusión del documento, invitamos a Mónica Cortez y Marcela Sáez, ambas profesionales con amplia experiencia acompañando a establecimientos educacionales en sus procesos de mejora, a comentar la aplicación de estos principios a la luz de las seis prácticas, relevando sus beneficios y haciendo énfasis en aquellos aspectos que suelen requerir de mayor atención por parte de las comunidades educativas. Marcela Sáez es Psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Magíster en Dirección y Gestión Educativa de la Universidad Alberto Hurtado. Es Directora de Desarrollo y Evaluación de Fundación Educacional Arauco y Jefa de Línea de Recursos de Apoyo al Liderazgo del Centro de Liderazgo C-Líder (2020- 2024). Mónica Cortez es Psicóloga de la Universidad de Valparaíso, Magíster en Psicología mención Educativa de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Doctora en Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Es profesional e investigadora del Centro de Líderes Educativos PUCV y Jefa de Línea de Estrategias Innovadoras de Acompañamiento para la Mejora Institucional y Pedagógica del Centro de Liderazgo C-Líder (2020- 2024).



### III. ANTECEDENTES CONCEPTUALES

#### 1. Liderazgo escolar para el mejoramiento continuo en educación.

El mejoramiento escolar es multidimensional y requiere de la acción articulada y sostenida de diferentes actores a lo largo del sistema educacional. Si bien el mejoramiento es el resultado de muchos esfuerzos colectivos, el rol que juegan las y los líderes en éste suele concitar especial atención. Esto, debido a que el ejercicio del liderazgo implica justamente *“movilizar e influenciar a otros para articular y lograr objetivos y metas compartidas”* (Leithwood, 2006, p.11). Además, la evidencia sugiere que no es posible sostener procesos de mejoramiento educativo, sin prácticas de liderazgo efectivas (Duke, 2015; Duke, 2006). Es conveniente señalar que el liderazgo no es propiedad de una persona, sino más bien corresponde a una práctica que es ejercida social y colectivamente por y entre individuos (Leithwood, 2013). Entendido de esta manera, el liderazgo podría concebirse como un movilizador de procesos de mejora, actuando como catalizador para iniciar cambios e imprimir un foco claro y coherente de aprendizaje en todos los niveles del sistema (Fullan y Quinn, 2015; Sharratt, y Fullan, 2006).

En general, una dinámica de mejoramiento escolar puede iniciarse de dos formas, una que procede desde el exterior de la escuela y otra que proviene desde el funcionamiento interno de la escuela (Mintrop, Órdenes y Madero, 2018). En la primera dinámica *-de afuera hacia adentro-* se enfatiza el rol de las y los líderes como “intérpretes” de la política pública, adaptando los requerimientos y acciones propuestas en función de las metas propias de la organización (Spillane et al., 2002). Desde esta dinámica, las y los líderes cumplirían un rol fundamental en la “creación de sentidos” y en la movilización de adhesión y compromiso del cuerpo docente hacia las reformas y políticas propuestas, determinando, en buena medida, el éxito o fracaso de las mismas (Ganon-Shilon y Schechter, 2018). En la segunda dinámica *-de adentro hacia afuera-* se enfatiza el rol de los líderes como “co-diseñadores” de política pública, al impulsar procesos colaborativos de indagación, a través de los cuales las comunidades educativas comprenden, de manera cada vez más precisa, las causas que están a la base de los problemas de enseñanza y aprendizaje, y desarrollan acciones que producen resultados positivos en sus entornos, pero que son además susceptibles de ser replicados de manera confiable en otros contextos (Bryk et al., 2021).

Ya sea que las y los líderes escolares juegan un rol de intérpretes o de co-diseñadores de la política pública, lo cierto es que el proceso de mejorar requiere la activación de una serie de prácticas orientadas a acrecentar las capacidades existentes. Las y los líderes efectivos contribuyen a direccionar, movilizar y sostener los procesos de aprendizaje individuales, colectivos y organizacionales, que están a la base de todo proceso de mejoramiento (Sharratt y Planche, 2016; Harris, 2012).



## 2. Ecosistema del Mejoramiento Escolar de C Líder.

En la experiencia acumulada como Centro de Liderazgo, comprendemos el liderazgo educativo en el ecosistema del mejoramiento escolar (ver figura 1). Reconocemos dos anillos que son clave para el mejoramiento. Un primer anillo plantea la necesidad de fortalecer factores que permiten **Aprender a Mejorar**: Estos factores son: **aprendizaje profesional colectivo y organizacional, uso de datos para la toma de decisiones y construcción de relaciones positivas**. Un segundo anillo plantea que estos factores se potencian cuando entran en juego otros tres factores, que facilitan el **mejoramiento sistémico**. Estos factores se relacionan con liderar con **enfoque territorial**, liderar para la coherencia sistémica, y la importancia de conformar redes para el mejoramiento escolar. Estos factores de este segundo anillo aceleran y profundizan los procesos para “aprender a mejorar”.



En esta publicación nos centraremos en el análisis respecto a cómo los establecimientos educativos son capaces de “aprender a mejorar” para impulsar el mejoramiento educativo. Para esto, profundizaremos en la descripción de los factores que apalancan el desarrollo de capacidades más directamente en este nivel, vale decir, los pertenecientes al círculo interno. Sin embargo, es de suma importancia considerar que incluso en aquellos casos en que la mejora se da en el núcleo de la escuela, estas forman parte de un sistema más amplio. Los procesos que se desarrollan al interior de la escuela se ven influenciados por los procesos que se están desarrollando a nivel de sistema y viceversa. Solo teniendo esa visión en mente se puede alcanzar la mejora sostenible en el tiempo.

## Mejoramiento Sistémico:

Corresponde al anillo exterior del Ecosistema, y concentra los factores que potencian y aceleran la mejora escolar.

- 1. Liderar con enfoque territorial:** Construir una visión territorial de la educación deseada, apoyando el desarrollo de capacidades de directivos y comunidades educativas para una acción coordinada entre el nivel sostenedor y el nivel escolar y de educación parvularia para el logro de esta visión.
- 2. Liderar para la coherencia sistémica:** Alinear propósitos, recursos y estrategias en torno al mejoramiento de los resultados de eficiencia interna y pedagógicos entre los distintos tipos de liderazgo: el liderazgo escolar (jardines, escuelas y liceos), el liderazgo de nivel intermedio (local/sostenedores) y el liderazgo sistémico.
- 3. Conformación de redes para el mejoramiento escolar:** Un enfoque territorial que promueve coherencia sistémica es más factible a través de estrategias de apoyo en red, posibilitando la corresponsabilización por la mejora educativa a través de la colaboración como movilizadora del cambio.

## Aprender a mejorar:

Corresponde al anillo central del Ecosistema del Mejoramiento Escolar y contempla tres factores esenciales:

- 1. Formación para el aprendizaje individual, colectivo y organizacional para liderar el mejoramiento escolar:** El motor del mejoramiento escolar es el aprendizaje profesional que posibilita generar nuevas comprensiones y sentidos compartidos respecto de los problemas a abordar, sus posibles soluciones y el uso de distintos recursos y herramientas para implementar estas soluciones. Para lograr un aprendizaje profesional eficaz, este requiere estar centrado, basado y dirigido por la escuela, y recurrir a expertos externos cuando sea necesario. Asimismo, es fundamental que se contemple el desarrollo de capacidades individuales, colectivas y organizacionales.

Los desafíos cambiantes y dinámicos de la sociedad actual requieren de la construcción de espacios colectivos que permitan acelerar la capacidad de adaptación y aprendizaje de los profesionales de la educación. Para lograrlo, es necesario prestar atención a la construcción de mayores niveles de capital social en educación (Hargreaves y Fullan, 2014), vale decir, atender a la frecuencia y calidad de las relaciones

e interacciones entre las personas y cómo éstas afectan su acceso al conocimiento y otros recursos. Un mayor capital social en los centros educativos incrementa las opciones de los docentes para establecer diálogos productivos y acceder al conocimiento ya existente (Krogh y Nonaka, 2006); favorece la construcción colectiva de nuevos conocimientos (Harris y Jones, 2010); y posibilita que docentes, con menor preparación, obtengan comparativamente mejores desempeños (Leanna, 2011).

Crear espacios de aprendizaje profesional colectivo implica, para las y los líderes no sólo coordinar las agendas para disponibilizar tiempos comunes de trabajo entre las personas, sino también que articulen un objetivo y método claro de trabajo, faciliten el desarrollo de conversaciones productivas entre los docentes, potencien la colaboración y las relaciones de confianza al interior de la comunidad educativa y promuevan activamente la distribución del liderazgo (Sharratt, y Planche, 2016).

Las personas que trabajan dentro de las organizaciones escolares son parte de una construcción social compartida de significados comunes a todos los miembros de la organización (Louis, 2006). A medida que los centros escolares buscan e indagan colaborativamente soluciones a problemas identificados, se genera conocimiento colectivo que permite definir mejor la problemática y sugerir acciones alternativas. La capacidad de aprendizaje organizacional dependerá de: la energía que dedica la organización escolar a la construcción de conocimiento colectivo, y la capacidad de absorción de la organización para asimilar y utilizar nuevas ideas para crear estructuras, condiciones, e ideas organizacionales (Louis, 1994).

**2. Liderar con foco en la promoción de relaciones interpersonales positivas:** El liderazgo es un proceso de influencia que se basa en la calidad de las relaciones interpersonales que se establecen entre los distintos actores en el sistema escolar.

Para avanzar hacia la mejora educativa, se requieren comunidades que desarrollen su capital social y ofrezcan bienestar para todos los miembros de la comunidad. La presencia de relaciones positivas en las comunidades educativas promueve una amplia variedad de resultados éticamente deseables como, por ejemplo, una distribución más equitativa de los recursos dentro de la escuela (Louis, Murphy y Smylie, 2016). En la misma línea, la evidencia acumulada señala que las relaciones profesionales entre docentes centradas en la construcción de prácticas colectivas y en la responsabilidad conjunta por cambiar la vida estudiantil, son predictores del aprendizaje de los estudiantes (Louis y Lee, 2016).

Un liderazgo positivo contribuye a desarrollar equipos que tengan la energía y la motivación para ir más allá de los requisitos mínimos de sus trabajos y apoyarse mutuamente. Los líderes logran esto, a través de las relaciones que establecen con los demás, dando forma a un ambiente emocional en el que los miembros del equipo se ven a sí mismos como más capaces y comprometidos con el desafío del mejoramiento de sus centros escolares. También, desarrollan estructuras que facilitan las interacciones, tanto informales (por ejemplo, conversaciones) como formales (por ejemplo; rutinas), permitiendo así que estas relaciones se arraiguen y crezcan (Murphy, Beck, Crawford y Hodges, 2001). Podemos concluir que la construcción de relaciones positivas es la base crítica para el desarrollo de escuelas comprometidas y que fomentan el bienestar de todos sus integrantes. En otras palabras, las relaciones son la base de la capacidad de mejora de las escuelas.

**3. Toma de decisiones informada por datos para el mejoramiento escolar:** La gestión educativa informada por datos implica combinar el conocimiento profesional con la información que se deriva del análisis de múltiples fuentes de datos con los propósitos de identificar prioridades, objetivos, medir avances, e identificar necesidades de ajuste. Además, la gestión informada por

datos es clave para mejorar el diseño e implementación de los diversos proyectos que implementará el Centro.

La toma de decisiones informada por datos puede contribuir de manera significativa a mejorar el aprendizaje y desempeño de los estudiantes (Schildkamp, 2019; Lai y Schildkamp, 2013). Cuando las comunidades educativas generan y utilizan datos relevantes para orientar sus decisiones y acciones, aumentan sus opciones de responder de manera cada vez más efectiva y ajustada a las necesidades específicas de sus estudiantes (Robinson, 2017).

Sin embargo, no basta tener datos sobre el establecimiento para lograr efectivamente orientar la toma de decisiones hacia el mejoramiento de las prácticas educativas y procesos organizativos. La clave está en poder usar esos datos para generar información que aumente el conocimiento y la comprensión de lo que ocurre en el establecimiento (Zoro, 2018). Cuando los establecimientos logran recopilar datos provenientes de fuentes de información diversas y luego los organizan y utilizan con un foco claro, los datos ayudan a clarificar, ampliar y discutir las causas y factores asociados a una situación que afecta el bienestar y aprendizaje de los estudiantes (Bernhardt, 2017).

Anderson, Leithwood & Strauss (2010), destacan el rol que desempeñan las y los líderes en la promoción y utilización efectiva de los datos para orientar los esfuerzos de mejoramiento. Algunas de las acciones que definen buenas prácticas en esta materia, incluyen: a) fijar metas claras respecto de las cuales haga sentido obtener y analizar datos para avanzar; b) monitorear el uso de datos en actividades de mejora; c) modelar el uso de datos en la toma de decisiones; d) movilizar herramientas y recursos complementarios para facilitar el acceso y uso de datos; e) propiciar espacios de diálogo basados en la confianza y el respeto, de modo que los docentes se sientan cómodos trabajando y colaborando en torno al uso de datos.

### **3. La Ciencia de la Mejora: Una propuesta para liderar el aprendizaje y desarrollo de capacidades**

La Ciencia de la Mejora es un método para mejorar continuamente los procesos y sistemas de una organización. Este método -que surgió de la industria automotriz en los años 50 y fue popularizado por Edward Deming-, se basa en ciertos principios, como el enfoque de sistema que implica comprender que los resultados dependen más del sistema y los procesos que de las personas individuales; el uso de datos para la toma informada de decisiones y no solo para la rendición de cuentas; la aplicación de ciclos iterativos para mejorar y aprender de manera rápida, guiando pequeñas investigaciones disciplinadas antes de implementar grandes cambios a escala; y la atención a la variabilidad en el rendimiento para entender los procesos específicos que generan los resultados que se están obteniendo.

Este enfoque ha sido llevado también a organizaciones educacionales, y su implementación permite abordar el mejoramiento escolar “de adentro hacia afuera”. Vale decir, pone al centro de la construcción del conocimiento a los establecimientos escolares, ofreciéndoles ciertos principios y orientaciones para guiar su acción. En los últimos años, cada vez más organizaciones educacionales, investigadores y profesionales de la educación han adoptado la ciencia de la mejora como una alternativa a los métodos más tradicionales de hacer intervenciones y políticas educativas a partir de la investigación (Lewis, 2015). En

su libro “Aprendiendo a Mejorar”, Anthony S. Bryk, Louis M. Gomez, Alicia Grunow y Paul G. LeMahieu (año) recogen muchas de estas experiencias y traducen las principales ideas de la Ciencia de la Mejora a entornos educativos, levantando -en línea con los principios de la ciencia de la Mejora de Deming (1997)- seis principios clave para aprender a mejorar en educación.

Es importante señalar que los tres primeros principios ponen el foco en el entendimiento profundo del problema. Los principios siguientes, en las acciones que se deben llevar adelante para alcanzar la mejora una vez que hay claridad del problema y que se han ideado posibles soluciones.

A continuación, definimos cada uno de ellos.



### **1. Hacer que el trabajo sea específico a los problemas y esté centrado en los usuarios.**

Este principio se sustenta en dos ideas centrales. La primera, es la necesidad de identificar de forma precisa cual es realmente el problema que se quiere mejorar. Existe la tendencia a proponer soluciones apresuradas a problemas poco definidos, lo que las y los autores llaman “solucionitis”. Esto hace que todas las energías de las y los profesionales se destinen a soluciones parciales o poco efectivas, que no generan cambios positivos y que solo producen frustración y pérdida de motivación en los equipos. Lo que proponen las y los autores es llegar a un entendimiento profundo del problema, que permita idear soluciones a medida.

La segunda idea central de este principio tiene que ver con que, para llegar a un conocimiento profundo del problema y a soluciones más efectivas, se debe trabajar con los usuarios: son ellos quienes mejor conocen el problema, porque les afecta directamente en su desempeño y quehacer, y por lo tanto, quienes pueden aportar más y mejor información para llegar a una solución en conjunto.



### **2. Enfocarse en la variación en el rendimiento.**

Este principio rescata el valor que tiene la variabilidad para la mejora y cómo representa una oportunidad de entender qué funciona y bajo qué condiciones, o qué no lo hace. Esto permite a su vez identificar con claridad aquellos procesos que, al hacerse de una u otra forma, modifican todo el resultado versus aquellos otros procesos que, incluso si se hacen de forma muy distinta, no generan grandes diferencias. De este modo, es posible poner atención a aquellos procesos cruciales para obtener los resultados deseados, y estandarizarlos, para así asegurar la mejora.



### **3. Ver el sistema que produce los resultados actuales.**

Este principio plantea dos ideas. La primera es que el sistema está diseñado para obtener los resultados que obtiene, y esto va más allá de los individuos que lo integran. Así, recalcan que solo un porcentaje muy pequeño del rendimiento de una organización depende de individuos particulares, por lo que reemplazar a una u otra persona no

tendrá efectos relevantes en los resultados de la organización. Lo que sí tiene efectos importantes, es modificar los procesos y las interacciones que se dan al interior de esos sistemas, por lo que comprender el sistema y conocer el alcance de cada una de sus partes es esencial para lograr la mejora. La segunda idea se refiere a la manera en que se deben introducir los cambios en el sistema, considerando todos los factores involucrados, para que estos conversen con los procesos y rutinas que ya se encuentren en marcha en vez de obstaculizarlos.



#### **4.No es posible mejorar a escala aquello que no se puede medir.**

Este principio introduce la idea de que distintos datos sirven para distintos propósitos, y que no necesariamente todos los datos van a servir para orientar la mejora. La principal dificultad está en desarrollar medidas que sean significativas y relevantes para los objetivos de mejora específicos de cada establecimiento educativo, y que capturen la complejidad de los resultados educativos, así como evitar el riesgo de centrarse en medidas estandarizadas que pueden no reflejar completamente el progreso de los estudiantes. Esto puede implicar la creación de sistemas de evaluación adaptativos que consideren múltiples dimensiones del rendimiento estudiantil y del entorno escolar.



#### **5. Usar la investigación disciplinada para conducir la mejora.**

El quinto principio hace hincapié en el uso de ciclos rápidos para llevar a cabo la investigación en un contexto escolar. Estos ciclos contienen una serie de pasos iterativos posteriores a la identificación de un problema, e implican la formulación de una hipótesis o idea de cambio (planear), la implementación de una intervención (hacer), la recopilación y análisis de datos para evaluar el impacto de la intervención (estudiar), y la iteración continua para realizar ajustes basados en los resultados (ajustar). El uso de estos ciclos permite a los docentes y directivos probar nuevas prácticas o intervenciones en un entorno controlado y obtener información valiosa sobre su efectividad antes de expandirlas a toda la escuela o a mayor escala.



#### **6. Acelerar el aprendizaje a través de comunidades en red.**

Este último principio sugiere que las escuelas pueden potenciar su aprendizaje a través del trabajo colaborativo más allá del entorno de la escuela. Una comunidad en red es entendida como un grupo de organizaciones unidas por el mismo objetivo de mejora y teoría de trabajo que se reúnen para utilizar métodos disciplinados de investigación de mejora para acelerar el perfeccionamiento y la difusión de soluciones a su problema compartido. De este modo, los establecimientos de la red pueden beneficiarse de las diversas perspectivas que cada organización aporta. Sin embargo, para potenciar al máximo el trabajo en red, es necesario invertir en el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para participar efectivamente en la comunidad en red y crear un entorno de apoyo donde las organizaciones se sientan cómodas compartiendo datos y aprendizajes

## IV. Seis experiencias educativas analizadas desde las prácticas de mejoramiento escolar

A continuación, se presenta el análisis de seis experiencias de mejora educativa recogidas en la sistematización de buenas prácticas de liderazgo escolar desarrollado por C Líder, desde el año 2021. Estas experiencias se encuentran disponibles en la página de biblioteca MINEDUC: [www.bibliotecamineduc.cl](http://www.bibliotecamineduc.cl).

Cada una de estas prácticas se revisará bajo la mirada de los dos enfoques antes mencionados. Los factores del ecosistema de mejoramiento escolar de C Líder se identificarán al relatar los aspectos contextuales de la experiencia, pues funcionan como marco para el desarrollo de la misma; y los seis principios para el mejoramiento escolar que se desprenden de la ciencia de la mejora se abordarán en un análisis más detallado de la experiencia.

Es importante señalar que, si bien todos los factores y principios requieren ser desplegados para que la mejora suceda, al momento de acercarnos a las experiencias hemos podido evidenciar que hay factores y principios que se encuentran en mayor nivel de desarrollo que otros. Así, este análisis sólo releva aquellos que es posible ilustrar con mayor claridad y evidencia, lo que no significa que el resto de los factores y principios no estén presentes.

En esta misma línea, cabe explicitar que por una decisión metodológica el presente documento profundizará y mostrará en mayor detalle las experiencias que ilustran los factores internos del ecosistema de mejora de C Líder, es decir: uso de datos, relaciones positivas y aprendizaje profesional, dejando para un segundo volumen aquellas experiencias que ilustran los factores del anillo externo del mismo, tales como: redes, enfoque territorial y coherencia sistémica.

Estas prácticas se organizan considerando como marco la política de reactivación educativa para dar cuenta de cómo los establecimientos pueden apropiarse de la política pública y beneficiarse de los recursos y lineamientos de la misma y al mismo tiempo responder a sus necesidades particulares. Sin embargo, es importante resaltar que los líderes educativos comienzan a desarrollar estas iniciativas a partir de las necesidades y desafíos de sus comunidades y no necesariamente como una respuesta a la política de la reactivación. Es por esto que algunas de ellas comienzan a gestarse en el periodo de la pandemia de COVID- 19 o incluso antes.

El que estas prácticas pudieran alojarse perfectamente bajo los ejes de la política de reactivación es un ejemplo claro de cómo esta se construyó a partir de las necesidades de los centros educativos, poniendo foco y urgencia a asuntos relevantes para el adecuado aprendizaje de las y los estudiantes a lo largo del país, pero en muchos casos invisibilizados.

A continuación, se presentan las seis experiencias de mejora y los ejes con los que se relacionan:

### Eje de asistencia y revinculación:

**1. Experiencia Escuela Marina de Chile:** Tiene como objetivo prevenir la interrupción de las trayectorias escolares de sus estudiantes a través de la figura de los “vinculadores”.

**2. Experiencia Colegio John F. Kennedy:** Tiene como objetivo prevenir la interrupción de las trayectorias escolares de los y las estudiantes, a través de la promoción y gestión del análisis de datos para la toma de decisiones.



### Eje de Fortalecimiento de Aprendizajes:

**3. Experiencia Escuela Huatulame:** Tiene como objetivo fortalecer las prácticas docentes en el uso de estrategias que permitan mejorar la habilidad de argumentar en los estudiantes de segundo ciclo básico de la escuela.

**4. Experiencia Colegio Guardiamarina Guillermo Zañartu Irigoyen:** Tiene como objetivo transformar la cultura evaluativa del colegio.

**5. Experiencia Escuela Rural Alfonso Osses:** Tiene como objetivo generar una instancia de reflexión y planificación colaborativa de las prácticas pedagógicas de la escuela.

### Eje de Convivencia y Salud Mental:

**6. Experiencia Colegio Raúl Silva Henríquez:** Tiene como objetivo crear un instrumento, de forma participativa y pertinente a su realidad local, que les permitiera comprender y abordar situaciones conflictivas que se presentan dentro de su comunidad educativa.

Invitamos a que el o la lectora revise estas experiencias, como propuestas de cambio que pueden ser adaptadas a sus contextos escolares y a hacerse la pregunta ¿qué podría aprender o adaptar de ella para mi escuela u organización? ¿Qué factores son claves en este proceso de mejora?



# 1. “Garantizando procesos de enseñanza y previniendo la exclusión escolar con las y los vinculadores del colegio Marina de Chile, Concepción”.

En 2020, en el contexto de la emergencia sanitaria por el COVID-19, el colegio Marina de Chile de Concepción se vio en la necesidad de revincular a las y los estudiantes y sus familias con la escuela. En su caso, tal como en muchas otras escuelas del país, el aislamiento y la imposibilidad de asistir a clases generó una distancia entre los estudiantes y el establecimiento cada vez más difícil de abordar.

Así, el equipo directivo decidió tomar acción y reunir a un grupo multidisciplinario de profesionales, entre los que se encontraban psicólogos, trabajadores sociales, educadores diferenciales, docentes, para-docentes y directivos, para definir en conjunto una estrategia. Este equipo no demoró en darse cuenta de que, para definir las acciones que les permitieran lograr su objetivo, lo primero era hacer un levantamiento de información entre los estudiantes y sus familias. De esta manera, los datos podrían permitirles tomar decisiones informadas sobre los pasos a seguir.

Tras analizar los datos se concluyó que muchas trayectorias escolares se estaban viendo interrumpidas por la imposibilidad o la dificultad de seguir el trabajo pedagógico a distancia o de manera presencial. Entonces, el equipo diseñó un “Plan de vinculación pedagógica”, que consiste en llegar a las y los estudiantes de manera alternativa, mediante la distribución de material pedagógico para todas las asignaturas a través de WhatsApp. Para apoyar el desarrollo asincrónico de estas tareas, se creó la figura de los “vinculadores/as”, profesionales afines (inspectores, educadoras diferenciales y docentes de distintas asignaturas) que cumplían el rol de acompañar y propiciar un vínculo (un puente) entre estudiantes y la escuela, independientemente del motivo.

Para lograrlo, se creó un protocolo de tres pasos, según los cuales se debía revisar los datos y seleccionar aquellos estudiantes que requerían ser revinculados; preparar material pedagógico que supliría las experiencias de aprendizaje que se estaban perdiendo; y evaluar el uso de este material, considerando el registro de las acciones o remediales asociadas para que los y las estudiantes, se mantengan asistiendo y mejorando sus aprendizajes en el establecimiento.

Esta experiencia se enmarca en el corazón del Ecosistema del Mejoramiento Escolar. En primer lugar, se vale del uso de datos para el diseño de acciones y la toma de decisiones informadas, que permitan avanzar realmente hacia la mejora. Por otro lado, requiere del aprendizaje profesional colectivo para poder funcionar, aportando diversas perspectivas para sobrellevar un problema sin precedentes en la escuela, pero además redefiniendo roles y generando una nueva estructura organizacional que les permitiera avanzar. Además de estos dos aspectos, esta iniciativa se funda en el tercer factor, en cuanto la revinculación y el acercamiento a la familia se da desde el buen trato, fortaleciendo relaciones positivas, comprendiendo la complejidad del contexto y buscando en conjunto soluciones constructivas y basadas en la confianza por sobre acciones punitivas. De este modo, se busca mantener una relación positiva al interior de la comunidad, en beneficio de las y los estudiantes. Por último, esta experiencia demuestra cómo un centro educativo es capaz de aprender a mejorar aplicando en diferente medida los principios de la mejora continua de forma colectiva y organizada.

## ¿Qué principios de la mejora continua se aplican en la implementación de esta estrategia?



**Hacer que el trabajo sea específico a los problemas y esté centrado en los usuarios.**

**Trabajaron sobre problemas específicos, centrados en los estudiantes y sus familias.**

Uno de los principios regidores de la mejora continua es el trabajar sobre problemas específicos, centrados en los usuarios. En el contexto de la pandemia y de la educación virtual, el camino fácil habría sido pensar que todo quiebre en el vínculo entre la escuela y los estudiantes se debía a la falta de conexión. Un acercamiento tradicional al problema habría sido el asegurar que todos los niños y niñas tuvieran acceso a internet y a algún dispositivo que permitiera acceder a los materiales a distancia. Sin embargo, al abordar el problema de manera específica y centrados en el usuario desde la lógica de la mejora continua, el equipo multidisciplinario del colegio Marina de Chile pudo identificar que en realidad las causas detrás de la desconexión no tenían que ver necesariamente con la imposibilidad de conectarse, sino que en muchos casos se relacionaba con el estado socioemocional de las y los estudiantes y sus familias. Esto les permitió generar una estrategia que no solo asegurara que el material fuera recibido por las y los estudiantes, sino que estos serían acompañados por un profesional de acuerdo con sus necesidades específicas, los vinculadores, lo que les permitió recibir apoyo oportuno y pertinente para así conseguir su revinculación con la escuela. En el transcurso de los años, la ejecución de este plan se ha ido ajustado a las nuevas necesidades de las y los estudiantes y sus familias.



**No es posible mejorar a escala aquello que no se puede medir.**

**Usaron datos a lo largo de todo el proceso**

El uso de datos es central en el desarrollo de esta práctica. No se trata solo del levantamiento de información inicial, a modo de diagnóstico, sino que se refiere al uso sistemático y disciplinado de los datos para saber, a ciencia cierta, si se está mejorando. A partir de esta práctica se fomenta una cultura del registro de datos en la escuela, la que es llevada a cabo por inspectores generales y vinculadores a cargo. Para facilitar el proceso, se generó una planilla en la nube que les permitiera registrar y disponibilizar datos referentes a si se logra el contacto o no, si existen problemas de salud o laborales en la familia, las fechas y el tipo de guías o material pedagógico que se entregan, las acciones remediales a nivel pedagógico para cada estudiante, la entrega o gestión de ayudas (alimentos o medicamentos) entregados por el colegio, la detección de posible vulneración de derecho, la derivación a programas municipales, a la red del Servicio Nacional de Menores de SENAME, a la red de salud local (CESFAM), activando convenios con universidades, entre otros. Este registro se mantuvo siempre actualizado y sirvió como soporte para todas las decisiones que se fueron tomando en relación al problema identificado. En el fondo, el equipo construyó un entramado de datos de distintas fuentes y que aportaron información que de una u otra manera aportaba al problema, y que analizados de manera correcta les permitió tener una mirada profunda del problema y de cómo solucionarlo.



## Enfocarse en la variación del rendimiento.

**Se concentraron en analizar y comprender aquellos casos que se comportaban de manera distinta, para encontrar soluciones que funcionaran para muchos.**

El equipo interdisciplinario de la Marina de Chile accede al registro de información de cada uno de los y las estudiantes, que pasan a ser responsabilidad de un vinculator o vinculatora de la escuela. Esto les permite trabajar colaborativamente en el análisis de casos, aprendiendo “que funciona, para quién y en qué condiciones”. Concentrarse en la variación del rendimiento les permite entender en profundidad las condiciones que están generando ese resultado. En este caso, puede que muchos estudiantes se hayan desvinculado del establecimiento por problemas de conectividad y, aun cuando la estrategia base para revincularlos era la misma, solo funcionó con algunos de esos estudiantes. Entonces, el equipo se preguntó: ¿por qué con estos estudiantes si funciona y con estos no? ¿Qué hay en este grupo que hace que el resultado sea distinto? Este análisis en subgrupos o incluso caso a caso, les permitió generar perfiles, protocolos y estrategias adecuadas a los tipos de problemáticas que presentan los y las estudiantes y familias de escuela y encontrar soluciones que funcionaran para la mayor cantidad de casos. Todas las acciones quedaron registradas para poder realizar el monitoreo y visibilizar su evolución, para saber realmente si sus estudiantes estaban mejorando. Con este método lograron una disminución de 1,4 puntos en el porcentaje de casos de deserción escolar en enseñanza media desde el año 2017 al año 2021, disminución que va incluso en contra de la tendencia nacional.



## Usar la investigación disciplinada para conducir la mejora.

**Generaron ideas, las probaron, estudiaron sus datos y tomaron decisiones de forma sistemática.**

El equipo multidisciplinario de la escuela se reunió de forma sistemática una vez a la semana para trabajar colaborativamente en analizar, reflexionar y ajustar la experiencia de los vinculatoros, lo que se conoce como iteraciones y responde al ciclo PHEA en la ciencia de la mejora. Esta metodología de trabajo les permite probar y aprender rápido mediante el uso de “pruebas de cambio” rápidas, que les permite guiar el desarrollo, la revisión y los ajustes continuos de nuevas herramientas, procesos, roles de trabajo, etc. Incluso si el modelo utilizado por el establecimiento no es exactamente el del ciclo PHEA y sus pruebas de cambio, el principio de llevar a cabo una investigación disciplinada es evidente en las acciones desarrolladas por el establecimiento. Toda nueva idea probada fue evaluada y rápidamente ajustada en función de sus resultados, y dichos ajustes y decisiones se basaron en los datos pero también en la experiencia de cada uno de los participantes.

## El desafío de la compatibilidad de horarios

Una de las primeras necesidades identificadas para llevar a cabo este trabajo, fue gestionar la disponibilidad horaria del equipo multidisciplinario, para asegurar las condiciones necesarias para el trabajo colaborativo. Sin embargo, esto requirió de otros cambios, como reorganizar las funciones de los y las docentes, para asignarles nuevas horas protegidas que permitan el trabajo del vinculator/a con los y las estudiantes. Más adelante, cuando cambiaron las condiciones y se regresó a la presencialidad, un nuevo cambio se introdujo: debieron definir una “hora lineal” (tiempo protegido) para que los vinculadores pudiesen reunirse con los y las docentes con jefaturas de cada ciclo y posteriormente, con estudiantes y apoderados de quienes presentan inasistencias reiteradas.

## Un sistema de alerta a toda prueba

Probablemente uno de los procesos más relevantes para lograr la re-vinculación de las y los estudiantes sea estar atentos a las señales que indican riesgo. Para disminuir los descuidos en este aspecto, el colegio Marina de Chile puso en marcha un sistema de alerta por inasistencia que se activa frente a las inasistencias reiteradas de los estudiantes. De este modo, si un estudiante deja de asistir por una semana al colegio, el profesor o profesora jefe notifica, por correo electrónico, esta situación a los vinculadores. A partir de este momento, se activan una serie de protocolos que fueron definidos y ajustados en función de las necesidades y los datos obtenidos. De este modo, este sistema propone:

1. Establecer contacto telefónico con el estudiante y/o alguien de su familia.
2. Si no se logra el contacto, realizar una visita domiciliaria para conocer las causas de la situación de inasistencia. Se consideran máximo 2 intentos.
3. Si no se logra contactar a la familia mediante visita o si las problemáticas del caso exceden las funciones de la dupla, se deriva a la red de programas municipal o de la red judicial.

## Reconfiguración del rol de los vinculadores.

Si bien las dos duplas psicosociales se mantienen de forma permanente en esta labor, han sido acompañadas por distintos profesionales del colegio. Estos ajustes responden a la necesidad o el énfasis que requieren dar al vínculo, a partir de las problemáticas más latentes que van presentando los y las estudiantes del colegio. Inicialmente (durante la pandemia) la mayoría de los estudiantes sin contacto pertenecían al programa de integración (PIE) por lo que se decide trabajar en conjunto con las educadoras diferenciales. Posteriormente, y a partir de las necesidades de apoyo más pedagógico (por ejemplo: relacionadas con rezago curricular) que manifiestan los y las estudiantes, asumen este rol las y los profesores de asignatura y ya de regreso a la presencialidad, los y las profesoras jefe. En la actualidad, los vinculadores están compuestos por las dos duplas psicosociales (psicólogos y trabajadores sociales), y dos representantes de la unidad técnica, quienes en conjunto velan por las necesidades de apoyo pedagógico y de salud mental de sus estudiantes y esta situación podría cambiar si el contexto cambia y los resultados obtenidos así lo requieren.

## Evaluación constante y sistemática.

A partir del registro que realizan los y las vinculadoras posterior al contacto con estudiantes y familias, el equipo define en conjunto acciones y/o modificaciones necesarias, entre las que destacan el cambio de perfil del vinculator/a; la definición del perfil de los estudiantes que debían quedar a cargo de la dupla psicosocial del establecimiento; el aumento en la frecuencia de los contactos virtuales que tenía el vinculator/a con él o la estudiante; las habilidades y estrategias para acercarse desde un enfoque de derecho y apoyo, a las familias de la escuela, entre otras.



## Acelerar el aprendizaje a través de comunidades en red

### Aprendieron de otros mediante el trabajo en red

El Colegio Marina de Chile forma parte del Desafío TEP, propuesta desarrollada por el Servicio Local de Educación Pública de Andalién Sur junto a Fundación Educacional Arauco y el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), desde el año 2019. El desarrollo de acciones que se ha dado en el marco de esta iniciativa con otros establecimientos del territorio les ha permitido experimentar de cerca los beneficios del trabajo en red. Desde su incorporación al Desafío TEP, el equipo de Marina de Chile ha podido conocer las problemáticas, experiencias e ideas de otros establecimientos y aprender de ellos, además de familiarizarse con el uso de datos para la toma de decisiones y la incorporación de miradas de expertos externos -tanto investigadores como docentes con experiencia práctica- para innovar y probar nuevos cambios. Este camino recorrido antes del desarrollo de su práctica de re-vinculación, les permitió no solo abordar de manera metodológicamente adecuada este problema (en base a datos y ajustes), sino también comprender el rol del trabajo colaborativo para impulsar la mejora y ampliar sus límites incluso más allá del propio establecimiento.

### ¿Qué beneficios trajo la implementación de esta práctica en el colegio Marina de Chile?

- Permite la incorporación a los procesos de enseñanza-aprendizaje de más del 80% de los y las estudiantes del establecimiento, garantizando, con ello, el acceso al desarrollo de los aprendizajes establecidos en el plan de priorización curricular.
- Desde el año 2017 al año 2021 el establecimiento presenta una disminución de 1,4 puntos en el porcentaje de casos de deserción escolar en enseñanza media, disminución que va en contra de la tendencia nacional.
- Fortalece la visión de que la escuela y todos sus integrantes deben garantizar el derecho a la educación de sus estudiantes, evitando la exclusión escolar.
- Fomenta una cultura de trabajo colaborativo y un clima de confianza entre el equipo profesional de la escuela. Existe mayor valoración en el cuerpo docente respecto a la importancia de la adhesión y motivación de los estudiantes en sus procesos educativos.
- Fortalece capacidades y la generación de una estructura de trabajo que puede adaptarse a distintas características, más allá del contexto de la emergencia sanitaria.
- Fortalece el vínculo afectivo y compromiso entre el cuerpo docente y sus estudiantes.
- Promueve y fortalece la articulación intersectorial en distintos niveles.
- Promueve una llegada oportuna y coordinada de los programas de apoyo (municipal o estatal) a la comunidad educativa.



## ¿Cómo se puede seguir mejorando?

El colegio Marina de Chile pudo identificar algunos desafíos y obstáculos en el desarrollo de la práctica, así como varias oportunidades de mejora.

En el transcurso de esta buena práctica, y nuevamente a través del análisis de datos, descubren que presentan problemas en la didáctica y en la metodología en el aula, por lo que se vuelve imperante generar mejoras en el núcleo pedagógico, especialmente en lo relativo a la didáctica de las clases, para perfeccionar y generar estrategias pedagógicas que impacten en los aprendizajes de los y las estudiantes.

Por otro lado, durante el levantamiento de información fue posible observar resistencias de las familias frente a la entrega de datos demasiado personales, que pudiesen comprometer o cuestionar el ejercicio de sus derechos. Esto implica que en el futuro se debe continuar involucrando y mejorando el vínculo con las familias, para apoyar a los estudiantes en el término de sus trayectorias escolares. Para esto es fundamental reflexionar sobre la forma en que se hace la vinculación y aprender aspectos relacionados con lo socioemocional y la comunicación efectiva.

Esta estrategia en particular requiere de recoger y analizar datos de forma constante. Si bien se debe mantener el uso de datos ya definidos, es importante avanzar con otros datos que pueden aportar nuevas miradas al problema y también a la solución. En particular, parece adecuado avanzar en la medición de la motivación y el compromiso de los y las estudiantes en sus procesos educativos.





## 2. Uso de datos para el aseguramiento de la asistencia y trayectoria educativa de los y las estudiantes del colegio John F. Kennedy”

Desde el año 2018 el equipo directivo del colegio John F. Kennedy de Chiguayante viene impulsando, en conjunto con el cuerpo docente, el registro y uso de datos a través de herramientas Excel. Sin embargo, cuando la crisis sanitaria por COVID-19 comenzó a afectar el funcionamiento de las escuelas y las formas de recoger información, esa costumbre de registrar datos cobró un nuevo sentido. De una u otra manera, los datos -o la falta de ellos- eran lo único que podía alertar cuando el establecimiento estaba ante un caso de desconexión del sistema escolar.

El año 2020 y ante las medidas impulsadas por el Ministerio de Educación, el equipo directivo y técnico se preguntaron: ¿Cómo el análisis de los datos registrados en sus planillas sirve para el plan de acompañamiento de los estudiantes, impulsado por el MINEDUC? Como respuesta a esta interrogante se instaló la práctica de promover y gestionar el análisis de datos para la toma de decisiones con foco en prevenir la interrupción de las trayectorias escolares de los y las estudiantes.

La implementación de esta práctica implica que el equipo directivo organiza un Consejo de Convivencia Escolar, que se reúne de forma mensual durante todo el año. Para lograr profundizar en las particularidades e intereses de los ciclos de enseñanza, deciden que lo más adecuado y eficiente es realizar estos consejos por ciclos, conformados de forma interdisciplinaria por los distintos estamentos de la organización según sea pertinente. El propósito es visualizar a los estudiantes que presentan riesgo de inasistencia durante el mes en curso, es decir, estudiantes que se encuentran con un porcentaje inferior al 85% de asistencia. Este comportamiento de asistencia se considera como un predictor de riesgo de repitencia por causas de inasistencias, rendimiento u otro antecedente. Así, se toman decisiones validadas entre los participantes, se proponen estrategias y se monitorean los avances de las y los estudiantes de forma mensual.

En el desarrollo de esta práctica, el equipo directivo ha debido crear condiciones para el aprendizaje profesional colectivo y organizacional en base al levantamiento y registro de los datos. Esto no es una tarea simple. La formación inicial de los profesionales que se integran al sistema educativo puede ser diversa, y el acercamiento al mundo de los datos, desde su levantamiento hasta su análisis, puede resultar muy variable. Para algunos profesionales resulta una tarea simple de todos los días, pero para otros u otras puede ser algo completamente ajeno. Así, el instalar una cultura que sustenta la toma de decisiones en los datos provenientes de distintas fuentes y de distinto tipo, requiere de un esfuerzo organizacional por formar a todos los colaboradores en el uso de datos y en sus sistemas de recolección y análisis, para resguardar los momentos destinados a estas tareas, entre otros.

Sin embargo, en muchos casos los establecimientos se quedan con un buen sistema de recolección de datos, con muchísimos datos disponibles, pero sin hacer un buen uso de ellos. Todas las escuelas pueden recoger datos tanto administrativos como académicos de forma constante, pero el reflexionar en torno a ellos para la toma de decisiones es una tarea más compleja. En este caso, el equipo directivo del colegio John F. Kennedy fomenta justamente esta parte del proceso, por lo que las planillas son solo herramientas y el análisis es una metodología que les permite llegar a su objetivo final en torno a los datos: la toma de decisiones informada para la mejora.

## ¿Qué principios de la mejora continua se aplican en la implementación de esta estrategia?



**Hacer que el trabajo sea específico a los problemas y esté centrado en los usuarios.**

**Entendieron el problema de las y los estudiantes a través de los datos.**

La práctica del colegio John F. Kennedy implicó la creación de un Consejo de Convivencia Escolar para cada ciclo, cuyo foco está puesto en la asistencia y en asegurar la trayectoria escolar de niños y niñas en riesgo por sus altos niveles de inasistencia. Este trabajo se organizó constituyendo un equipo multidisciplinario, que contó con un representante del equipo técnico, un representante del equipo de convivencia, un docente del equipo de aula o los docentes de los cursos correspondientes y un representante del equipo directivo, quienes, en conjunto, se dedicaron a analizar y cruzar datos individuales de asistencia y/o académicos para poder proponer planes de mejora de la asistencia de aquellos niños y niñas con niveles menores al 85%.

Esta forma de trabajo les permitió acercarse a las causas de la asistencia de cada uno de esos estudiantes y definir estrategias en función de esas causas que pudieran ser luego replicadas para otros estudiantes con iguales condiciones. Con esta forma de trabajo ya definida, el establecimiento ha comenzado a replicar la figura de los consejos para abordar distintas problemáticas específicas, ya no solo referentes a la asistencia sino a ámbitos igual de relevantes, como el apoyo técnico pedagógico y el Programa de Integración Escolar.



**No es posible mejorar aquello que no se puede medir.**

**Utilizaron datos de distinta fuente para avanzar hacia la mejora.**

El centro de esta práctica está en el uso de datos para la mejora. Esto es, la toma de decisiones ya no a través de la intuición, sino con respaldo de los datos. En el caso de este establecimiento, y como suele darse cuando se utilizan los datos de manera sistemática y responsable, el uso de los datos no solo permite la toma de decisiones, sino que también focaliza y orienta las instancias de reflexión del equipo.

Los datos de asistencia son probablemente aquellos de más fácil acceso en las escuelas chilenas, sin embargo, el dato por sí solo no entrega información respecto de los motivos de esa inasistencia, los efectos en su desarrollo, en su rendimiento y en su futuro, por lo que es tarea del establecimiento triangular con datos que puedan entregar información nueva y más profunda para desarrollar acciones pertinentes. En el caso del Colegio John F. Kennedy, estos datos son los de asistencia diaria, justificaciones, alcance de logro de aprendizajes y derivaciones a servicios externos de ser necesario. De este modo, los datos de asistencia se enriquecen con datos académicos, del contexto social y de salud, lo que permite tener una mirada profunda y de sistema respecto de cada caso.

Otro valor de esta práctica es que el establecimiento considera que los datos no solo dan cuenta del problema actual, sino que permite también anticipar problemas. Así, el definir metas mensuales de asistencia individual les permite también predecir quiénes corren riesgo de seguir presentando problemas de asistencia e intervenir a tiempo.



## **Usar la investigación disciplinada para conducir la mejora.**

### **Realizaron ciclos rápidos de manera iterativa.**

Si bien el foco de la práctica destacada es el uso de datos para la toma de decisiones este corresponde solo a una de las etapas de los ciclos rápidos de mejora que ha estado llevando adelante el establecimiento. El trabajo que ha desarrollado el colegio John F. Kennedy con los datos para la toma de decisiones va mucho más allá de solo el levantamiento de estos. De forma natural, y trayendo sus aprendizajes a partir del trabajo en red, el establecimiento ha organizado su trabajo en función a ciclos rápidos de mejora PHEA. De ese modo, se reúnen a analizar los datos levantados desde distintas fuentes y, tras estudiarlos, planifican la implementación de ciertas estrategias específicas. Estas estrategias tienen como fin asegurar la trayectoria educativa, por lo tanto, no se enfocan solo en la inasistencia, sino también en los aprendizajes perdidos producto de esas insistencias, por lo que pueden tener un carácter pedagógico. Las estrategias se implementan de manera sistemática por parte de cada responsable y luego se analizan los nuevos datos en una reunión mensual de seguimiento de la comisión. De esa forma, aun cuando la práctica comenzó desde el levantamiento de los datos, estos han sido utilizados de manera sistemática de forma iterativa para la mejora, cumpliendo con el principio de llevar una investigación disciplinada para conducir la mejora.



## **Acelerar el aprendizaje a través de comunidades en red.**

### **Aprendieron de otros y utilizaron ese aprendizaje para la mejora.**

Entre los años 2020 y 2022, el colegio John F. Kennedy fue parte de Desafío TEP - propuesta desarrollada por el Servicio Local de Educación Pública de Andalíen Sur junto a Fundación Educacional Arauco y el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE)- desde el año 2019, cuyo objetivo estratégico era velar por la continuidad en la trayectoria educativa de los estudiantes, desde la educación inicial hasta el término de la educación media. Dentro de las acciones realizadas en el marco de esta red, estuvo la realización de ciclos de mejora de trayectorias escolares positivas, en el que, en la práctica, se realizaron ajustes de ciclos de estrategias TEP durante el año, con una metodología sustentada en la reflexión con base a datos, implementación de ciclos de mejora iterativos y desarrollo de micro redes con foco en estrategias que promueven trayectorias escolares. Si bien desde el equipo directivo ya existía la costumbre de trabajar con datos de forma sistemática, el aprendizaje en red les ha permitido aprender estrategias para organizar el trabajo en torno al uso de datos y los ciclos iterativos de manera sistemática.

## ¿Qué beneficios trajo la implementación de esta práctica en el colegio John F. Kennedy?

- Permite identificar causas de inasistencias de los casos derivados a la dupla y activar protocolos correspondientes.
- Promueve la responsabilidad compartida, los profesores de asignaturas y jefaturas se involucran en los procesos de sus estudiantes, siendo parte, o estando al tanto, de las estrategias y soluciones para apoyarlos.
- Promueve la reflexión docente a partir del análisis de los datos. La toma de decisiones en base a datos se consolida en el equipo directivo y comienza a evidenciarse en el lenguaje de los docentes.
- Disminuye el riesgo de repitencia. Esto se observa a través de la disminución, en el año 2022, de la tasa de reprobación de enseñanza media, llegando a 4 estudiantes del total de la enseñanza media, comparado con un promedio de 17 estudiantes que reprobaron por razones académicas desde el año 2017 al 2021.
- Promueve el monitoreo de la asistencia como indicador de riesgo de repitencia o deserción escolar. A partir del 2021, año en que se implementa la buena práctica, comienza una escalada positiva de aumento en la asistencia escolar.

## ¿Cómo se puede seguir mejorando?

Uno de los grandes desafíos que han identificado en el colegio John F. Kennedy es poder tener una mirada más amplia y a largo plazo del comportamiento de asistencia de las y los estudiantes a partir de los datos. En la práctica, las sesiones mensuales del comité se enfocan en las y los estudiantes que presentan problemas de asistencia en el mes en curso o los meses previos. Cuando esos problemas se solucionan, dejan de generarse acciones para esos estudiantes en particular. Sin embargo, es posible que algunos estudiantes vuelvan a levantar alertas en los datos después de un tiempo. El poder identificar rápidamente qué estudiantes tienen este comportamiento de forma recurrente y si son los mismos problemas o nuevos problemas es importante, porque indica de una u otra manera la profundidad del problema para ese estudiante.

### 3. “Recuperando aprendizajes a través del fortalecimiento de las capacidades profesionales en la escuela Huatulame, Monte Patria”.

En 2020, en plena pandemia, la directora de la escuela Huatulame, en la comuna de Monte Patria, volvió a la escuela que la formó en su infancia y que la recibió en sus primeros años de docencia, pero ahora, en un rol directivo. Para ella, regresar y aportar a su escuela de toda la vida tiene un valor especial. Lo que la lleva a asumir este desafío es brindar más y mejores oportunidades a las y los estudiantes de su comunidad. Cuando asumió como directora la escuela se encontraba con el sistema de turnos éticos por la cuarentena, por lo que las y los estudiantes recibían material impreso, solamente en lenguaje y matemáticas, para el desarrollo de actividades en casa. Al comenzar a revisar los datos, pudo notar que, tal como la gran mayoría de las escuelas que tuvieron que enfrentarse a los efectos de la pandemia, había resultados muy fluctuantes y un sistema poco definido para la evaluación de aprendizajes en la educación virtual.

Tras su llegada, la directora del establecimiento definió como prioridad la construcción de un diagnóstico pedagógico en la escuela. Utilizando datos de diversas mediciones, tales como SIMCE, evaluación interna y el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA), el equipo educativo identificó que una de las habilidades más descendidas de las y los estudiantes de su centro educativo era la habilidad de argumentación. A partir de esta información, surgió como prioridad el abordar esta habilidad con las y los estudiantes del segundo ciclo básico de la escuela.

En esta experiencia, el equipo directivo lidera un trabajo de indagación colaborativa para precisar el problema e identificar las causas que obstaculizan el desarrollo de esta habilidad en sus estudiantes. Para impulsar este trabajo el establecimiento contó con el acompañamiento y apoyo de profesionales del Programa Plan de Acompañamiento Territorial para la Mejora Educativa (PATME) del centro de liderazgo C Líder, quienes les propusieron trabajar con la estrategia de ciclos cortos de mejora. A través de esta estrategia directivos, docentes, coordinadores pedagógicos comunales y profesionales del centro de liderazgo trabajaron de manera colaborativa para definir, implementar, evaluar y ajustar estrategias utilizadas por el equipo del establecimiento para mejorar la habilidad de argumentar en los estudiantes de segundo ciclo de la escuela.

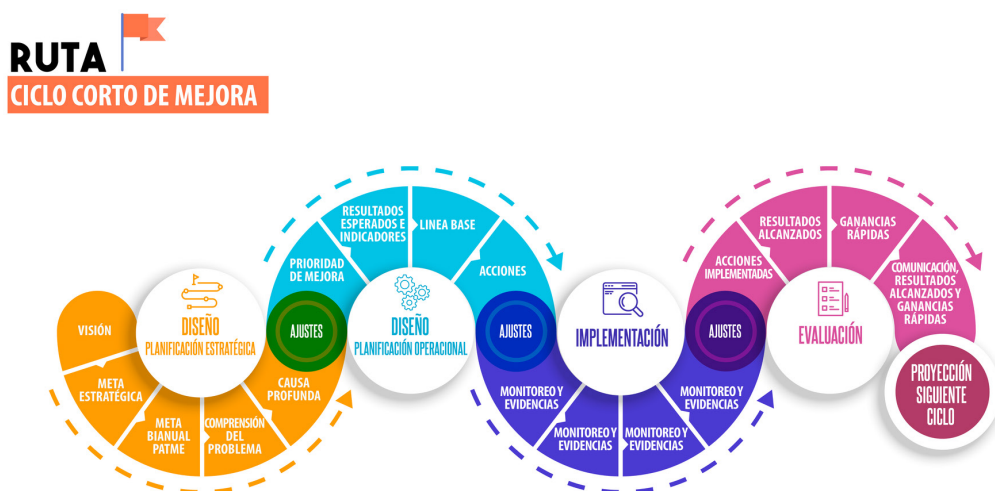
Para movilizar la mejora, el equipo que lideraba PATME al interior del establecimiento se valió de la reflexión profesional mediante la generación de espacios de conversaciones guiadas con el equipo docente, con foco en los aprendizajes de las y los estudiantes. En estas instancias, directivos y docentes comenzaron a reflexionar sobre aspectos claves de la mejora, como su propia práctica, factores que inciden en los aprendizajes de sus estudiantes y las formas de trabajo de la organización, entre otros.

El trabajo colaborativo también cumplió un rol central, puesto que mediante el fortalecimiento del trabajo entre distintos actores y niveles del sistema educativo y el aporte de sus distintas experticias para abordar las necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes, se logró un mayor compromiso y un proceso enriquecido por distintas miradas.

Por último, el uso de datos fue la herramienta central para entender por qué no se generaban los resultados de aprendizaje esperados en las y los estudiantes del segundo ciclo básico. Para eso, fue necesario recopilar y levantar datos de distintas fuentes y analizarlos para tomar decisiones aterrizadas a su realidad local.

## ¿Qué principios de la mejora continua se aplican en la implementación de esta estrategia?

El equipo de la escuela Huatulame utilizó la estrategia de ciclo corto (ver figura X) para abordar las brechas de aprendizaje en la habilidad de argumentación en las y los estudiantes de segundo ciclo básico. La comunidad de este centro escolar, trabajó con una planificación flexible y ajustable, que se modificaba constantemente en relación a su propio contexto, avances y desafíos, para así redireccionar sus esfuerzos hacia el horizonte que deseaban alcanzar. Esta estrategia de ciclo corto responde a varios principios



**Figura 2.** Ruta ciclo corto de mejora del Plan de Acompañamiento Territorial para el Mejoramiento Educativo (PATME).



## Hacer que el trabajo sea específico a los problemas y esté centrado en los usuarios.

**Se identificó un problema de mejora con foco en los aprendizajes de las y los estudiantes.**

Cuando se establecen visiones, objetivos y metas de mejora, una tendencia natural es comenzar a identificar acciones que permitan abordar aquello que esperamos alcanzar. Aún cuando esta ruta tiene un sentido lógico, contiene un gran riesgo: si como centro escolar no existe claridad de cuáles son los obstáculos que impiden alcanzar la mejora, se podrían diseñar acciones que quizás sólo aborden un síntoma o efecto de un problema y no su origen.

Antes de pensar en responder a la pregunta ¿qué hacemos para alcanzar nuestra meta?, los equipos educativos requieren pensar realmente en el problema: ¿qué problemas tenemos que obstaculizan alcanzar nuestra meta de mejora? ¿qué de lo que hacemos, o dejamos de hacer, qué nos aleja de nuestra meta? A través de diferentes espacios de conversación, el equipo de docentes de la escuela Huatulame comenzó a identificar varios posibles problemas que podrían incidir en el desarrollo de la habilidad de argumentación de sus estudiantes. Sin embargo, para establecer un foco el equipo se apoyó de algunos criterios que les permitieron priorizar y delimitar un problema de mejora.

De este modo, analizaron sus posibilidades de intervenir o no en el problema: qué tan relacionado está con el aprendizaje de las y los estudiantes, qué tan urgente es resolverlo, en qué momentos se observa o de qué manera el problema se hace visible, qué datos y antecedentes hay disponibles para poder ver y delimitar el problema, de qué manera se articula el problema con la escuela y qué tan claro y preciso es en su redacción. Este trabajo de análisis les permitió llegar a un problema bien delimitado.



## Ver el sistema que produce los resultados actuales.

**Identificaron las causas y definieron prioridades para guiar el ciclo corto.**

Los problemas en educación son difíciles de resolver, porque la educación es un sistema complejo. Muy pocas veces los resultados dependen de individuos particulares y, en la mayoría de los casos, los resultados que se obtienen se deben a la manera en que las distintas partes y procesos de este sistema interactúan. Definir un problema y entenderlo realmente requiere de un entendimiento amplio del sistema en el que ese problema se está dando. En el caso de la escuela Huatulame, las habilidades de argumentación descendidas de sus estudiantes podían darse por múltiples causas combinadas.

Si bien el definir el problema les permitió delimitarlo y ubicarlo en el complejo sistema de su comunidad escolar, para entenderlo realmente e idear una forma de abordarlo fue necesario identificar sus causas y todos los factores que influyen en él. Los problemas representan el síntoma de algo más profundo. Establecer una hipótesis explicativa es crucial para poder comprender por qué no se ha logrado revertir la trayectoria de mejora de un establecimiento. Luego de establecer su problema de mejora, el equipo de la escuela Huatulame, utilizó la técnica de los “5 por qué”, para ampliar su comprensión respecto al problema a identificar y llegar a la causa raíz. Desde este ejercicio aparecen múltiples causas, algunas relacionadas con factores externos al establecimiento en los que el equipo tiene muy poca injerencia y,



otras dentro de su radio de acción. Una de las causas más importantes que lograron identificar tuvo relación con los espacios de desarrollo profesional que generaban como comunidad. De este modo, pudieron notar que no tenían una definición compartida de lo que implicaba realmente argumentar, que aplicaban estrategias diversas y no intencionadas y que no se trabajaba necesariamente de manera coordinada entre las distintas asignaturas.



**No es posible mejorar a escala aquello que no se puede medir.**

**Definieron una meta de mejora a corto plazo.**

Una de las primeras acciones de la metodología de ciclos cortos es la definición de una meta. Si bien una visión de mejora definida en los primeros pasos del ciclo establece dirección, los centros educativos requieren establecer metas de mejora que sean desafiantes, medibles y alcanzables, cuyo foco está centrado en el aprendizaje de las y los estudiantes (Duke, 2015). Luego de definir una visión, el equipo buscó aterrizar su norte en una meta concreta de mejora que permitiera identificar el avance de sus estudiantes. Para esto, crearon en conjunto una meta desafiante, pero alcanzable, medible y específica. En su etapa de planificación operacional, la escuela Huatulame definió resultados esperados medibles e indicadores, además de una línea de base con los datos levantados para poder monitorear luego el avance.

Para poder saber si realmente están mejorando o no y si se acercan a la meta, el uso de datos se volvió esencial. Para esto, se diseñaron encuestas para medir los avances y hacer ajustes, así como instrumentos de observación de aula que fueron elaborados y validados por los docentes de la escuela.



**Usar la investigación disciplinada para conducir la mejora.**

**Siguieron un proceso iterativo de implementación de acciones y levantamiento y análisis de datos.**

La metodología de ciclo corto -en su proceso de diseño, implementación y de evaluación- contempla el diseño de acciones específicas para abordar el problema, el levantamiento constante de datos y el monitoreo de los avances en función de estos, para luego realizar ajustes en un nuevo ciclo. En el caso de la escuela Huatulame, las acciones que contemplaba el plan de trabajo se realizaban en la modalidad de jornadas de aprendizaje, procesos de implementación de las planificaciones generadas de manera colaborativa en el aula y sesiones periódicas de observación y retroalimentación. Todas estas acciones fueron generando una serie de datos intencionados previamente, que le permitieron a la escuela medir cómo iban avanzando en tiempo real, así cómo evaluar los resultados en el cumplimiento de su meta. De este modo, se pueden hacer ajustes en el camino cuando hay indicadores de que no se está logrando el objetivo, en vez de dejar pasar el tiempo y darse cuenta en la medición final de si se alcanzaron o no los resultados esperados. Este es un proceso activo de investigación en acción que la escuela Huatulame asumió de manera colaborativa y disciplinada, para el cual se han definido procedimientos, indicadores y etapas conocidas por todos. El motor de la mejora continua se da en el desarrollo de estos ciclos iterativos, que permiten identificar problemas y abordarlos de manera rápida y aprender del proceso.

## ¿Qué beneficios trajo la implementación de esta práctica en la escuela Huatulame?

- Permite que el equipo pueda construir un marco teórico común para el desarrollo de la habilidad priorizada; reconocer prácticas que los docentes ya implementan satisfactoriamente; y crear juntos un instrumento para observar las prácticas de los docentes para el desarrollo de la habilidad.
- Contribuye a generar condiciones, y fortalecer y desarrollar capacidades para la mejora. Así, por ejemplo, se generaron bloques de trabajo protegidos y regulares para ir trabajando colaborativamente y se identificó una mayor distribución del liderazgo y un alto compromiso de todas y todos las y los involucrados en la implementación de las acciones previamente acordadas.
- Genera un sentido compartido hacia la mejora, al involucrar activamente a la comunidad y al representante del nivel sostenedor en el trabajo.
- Resignifica la comprensión sobre mejora, entendiéndose como un proceso endógeno y no como una respuesta a demandas externas.
- Enriquece los espacios de desarrollo profesional, en cuanto el intercambiar estrategias entre las y los docentes, construir significados compartidos, cuestionar supuestos, entre otros, aportan al aprendizaje de las y los estudiantes.

## ¿Cómo se puede seguir mejorando?

El proceso de comprender un problema y la causa que lo origina no es para nada un camino lineal. Cuando los equipos indagan sobre los problemas de mejora, requieren iterar de forma constante para afinar su foco de trabajo. Un desafío que emerge en esta experiencia tiene relación con el cómo saber que efectivamente se ha identificado un problema y su causa, lo que lleva al equipo a realizar una pregunta crucial ¿hasta dónde podemos iterar?

Para abordar esta situación, el equipo trabajó en reunir y analizar datos que permitieran comprender mejor el problema, evitando así sesgos o juicios personales de quienes indagan. Una forma de abordar este desafío desde el centro escolar fue escuchar a su comunidad educativa para conocer con mayor precisión qué ocurre, cuándo y qué factores inciden en las experiencias de enseñanza y aprendizaje en el aula. Al discutir en conjunto, compartir percepciones, analizar datos, entre otros, se fue construyendo un sentido compartido de qué, cómo y por qué el equipo requiere modificar sus prácticas en función de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Parte del desafío entonces es mantener esta estructura en el tiempo, seguir indagando para dar luz a las nuevas problemáticas que van surgiendo para, en conjunto, encontrar soluciones pertinentes. En la misma línea, se debe encontrar la forma de sostener las estructuras que se generaron, de manera que todos los esfuerzos y procesos generados no sean un episodio más en la historia del centro escolar, sino parte de una cultura de mejora continua de su comunidad.

## 4. Transformar la evaluación de la escuela para el aprendizaje integral en el colegio Guardiamarina Guillermo Zañartu Irigoyen “.

En 2019, el equipo directivo del colegio decide iniciar el trabajo de revisión del decreto 67/2018 con el cuerpo docente y comprenden que éste implicaba un cambio de paradigma respecto de cómo el establecimiento abordaba la evaluación. Así, ahora debían entender la evaluación como un aspecto intrínseco a la enseñanza, cuyo sentido fundamental es propiciar y apoyar los aprendizajes de las y los estudiantes, aportar al monitoreo y acompañamiento de los aprendizajes de las y los estudiantes, y también, a la reflexión docente para la toma de decisiones. Sin embargo, rápidamente pudieron notar que no estaban preparados como establecimiento para este cambio que iba mucho más allá de una modificación de reglamento e implicaba un proceso de desarrollo profesional que debían abordar. Para lograr su propósito, el equipo directivo promueve la **conformación de un equipo técnico, actualmente compuesto por coordinadores de departamentos, jefa de Unidad Técnica Pedagógica (UTP) y apoyo UTP, para formar parte de la “Red de innovación en evaluación” de la Universidad de Chile y así, posteriormente, transferir y trabajar colaborativamente con todo el colectivo docente, en el desafío de transformar la cultura evaluativa del colegio.** Esto, comprendiendo que la evaluación es inherente al proceso de aprendizaje e instalando -desde prekínder a 4º medio- la evaluación formativa “sin notas” para todo el establecimiento. El equipo técnico estableció una ruta de trabajo que incluyó capacitaciones en evaluación para todo el cuerpo docente del establecimiento. Estas capacitaciones se centraron en la metodología de proyectos interdisciplinarios (ABP), metodología que, posteriormente, identificaron como más adecuada en este camino, junto con la evaluación formativa. Además, se implementaron acciones para involucrar a la comunidad en el proceso.

Cuando en el ecosistema de la mejora se plantea la importancia de **crear condiciones para el aprendizaje profesional colectivo y organizacional**, no se refiere solo a destinar tiempo y recurso a la formación de los docentes en ejercicio. Más bien se trata, de consolidar en el establecimiento un sistema que fomente el aprendizaje colectivo, que establezca formas de trabajo que generen aprendizaje constante, formal o informal, liderado de manera interna o externa. Esta práctica se hace cargo de ese espacio al instaurar un equipo que pueda adquirir conocimientos fuera del establecimiento y generar una mini red para el aprendizaje al interior de el mismo, que se adapte y esté en contexto de las necesidades que el equipo identifique. Esto facilita el trabajo colaborativo, la reflexión docente y también el sentido de responsabilidad respecto del aprendizaje docente al interior de la escuela.

En este proceso, el equipo de la escuela comprendió que el uso de la evaluación formativa está más relacionado con entender realmente qué y cómo están aprendiendo nuestros estudiantes que con la rendición de cuentas o el cumplimiento de estándares esperados. La nueva cultura de evaluación implicó revisar también la metodología de enseñanza aprendizaje que estaban llevando a cabo, lo que implicó, hacer ajustes en el tipo de datos y en el sentido en que estos se estaban utilizando.

### ¿Qué principios de la mejora continua se aplican en la implementación de esta estrategia?



## Hacer que el trabajo sea específico a los problemas y esté centrado en los usuarios.

### Identificaron el problema de forma específica.

La escuela es parte de un sistema más amplio. Este sistema, como todo sistema, se rige por ciertas metas y lineamientos que la escuela debe seguir. Cuando comenzó el camino hacia la mejora, el colegio Guadamarina Guillermo Zañartu Irigoyen no veía necesariamente un problema respecto de la forma en que estaban llevando a cabo la evaluación al interior del establecimiento. Sí había cierta inquietud y sensación de que las notas no estaban, necesariamente, dando cuenta ni de la profundidad de los aprendizajes y ni de habilidades que estaban adquiriendo las y los estudiantes. Pero esta situación no alcanzaba a ser percibida como un problema que afectase el desarrollo de las actividades propias de la escuela, menos el logro de las metas. Sin embargo, al deber responder a los requerimientos del sistema, como incorporar el decreto 67 en su propio reglamento, sí identificó una problemática clara: como equipo no contaban con los conocimientos y actualización necesaria respecto a la evaluación, como para poder apropiarse realmente de la normativa. Tampoco tenían un sistema que les permitiera formar a todas y todos los docentes en evaluación para el aprendizaje de manera de poder alcanzar este cambio en la cultura evaluativa de la escuela. En la práctica, se dieron cuenta de que el problema no tenía tanto que ver con la evaluación misma, sino con la capacidad y conocimiento de los docentes de implementar el sistema de evaluación más adecuado para el logro de sus objetivos. Esto les permitió focalizar su trabajo al origen del problema, y no implementar lo que creyeron era una mejora sin saber realmente qué estaban intentando mejorar.



### No es posible mejorar aquello que no se puede medir.

### Definieron metas acordes al problema.

En el desarrollo de esta práctica el foco estaba puesto en la conformación de un equipo para la formación docente, con el fin de implementar un sistema de evaluación para el aprendizaje. Esto quiere decir que las metas y los datos deben dar cuenta del proceso de formación e incluso de qué manera esta formación es bajada a la evaluación en el aula. Para esto, el establecimiento definió metas y verificadores que se alinean también con los incluidos en su PME. En particular, se definen metas relativas a la cantidad de docentes que reciben formación, niveles de participación del equipo técnico en las instancias de la red con temáticas para la evaluación de aprendizaje y metas en la actualización de los planes de desarrollo profesional docente. En la medida en que se desarrollaba el proceso de formación, se fueron diseñando e implementando acciones que generaron también una serie de nuevos datos, los que aportaron también al conocimiento respecto de si la formación estaba teniendo efecto. Así, se recogieron y analizaron datos relativos a la cantidad de docentes que fue cambiando al sistema formativo por sobre uno sumativo en los resultados de las y los estudiantes, etc. Estos datos se analizaron en reuniones trimestrales, pero también se recogieron datos de manera semanal, quincenal y mensual, que aportaron para la toma de decisiones y los ajustes que se desarrollaron durante la implementación y en el día a día. Estos datos fueron analizados y las decisiones tomadas a nivel del equipo de coordinación fueron posteriormente elevadas al equipo técnico en las reuniones trimestrales.



### Acelerar el aprendizaje a través de comunidades en red.

### Aprendieron de otros y compartieron con otros.

El aprendizaje para la mejora se da en distintos niveles. Primero, en un nivel individual, el que se produce

cuando un profesional analiza sus propias prácticas y datos como parte de su tarea profesional, permitiendo la reflexión y mejora. Luego, se da un nuevo tipo de aprendizaje al interior de la escuela, cuando los profesionales comparten con otros sus prácticas y procesos de aquello que les funciona -a unos sí y a otros no- a partir de lo cual, se van tomando decisiones para la mejora de todo el centro educativo. Esto se produce en consejos de profesores, en reuniones de equipo y es bastante común al interior de las escuelas. Sin embargo, es más común que en esas instancias se identifiquen muy buenas prácticas y se adquieran aprendizajes que no salen de esa comunidad y que solo beneficiarán a ese establecimiento. Aquí entra en juego el trabajo en red para acelerar el aprendizaje. Se trata básicamente de compartir aquello que como establecimiento se ha aprendido, con otros establecimientos que también están llevando adelante procesos similares y con quienes se define una meta común. En el caso del colegio Guardiamarina Guillermo Zañartu Irigoyen, esa red fue la “Red de Innovación en Evaluación” de la Universidad de Chile. El incorporarse a esta red les permitió organizar el trabajo que ya venía haciendo la escuela en evaluación, a definir metas claras, levantar indicadores y definir procesos de análisis y ajustes de su práctica, como parte de las acciones que la tutoría de la red ofrecía. Pero también, a conocer experiencias de otros establecimientos con los que inspirar su propio trabajo y, más adelante, compartir los procesos y resultados con otros establecimientos que forman parte de la red.

## ¿Qué beneficios trajo la implementación de esta práctica en el colegio Guardiamarina Guillermo Zañartu Irigoyen?

- Contar con un modelo técnico pedagógico, les permite funcionar y desarrollar rutas de aprendizajes de forma colaborativa.
- El trabajo colaborativo como estilo de trabajo permanente, da la posibilidad de aprender y hacer sinergia entre los distintos docentes y sus disciplinas.
- Genera mayor libertad y creatividad respecto a la planificación, implementación y manejo del currículum de sus clases (Existiendo real apropiación curricular).
- Disminuye la presión hacia el docente por tener determinado número de notas.
- Evidencia la existencia de un liderazgo distribuido en el establecimiento. Se promueve constantemente la toma de decisiones participativa entre docentes y equipo directivo.
- Existe una cultura evaluativa y una idea de mejora constante de las prácticas asociadas.
- Favorece la mirada de proceso de los aprendizajes, la retroalimentación permite que mejoren en sus niveles de logro y con ello su percepción de autoeficacia.
- Disminuye la sensación de agobio en los estudiantes. La evaluación y la nota no están en la mente como fin en sí mismo.

## ¿Cómo se puede seguir mejorando?

A partir de esta práctica, se puede extender el alcance de los equipos técnicos más allá de la evaluación formativa. Si bien se ha ido haciendo, podría replicarse el proyecto hacia otros nudos críticos para seguir avanzando hacia la mejora con la misma rigurosidad. Del mismo modo, una parte esencial de esta estrategia radica en la formación docente que ha permitido transformar la cultura evaluativa en la escuela. Sin embargo, es importante considerar que nuevas personas se integrarán al equipo docente del establecimiento lo que hace necesario encontrar la manera de que se integren a esta cultura, aprendan el lenguaje común y se puedan alinear a esta forma de trabajar de manera rápida. Por lo tanto, crear procesos estandarizados para la incorporación de los nuevos docentes debería permitir una incorporación más fluida y fácil.

## 5. Desarrollando reflexión y una visión estratégica compartida en la escuela rural Alfonso Osses Pérez, Mariquina, mediante la realización de reuniones técnicas”.

Las escuelas rurales en Chile se reúnen de forma periódica en sus encuentros de microcentro, para reflexionar sobre los procesos que se están llevando a cabo en los centros educativos. Esta metodología de trabajo les permite sentirse familiarizados con la idea de compartir buenas prácticas, colaborar y reflexionar abiertamente sobre aquello que funciona y aquello que no en los establecimientos.

Cuando la escuela rural Alfonso Osses Pérez comenzó a integrar a nuevos profesionales a su comunidad, la directora del establecimiento consideró natural adoptar la metodología de trabajo que habían estado aplicando durante años en los microcentros, ahora dentro de la escuela. Así, podrían abarcar la necesidad de generar una instancia de reflexión y planificación colaborativa de las prácticas pedagógicas de la escuela, tal como se hacía a nivel de microcentros especialmente en tiempos de pandemia, donde el proceso de enseñanza aprendizaje se vio fuertemente perjudicado por la falta de presencialidad.

Para lograrlo, la directora incentiva la realización de **reuniones técnicas semanales con su equipo docente**. Estas, de forma intuitiva, comienzan a desarrollar “ciclos de mejora” para cada una de las prácticas pedagógicas a desarrollar. Si bien, en un inicio esta metodología de trabajo se adoptó para solucionar los problemas que la educación a distancia estaba trayendo, el equipo la ha mantenido hasta ahora.

El ciclo de mejora, que se realiza con cada nueva práctica pedagógica o con aquellas que requieren mejoras, es entendido por el equipo profesional como un proceso en el que se identifican cuatro pasos: 1. La planificación 2. El hacer 3. Levantar evidencia y 4. Evaluar y ajustar. De esta manera, han podido generar espacios de reflexión y trabajo técnico, para la construcción de una comunidad de aprendizaje profesional y facilitar los aprendizajes de los y las estudiantes a través de la reflexión y ajustes de las prácticas pedagógicas.

En esta experiencia el aprendizaje profesional colectivo, que es parte del ecosistema de la mejora, se encuentra en el centro. Con esta práctica se potencia el trabajo colaborativo del equipo profesional de la escuela, promoviendo el desarrollo de la visión estratégica y la planificación favoreciendo el logro de los objetivos y las metas institucionales. Para funcionar realmente, este trabajo colaborativo va de la mano de la construcción de relaciones positivas, centradas en la construcción de prácticas colectivas y en la responsabilidad conjunta por la mejora de los aprendizajes de los y las estudiantes. Para lograr estas relaciones positivas, el liderazgo pone el foco en el valor de la práctica docente, distribuye responsabilidades y confiere autonomía para la toma de decisiones, lo que genera mayor compromiso en los y las docentes e incide positivamente en la comunicación y confianza entre el equipo docente y la directora del establecimiento.

Por último, se destaca como parte esencial de la práctica el uso de datos, en cuanto releva la importancia de generar y compartir evidencia concreta sobre la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes, la que se pone a disposición en las reuniones técnicas.

## ¿Qué principios de la mejora continua se aplican en la implementación de esta estrategia?



**Usar la investigación disciplinada para conducir la mejora.**

**Implementaron ciclos cortos de mejora de manera sistemática.**

El uso de ciclos para conducir las prácticas pedagógicas que se desarrollan durante el año escolar es, en esencia, una investigación dentro de la escuela. En ella, los equipos que conducen la mejora plantean hipótesis a partir de evidencia y luego planifican acciones a partir de esas hipótesis, las ponen a prueba, evalúan su resultado y hacen ajustes para iniciar un nuevo proceso hasta alcanzar una solución a su problema. Este proceso se realiza de forma participativa y sistemática. En el caso de la escuela rural Alfonso Osses Pérez, el equipo escuela realiza ciclos iterativos que, si bien realizan de forma intuitiva, cumplen con los cuatro pasos de los ciclos rápidos de la mejora y que detallamos a continuación.

**1. Planear:** En esta instancia, todo el equipo dialoga sobre las necesidades y posibles formas de enfrentar los desafíos del proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes, para luego definir una práctica pedagógica que responda, de manera más completa, a las necesidades identificadas previamente. De este modo, se logra priorizar y consensuar colaborativamente el diseño de las acciones que se llevarán a cabo posteriormente, relevando la experiencia y conocimientos de todo el equipo.

**2. Hacer:** En esta etapa cada docente implementa en su aula las acciones acordadas según la planificación. En el proceso, se levanta información que luego es reportada en las sesiones de análisis al equipo participante y en un acta elaborada especialmente para estos fines.

**3. Estudiar:** Surge de la necesidad de saber si las prácticas implementadas, dan o no resultados en los cursos en que se están desarrollando. Para esto, los y las responsables de las prácticas recolectan y analizan información y datos de los procesos y resultados del proceso de aprendizaje, desde los estudiantes y sus familias para posteriormente, compartirlas y ponerlas a disposición del equipo de profesionales, en las reuniones correspondientes. Levantar información, permite que las decisiones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes tengan sustento y sean oportunas.

**4. Ajustar:** A partir de la evidencia generada y el análisis de los datos, todo el equipo participa de la toma de decisiones. Éstas, pueden implicar hacer ajustes y/o definiciones de nuevas rutas de acción de la práctica pedagógica. Como señala una de las docentes del equipo: “algunas (prácticas) requieren mejoras y refuerzos y debemos seguir ajustando”. El sentido es tomar decisiones orientadas a la mejora de las prácticas para que sean más efectivas y, llegado el momento, establecer cuándo una práctica ya ha logrado las mejoras propuestas para dar paso a la ejecución de otras.



**Enfocarse en la variación en el rendimiento.**

**Estandarizaron procesos para los casos complejos.**

Los sistemas complejos se caracterizan por tener muchos procesos que se relacionan unos con otros y de manera simultánea. Así, cuando hacemos un solo cambio, muchas veces genera efectos insospechados en otros procesos. La investigación para la mejora, vale decir, probar pequeños cambios y darles segui-



miento a sus resultados de forma controlada, ayuda a organizar el trabajo de las partes para obtener los resultados esperados. Ayuda a entender qué funciona, para quién y en qué condiciones y permite ir afinando ciertos procesos que sabemos resultan seguros y efectivos de replicar. En la escuela rural Alfonso Osses Pérez, se ha definido un proceso estándar para aquellos casos más complejos que requieren de una revisión más detallada. Esto implica, en primer lugar, entrevistar a él o la apoderada y dejar registro de esta información en una ficha de elaboración propia que recoge información del estudiante. A partir del análisis de la ficha, más la información compartida por el equipo docente, se genera un “Plan de Trabajo Individual” con líneas de acción (estrategias pedagógicas) que se propone a los apoderados. Esto permite ir identificando tipos de problemas específicos, generar perfiles y estrategias adecuadas a los tipos de problemáticas que presentan los y las estudiantes, y a las particularidades de sus familias.



## **Acelerar el aprendizaje a través de comunidades en red.**

### **Aprendieron del trabajo en red y compartieron sus aprendizajes con otros**

El caso de la escuela rural Alfonso Osses Pérez es un buen ejemplo de cómo se acelera el aprendizaje a través de las comunidades en red. El equipo de esta escuela ya tenía amplia experiencia en el trabajo en red como parte del microcentro de la región, por lo que el identificar problemáticas comunes, compartir y analizar datos y compartir aprendizajes con otros establecimientos de forma sistemática es algo que ya tenían internalizado, y que pudieron traer a su escuela para movilizar la mejora en su propia comunidad. Así, llevaron al nivel de la escuela los aprendizajes adquiridos durante la serie de “Talleres para equipos directivos” impartidos por la Fundación Educacional Arauco, cuyo propósito era justamente fortalecer el liderazgo para propiciar el uso de herramientas y metodologías participativas y activas en el aula, que fue uno de los focos de las prácticas implementadas. Sin embargo, así como ellos aprendieron del trabajo con otros, otros establecimientos de la región también se vieron beneficiados de esta experiencia, la cual fue compartida no solo en la Red de Microcentro, sino con otros establecimientos de la misma administración. Lo anterior, pone en evidencia como la participación en la red, permite innovar, integrar y difundir rápidamente lo aprendido, promoviendo la mejora al interior de la escuela.

## **¿Qué beneficios trajo la implementación de esta práctica en la escuela Rural Alfonso Osses Pérez?**

Entre los beneficios que ha traído la implementación de esta práctica en el establecimiento, se encuentran:

- Promueve el desarrollo de una visión estratégica y una planificación colaborativa en la escuela.
- Permite instalar una visión de mejora continua en todo el equipo de profesionales.
- Fortalece al equipo docente, en aspectos tales como: autoestima, valoración, compromiso y entusiasmo.
- Permite implementar de mejor manera la priorización curricular, ayudando con los focos y prioridades, el orden y la estructura de las clases.
- Fortalece el vínculo y el sentido de pertenencia de sus estudiantes y familias.
- Promueve una alta participación y compromiso de las y los apoderados, lo que se ve reflejado más adelante en una alta asistencia de los estudiantes, además de un aumento de la matrícula.

## ¿Cómo se puede seguir mejorando?

Con el aumento de la dotación docente, aumentan las visiones y opiniones del equipo, lo que hizo imperativo mejorar el registro de las reuniones técnicas, para lo cual se elaboró un cronograma. Posteriormente, diseñaron un formato consensuado de registro que les permitió monitorear las estrategias o prácticas pedagógicas que planifican y evalúan en conjunto. Se releva la importancia entonces, de ir adaptando los instrumentos de acuerdo a las nuevas necesidades que van surgiendo.

La formación también es un desafío. Se vuelve necesario levantar información de manera constante respecto de las necesidades docentes, y poder abordarlas con planes de formación pertinentes.

Por último, una dificultad importante es la sistematicidad. Muchas veces resulta complejo resguardar el tiempo para el desarrollo de las reuniones técnicas y mantener el trabajo con ciclos de forma consistente. Sin embargo, en la medida en que se vuelve evidente que la metodología es efectiva, el mantener el desarrollo de los ciclos debería volverse cada vez más natural para los equipos.



## 6. Gestionando participativamente la convivencia escolar en el colegio Raúl Silva Henríquez”

Con el retorno a la presencialidad luego de la crisis sanitaria por COVID-19, el equipo directivo y docente del colegio Raúl Silva Henríquez se dio cuenta, al igual que muchos equipos educativos en el país, que existían situaciones disruptivas y difíciles de manejar dentro y fuera del aula que afectan el clima escolar del establecimiento y el desarrollo del aprendizaje de las y los estudiantes. Si bien, como establecimiento contaban con protocolos para abordar estos temas, muchas de las problemáticas identificadas en el retorno a la presencialidad no se habían visto de manera tan frecuente en el pasado, o eran definitivamente nuevas.

Para enfrentar esta problemática, el equipo directivo y de gestión escolar decidió diseñar e implementar un ciclo corto de mejora en el ámbito de la convivencia escolar que les permitiera hacer un diagnóstico profundo y levantar datos en el corto plazo, y posteriormente, diseñar un plan para abordar los problemas de convivencia. Para esto, sistematizaron algunos datos ya disponibles y de fácil acceso, como las anotaciones del libro de clases, y crearon una mesa de trabajo con un grupo de estudiantes en la que analizaron la información disponible y diseñaron un instrumento para el levantamiento de información. Una vez construido, el instrumento fue probado primero en un grupo reducido de estudiantes, ajustado y finalmente implementado en toda la escuela. A partir de lo recolectado, el equipo de escuela socializa los datos con la comunidad educativa y en conjunto se diseñan acciones específicas para abordar cada uno de los problemas identificados e implementan estas acciones para la mejora de los resultados.

Es evidente que el **uso de datos para la toma de decisiones** es uno de los factores del ecosistema de la mejora escolar más presentes en esta práctica. Si bien el establecimiento ya contaba con algunos datos en relación al ámbito de la convivencia escolar reportados por SIMCE y DIA, las complejidades de su problema requerían de datos mucho más específicos, lo que los llevó a diseñar un instrumento que entregará información más detallada y pertinente para su contexto, con el objetivo de orientar de mejor manera la mejora. Muchas veces, los datos que entrega el sistema son insuficientes por no ser tan específicos al problema que se intenta mejorar, y es necesario adaptar instrumentos para recoger los datos que realmente informan la toma de decisiones.

Por otro lado, esta práctica pone el foco en **potenciar las relaciones positivas**, entendiendo que los problemas de convivencia afectan directamente el aprendizaje de las y los estudiantes, la labor de los equipos de escuela y la confianza y compromiso de las familias. Con esta práctica, la escuela les dio voz a todos los miembros de la comunidad, visibilizó problemas que pasaban desapercibidos y se guiaron conversaciones abiertas en base al respeto, lo que permitió diseñar un plan que considerara todas las perspectivas y necesidades.

¿Qué principios de la mejora continua se aplican en la implementación de esta estrategia?

Hacer que el trabajo sea específico a los problemas y esté centrado en los usuarios.

Le dieron voz a las y los estudiantes.

Uno de los aspectos más destacados de esta práctica es que les da un espacio a los puntos de vista de los usuarios afectados por los problemas de convivencia -las y los estudiantes- pero lo hace de tal manera que se sientan realmente involucrados y parte del proceso.

Los establecimientos educacionales del país están generando datos de manera constante y muchos de esos casos se utilizan para la toma de decisiones. Sin embargo, muchas veces usamos datos que apuntan siempre a lo mismo y no nos brindan nueva información o nuevas perspectivas que nos permitan entender los problemas en su complejidad. Pocas veces nos detenemos a pensar: ¿está entregándome este dato información nueva o distinta de la que ya tengo? ¿Estamos dejando afuera alguna perspectiva relevante para la comprensión del problema? Uno de los principios de la mejora es entender de qué manera la problemática identificada afecta a los usuarios, desde su perspectiva, para llegar al centro del problema (y no a sus causas o consecuencias), y focalizar la mejora hacia donde es realmente necesaria. En este caso, eso se logró con instrumentos especializados, conversaciones profundas y escuchando realmente a las y los estudiantes y sus familias.



### **Ver el sistema que produce los resultados actuales.**

**Entendieron que la comunidad en su totalidad debía movilizarse para la mejora.**

Una de las características de esta práctica es que involucra a toda la comunidad escolar. Si bien es liderada por el equipo directivo y de convivencia, sus resultados -positivos o negativos- afectan a toda la comunidad porque esta funciona como un sistema. Por lo mismo, la forma de abordar la práctica es sistémica y transversal. Para la ciencia de la mejora, el principio de ver el sistema que produce los resultados actuales se refiere a entender que las problemáticas son multifactoriales y que muchas veces requieren de ser abordadas desde distintas perspectivas. Entender el sistema se refiere a conocer en detalle de qué manera se relacionan los elementos y procesos que están generando el problema. Para eso, es necesario una participación amplia, con todos los involucrados. El colegio Raúl Silva Henríquez adopta esta mirada sistémica desde el primer momento, involucrando a todos los integrantes de la comunidad desde el inicio del levantamiento de datos, hasta la socialización de los resultados para el diseño de acciones. En estas instancias de socialización participan docentes técnico-profesionales, docentes humanistas, científicos, jefes de especialidad, representantes de los asistentes de la educación, inspector general, representantes de los apoderados y estudiantes, entre otros. Así, el problema se aborda desde todas sus perspectivas y el diseño de las acciones contempla los posibles efectos a nivel de sistema.



### **Usar la investigación disciplinada para conducir la mejora.**

**Aprendieron en el camino mediante el uso de ciclos.**

La práctica se ha llevado adelante de manera sistemática y organizada a partir de la estrategia de ciclos cortos de mejora (ver Figura N° 2: Ruta de Ciclo Corto de Mejora.). A partir de los aprendizajes adquiridos al formar parte del Programa de Acompañamiento Territorial para la Mejora Educativa PATME, liderado por el equipo de la PUCV en el marco del centro de liderazgo C Líder, esta comunidad educativa ha sido capaz de definir metas y plazos, hacer levantamiento y registro de datos de manera sistemática y adaptar los instrumentos para llevar adelante ciclos cortos iterativos de mejora en torno a la asistencia de las y los estudiantes. Durante el desarrollo de estos ciclos, también han podido concientizar a distintos profesionales del establecimiento en la relevancia de tomar decisiones en función de los datos y no desde las intuiciones. Esto demuestra cómo el uso de este tipo de estrategias de mejora favorece el aprendizaje continuo durante la implementación de estas. Se insta a hacer cambios acotados y específicos, para aprender en el camino no solo del problema que se intenta mejorar, sino también de las ideas y creencias que tenemos y que pueden estar interfiriendo con la mejora.

## ¿Qué beneficios trajo la implementación de esta práctica en el colegio Raúl Silva Henríquez?

- Fortalece el sentido de comunidad y de identidad al interior del establecimiento, reforzando el valor de la corresponsabilidad que busca promover el equipo directivo.
- Ha generado, en el corto plazo, un buen clima en el establecimiento, disminuyendo las tensiones.
- Disminución de anotaciones por situaciones complejas en el establecimiento.
- Se han podido focalizar acciones preventivas sobre temáticas, que han surgido del trabajo participativo con estudiantes. Por ejemplo, efectos y consecuencias del consumo de determinadas drogas.
- Favorece la superación de la visión adulto-céntrica y punitiva, incorporando y validando la percepción de los y las estudiantes en la toma de decisiones.

## ¿Cómo se puede seguir mejorando?

La medición para la mejora no es tan fácil de alcanzar. Al identificar problemas específicos a mejorar, los datos levantados también deben ser específicos, y dar cuenta realmente del problema y de la meta que se quiere lograr. El principal nudo crítico en el caso de esta práctica fue asumir la creación de un instrumento que diera luces realmente de la información que se pretendía recoger, especialmente cuando esa información es respecto a temas sensibles de las y los estudiantes, y los profesionales del establecimiento no cuentan con formación específica para el desarrollo de instrumentos de este tipo. En este caso, el acudir a la literatura fue esencial, así como el testear el instrumento con un pequeño grupo. Sin embargo, el instrumento es solo una parte. Trabajar con datos requiere el levantamiento y el análisis de esos datos de manera constante, y eso muchas veces puede ser una dificultad en el entorno escolar. Por ello, es necesario incorporar la ayuda de la tecnología en el diseño de instrumentos y la recolección de datos, incluyendo resultados y muestra de datos en tiempo real. Si se suma a esto el uso de la Inteligencia Artificial IA, la relación entre colegio y tecnología debiese ser más estrecha, no sólo pensando en enseñar a los estudiantes, sino también, extendiéndose al análisis inmediato de los procesos educativos.



## CONCLUSIONES

Por: **Marcela Sáez y Mónica Cortez.**

El análisis de estas seis prácticas da cuenta de un esfuerzo colectivo por parte de los equipos educativos por mejorar, incorporando en el ejercicio de su profesión principios de la ciencia de la mejora que les permitan movilizar cambios significativos y acercarse a los resultados esperados, pero también aprender en el camino.

Aunque cada experiencia se ha analizado bajo el foco de los seis principios de la mejora escolar de manera independiente, al revisarlas en conjunto podemos ver que todas tienen características comunes sobre cómo se aborda la mejora continua en educación.

Así, por ejemplo, las seis experiencias presentadas demuestran que para aprender a mejorar necesitamos ser capaces de establecer focos específicos de mejora, lo que responde al principio Hacer que el trabajo sea específico a los problemas y esté centrado en los usuarios. Las prácticas analizadas dan cuenta de cómo estos equipos escolares fueron capaces de identificar, priorizar y consensuar problemas específicos en contextos con múltiples necesidades y problemáticas. Ser específicos no implica tener una mirada simple y lineal, sino por el contrario, conlleva desarrollar una mirada aguda a través de un lente que permite hacer zoom en problemáticas urgentes, y que al ser abordadas generan un efecto apalancador para una trayectoria de mejora.

Hay dos palancas interesantes en estos casos. La primera es un arduo trabajo por comprender bien el problema y lograr ser específicos con lo que se abordará, para lo cual los equipos utilizan datos y generan conversaciones profesionales profundas; la segunda palanca es la necesidad de un equipo directivo que impulse y lidere diálogos profesionales que permitan arribar a consensos sobre los problemas que son urgentes y prioritarios para quienes son el centro del quehacer educativo: estudiantes y profesores.

Este principio, que parece ser el más sencillo, resulta complejo de implementar, ya que en el sistema educativo predomina la búsqueda de soluciones por sobre un trabajo detenido en la definición y comprensión del problema que nos impide avanzar. Esa premura nos lleva a realizar múltiples soluciones que luego nos frustran porque no logran cambiar la situación problemática. De ahí la importancia de establecer instancias de trabajo colectivo que permitan lograr una comprensión profunda del problema específico, más que seguir intentando con soluciones preconcebidas. Otra dificultad que se presenta es no tener en cuenta las perspectivas y experiencias de los docentes y estudiantes. Esta desconexión y falta de involucramiento de quienes son el centro del proceso educativo conlleva establecer soluciones estériles o la presencia de reticencia de parte docentes y estudiantes, al no ser agentes del proceso de mejora.

En relación con el segundo principio, enfocarse en la variación en el rendimiento, observamos una búsqueda de los equipos escolares por entender comprensivamente el por qué se produce el problema, y desde ahí indagar qué funciona y bajo qué condiciones, identificando los factores que explican la variación en los resultados obtenidos. Este principio de mejora es desafiante para los equipos escolares. En las seis experiencias relatadas se puede reconocer la contribución de instituciones externas como universidades, centros de liderazgos y fundaciones, apoyando el análisis de datos y reflexión para identificar los procesos cruciales que inciden en los resultados deseados. Estas instituciones ofrecen instancias de formación y acompañamiento, estrategias y/o herramientas que permitan poner en acción y desarrollar



habilidades de orden superior para analizar datos, elaborar hipótesis e investigar que explica la variación de resultados y bajo qué circunstancias.

Para que los centros escolares se conviertan en organizaciones que indagan y aprenden para mejorar, es necesario que desarrollen nuevas capacidades en sus equipos y creen una infraestructura educativa adecuada. Este principio requiere la capacidad de utilizar los datos de manera más sofisticada, como disponer de datos desglosados. Sin embargo, las escuelas a menudo carecen de datos detallados que muestren la variabilidad en el rendimiento o desempeño de diferentes grupos de estudiantes. Otra tensión es la prevalencia de una cultura que se basa en métricas promedio, donde se confía en promedios generales que ocultan variaciones significativas entre subgrupos y contextos.

El desarrollo de habilidades de análisis y reflexión en los profesionales de la educación es fundamental para identificar factores clave. Sin un análisis cuidadoso, será difícil determinar qué factores específicos están contribuyendo a las diferencias en el rendimiento o desempeño de los estudiantes.

El principio ver el sistema que produce los resultados actuales refuerza que los resultados de las organizaciones dependen más de los procesos e interacciones que se dan al interior, que del desempeño de individuos particulares; y que se debe considerar todos los factores involucrados antes de introducir cambios, para que estén articulados con los procesos y rutinas existentes (y no los obstaculice).

Muchas veces este principio se pasa por alto, puesto que es común creer que, solo por el hecho de formar parte de un sistema, lo conocemos perfectamente. Así, se trata de un principio que no se encuentra tan fácilmente en las prácticas. Se suele asumir que el éxito o la falta de él en una experiencia depende de actores particulares (los y las líderes, por ejemplo), y se toman decisiones individuales centradas en las personas sin llegar a conocer el sistema en su totalidad. Uno de los factores de éxito de estas experiencias es entender que es la comunidad quien debe movilizarse para mejorar, abordando la mejora de la práctica de manera sistémica y transversal. En ese caso, las experiencias de éxito analizadas dan cuenta de una escuela que adopta una mirada sistémica desde el primer momento, involucrando a todos los actores de la comunidad desde el levantamiento de datos, hasta la socialización de los resultados para el diseño de acciones. De esta manera, el problema se aborda desde distintas perspectivas y el diseño de acciones contempla variados posibles efectos a nivel del sistema.

Otra dificultad para implementar este principio es introducir cambios en las escuelas sin entender en profundidad cómo interactúan entre sí las partes del sistema, lo que puede llevar a que haya superposición de iniciativas, donde las nuevas podrían entrar en conflicto con las existentes, creando confusión y reduciendo la efectividad de las implementadas. En el caso de una de las experiencias descritas, la escuela recurre a una técnica específica para ampliar la comprensión del problema a identificar y llegar a la causa raíz. El uso de esta herramienta específica, explícita la importancia de identificar las causas y todos los factores que influyen en el problema que puede representar el síntoma de algo más profundo y la necesidad de establecer una hipótesis explicativa para intentar comprender por qué en un foco determinado, el establecimiento no ha logrado dar con la mejora deseada.

Es interesante que el principio *no es posible mejorar a escala aquello que no se puede medir*, pudo ser analizado en la mayoría de las experiencias aquí presentadas. El principio refiere que las escuelas deben contar con datos y mediciones significativas y relevantes para los objetivos de mejora específicos que se proponen, lo que puede implicar la creación de sistemas de evaluación que consideren distintas dimensiones



del rendimiento de sus estudiantes y su entorno. Las escuelas están acostumbradas a levantar datos, por lo que es de esperar que estén familiarizados con su uso. Sin embargo, una dificultad recurrente en la implementación de este principio es asumir que todos los datos de los que se dispone son útiles y están al servicio de orientar la mejora propuesta, corriendo el riesgo de no desarrollar mediciones que sean significativas y relevantes para los objetivos de mejora específicos del establecimiento, que capturen la complejidad de los resultados educativos. Es necesario evitar el riesgo de usar datos que no nos informen lo que realmente necesitamos saber. Para eso, se recomienda, tal como se observó en estas prácticas, el integrar distintos tipos de datos de diversos momentos, en vez de centrarse exclusivamente en medidas estandarizadas que pueden no reflejar completamente el progreso de los estudiantes.

En ese sentido, el uso de datos para la mejora implica un proceso sistemático de priorización de datos, en función de un problema definido por la escuela, para luego transformarlos en conocimiento y comprensión compartida, contribuyendo así a una toma de decisiones informada, contextualizada y oportuna. En las experiencias presentadas se observa escuelas que usan datos a lo largo de todo el proceso de manera sistemática para saber si se mejora, analizan datos de distintas fuentes que aportan al entendimiento más profundo del problema y dan pasos en la búsqueda de soluciones, diseñando encuestas e instrumentos de observación de aula, tomando decisiones en base a datos pertinentes al problema planteado y orientando con esos datos las instancias de reflexión del equipo. Conforme se desarrolla el proceso de mejora, se pueden ir diseñando e implementando acciones que generan nuevos datos que aporten aún más conocimiento sobre los avances.

De la mano con el uso de datos, se encuentra el *uso de la investigación disciplinada para conducir la mejora*. Las experiencias compartidas por estos seis centros escolares evidencian la relevancia de desarrollar investigación disciplinada para impulsar procesos de mejora. En estos casos, se observa cómo se construye una infraestructura interna en las escuelas y liceos que fomenta la indagación colaborativa. Estas experiencias crean formas de trabajo sistemáticas, constituyen nuevos equipos de trabajo, utilizan nuevas estrategias y herramientas, y desarrollan culturas de análisis de datos, entre otras acciones. Así, se va modelando una mentalidad de mejora donde la investigación disciplinada se integra en todos los niveles de la organización, desde líderes y docentes hasta estudiantes. La investigación deja de ser un evento aislado para convertirse en parte de la cultura escolar, involucrando a los distintos actores educativos de la comunidad, quienes se transforman en agentes activos en el proceso de gestión de la mejora educativa. De esta manera, se construye conocimiento contextualizado que moviliza procesos de mejora en respuesta a las demandas y problemáticas locales.

Para que esta forma de aprendizaje y construcción de conocimiento se integre en la cultura escolar, es necesario fomentar procesos de aprendizaje profesional enfocados en métodos de investigación disciplinada y ciclos de mejora rápida. Estos procesos de indagación deben evitar implementaciones apresuradas que busquen obtener resultados rápidos; es fundamental pasar por procesos de prueba a pequeña escala antes de implementar soluciones a gran escala, las cuales pueden ser costosas o ineficaces si no se entiende bien el problema. Un punto crucial es la necesidad de crear una cultura de indagación colaborativa que involucre a todos los actores educativos. Este principio se ve comprometido cuando los procesos de mejora se llevan a cabo con una participación limitada de la comunidad o están encapsulados en el equipo directivo, sin la participación activa de docentes, estudiantes y directivos en los ciclos de mejora. Esto reduce la eficacia y el compromiso, y debilita el aprendizaje organizacional necesario para la sostenibilidad.

Por último, en las experiencias presentadas el trabajo en red implicó conocer e identificar problemáticas comunes, compartir y analizar datos, aprender estrategias para organizar el trabajo en torno al foco de mejora, definir metas claras, levantar indicadores y definir procesos de análisis y ajustes de su práctica, como parte de las acciones del trabajo en red. Las escuelas pudieron conocer experiencias de otros establecimientos con los que inspirar su propio trabajo y compartir procesos y resultados entre ellos.

El trabajo en red les permitió acelerar el aprendizaje en la medida que éste se compartió entre establecimientos de manera sistemática y son introducidos para movilizar la mejora en la propia comunidad. Se explicita en algunos casos que ese aprendizaje les permitió abordar su práctica con metodologías adecuadas al problema: aprender estrategias para organizar el trabajo en torno al uso de datos y los ciclos de mejora iterativos de manera sistemática.

Sin embargo, es común encontrarse en este proceso con dificultades para coordinar esfuerzos entre diferentes organizaciones con contextos y capacidades variadas; mantener una buena comunicación para que las diferencias que se presenten no obstaculicen la colaboración efectiva, y mantener el compromiso y la participación a largo plazo incluso cuando no hay resultados inmediatos o tangibles. La sostenibilidad de la red es un desafío importante y de largo aliento.

*El principio de acelerar el aprendizaje a través de comunidades en red* sugiere que las escuelas pueden potenciar su aprendizaje a través del trabajo colaborativo más allá del entorno de la escuela, beneficiándose de las diversas perspectivas que cada establecimiento aporta. Sin embargo, para potenciar al máximo el trabajo en red, es necesario invertir en el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para participar efectivamente en éstas y crear un entorno de apoyo donde las organizaciones se sientan cómodas compartiendo datos y aprendizajes. Sólo así la participación en red permite innovar, integrar y difundir rápidamente lo aprendido, promoviendo la mejora al interior de la escuela.



## V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, S., Leithwood, K., & Strauss, T. (2010). Leading data use in schools: Organizational conditions and practices at the school and district levels. *Leadership and Policy in Schools*, 9(3), 292–327. <https://doi.org/10.1080/15700761003731492>

Bellei, C. A., Vanni, X., Valenzuela, J. P., Contreras, D., & Morawietz, L. (2014). *Lo aprendí en la escuela: ¿cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* (2da ed.). LOM Ediciones.

Bellei, C., & Contreras, M. (2023). Post-pandemic crisis in Chilean education: The challenge of re-institutionalizing school education. En F. Reimers (Ed.), *Schools and society during the COVID-19 pandemic: How education systems changed and the road ahead* (pp. 43-62). <https://doi.org/10.1007/978-3-031-42671-1>

Bernhardt, V. L. (2017). *Data analysis for continuous school improvement*. <https://doi.org/10.4324/9781315101026>

Bryk, A. S. (2010). Organizing schools for improvement. *Phi Delta Kappan*, 91(7), 23-30. <https://doi.org/10.1177/003172171009100705>

Bryk, A., Gomez, L., Grunow, A., & LeMahieu, P. (2021). *Aprendiendo a mejorar: Seis principios para el mejoramiento continuo en educación*.

Deming, W. E. (1997). *La nueva economía: para la industria, el gobierno y la educación*. Madrid: Díaz de Santos. ISBN: 84-7978-323-0, 0-911379-07-X

Duke, D. (2006). What we know and don't know about improving low-performing schools. *Phi Delta Kappan*, 87(10), 729-734.

Duke, D. (2015). *Leadership for low-performing schools: a step-by-step guide to the school turnaround process*. Rowman y Littlefield.

Fullan, M., & Quinn, J. (2015). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Corwin Press.

Ganon-Shilon, S., & Schechter, C. (2018). School principals' sense-making of their leadership role during reform implementation. *International Journal of Leadership in Education*, 22, 1-22. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1450996>

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional: Transformar la enseñanza en cada escuela*.

Harris, A. (2008). *Distributed leadership in schools: Developing the leaders of tomorrow*. London: Routledge.

Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172-181. <https://doi.org/10.1177/1365480210376487>

(Krogh, G. y Nonaka, I. (2006). *Enabling knowledge creation*. Oxford: Oxford University Press.

Leanna, C.R. (2011). *The missing link in school reform*. Stanford Social Innovation Review, Stanford University.

Leithwood, K. (2013). *Strong Districts and their Leadership. A paper Commissioned by The Council of Ontario Directors of Education and The Institute for Education Leadership. The Institute for Education Leadership*.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Disponible en <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR800.pdf>

Lai, M. K., & Schildkamp, K. (2013). Data-based decision making: An overview. En K. Schildkamp, M. K. Lai, & L. Earl (Eds.), *Data-based decision making in education: Challenges and opportunities. Studies in educational leadership* (Vol. 17, pp. 9-21). Dordrecht: Springer.

Louis, K. S., Murphy, J., & Smylie, M. (2016). Caring leadership in schools: Findings from exploratory analyses. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 310-348. <https://doi.org/10.1177/0013161X15627678>

Louis, K. S. (2006). *Changing the Culture of Schools: Professional Community, Organizational Learning, and Trust*. New York: Teachers College, Columbia University

Karen Seashore Louis (1994) Beyond 'Managed Change': Rethinking How Schools Improve, *School Effectiveness and School Improvement*, 5:1, 2-24, DOI: 10.1080/0924345940050102

Mintrop, R., Órdenes, M., & Madero, C. (2018). Resolución de problemas para la mejora escolar: el enfoque del design development. In *CÓMO CULTIVAR EL LIDERAZGO EDUCATIVO: TRECE MIRADAS* (pp. 323-354). José Weinstein y Gonzalo Muñoz (editores).

Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P., & Teddlie, C. (2016). *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement: Research, Policy, and Practice* (C. Chapman, D. Muijs, D. Reynolds, P. Sammons, & C. Teddlie, Eds.). Routledge.

Murphy, J., Beck, L. G., Crawford, M., & Hodges, A. (2001). *The productive high school: Creating personalized academic communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Reynolds, D., & Teddlie, C. (1999). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. Falmer Press.

Robinson, V. (2017). *Reduce change to increase improvement*. Corwin Press.

Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational Research*, 61, 1-17. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1625716>

Seashore Louis, K., & Lee, M. (2016). Teachers' capacity for organizational learning: The effects of school culture and context. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 534-556. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1189437>

Sharratt, L., & Fullan, M. (2006). Accomplishing districtwide reform. *Journal of School Leadership*, 16(5), 583-595.

Sharratt, L. D., & Planche, B. (2016). *Leading Collaborative Learning: Empowering Excellence*. Thousand Oaks, CA: Corwin. Pages: 320. ISBN: 978-1483368979

Spillane, J. P., & Louis, K. S. (2002). School improvement processes and practices: Professional learning for building instructional capacity. *Teachers College Record*, 104(9), 83-104.

Zoro, B. (2018). Guía Práctica: Modelo para el uso integral de datos para gestionar la mejora escolar. Recuperado de: <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/07/Lideres-Educativos-Consejos-educativos-13.pdf>



# BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS BAJO LA LUPA DE LA MEJORA CONTINUA

Una alianza de:



Institución asociada:

