líder

MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA: PRÁCTICAS DE TRABAJO EN RED Y LIDERAZGO INTERMEDIO BAJO LA LUPA DE LA MEJORA CONTINUA

Una alianza de:

Ministerio de Educación, Gobierno de Chile · PUCV Líderes 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 Educacional · Liderazgo Educativo udp Facultad de Educación · Universidad de Santiago de Chile

Institución asociada:

Oportunidad Fundación Educacional

líder

MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA: PRÁCTICAS DE TRABAJO EN RED Y LIDERAZGO INTERMEDIO BAJO LA LUPA DE LA MEJORA CONTINUA

Una alianza de:

Ministerio de Educación Gobierno de Chile · PUCV Líderes 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 Educacional · Liderazgo Educativo udp Facultad de Educación · Universidad de Santiago de Chile

Institución asociada:

Oportunidad Fundación Educacional

Para citar esta publicación:
C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educacional (2024). Más allá de la escuela: Prácticas de trabajo en red y liderazgo intermedio bajo la lupa de la mejora continua. Santiago de Chile.

Elaboración y redacción del documento:
Trinidad Castro Amenábar.

Equipo responsable y colaboradores:
Marcela Sáez de Cea, Constanza Ramírez Rencoret, Mario Uribe Briceño y Mauricio Pino-Yancovic.

Edición:
Carolina Vargas Pavez.

Diseño Gráfico y diagramación:
Andrés Valladares Cancino.

Agradecimientos:
A los y las participantes de esta sistematización de buenas prácticas de redes y liderazgo intermedio, que estuvieron dispuestos a destinar parte de sus tiempos para el levantamiento de información y la reflexión de sus experiencias de mejora:
- Departamento de Administración de Educación Municipal de Independencia.
- Servicio Local de Educación Pública Costa Araucanía.
- Servicio Local de Educación Pública Puerto Cordillera.
- Servicio Local de Educación Pública Andalién Sur.
- Red Rural de Andalién Sur.
- Red Local de Mejoramiento "Un Buen Comienzo" de la comuna de Malloa.
- Red de Educación Parvularia de la comuna de Tiltil.

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.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN 6

INTRODUCCIÓN 7

1. Liderazgo escolar para el mejoramiento continuo en educación con foco en el liderazgo intermedio y redes. 9

2. Ecosistema del Mejoramiento Escolar de C Líder. 11
Aprender a mejorar.
Mejoramiento Sistémico.

3. La Ciencia de la mejora: Una propuesta para liderar el aprendizaje y desarrollo de capacidades 19

Siete experiencias de trabajo en red y liderazgo intermedio analizadas desde los principios para el mejoramiento continuo en educación. 22
Promoviendo la indagación y reflexión profunda en el acompañamiento del Departamento Administrativo de Educación Municipal de Independencia. 23
Generando una visión compartida de aprendizaje profundo y desarrollo integral en el SLEP de Costa Araucanía. 28
Garantizando el derecho a la educación a través de la estrategia de revinculación territorial del SLEP de Puerto Cordillera. 33
Intencionando el enfoque de aprendizaje profundo en el acompañamiento del SLEP Andalién Sur. 38
Mejorando prácticas pedagógicas en la Red Rural de Andalién Sur. 43
Utilizando la lógica del Ciclo PHEA para movilizar el proceso de mejora en la Red Local de Mejoramiento. Un Buen Comienzo de la comuna de Malloa. 48
Mejorando prácticas pedagógicas a través de la colaboración profunda en la Red de Educación Parvularia de Tiltil. 52

CONCLUSIONES 57

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 65

PRESENTACIÓN

La conformación de redes para mejorar los resultados educativos permite acelerar el progreso para el logro de tres imperativos morales para quienes trabajamos en educación: equidad, calidad e inclusión. Estos tres imperativos orientan la visión de C Líder, de las comunidades educativas y de los líderes intermedios que comparten sus experiencias en este libro. Las experiencias reseñadas refuerzan la necesidad de generar capacidades para que esa visión se transforme en los resultados que se proponen alcanzar. Cómo lo ejemplifican las siete experiencias que se analizan en este libro, para avanzar necesitamos realizar acciones sistemáticas, planificadas, y monitoreadas. Estas siete experiencias de trabajo en red y de líderes intermedios apoyando a sus centros educativos son analizadas desde los principios de la ciencia de la mejora.

El motor del trabajo que desarrollan estas redes y líderes intermedios es el aprendizaje para el mejoramiento continuo en educación. Las experiencias que se describen y analizan en este volumen destacan que el aprendizaje en red involucra 4 procesos que cobran distinta relevancia en respuesta a las necesidades y prioridades de las redes y las unidades educativas que las integran (Jackson y Temperley, 2006):

1. Aprendizaje de otros: Los integrantes utilizan las diferencias individuales y comparten lo que cada uno ha aprendido o realiza frente a situaciones comunes. Por ejemplo, se aconsejan mutuamente respecto a cómo abordar un problema.
2. Aprendizaje con otros: Los integrantes se involucran en actividades que les posibilita co-construir conocimientos y un sentido compartido respecto de los problemas y sus causas. Por ejemplo, realizan una investigación colaborativa, monitorean, analizan datos y ajustan sus acciones de acuerdo a una comprensión más amplia y profunda del contexto y de sí mismos como actores en ese contexto.
3. Aprendizaje a favor de otros: Los integrantes aprenden prácticas que pueden ser utilizadas por otros profesionales en las unidades educativas o por los y las estudiantes. El aprendizaje individual necesita transformarse en un recurso colectivo para el logro de metas institucionales.
4. Meta aprendizaje: Los integrantes reflexionan acerca de cómo ellos aprenden y pueden derivar principios que les ayudan a organizar su trabajo y el de sus comunidades educativas de maneras más efectivas.

Las siete experiencias operacionalizan las características de los centros educativos que son organizaciones que aprenden (Kools y Stoll (2016). Algunas experiencias destacan cómo desde el nivel intermedio se desarrolla una visión compartida centrada en el aprendizaje de todos los y las estudiantes. Otras, ejemplifican cómo promover el aprendizaje continuo para todo el personal a través del aprendizaje en equipo, la colaboración y el intercambio de conocimientos. Otras ejemplifican cómo establecer una cultura de indagación e innovación. En todas se ejemplifican las prácticas de liderazgo centradas en el aprendizaje de los y las estudiantes.

Carmen Montecinos
Directora Ejecutiva C Líder
Directora, Centro Líderes Educativos PUCV

INTRODUCCIÓN

Las comunidades educativas buscan expandir constantemente 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). 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 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. Sin embargo, hay ciertos factores comunes que, sin lugar a duda, 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.

Aun 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, así como del sistema.

Este documento recoge las experiencias de algunas comunidades educativas en su proceso hacia la mejora continua a nivel sistémico y propone, en base a estas experiencias, una comprensión del liderazgo más allá del ámbito intraescolar, integrando perspectivas que destacan la importancia de la articulación entre los distintos niveles del sistema educativo. Para ello, este libro ofrece a los lectores una descripción y análisis de algunas experiencias valiosas de liderazgo a nivel sistémico, a través de las cuales se puede observar cómo las y 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, por ahora diremos que la ciencia de la mejora es: un método que propone una visión específica respecto a lo que se busca aprender, a cómo se aprende y a quiénes participan en la construcción de ese conocimiento. En el proceso, las y 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 detalle 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 Mario Uribe y Mauricio Pino-Yancovic -ambos con amplia experiencia en acompañamiento a líderes intermedios para el mejoramiento sistémico y redes de aprendizaje-, a comentar la aplicación de estos principios a la luz de las siete prácticas, relevando sus beneficios y haciendo énfasis en aquellos aspectos que suelen requerir de mayor atención por parte de las comunidades educativas.

Mauricio es académico del Instituto de Estudios Avanzados en Educación e Investigador Asociado del CIAE de la Universidad de Chile. Ph.D en Políticas Educativas de la Universidad de Illinois Urbana-Champaign, Magíster en Etnopsicología y Psicólogo de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). Su trabajo académico se enfoca en fortalecer la educación pública para la realización plena del derecho a la educación. Cuenta con libros y diversas publicaciones académicas sobre liderazgo sistémico, redes educativas y colaboración. Ha liderado proyectos de investigación, monitoreo, programas de formación profesional y diseño de metodologías para fortalecer la colaboración en red con especial atención en la educación pública. Es miembro del Directorio del International Congress for School Efectiveness and Improvement (ICSEI) y del Directorio Internacional del Journal of Professional Capital and Community.

Mario es académico y director del Magíster en Liderazgo y Gestión Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales. Profesor de Historia y Magíster en Educación en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), postitulado en Planificación Estratégica y Control de Gestión en el Departamento de Ingeniería Industrial de la Universidad de Chile. Se ha desempeñado como profesor de aula en el nivel escolar, académico universitario, investigador, diseñador e implementador de innovaciones educativas para el desarrollo de capacidades organizacionales, mejora, gestión y liderazgo educativo. Fue, por más de una década, director del Programa de Liderazgo y Gestión Escolar de Fundación Chile y se ha desempeñado como consejero de la Agencia de Calidad de la Educación. En los últimos años su trabajo se ha focalizado en el estudio y desarrollo de capacidades en liderazgo intermedio en el marco de la reforma del nuevo sistema de Educación Pública y ha publicado artículos y desarrollado investigaciones. Es director del Proyecto FONDEF "Construcción de un Sistema de Gestión para el Desarrollo del Liderazgo Directivo a Nivel Local en la Nueva Educación Pública" (2023-2025).

ANTECEDENTES CONCEPTUALES

1. Liderazgo escolar para el mejoramiento continuo en educación con foco en el liderazgo intermedio y redes.

En la actualidad el liderazgo en el ámbito educativo se entiende como un factor clave para la mejora continua y sostenida de los sistemas escolares. Este enfoque reconoce que la calidad de la educación no depende únicamente de la implementación de políticas o reformas aisladas, sino de la capacidad de las y los líderes para movilizar e influir en su entorno, logrando así un alineamiento de objetivos y acciones que promuevan el aprendizaje y el desarrollo de todos los actores involucrados (Leithwood, 2006). En este sentido, el liderazgo es una práctica compartida y distribuida, que involucra a múltiples individuos y colectivos dentro y fuera de las instituciones educativas, funcionando como un catalizador para el cambio y la mejora (Leithwood, 2013; Fullan y Quinn, 2015).

El contexto chileno, marcado por una fase de relativo estancamiento en los resultados de aprendizaje y por las demandas ciudadanas que exigen transformaciones profundas en calidad y equidad, ha resaltado la necesidad de un liderazgo educativo fuerte y bien articulado a todos los niveles del sistema (Weinstein, 2009; Bellei y Vanni, 2015; OECD, 2016). Las reformas implementadas en los últimos años, como la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) y la Ley de Carrera Docente, han descentralizado la toma de decisiones y aumentado la responsabilidad de los centros escolares en la mejora educativa, destacando la importancia de un liderazgo intermedio que actúa como puente entre las políticas nacionales y la práctica local (Valenzuela y Montecinos, 2017; Treviño, 2018).

El liderazgo en contextos de alta vulnerabilidad social enfrenta retos significativos tales como: la estabilidad de los directivos, las políticas de rendición de cuentas y las acciones del sostenedor (Montecinos, Bush y Aravena, 2018). Estos factores configuran un tipo de liderazgo que debe ser flexible y adaptativo, capaz de identificar y abordar las causas subyacentes del bajo rendimiento y promover un clima organizacional propicio para la enseñanza y el aprendizaje (Meyers, 2018).

En este contexto, el liderazgo sistémico y territorial se presenta como una respuesta necesaria frente a los desafíos complejos y multidimensionales que enfrenta la educación en la actualidad. Este tipo de liderazgo no solo se enfoca en el ámbito intraescolar, sino que extiende su influencia y acción hacia las redes territoriales, reconociendo la interdependencia de los actores en distintos niveles del sistema educativo (Pont et al., 2008; Barber et al., 2010). Desde esta perspectiva, el liderazgo de líderes intermedios se revela como un componente clave en la articulación de esfuerzos colectivos para impulsar la mejora educativa de manera sustentable y equitativa (Weinstein y Muñoz, 2019; Valenzuela y Montecinos, 2017).

El informe "Marco para la Gestión y el Liderazgo Educativo Intermedio", que recoge evidencia a partir de la experiencia práctica en el marco de las acciones del Centro de Liderazgo C-Lider, destaca que estos líderes intermedios, como supervisores escolares y directivos de sostenedores, tienen la capacidad de influir significativamente en la mejora de la educación pública mediante la colaboración interinstitucional y el desarrollo de capacidades a nivel territorial (Uribe et al, 2022). Este marco sugiere que un enfoque territorial y colaborativo del liderazgo puede ser decisivo para superar las desigualdades educativas y lograr una mejora educativa equitativa y sostenible (Weinstein y Muñoz, 2019).

La gestión del nivel intermedio cumple un rol estratégico al articular los distintos niveles del sistema en su conjunto, vinculando al nivel macro, representado por el Ministerio de Educación y otras instituciones del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), con los centros educativos, incluyendo jardines infantiles, escuelas y liceos (Hargreaves y Ainscow, 2015; Harris y Jones, 2017). Este accionar busca aumentar la capacidad y coherencia interna del sistema, asegurando al mismo tiempo la pertinencia educativa a nivel territorial.

Desde una perspectiva territorial, el liderazgo intermedio debe promover una cultura e identidad local que responda a las necesidades y desafíos específicos de cada comunidad. Una de las grandes oportunidades que trae consigo el trabajo territorial, es la implementación de estrategias de trabajo en red para la mejora. La evidencia ha demostrado los efectos positivos de las redes educativas efectivas, las cuales desarrollan las capacidades de liderazgo de sus participantes, permiten generar procesos reflexivos entre los docentes y favorecen el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes (Chapman y Muijs, 2013; Chapman et al., 2015; Katz y Earl, 2010; Lee, Louis y Anderson, 2012).

2. Ecosistema del Mejoramiento Escolar de C Líder.

Tal como presentamos en el documento "Buenas prácticas educativas bajo la lupa de la mejora", como Centro de Liderazgo comprendemos el liderazgo educativo en el marco de un ecosistema del mejoramiento escolar (ver figura 1). En este sistema, se reconocen dos anillos que son clave para el mejoramiento. El 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.** Las prácticas presentadas en el volumen 1 hacen referencia a estos factores del ecosistema principalmente, aun cuando muchas de ellas se relacionan también con los factores del mejoramiento sistémico. El 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. Los 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 sistemas pueden acelerar el mejoramiento educativo a través del trabajo, no solo a nivel de las escuelas, sino también, de los sostenedores y administradores y las redes que integran con los establecimientos. Para dar cuenta de cómo distintos elementos se relacionan para movilizar el mejoramiento continuo, profundizaremos en la descripción de los factores que apalancan el desarrollo de capacidades a nivel de sistema. Es decir, nos enfocaremos en el anillo exterior del Ecosistema de la Mejora. Esto no quiere decir que solo las acciones desarrolladas en este nivel movilizan el cambio, sino que 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. Sólo teniendo esa visión en mente, se puede alcanzar la mejora sostenible en el tiempo.

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.

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.

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, en la gestión informada por datos es clave mejorar el diseño e implementación de los diversos proyectos que implementará el Centro.

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.

La gestión educativa territorial implica reconocer que existen contextos y entornos específicos que influyen en el funcionamiento de las escuelas. Tanto la adaptación de los marcos normativos e institucionales -la política educativa nacional, los programas y acciones- como el rol que juega el nivel intermedio constituyen elementos claves del sistema educativo local (Raczynski, 2012).

La gobernanza territorial de la educación se refiere, tanto a las estructuras formales y a las instituciones de un sistema, como a la forma en que los gobiernos nacionales y locales establecen prioridades y las interacciones entre los diferentes actores contribuyen a moldear el éxito de las políticas (World Bank, 1994; Hewitt de Alcántara, 1998, en OECD, 2015). Algunos elementos clave y condiciones que definen la gobernanza son: el establecimiento de relaciones horizontales en la gestión educativa, la interacción entre una pluralidad de actores en torno a propósitos educativos en diversos espacios e instancias formales deliberativas y conocidas por la comunidad, establecimiento de mecanismos que aseguren participación de toda la comunidad educativa -también al interior de las escuelas- como una práctica regular, articulación entre instancias formales e informales orientadas a la toma de decisiones, registro y debida difusión de acuerdos, entre otros elementos de importancia (Feu et al., 2016; Hufty, 2007).

La gobernanza educativa local, entendida como un ejercicio permanente de construcción de acuerdos y desarrollo de acciones, debe tender a establecer objetivos precisos para implementar los cambios y/o mejoras planificadas que favorezcan la enseñanza y el aprendizaje. En el contexto normativo chileno, la gobernanza educativa local debe considerar el grado de autonomía que poseen los centros escolares en su gestión, lo que implica el desafío de definir formas de relación y comunicación entre el nivel local y las unidades educativas para dar forma a la organización del sistema educativo y definir los espacios de decisión (Santizo, 2014). En este proceso, cualquier estrategia de transformación y mejora educativa supone un diálogo permanente con las y los profesores, ya que todo cambio en el núcleo pedagógico (planes de estudio, metodologías, prácticas, evaluación) pasa inevitablemente por el compromiso y el desarrollo de capacidades de docentes y directivos. La clave es trabajar generando

espacios de participación que promuevan compromisos y acciones por mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en este espacio el rol del líder intermedio es crucial. Se trata de espacios de relación menos jerárquicos y más horizontales entre niveles, así como al interior de los establecimientos educacionales (Uribe y Berkowitz, 2018). Le corresponde a cada nivel (nacional, intermedio y escolar) dar garantías de coherencia en el sistema, destacando la importancia del nivel intermedio de la educación como articulador y conector del sistema (Fullan, 2015; Harris, 2011; Leithwood, 2013; Honig y Hatch, 2004; Uribe et al., 2017; DEP, 2018), ya que cumple un rol activo en pos de lograr una mayor cohesión frente a la fragmentación que caracteriza al funcionamiento del sistema educativo (Tedesco, 2007).

El enfoque territorial también involucra considerar las especificidades locales (historia, cultura, economía, etc.) en cuanto a la educación que se promueve. Ello suele tener incidencia en los contenidos educativos que se promueven (contextualización curricular) así como en la orientación de la oferta educativa. Desde el nivel intermedio, acompañar a los establecimientos educativos en sus responsabilidades pedagógicas es crucial para la sostenibilidad de los procesos de mejoramiento escolar y, en consecuencia, para lograr coherencia sistémica y sustentabilidad del desarrollo educativo territorial (Aziz, 2017; Aziz et al., 2018; Honig, 2012; Anderson, 2006; Leithwood et al, 2004; Corcoran et. Al., 2001).

> **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.

Uno de los aspectos clave que explican el buen funcionamiento de los sistemas educativos, es el grado de coherencia y consistencia que alcanzan el desarrollo de sus políticas en los distintos niveles del sistema escolar (Anderson et. al., 2012; Shaked et. al., 2018; Rincón-Gallardo, 2019). Coherencia, congruencia y el "estar alineado" son términos que a menudo se usan para describir los esfuerzos que necesitan realizar los sistemas para lograr mejores resultados; las personas, sin embargo, no siempre están conscientes de los importante de esta variable (Moore et al, 2015).

Cuando hablamos de coherencia, nos referimos a los propósitos compartidos entre los actores de los distintos niveles del sistema (Fullan y Quinn, 2016), la consistencia organizacional en cuanto a la relación que hay entre los objetivos planteados y la estructura de soporte para poder lograrlos (Childress et. al., 2011); y las acciones de mejoramiento intraescuela, asegurando que las estructuras y procesos organizacionales proveen un marco de integración e interdependencia para lograr impactar en la mejora escolar (Robinson, et al., 2017).

(a) Propósitos compartidos entre los actores de los distintos niveles del sistema, permiten analizar la relación entre los niveles del sistema educativo; la existencia de una dirección focalizada; un liderazgo que genere acuerdos en torno a propósito claros y con intención de generar impactos, acciones que promuevan procesos de cambio con foco en desarrollar buenas prácticas docentes centradas en los objetivos de aprendizajes como elemento ordenador de todo el sistema; y procesos de rendición de cuentas que clarifican y transparentan el nivel de logro de los objetivos, tanto en una dimensión interna principalmente asociada a los resultados de aprendizajes y una externa, dirigida a la comunidad.

En sistemas educativos que cuentan con niveles intermedios en su diseño institucional, como es el caso de Chile (SLEP y municipios), a este nivel se le asigna un papel en la movilización de estos cuatro principios. Handford y Leithwood (2019) señalan que la coherencia que debe lograr el nivel intermedio se operacionaliza a través de los siguientes aspectos: metas curriculares alineadas; criterios e instrumentos de evaluación concordados; acuerdos sobre prácticas de instrucción y recursos didácticos de alto impacto; objetivos ambiciosos para la enseñanza y el aprendizaje que son continuamente comunicados; mejora educativa orientada en base a evidencia; escuelas centradas en las necesidades de los individuos y en grupos de estudiantes; e incentivos a la innovación en el marco de los propósitos pedagógicos que han sido acordados.

Los espacios de trabajo con la comunidad y la vinculación con el medio son fundamentales a la hora de construir coherencia. Esto se logra, en gran parte, a través de un tipo de gobernanza que promueve espacios de comunicación y participación entre la institución educativa y la comunidad (actores locales relevantes). En estos espacios convergen las políticas públicas con las expresiones y necesidades comunitarias, identificando los aspectos identitarios del territorio que deben ser considerados tanto en los objetivos como en las estrategias pedagógicas para el aprendizaje. Este tipo de vinculación es el que propone la normativa que regula de gestión de los Servicios Locales de Educación Pública en Chile.

b) Consistencia organizacional referido a la relación que hay entre los objetivos planteados y la estructura de soporte para poder lograrlos: plantea que el sistema educativo debe desarrollar aspectos organizacionales similares a las organizaciones de alto desempeño. Estas son, contar con una estrategia, obtener recursos, diseñar estructuras y sistemas, y desarrollar capacidades profesionales, siempre con el núcleo pedagógico como centro (Childress et al, 2011). Un sistema coherente tiene la capacidad de tener políticas diferenciadas según la realidad detectada en cada escuela. La diferenciación efectiva de dirección y apoyo a las escuelas requiere que los profesionales del nivel intermedio (sostenedor/gestión local) busquen formas de generar una comprensión de la naturaleza de los problemas y circunstancias particulares de la enseñanza de cada escuela, para luego brindar apoyo en consecuencia (Anderson et al, 2012).

Así, para generar las capacidades de liderazgo educativo necesarias y suficientes para mejorar la educación que ofrece un territorio, como, por ejemplo, un SLEP o un municipio, se requiere una formación coordinada entre los liderazgos que identificamos más claramente y que debiesen contribuir a la coherencia del sistema: el liderazgo escolar (jardines, escuelas y liceos), el liderazgo de nivel intermedio (local/ sostenedores) y el liderazgo sistémico.

c) Acciones de mejoramiento intraescuela: el desarrollo de una gestión y liderazgo educativo es relevante para generar condiciones de trabajo adecuadas en los establecimientos educacionales. Y desde una perspectiva sistémica, cumple el rol estratégico de "conector" entre niveles (Fullan, 2015; Hargreaves y Ainscow, 2015; Harris y Jones, 2017; Uribe et al, 2017). Se conceptualiza el liderazgo de nivel intermedio como una estrategia de influencia deliberada para aumentar la capacidad y coherencia interna del sistema, y convertir al nivel en un «socio eficaz» hacia arriba (con el Estado) y hacia abajo (con las escuelas y comunidades). En otras palabras, entendemos el liderazgo sistémico como "una práctica innovadora de líderes escolares que buscan facilitar el aprendizaje en redes de establecimientos, así como intensificar la vinculación y coherencia entre diferentes niveles del sistema escolar. El liderazgo sistémico es una capacidad clave para sostener y fortalecer la colaboración como una estrategia de cambio y mejora educativa" (Ahumada-Figueroa et al, 2016, p. 3).

Liderar para la coherencia también refiere a un nivel intraorganizacional que posibilita la coordinación entre individuos en relaciones de interdependencia para el logro de las metas, la ejecución de procesos y la obtención resultados definidos en el PME (Robinson, et al., 2017) que se da en ámbitos de la visión y dirección respecto de las metas a lograr; la organización de los resultados para la producción, registro y análisis sistemático de datos, el desarrollo profesional de las y los docentes, a través de procesos de indagación colectiva; la cultura profesional que promueve la responsabilización colectiva por los resultados que logran los estudiantes; y liderazgo estratégico que posibilita que la visión se implemente a través de estrategias que elimina barreras para el mejoramiento.

> **3. Conformación de redes para el mejoramiento escolar:** un enfoque territorial que promueve la coherencia sistémica es más factible a través de estrategias de apoyo en red, posibilitando la corresponsabilización por la mejora educativa mediante la colaboración como movilizadora del cambio.

La forma de entender las organizaciones educacionales ha cambiado en el tiempo: de una visión lineal y funcional, se ha pasado a una no lineal, donde el foco de atención estaría en la red de relaciones y conversaciones que se dan tanto al interior como al exterior de la organización (Pastor y León, 2007; Ahumada, 2005). A partir de estos avances, los establecimientos educacionales han encontrado distintas formas de desarrollar la capacidad de integrarse y articularse entre los distintos niveles

de gestión (local, intermedio y nacional), para responder a las distintas políticas educativas, lo que implica comprometerse en proceso de aprendizaje continuo como organización (Mulford, Silins, y Leithwood, 2004).

El foco del mejoramiento educativo en Chile ha ido evolucionando desde: un énfasis puesto en los establecimientos escolares como unidad de intervención, hacia la creación de redes escolares, entendidas como una relación de al menos dos organizaciones educacionales que trabajan en conjunto para lograr un propósito en común (Muijs et al., 2010), en cuanto estas redes permiten a las organizaciones escolares aprender intercambiando prácticas y generando conocimientos tanto entre sus propios miembros, como con otras escuelas o liceos (Stoll y Kools, 2017).

En general, existe consenso en que las redes educativas efectivas requieren tener un propósito claro, significativo y compartido entre sus agentes (Pino-Yancovic et al., 2020; Provan & Kenis, 2008), establecer una metodología de trabajo que permita la generación y movilización de conocimientos entre sus participantes (Chapman et al., 2016; Brown & Poortman, 2018), y desarrollar actividades colaborativas en un contexto de confianza profesional y de responsabilidad compartida (Duffy & Gallagher, 2016; Katz & Earl, 2010).

Cuando las escuelas se organizan en red, aprenden de las experiencias de otras escuelas que necesitan resolver problemas similares. El trabajo en red permite proporcionar un lenguaje común y ofrece una estructura para formalizar tres formas de conocimientos necesarios para la mejora sistémica: conocimiento sobre las prácticas efectivas, conocimiento sobre los factores contextuales que facilitan la réplica exitosa de esas prácticas y conocimiento sobre el proceso de replicación en sí mismo (Russell, Bryk, Dolle, Gomez, Lemahieu, y Grunow, 2017).

La investigación sobre redes escolares refleja cuán útiles han sido para mejorar el rendimiento de los estudiantes, especialmente en contextos desafiantes (Chapman y Muijs, 2013). Las redes han ayudado a crear un camino para el desarrollo profesional de directivos (Chapman el al, 2015; Leithwood, 2018; Leithwood y Azah, 2016), reducir la brecha entre las escuelas en diferentes niveles de rendimiento (Ainscow, Muijs, y West, 2006; West, 2010), y promueven la colaboración como palanca de mejora en contextos de competencia (Armstrong y Ainscow, 2018; de Lima y Dâmaso, 2019; Muijs y Rumyantseva, 2014).

La investigación también ha identificado desafíos comunes de las Redes de Mejoramiento Educativo. Entre ellos, la construcción de indicadores pertinentes que permitan conocer de qué manera el trabajo en red influye en los resultados de las y los estudiantes y establecimientos (Pino-Yancovic y Bruna, 2020); la evolución hacia la baja de la motivación de los participantes y la disminución de la participación asociada a la disponibilidad de tiempo (Ahumada et al., 2018; 2019); la dificultad para

definir propósitos claros y compartidos entre sus participantes, puesto que aquellas prácticas que se promueven en la red no siempre se ven reflejadas en el quehacer de los establecimientos (González et al., 2020; Pino-Yancovic et al., 2020); la dificultades para distribuir el liderazgo en las redes de los SLEP (González, Ehren y Montecinos, 2020); entre otros.

Algunas también han logrado implementar acciones en conjunto (por ejemplo, planes de lectura y autoevaluación colectiva del logro de sus estudiantes). Estas redes son altamente valoradas por sus participantes y fortalecen el capital profesional de sus miembros, facilitando un trabajo más colaborativo aprovechando las experiencias exitosas que comparten (Pino-Yancovic et al., 2019). En estos casos, quienes conforman una red pueden generar relaciones de confianza con pares de otras instituciones y con ello salir de un tradicional aislamiento profesional (MINEDUC, 2017; Pino-Yancovic, González, Ahumada y Chapman, 2020).

Un giro hacia el trabajo en red propone entender el mejoramiento a través de estrategias de apoyo colectivo y una cultura de colaboración que buscan promover la corresponsabilización por la mejora educativa en un territorio (González, Pino-Yancovic, y Ahumada-Figueroa, 2017). Las prácticas del nivel intermedio (distrito, municipio) relacionadas con el desarrollo de redes escolares tienen efectos positivos significativos en la enseñanza, lo que a su vez tiene un efecto positivo significativo en los aprendizajes que logran los estudiantes (Lee, Louis, y Anderson, 2012).

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". Es 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 (2021) recogen muchas de estas experiencias y traducen las principales ideas de la Ciencia de la M ejora 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. Los primeros tres principios ponen el foco en el entendimiento profundo del problema. Los principios siguientes, sin embargo, se adentran 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 cuál es realmente el problema que se quiere mejorar. Existe la tendencia a proponer soluciones apresuradas a problemas poco definidos, lo que los autores llaman “solucionitis”. Esto hace que todas las energías de 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 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 ya que 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 sólo 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 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 estas 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 las y 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 se 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 las 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.

Siete experiencias de trabajo en red y liderazgo intermedio analizadas desde los principios para el mejoramiento continuo en educación.

A continuación, se presenta un análisis de siete experiencias educativas recogidas en la sistematización de buenas prácticas de liderazgo intermedio y trabajo en red escolar desarrollado por C Líder. Las fichas técnicas de estas experiencias fueron publicadas entre los años 2022 y 2023.

Cada una de estas prácticas se analizará bajo la mirada de dos enfoques clave para los procesos de mejora escolar. Por un lado, los factores del ecosistema de mejoramiento escolar propuesto por C Líder, destacando en cada práctica uno de los tres factores de mejoramiento sistémico para ejemplificar su implementación (enfoque territorial; coherencia sistémica y trabajo en red). Por otro lado, se utilizará el marco de los seis principios de la mejora escolar, desprendidos de la Ciencia de la Mejora. En cada experiencia, se profundizará en aquellos principios que se vean reflejados de manera más explícita durante su implementación.

Es importante señalar que, si bien todos los factores y principios requieren ser desplegados para que la mejora suceda, al conducir el análisis de estas siete buenas prácticas 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 en el primer volumen de este documento, “Buenas prácticas educativas bajo la lupa de la mejora continua”, se realizó un análisis de experiencias educativas con foco en el círculo interno del ecosistema de mejoramiento escolar propuesto por C Líder, profundizando en los factores: uso de datos, relaciones positivas y aprendizaje profesional. En el presente documento, el análisis se enfoca en el círculo externo del mismo, destacando en cada práctica uno de sus tres factores: coherencia sistémica, enfoque territorial y generación de redes.

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 comunidad educativa? ¿Qué factores de colaboración son claves para ejecutar estas prácticas?

Promoviendo la indagación y reflexión profunda en el acompañamiento del Departamento Administrativo de Educación Municipal de Independencia.

Desde el año 2015, el Departamento Administrativo de Educación Municipal (DAEM) de Independencia, a través del área de Coordinación Pedagógica ha implementado acompañamientos en los establecimientos de su comuna. Su visión se refleja en el Plan Anual de Desarrollo de Educación Municipal de Independencia (PADEM, 2023), donde se define el propósito de orientar el sistema educativo comunal con un liderazgo que movilice capacidades y motive a todos los actores del sistema local.

Durante la evaluación del ciclo estratégico del DAEM, que concluyó el año 2021, el equipo identificó la necesidad de revisar y renovar las capacidades y prácticas de las duplas de acompañamiento de la comuna de Independencia. Así, se propusieron evolucionar hacia procesos más contextualizados, con un enfoque que fortaleciera el liderazgo educativo y promoviera la reflexión sobre evidencias y datos para mejorar el aprendizaje de las y los estudiantes. A partir de este proceso de reflexión, nació esta práctica que busca transformar el liderazgo de docentes, directivos y de las propias duplas de acompañamiento del DAEM, enmarcada dentro del Plan de Mentoría Pedagógica.

Para implementar esta práctica los profesionales del DAEM, que cumplen el rol de duplas de acompañamiento de equipos directivos y docentes, realizan una serie de acciones estratégicas que marcan el rumbo de esta iniciativa transformadora:

1. Ejecutar el Plan de Mentoría Pedagógica Comunal: Los equipos profesionales participan del Diplomado "Mentoría Pedagógica para el Desarrollo Profesional de Habilidades de Acompañamiento en Sostenedores, Directivos y Docentes Líderes", dictado por la Universidad Diego Portales, en el que diseñan planes de mentoría por escuela y conforman equipos motores por escuela para promover la implementación de dichos planes.

2. Conformar el Equipo Motor de Independencia (EMI): Se conforma el equipo que realizará acompañamiento desde el DAEM a los equipos motores de cada escuela durante el proceso de implementación de las mentorías.

3. Liderar las reuniones Encuentros de Acompañamiento (EDA): Se generan instancias periódicas de encuentro para colaborar, evaluar y ajustar la implementación con los equipos motores involucrados.

4. Acompañamiento directo uno a uno: Instancia de reflexión con el equipo motor de una escuela en específico, sosteniendo al menos tres de estos encuentros anualmente por escuela.

El conjunto de acciones desplegadas por las duplas de acompañamiento del DAEM no se centran en la supervisión, sino en el desarrollo de capacidades y el trabajo colaborativo. Es una forma de acompañar que ofrece diversas oportunidades para que los actores de todo el sistema educativo colaboren bajo el lema “todos somos aprendices”.

En la implementación de esta práctica, se reflejan factores primordiales del ecosistema de mejoramiento escolar, con especial énfasis en el liderazgo con enfoque territorial. Esta experiencia permitió articular los distintos niveles de acompañamiento técnico pedagógico, acorde a las necesidades detectadas en el contexto. Un aspecto central del proceso fue la capacitación de diversos roles dentro del plan estratégico, abarcando desde los profesionales del DAEM hasta los equipos de cada escuela. El objetivo fue establecer un lenguaje común y desarrollar capacidades de apoyo y mentoría pedagógica. Además, se promovieron espacios de colaboración entre docentes, directivos y profesionales del DAEM para seguir analizando y ajustando la práctica en función de los aprendizajes obtenidos en el terreno. De esta manera, se fortaleció un ciclo continuo de mejora que asegura la adaptación constante y el crecimiento efectivo de todas las partes involucradas en el proceso educativo.

¿Qué principios de 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.

Diseñaron la práctica en base a un diagnóstico territorial, en colaboración con actores clave como docentes, directivos y profesionales del DAEM.

Uno de los principios clave de la Ciencia de la Mejora es abordar problemas específicos con un enfoque centrado en los usuarios. Esto significa examinar detenidamente el problema y sus causas para diseñar soluciones que respondan de manera eficaz a los desafíos del contexto. Es igualmente importante que este proceso se realice en colaboración con aquellos que trabajan directamente en el terreno. En el DAEM de Independencia, se identificó la necesidad de mejorar el proceso de acompañamiento para impactar al núcleo pedagógico. Considerando que el proceso está a cargo de un equipo central de profesionales del DAEM, el enfoque tradicional habría implicado que este mismo equipo planificara y ejecutara una nueva propuesta. Sin embargo, se definió desde un inicio la importancia de enfocar el acompañamiento pedagógico desde una mirada colaborativa, destacando el rol que juegan quienes lo ejecutan en cada escuela. Para enfrentar el desafío bajo esta mirada, se diseñó una estrategia en

colaboración con un equipo académico, sin perder de vista la importancia de incluir las perspectivas de quienes están en el día a día del trabajo directivo y pedagógico. La estrategia incluye formación, seguimiento y oportunidades para compartir aprendizajes, ajustar la práctica según las experiencias de los ejecutores y seguir un proceso de mejora continua, destacando la importancia de la horizontalidad de roles en este enfoque.

Ver el sistema que produce los resultados actuales.

Identificaron la necesidad de innovar en sus procesos de acompañamiento para obtener resultados de aprendizaje diferentes.

Después de evaluar el ciclo estratégico del DAEM de Independencia, que finalizó el año 2021, el equipo tenía claro que su sistema de acompañamiento pedagógico no se estaba traduciendo en los aprendizajes esperados de sus estudiantes. Reconocieron la necesidad de implementar un cambio sistémico mediante el fortalecimiento de una estrategia de acompañamiento más adaptada al contexto. Su objetivo era enfocar el aprendizaje en el desarrollo de habilidades comunicativas, resolución de problemas e indagación científica en niños, niñas y jóvenes.

Para lograrlo, analizaron sus procesos de acompañamiento pedagógico y los reformularon mediante un plan que involucra a profesionales del DAEM, directivos de escuelas y docentes de aula. Este enfoque, centrado en los procesos y en la capacidad de implementación en diferentes niveles, ejemplifica claramente la aplicación del principio de mejora escolar: ver el sistema que produce los resultados actuales. La Ciencia de la Mejora sostiene que el sistema está diseñado para obtener los resultados que se logran; por lo tanto, para cambiar los resultados, es necesario examinar y ajustar los procesos dentro del sistema y la manera en que estos interactúan. Esto es especialmente relevante en un sistema tan complejo como el educativo, donde los resultados dependen de un conjunto de acciones coordinadas en procesos definidos, más que de esfuerzos individuales aislados. Los y las líderes de esta iniciativa entendieron esta dinámica al modificar su sistema de acompañamiento pedagógico, con el objetivo de lograr mejores resultados en el aprendizaje de sus estudiantes.

Acelerar el aprendizaje a través de comunidades en red.

Definieron roles e instancias para colaborar a través del tiempo en la mejora continua de esta estrategia.

Este principio subraya la importancia de formar comunidades interconectadas donde los individuos y los equipos puedan intercambiar prácticas, resolver problemas en conjunto y aprender unos de otros. Al trabajar en red, se aprovechan las experiencias y habilidades colectivas de los equipos educativos de una comuna, lo que permite a las y los participantes acceder a una variedad de perspectivas que pueden acelerar el proceso de aprendizaje. En la experiencia del DAEM de Independencia, este principio se manifiesta claramente en varios aspectos clave. Primero, el desarrollo de una estructura de mentorías y plan local de desarrollo profesional vinculados al plan comunal crea una red de apoyo continua, coordinada e institucionalizada. Este enfoque fomenta la creación de un lenguaje común y promueve la reflexión conjunta sobre la práctica pedagógica, permitiendo a los equipos directivos y docentes compartir experiencias y aprender de sus pares. Luego, se promueve una cultura de aprendizaje colaborativo a través de la interacción sistemática entre escuelas y DAEM, con instancias de trabajo en red como las reuniones de equipo motor de Independencia (EMI) y los encuentros de acompañamiento (EDA). Finalmente, el uso de evidencia concreta para la toma de decisiones y la promoción de la horizontalidad en el acompañamiento, refuerzan la importancia de una red de apoyo en la que el aprendizaje se acelera a través del intercambio constante de conocimientos.

¿Qué beneficios trajo la implementación de esta práctica en el DAEM de Independencia?

- Articula las acciones entre DAEM y escuelas, ya que cada escuela cuenta con su propio Plan Local de Desarrollo Profesional, alineado con el plan comunal, que visibiliza las mentorías como una estrategia clave para el desarrollo profesional continuo.

- Permite a los profesionales en distintos roles y estamentos, compartir un lenguaje común vinculado a la formación continua y acompañamiento pedagógico con foco en el mejoramiento de los aprendizajes.

- Proporciona un monitoreo constante y retroalimentación sobre los ciclos de mentoría en las escuelas, asegurando que los objetivos de acompañamiento se mantengan en foco a través del equipo motor del DAEM.

- Compromete a los equipos directivos en el proceso, quienes valoran positivamente la estructura de organización y rigurosidad que sostiene la implementación de

mentorías y el acompañamiento, destacando la flexibilidad y el enfoque en la reflexión de la práctica pedagógica.

- Promueve el trabajo colaborativo y la visión compartida del territorio, facilitando el aprendizaje mutuo a través de la colaboración entre escuelas y el intercambio de desafíos y soluciones.

¿Cómo se puede seguir mejorando?

Abordar una problemática a través de cambios sistémicos es un proceso complejo que requiere un enfoque reflexivo y ajustes constantes acorde a los aprendizajes. En este caso, el equipo motor del DAEM identifica áreas específicas para mejorar, principalmente en el diseño y ejecución de las reuniones (EMI y EDA) que son fundamentales para su estrategia de acompañamiento.

Para avanzar en esta dirección, es crucial desarrollar un método que permita estructurar de forma más eficiente estas reuniones. Esto implica, en primer lugar, asegurar la comprensión de los objetivos y productos que se esperan para cada reunión. Cada profesional que lidera estos espacios debe tener una visión clara de los objetivos específicos y los resultados esperados, asegurando que todos estén alineados con los propósitos generales.

Este proceso de mejora se puede abordar a través de la evaluación constante de las reuniones, facilitando la retroalimentación continua y la adaptación de las prácticas. Al analizar información sobre las reuniones y su impacto en los objetivos, el equipo puede ajustar sus métodos para hacerlos más efectivos. La clave está en mantener un ciclo de reflexión y ajuste que permita refinar los procesos y asegurar que cada reunión contribuya de manera significativa al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, los esfuerzos generados no solo abordan problemas actuales, sino que también se integran como parte de una cultura de mejora continua en el DAEM.

Generando una visión compartida de aprendizaje profundo y desarrollo integral en el SLEP de Costa Araucanía.

El Servicio Local de Educación Pública de Costa Araucanía comenzó la etapa de construcción del Plan Estratégico Local con un gran desafío a enfrentar: un porcentaje considerable de sus estudiantes estaban en nivel insuficiente en las mediciones SIMCE de Lenguaje y Matemáticas. Ante este hallazgo, el equipo de liderazgo intermedio del SLEP decidió actuar de manera estratégica. Primero, analizaron los datos del territorio, incluyendo la matrícula y los resultados académicos, utilizando la técnica del árbol de problemas para identificar las causas fundamentales de estos resultados. Con este método, descubrieron que una de las principales causas era un enfoque pedagógico centrado mayormente en las prácticas docentes y no en el aprendizaje de las y los estudiantes. Luego de este análisis, el equipo decidió explorar la alternativa de un modelo centrado en el aprendizaje profundo, para promover un enfoque más integral y reflexivo.

El equipo consideró esencial construir una visión compartida de aprendizaje profundo entre todos los actores educativos del territorio, por lo que dieron inicio a un periodo de formación académica en metodologías activas y estrategias de acompañamiento para el aprendizaje profundo. Con estos insumos lograron definir la importancia de liderar un cambio hacia un nuevo paradigma en el territorio. El propósito final de esta iniciativa fue lograr transformar las prácticas pedagógicas, para desarrollar el aprendizaje profundo en las y los niños del territorio, a través del acompañamiento técnico pedagógico del SLEP Costa Araucanía a las y los líderes educativos de los establecimientos educacionales.

Luego del análisis, este modelo fue declarado en el Plan Estratégico Local (PEL), estableciendo metas claras y prácticas pedagógicas que debían ser fortalecidas. En julio de 2021, el equipo del SLEP organizó un seminario para presentar el concepto de aprendizaje profundo a las y los líderes educativos del territorio Costa Araucanía (5 comunas), y en 2022, se implementaron tres jornadas formativas para profundizar y promover la apropiación del nuevo modelo pedagógico. Estas jornadas no sólo proporcionaron un marco teórico sólido, sino que también incluyeron actividades prácticas y acciones de mejora que se reflejaron en los planes locales de formación de cada unidad educativa. Las y los líderes escolares asumieron el rol de facilitadores en sus propias instituciones, promoviendo un enfoque de desarrollo continuo y colaboración.

El equipo del SLEP también llevó a cabo el plan de asesoría directa a los centros educativos, ayudando a equipos directivos a integrar el modelo pedagógico en sus prácticas diarias. Estas visitas fomentaron la confianza y el respeto mutuo entre las y los asesores y las y los líderes escolares, permitiendo una mejor articulación entre los planes estratégicos, los documentos de gestión de las escuelas y las acciones de acompañamiento.

Una parte crucial del proceso fue la reestructuración de las redes directivas. Las redes pusieron énfasis en la actualización de los planes de mejora educativa, asegurando que estos estuvieran alineados con el modelo pedagógico del SLEP. Se enfatizó el uso de datos y evidencia para la toma de decisiones, y se promovió el trabajo en red para compartir buenas prácticas y fortalecer la colaboración entre escuelas. Este enfoque integral y sistemático permitió al SLEP, no sólo implementar un modelo pedagógico innovador, sino también, cultivar una cultura de mejora continua y colaboración entre las y los diversos actores educativos.

Generar un cambio de paradigma en el modelo educativo de un territorio es un gran desafío. Requiere de la construcción de una visión común y la instalación de capacidades para que esa visión se transforme en acciones concretas. Esto es algo que el equipo del SLEP de Costa Araucanía comprendió bien, abordando el cambio bajo un enfoque territorial. Pusieron especial relevancia en el desarrollo de capacidades, tanto a nivel de sostenedor como de escuela para generar una acción coordinada que se tradujera en el desarrollo de aprendizaje profundo de sus estudiantes.

¿Qué principios de 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.

Realizaron un análisis profundo de las causas de sus resultados de forma colaborativa.

Al comienzo de un proceso de mejora continua, es fundamental analizar los problemas de forma local para encontrar sus causas y comprenderlas de manera profunda. Esto debe ser realizado previo a generar cualquier tipo de cambio, para asegurar que estos apunten directamente al fondo de las problemáticas. Siempre se debe tener presente que toda mejora requiere cambios, pero no todo cambio es una mejora. El equipo del SLEP tuvo este principio muy claro al emprender un análisis exhaustivo de los resultados educativos de su territorio y de las causas subyacentes que los explicaban. En lugar de implementar soluciones genéricas, realizaron un diagnóstico colaborativo profundo utilizando datos locales y revisiones de prácticas pedagógicas.

Este enfoque le permitió a las y los asesores técnicos y a los equipos directivos identificar que las prácticas pedagógicas estaban desalineadas con las necesidades de los estudiantes, revelando un paradigma centrado en la enseñanza en lugar del aprendizaje. En base a este análisis, se diseñó una estrategia adaptada a las necesidades específicas del territorio y a los desafíos encontrados. Al alinear las acciones con las causas identificadas y centrarse en las necesidades de los usuarios, la práctica no solo abordó los desafíos educativos con precisión, sino que también promovió una cultura de mejora continua basada en el análisis fundamentado.

Ver el sistema que produce los resultados actuales.

Analizaron las oportunidades y espacios de mejora del sistema actual para responder a los desafíos.

Esta práctica se caracteriza por tener una visión sistémica del proceso de enseñanza aprendizaje. Comenzó desde una alerta presentada por los resultados académicos de los estudiantes, la que fue estudiada a nivel de sistema. Para comprender plenamente cómo el sistema estaba produciendo estos resultados, se incorporó al estudio del problema, antecedentes sobre las prácticas pedagógicas, instrumentos de evaluación y recursos utilizados en aula; los instrumentos de pauta de acompañamiento; los registros cualitativos del acompañamiento de asesores técnicos y reportes generados en visitas de orientación de la Agencia de la Calidad. En otras palabras, se indaga desde la unidad central del aula, hasta la unidad más macro de acompañamiento de instituciones públicas al SLEP.

Al ejecutar ese análisis se clarificaron las oportunidades de mejora del sistema actual y se diseñaron estrategias específicas para ajustar las prácticas y procesos, orientando el desarrollo de una visión compartida que busca una mejora sistemática y sostenible en el aprendizaje de las y los estudiantes. La visión de sistema es clave para movilizar procesos tan complejos como mejorar el aprendizaje de las y los estudiantes. Se requiere un trabajo interconectado y articulado entre los distintos estamentos que afectan el proceso educativo, junto con la formación de las personas involucradas, ya sea directa o indirectamente, en este proceso.

Acelerar el aprendizaje a través de comunidades en red.

Reestructuraron sus redes de colaboración para enfocarse en el desafío conjunto.

La experiencia del SLEP de Costa Araucanía ejemplifica cómo acelerar el aprendizaje mediante comunidades en red. En lugar de abordar los desafíos educativos de manera aislada, el SLEP reconfiguró sus redes de colaboración para enfrentar de manera conjunta los problemas identificados en el territorio. Este enfoque implicó una revisión exhaustiva de las estructuras preexistentes y la formación de nuevas redes que pusieran énfasis en el intercambio de conocimientos y experiencias entre las escuelas y el equipo técnico del SLEP.

Las redes se transformaron en espacios dinámicos donde la reflexión y la práctica pedagógica se compartían regularmente, permitiendo a las y los participantes aprender unos de otros y adaptar sus estrategias basadas en la experiencia colectiva. Las jornadas formativas, el acompañamiento directo y las reuniones de retroalimentación se diseñaron

para fomentar una cultura de colaboración continua y de mejora conjunta. Al centrar la atención en los desafíos comunes y en el desarrollo de capacidades compartidas, el SLEP logró acelerar el proceso de aprendizaje y mejorar las prácticas educativas en el territorio, demostrando que una red de colaboración eficaz puede potenciar el progreso académico y profesional en una comunidad educativa.

¿Qué beneficios trajo la implementación de esta práctica en el SLEP de Costa Araucanía?

- Fomenta el uso de un lenguaje común y una colaboración efectiva dentro del SLEP, consolidando una visión común sobre la importancia del aprendizaje profundo en el territorio.
- Sistematiza los planes de acompañamiento docente, integrándolos con los planes de formación local de cada establecimiento y creando una estrategia de retroalimentación más estructurada.
- Mejora las prácticas pedagógicas mediante la incorporación de metodologías activas en las prácticas de las escuelas y liceos del territorio.
- Desarrolla capacidades fundamentales en los equipos de liderazgo escolar, como la reflexión, la colaboración, la distribución del liderazgo y el análisis de datos.
- Fortalece el trabajo en red y los microcentros, promoviendo la colaboración efectiva, tanto dentro como entre las escuelas.
- Incorpora indicadores relacionados con procesos de calidad enfocados en el estudiante en los convenios de desempeño de todos las y los directores del territorio.

¿Cómo se puede seguir mejorando?

Generar cambios de prácticas pedagógicas en una escala tan amplia es una tarea desafiante. El SLEP de Costa Araucanía abarca 68 establecimientos de educación básica, media y de adultos, y 16 jardines infantiles, por lo que los procesos requeridos para movilizar el mejoramiento de prácticas pedagógicas requieren de la coordinación entre múltiples actores y estamentos. Para continuar potenciando los cimientos que han forjado, es crucial promover de manera continua y amplia la comunicación del modelo, garantizando que todos los involucrados tengan acceso a información clara y actualizada. Este esfuerzo debe ir acompañado de un trabajo sistemático con las y los docentes para asegurar la apropiación del modelo, utilizando herramientas prácticas, tanto en la difusión y formación proporcionadas por el SLEP como en el acompañamiento y la formación local brindados por cada establecimiento.

Además, continuar potenciando el trabajo en red puede ser altamente beneficioso creando espacios colaborativos donde las y los docentes puedan intercambiar experiencias y estrategias. La consolidación de una visión clara y objetivos ambiciosos para la enseñanza y el aprendizaje debe ser complementada con la provisión de oportunidades para que los actores del sistema observen, aprendan y perfeccionen sus habilidades continuamente.

Finalmente, se debe considerar que los resultados en aprendizaje de las y los estudiantes son indicadores a los que se les hace seguimiento con evaluaciones estandarizadas en tiempos amplios. Por esta razón, es importante poder hacer seguimiento a los indicadores de proceso que permiten informar ajustes a las prácticas y generar los cambios necesarios para que el nuevo paradigma educativo del conjunto de establecimientos del SLEP de Costa Araucanía esté constantemente movilizado hacia la mejora.

Garantizando el derecho a la educación a través de la estrategia de revinculación territorial del SLEP de Puerto Cordillera.

En el año 2020, el equipo de gestión de programas del SLEP de Puerto Cordillera identificó un desafío crítico: aproximadamente 1.300 estudiantes estaban sin contacto con sus establecimientos educativos durante el primer año de la pandemia. Para abordar esta situación, el equipo se embarcó en una estrategia integral para revincular a estos estudiantes y asegurar sus trayectorias educativas exitosas, fundamentada en un enfoque de derechos y justicia social.

El proceso comenzó con la creación de una rúbrica PAR, herramienta clave para medir los niveles de adherencia al proceso pedagógico de los estudiantes. La medición proporcionó un diagnóstico clasificando a los estudiantes en niveles de adherencia adecuado, intermedio y crítico. Una vez obtenidos estos datos, el equipo focalizó sus esfuerzos en los establecimientos con mayores índices de adherencia crítica. Priorizaron estas escuelas para asegurar que los recursos y estrategias se dirigieran a donde más se necesitaban.

Con los establecimientos priorizados, se generaron visitas de acompañamiento focalizadas. Durante estas visitas, el equipo trabajó estrechamente con los equipos directivos y las duplas psicoeducativas para identificar barreras y diseñar intervenciones personalizadas. Simultáneamente, se desplegaron visitas psicoeducativas a estudiantes y sus familias para facilitar la revinculación. Este proceso incluyó apoyo logístico, profesional y modelaje de visitas con las duplas psicoeducativas, donde fue necesario. El enfoque del trabajo se transformó, de un enfoque psicosocial a uno psicoeducativo. Este cambio permitió a las duplas compartir información crucial con las y los docentes y generar oportunidades de aprendizaje adaptadas a las necesidades de las y los estudiantes.

Para consolidar estos esfuerzos, se organizaron reuniones técnicas con equipos directivos, duplas psicoeducativas, docentes y profesionales del programa PIE, y se realizó una jornada de formación titulada “Asegurando Trayectorias Educativas de NNJ en contexto de Educación Pública y Justicia Social”. Sumado a lo anterior, se activaron redes del territorio para orientar y apoyar a los establecimientos educativos, particularmente en casos de mayor complejidad. Esta red de apoyo incluyó la colaboración con instituciones públicas y organizaciones de la sociedad civil para resolver casos que no se habían logrado revincular.

El plan se completó con la realización de capacitaciones adicionales para las duplas psicoeducativas y el personal del programa PIE, enfocadas en crear un entendimiento compartido y una construcción colectiva de aprendizaje territorial. Además, se articuló a través de un piloto llamado Aulas de Espacios de Reencuentro Educativo, dirigido a estudiantes desescolarizados o con rezago escolar, proporcionando una propuesta educativa centrada en el desarrollo socioemocional y el aprendizaje basado en proyectos.

Por último, se activó una red de duplas psicoeducativas para fomentar el encuentro y la reflexión entre profesionales. Este espacio facilitó el intercambio de estrategias y la alineación de criterios relacionados con el enfoque pedagógico en el trabajo psicosocial, valorando la importancia de la colaboración y el modelaje en la revinculación educativa.

Esta práctica destaca por su coherencia sistémica en el marco del ecosistema de mejoramiento escolar, optimizando la eficiencia interna y los resultados pedagógicos en el sistema educativo. Además, íntegra de forma congruente propósitos, recursos y estrategias a través de diferentes niveles de liderazgo dentro del SLEP de Puerto Cordillera. Al utilizar una rúbrica PAR para diagnosticar la adherencia de los estudiantes y ajustar las estrategias de intervención, se asegura que los recursos se dirijan de manera eficiente a las áreas con mayores necesidades. El proceso incluye visitas de acompañamiento focalizado y desarrollo de capacidades para equipos directivos y duplas psicoeducativas, lo que facilita una implementación personalizada y efectiva de las estrategias de mejora. La activación de redes territoriales y la evaluación continua aseguran que las acciones sean oportunas y ajustadas a las necesidades emergentes, promoviendo una colaboración efectiva entre todos los niveles de liderazgo.

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

Enfocarse en la variación en el rendimiento.

Diseñaron procesos estandarizados basados en un entendimiento profundo de la problemática.

La estandarización de procesos y el entendimiento constante, a partir de datos sobre cómo funcionan dichos procesos y cómo se pueden mejorar, están en el corazón de la Ciencia de la Mejora. El diseño de la práctica del SLEP de Puerto Cordillera demuestra una aplicación efectiva de este principio, ya que el proceso se inició desde una comprensión profunda y matizada de los problemas de desvinculación escolar que enfrentaron desde el inicio de la pandemia. Esto permitió que el equipo pudiese diseñar procesos estandarizados para, en primera instancia, identificar a las escuelas con niveles más críticos de alerta, y luego, entregar lineamientos, capacitaciones y acompañamiento para abordar esta problemática.

Ante un desafío tan importante como el resguardo del derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes, es clave tener claridad de cómo proceder, cuándo proceder, y quiénes deben proceder. Esta práctica no sólo asegura que las acciones estén basadas en evidencia, sino que también, permite una adaptación oportuna a los cambios y desafíos emergentes, garantizando una gestión eficiente y efectiva del proceso de mejora continua. La implementación de procesos claros y su evaluación rigurosa son elementos vitales para lograr un liderazgo educativo que impulse la calidad y la equidad en la educación.

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

Desarrollaron un sistema de monitoreo centralizado para apoyar la toma de decisiones.

La mejora continua en contextos escolares requiere de mediciones que tengan ciertas características que sirvan de insumo en la toma de decisiones clave dentro de un proceso. Las mediciones vienen a operacionalizar la teoría de trabajo que se lleva a la práctica, de forma específica al proceso o procesos que se quieren mejorar, respondiendo a una necesidad de información formativa que permita realizar ajustes. Además, estas deben ser significativas para quienes están implementando la mejora, deben ser oportunas y con datos accesibles, y finalmente, deben estar integradas en una cultura de trabajo colaborativo que permita abrirse a encontrar debilidades y necesidades para abordar.

La estructura de levantamiento, análisis y estudio de los datos de revinculación permitió al SLEP de Puerto Cordillera identificar patrones y variaciones en la adherencia al proceso educativo, revelando áreas críticas que requerían intervención. Al centrarse en los establecimientos con mayores desafíos, el equipo no solo priorizó recursos donde eran más necesarios, sino que también ajustó sus estrategias basándose en datos concretos y actualizados. Esta metodología asegura que las soluciones diseñadas sean pertinentes y estén directamente alineadas con las necesidades detectadas.

Además, las mediciones de esta práctica tenían una característica clave. Al diseñar un sistema de análisis donde se clasificó a las y los estudiantes en niveles de adherencia adecuado, intermedio y crítico, se puso énfasis en la importancia de cada estudiante, sin perder el foco individual con el uso de promedios. Este enfoque permitió una asignación eficiente de esfuerzos y un desarrollo específico de capacidades en los equipos directivos y duplas psicoeducativas de las instituciones con estudiantes más afectados.

Usar la investigación disciplinada para conducir la mejora.

Desarrollaron una teoría de trabajo insertando el monitoreo constante de los resultados de forma colaborativa.

Los desafíos adaptativos requieren de mucho análisis y estudio para probar mejoras de forma rápida, efectiva y disciplinada. Muy probablemente la primera solución que se diseñe no resolverá la problemática y requerirá de varias iteraciones entre la teoría y la práctica para llegar a una mejora sostenible de los procesos.

El equipo técnico desarrolló una teoría de trabajo robusta, sustentada en un monitoreo constante y sistemático de los resultados. Al inicio del proceso, se midió la adherencia de los estudiantes al proceso pedagógico, un paso fundamental para identificar las áreas de mayor necesidad y adaptar las intervenciones de manera efectiva. Sin limitarse a aplicar una solución inicial, se adoptó un enfoque iterativo basado en la investigación y el análisis disciplinado. Las visitas de acompañamiento focalizado y el ajuste continuo de las estrategias acorde a las necesidades de cada estudiante demostraron un compromiso con la investigación en la práctica y la adaptación rápida. Al ajustar las estrategias en función de los datos recopilados y el rendimiento observado, la práctica fomenta un ciclo de retroalimentación constante, esencial para lograr una mejora efectiva y sostenible. Este enfoque permite que las intervenciones sean no sólo reactivas, sino proactivas, optimizando así, la eficacia del trabajo realizado.

¿Qué beneficios trajo la implementación de esta práctica en el SLEP de Puerto Cordillera?

- Disminuye significativamente la adherencia crítica de las y los estudiantes, reduciendo el porcentaje del 9,6% al 2% en 2020 y del 8,9% al 3,8% desde el año 2021, logrando revincular a 1.053 estudiantes con sus procesos educativos.

- Institucionaliza la estrategia como un foco de mejora dentro del SLEP, integrándose en los instrumentos de gestión y en los Planes de Mejora Educativa (PME) de los establecimientos educacionales.

- Visibiliza la inasistencia y riesgo de deserción como problemas persistentes, destacando que estos no son sólo fenómenos asociados a la pandemia, sino problemas sistémicos que requieren una atención continua y estructurada.

- Revalora el rol educativo ante estudiantes y apoderados, fomentando la asistencia a clases y la confianza en la escuela al demostrar un interés genuino en el bienestar y la educación de las y los estudiantes.

- Genera procedimientos y prácticas estandarizadas para asegurar el derecho a la educación, incorporando conceptos clave como vinculación, revinculación, deserción, exclusión y rezago, y promoviendo un monitoreo constante del vínculo con las y los estudiantes.

¿Cómo se puede seguir mejorando?

Para seguir avanzando en la mejora de la estrategia del SLEP de Puerto Cordillera, es esencial abordar varias áreas prioritarias identificadas por el equipo de gestión de programas después de tres años de operación. En primer lugar, se debe optimizar la gestión

de recursos para asegurar que las duplas psicoeducativas dispongan de las condiciones adecuadas para su labor. Esto incluye asegurar que cuenten con el apoyo y los recursos necesarios para ejecutar sus funciones de manera efectiva.

En segundo lugar, es fundamental fortalecer el acompañamiento en aquellos establecimientos educativos que presentan menos colaboración con las duplas psicoeducativas. Este esfuerzo debe enfocarse en clarificar el rol y las funciones de estas duplas, así como en fomentar una mayor integración y colaboración entre los equipos educativos y las duplas para mejorar la coordinación y la eficacia del trabajo conjunto.

Además, se debe intensificar el proceso de inducción para los nuevos directores y directoras de los establecimientos educativos. Este proceso debe centrarse en la temática de asegurar trayectorias educativas exitosas y en estrategias de retención escolar, asegurando que los nuevos líderes estén bien preparados para enfrentar estos desafíos.
Finalmente, es necesario promover encuentros territoriales regulares que reúnan a los equipos directivos y las duplas psicoeducativas. Estos encuentros deberían centrarse en compartir experiencias y mejores prácticas relacionadas con las trayectorias educativas, lo que permitirá un intercambio enriquecedor y una continua mejora en la implementación de la estrategia.

Intencionando el enfoque de aprendizaje profundo en el acompañamiento del SLEP Andalién Sur.

El equipo técnico pedagógico del Servicio Local de Educación Pública de Andalién Sur tiene un enfoque de liderazgo centrado en construir, en conjunto con las escuelas, una visión compartida de aprendizaje y, desde ese entendimiento, construir el aprendizaje en aula junto a docentes y estudiantes. En el año 2021, un grupo de asesores técnicos del SLEP, tras completar el diplomado Estrategias de Acompañamiento a Centros Educativos para el Aprendizaje Profundo, identificó una oportunidad de mejora en la implementación de su visión: la falta de un marco teórico común sobre el aprendizaje y su acompañamiento. Al observar que las herramientas existentes estaban centradas mayormente en las prácticas pedagógicas de las y los docentes, decidieron mejorar su estrategia de acompañamiento enfocándose en el aprendizaje de las y los estudiantes. Esta reorientación buscaba elevar la calidad del aprendizaje y fortalecer el liderazgo pedagógico en los centros educativos del territorio.

Esta experiencia comenzó con la capacitación del equipo de asesores. Ellos y ellas compartieron el conocimiento adquirido en el Diplomado con el resto de los equipos directivos para construir la visión compartida que sería la base de su proceso de mejoramiento. Luego, analizaron las pautas de acompañamiento existentes y se ajustó una pauta de observación del aula enfocada en el aprendizaje profundo, que incorporaba tres dominios de observación: cognitivo, interpersonal e intrapersonal. Este nuevo enfoque les permitiría observar y retroalimentar con más matices la calidad del aprendizaje de las y los estudiantes, en lugar de centrarse únicamente en la enseñanza de las y los docentes.

El segundo paso fue presentar y ajustar esta pauta de observación en las reuniones de la Red de Jefes de la Unidad Técnico Pedagógica de los establecimientos educativos. Las y los asesores utilizaron la instancia de reuniones mensuales de la red para socializar el marco teórico del aprendizaje profundo, facilitando una comprensión compartida y promoviendo un lenguaje común entre los participantes.

Se realizaron ajustes a los instrumentos de forma conjunta para que reflejaran de manera más precisa las prácticas educativas y permitieran una observación integral del proceso de aprendizaje. Este paso es clave, dentro de la puesta en marcha de mejora continua, ya que quienes están en terreno implementando los cambios son quienes deben ser parte del diseño y ajustes, para aportar con su conocimiento desde la primera línea de acción y además, desarrollar confianza en el cambio que se está generando.

En la tercera fase, se implementó un pilotaje en seis establecimientos educativos seleccionados por su alta motivación y apertura al cambio. Las y los asesores trabajaron estrechamente con los equipos directivos para introducir y aplicar la nueva pauta de observación en el aula. Este enfoque de pilotaje es muy relevante en los procesos de

mejora. Los cambios requieren de iteración entre la teoría y la práctica para comprobar los efectos de las ideas en el terreno. Introducir el cambio en un número reducido de establecimientos permite que esta iteración sea rápida, oportuna y permita extraer aprendizajes de forma directa con quienes ejecutan los cambios. Luego, estos aprendizajes permiten ajustes y mejoras continuas en la puesta en marcha. Las visitas de asesoría directa y el acompañamiento constante fueron claves para modelar la implementación y resolver cualquier duda que surgiera en el proceso.

Finalmente, el equipo de asesores y equipos directivos definieron hacer seguimiento conjunto a la implementación de los acompañamientos con este nuevo foco. De forma sistemática, los jefes de UTP compartían en una nube de almacenamiento sus registros de acompañamiento, a los que tenían acceso todos los y las involucrados. De esta forma, el monitoreo constante informaba las decisiones del equipo a nivel de red, compartiendo tanto aprendizajes como desafíos para generar los ajustes pertinentes de forma oportuna.

Esta experiencia es un claro ejemplo de la importancia de gestionar los procesos de cambio con un enfoque de coherencia sistémica. Liderar procesos de mejora escolar involucra movilizar el cambio en distintos roles a través del sistema. Es clave que estos cambios tengan sentido para todos, generando propósito y utilizando estrategias y recursos que sean coherentes con el funcionamiento actual. El equipo técnico del SLEP de Andalién Sur tuvo la estrategia de vincular los cambios con un análisis de necesidades del que todos pudiesen ser parte. Si bien inicialmente realizaron un estudio de las pautas de observación locales de forma autónoma, luego replicaron ese estudio para que fueran los mismos jefes de UTP de cada establecimiento quienes visualizaron de igual manera la necesidad de un cambio. Generar un propósito común, con un instrumento en común, en instancias preestablecidas en el territorio, permite que la mejora continua esté inserta de forma congruente en los procesos y sea valorado por las personas, y por tanto, se mantenga en el tiempo.

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

Enfocarse en la variación en el rendimiento.

Analizaron la eficacia de su estrategia de acompañamiento para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes.

Una institución que tiene procesos bien definidos y, por tanto, es capaz de comprender cómo aquellos procesos aportan o no, al cumplimiento de sus objetivos es una institución que tiene una base sólida para liderar procesos de mejora continua en búsqueda del mejoramiento de la calidad. El equipo del SLEP de Andalién Sur pudo identificar de forma

muy concreta la pieza de su engranaje que estaba siendo un nudo crítico para caminar hacia mejores aprendizajes para sus estudiantes. Los instrumentos de observación que se utilizan en un proceso de acompañamiento pedagógico direccionan la evidencia que se recoge, el proceso que se ejecuta y, por tanto, la retroalimentación y posteriores ajustes que se realizan. Visualizar que el proceso no estaba dando resultados y más aún, visualizar específicamente qué parte del proceso está generando una problemática, implica un seguimiento sistemático al rendimiento de las prácticas que se están ejecutando.

En educación muchas veces tendemos a alejarnos de la estandarización, considerando importante el foco de necesidades individuales y prácticas diversas, tanto a nivel directivo como docente. Sin embargo, es importante valorar que la estandarización de procesos conlleva un entendimiento profundo del por qué ocurren los fenómenos que ocurren y en qué parte del proceso intervenir cuando es necesario. Conocer en detalle el flujo de estos procesos y cómo estos afectan los resultados, respondiendo de manera oportuna a la identificación de falencias, es un principio fundamental de la Ciencia de la mejora aplicada al contexto escolar. El equipo del SLEP de Andalién Sur, al aprender sobre teorías de aprendizaje profundo y preguntarse cómo podían introducir esta visión en sus establecimientos, pudo identificar de manera exitosa que el proceso tenía oportunidades de cambio y un impacto en los resultados que buscaban obtener.

Ver el sistema que produce los resultados actuales.

Analizaron procesos del sistema a nivel de territorio para impactar los resultados en el aula.

El sistema obtiene los resultados que debe obtener acorde a su diseño. Si se requieren cambios en resultados, se requiere cambios y ajustes en el sistema que los produce. Este concepto de la Ciencia de la Mejora que puede leerse simple se vuelve muy complejo al llevarlo a la práctica, porque el sistema de educación que produce resultados de aprendizaje en las y los estudiantes es complejo, tiene múltiples niveles y roles involucrados. Es en el cómo interactúa cada pieza del sistema donde se puede intervenir para que el resultado sea diferente.

Las y los asesores técnicos evaluaron, en base a sus aprendizajes, cuáles eran los procesos que afectan los resultados de aprendizaje. Más allá de sólo enfocarse en el aula y las prácticas docentes, indagaron en instrumentos y roles dentro del sistema más macro que podían requerir de ajustes para mejorar. Fue dentro de ese análisis que notaron como las pautas de observación priorizaban la observación de las y los docentes por sobre el aprendizaje de las y los estudiantes. Con este entendimiento, decidieron ajustar sus instrumentos en un formato de co-construcción con los jefes de UTP para enfocar el acompañamiento en el aprendizaje profundo. Esto permitió una evaluación más consistente y detallada del rendimiento educativo, con matices dentro de tres dominios de observación del aprendizaje: cognitivo, interpersonal e intrapersonal.

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

Generaron un sistema de recolección de datos de forma abierta para aprender y ajustar junto con los participantes.

El equipo de asesores del SLEP desplegó una estrategia meticulosa que encarna este principio de la Ciencia de la Mejora. Primero, decidieron en conjunto con los jefes de UTP estandarizar el uso de un único instrumento de observación en todos los establecimientos educativos del territorio. Esta decisión buscaba crear una base común de datos que facilitara el análisis y la mejora colaborativa.

Para optimizar el uso de estos datos, implementaron un sistema de almacenamiento en una nube online, permitiendo que la información estuviera disponible de forma inmediata para todos las y los participantes. Este acceso instantáneo promovió un aprendizaje colaborativo ágil y efectivo, al ofrecer una visión unificada de la ejecución de esta estrategia en los establecimientos que fueron definidos para probarla. Esto nos lleva al siguiente punto, ya que, conscientes de la necesidad de un seguimiento preciso, el equipo decidió probar el nuevo enfoque en seis establecimientos seleccionados. Este pilotaje permitió un monitoreo más detallado y ajustado del proceso, facilitando ajustes rápidos, fundamentados en los datos que estaban obteniendo.

Finalmente, integraron estas reflexiones en las reuniones periódicas de la Red de Jefes de UTP, ya establecidas en la región. Este enfoque permitió consolidar los aprendizajes y ajustar la práctica en función de datos compartidos, asegurando que las mejoras tengan la posibilidad de ser escaladas de manera efectiva en todos los establecimientos de su dependencia cuando logren ajustar la estrategia lo suficiente para generar los resultados que buscan obtener.

¿Qué beneficios trajo la implementación de esta práctica en el SLEP de Andalién Sur?

- Facilita un lenguaje compartido y una colaboración efectiva entre el SLEP y los establecimientos educativos, promoviendo un entendimiento común sobre el aprendizaje profundo.

- Fortalece la reflexión pedagógica para mejorar los aprendizajes mediante pautas de retroalimentación que crean espacios de diálogo y mejora continua en las prácticas docentes.

- Incrementa la incorporación del enfoque de aprendizaje profundo al alinear las prácticas educativas con las demandas de la educación contemporánea.

- Desarrolla la capacidad de colaboración al cambiar la percepción de la observación de aula, fomentando la desprivatización del aula, la observación entre pares y la colaboración interdisciplinaria.

- Fomenta la formación continua docente, con equipo directivos que comparten sus aprendizajes en sus establecimientos a través de capacitaciones y acompañamientos.

¿Cómo se puede seguir mejorando?

El equipo del SLEP de Andalién Sur, destaca la consolidación del enfoque de aprendizaje profundo y el fomento de la colaboración entre los equipos directivos. Sin embargo, para fortalecer aún más esta iniciativa, se han identificado áreas clave para mejorar.

Uno de los focos es apoyar a todos los miembros de los equipos directivos para que adquieran el mismo dominio del enfoque que tienen los miembros de la Red de Jefes de UTP. Esto implica fomentar un mayor trabajo colaborativo y distribuir el liderazgo de manera más equitativa, para asegurar que el conocimiento se comparta efectivamente.

También es crucial profundizar el trabajo colaborativo dentro del SLEP, desarrollando capacidades para guiar el cambio de creencias y apoyar el cambio de paradigma educativo. El acompañamiento debe permitir tiempo para la reflexión y la apropiación gradual de la práctica, entendiendo que la aceptación del cambio lleva tiempo.

Mantener un monitoreo constante del proceso es vital para evaluar y ajustar el acompañamiento, adaptándolo a las necesidades de los equipos directivos. Además, es esencial reforzar que el modelaje de la práctica llegue eficazmente a las y los docentes, asegurando que el enfoque de aprendizaje profundo esté integrado en la observación y retroalimentación del aula.

No menos importante, es necesario incorporar la perspectiva de los equipos directivos a través de encuestas de evaluación al final de las instancias de trabajo, lo que ofrecerá valiosos insumos para mejorar los procesos de acompañamiento y seguir avanzando juntos hacia el éxito.

Por último, es importante relevar que en ciertas ocasiones el contexto obliga a tomar decisiones que podrían considerarse un retroceso a primera vista, pero que no tienen porqué serlo. En el caso de esta práctica, por ejemplo, durante el año 2023 se produce una pausa en cuanto surgieron otras necesidades técnicas más urgentes, vinculadas esencialmente con el proceso de reactivación de la educación y sus tres ejes prioritarios post pandemia.

Sin embargo, durante el 2024 se ha retomado con fuerza la promoción del aprendizaje profundo con un proceso de actualización y capacitación a las y los asesores técnicos, con foco en el proceso de evaluación formativa y auténtica.

Mejorando prácticas pedagógicas en la Red Rural de Andalién Sur

El microcentro Andalién Sur, que reúne a escuelas rurales multigrado, tiene como objetivo principal fomentar el desarrollo profesional docente a través del intercambio de experiencias pedagógicas. La práctica que describimos a continuación surge al inicio de la fusión de dos redes de microcentro de las comunas de Hualqui y Florida que hasta el año 2020 funcionaban de manera independiente.

En el marco del trabajo de la red, cada año las y los participantes seleccionan una temática para colaborar. En 2022, el foco definido fue mejorar los aprendizajes de las y los estudiantes en matemáticas. Para lograrlo, decidieron generar esta colaboración bajo el marco de la Ciencia de Mejora, utilizando ciclos cortos de mejoramiento a sus prácticas pedagógicas. Este enfoque incluyó el análisis de los datos para la toma de decisiones, compartir un diagnóstico común, en las escuelas participantes y, monitorear indicadores comunes, clave entre ellos, como la asistencia y el compromiso de las y los estudiantes.

La red fijó como meta compartir al menos siete prácticas pedagógicas de aula, ya sea generadas por los propios docentes de la red o presentadas por invitados como académicos de la Universidad de Concepción o asesores técnicos del SLEP. Estas prácticas se seleccionaron y presentaron con un enfoque específico en la educación rural multigrado, asegurando que los materiales y estrategias fuesen adecuados y replicables en este contexto particular. Este último punto es clave, ya que el contexto compartido les permite compartir ideas muy específicas, relacionadas con las necesidades de la educación multigrado y colaborar con sus pares en el proceso de mejoramiento de forma efectiva.

Para asegurar un proceso de mejora continuo y efectivo, el equipo de la red estructuró la práctica en cinco etapas clave. La etapa inicial fue “La presentación”, donde los docentes muestran y explican su práctica pedagógica en un máximo de 15 minutos, incluyendo evidencia del desempeño estudiantil. En la etapa denominada “La evaluación”, las y los participantes reflexionan y ofrecen sugerencias para enriquecer la práctica, promoviendo el intercambio de ideas y la evaluación de la viabilidad de replicar la práctica en sus propios contextos. La siguiente etapa, “Elección y realización de una práctica en la escuela”, implica que cada docente selecciona y aplica, al menos una de las prácticas compartidas en su propia escuela, facilitando la transferencia de conocimiento al aula. En la etapa “Ticket de salida para estudiantes”, las y los docentes recogen datos sobre el aprendizaje y el compromiso estudiantil, tras implementar la práctica, utilizando un “ticket de salida” para evaluar aspectos socioemocionales, cognitivos y actitudinales. Finalmente, en “Registro de autoevaluación”, las y los docentes completan una breve autoevaluación sobre la práctica implementada, detallando ajustes realizados y su disposición para continuar con ella. Esta información se registra y comparte con el asesor de la red, permitiendo un monitoreo constante y ajustes informados para seguir mejorando el proceso.

Si bien esta práctica es un claro ejemplo de cómo el trabajo en red fortalece el proceso de mejoramiento continuo en el ecosistema escolar, es clave destacar, también el factor de coherencia sistémica de esta iniciativa, ya que resignifica un espacio de trabajo en red definido por la política pública, para abordar desafíos locales de forma sistemática y sostenible. Esto se logra alineando los recursos y estrategias de colaboración disponibles con las problemáticas locales de forma eficiente. El contexto de enseñanza rural en aulas multigrado demanda espacios de articulación, colaboración y formación entre pares, por lo que el tiempo dedicado por los participantes del microcentro a la red, es un recurso muy valioso. Utilizar este recurso en procesos de mejora continua bajo un marco de trabajo riguroso, se convierte en un gran activo para potenciar los aprendizajes de estudiantes. La articulación de este espacio con las necesidades específicas del territorio en ciclos de mejora cortos es un gran acierto para potenciar los resultados obtenidos de forma individual con una mirada territorial dentro del sistema de educación rural.

¿Qué principios de 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.

Situaron el proceso de mejoramiento en su contexto, con prácticas relevantes para sus necesidades.

La práctica de la Red Rural de Andalién Sur pone de manifiesto este principio de la Ciencia de la Mejora, especialmente en el complejo contexto de la educación multigrado. Es sabido que, dado que el sistema educativo chileno está mayormente compuesto de escuelas con aulas separadas por nivel, muchas veces las y los profesionales de la educación rural se ven enfrentados a recibir formación sobre estrategias y prácticas pedagógicas de estos contextos y tener que ajustarlas para la realidad de un aula multigrado. El trabajo colaborativo que diseñaron para esta red de colaboración implica que todas las prácticas que aquí se compartan, sean específicas para este contexto educativo y probadas igualmente en este tipo de aulas, dando una gran respuesta a la necesidad de contar con más y mejores ideas para implementar en este tipo de escuela.

El proceso se enriqueció aún más al integrar las opiniones y experiencias de los docentes rurales, ajustando las estrategias en función de su retroalimentación. Este enfoque garantizó que el trabajo no solo abordara problemas específicos, sino que también respondiera de manera directa y efectiva a las necesidades reales de los participantes de la red. Si bien esta práctica es un claro ejemplo de cómo el trabajo en red fortalece el proceso de mejoramiento continuo en el ecosistema escolar, es clave destacar también el factor de coherencia sistémica de esta iniciativa, ya que resignifica un espacio de trabajo en red definido por la política pública, para abordar desafíos locales de forma sistemática y

sostenible. Esto se logra alineando los recursos y estrategias de colaboración disponibles con las problemáticas locales de forma eficiente. El contexto de enseñanza rural en aulas multigrado demanda espacios de articulación, colaboración y formación entre pares, por lo que el tiempo dedicado por los participantes del microcentro a la red, es un recurso muy valioso. Utilizar este recurso en procesos de mejora continua bajo un marco de trabajo riguroso, se convierte en un gran activo para potenciar los aprendizajes de estudiantes. La articulación de este espacio con las necesidades específicas del territorio en ciclos de mejora cortos es un gran acierto para potenciar los resultados obtenidos de forma individual con una mirada territorial dentro del sistema de educación rural.

Usar la investigación disciplinada para conducir la mejora.

Insertaron en sus reuniones de red la reflexión metódica en base a evidencias desde la práctica.

La Ciencia de la Mejora utiliza datos que hagan operativa la teoría de trabajo que se va a implementar, pero esos datos no son de utilidad si no se emplean como insumo para la toma de decisiones oportunas y pertinentes en ciclos de prueba cortos. Así lo comprendió la Red Rural de Andalién Sur al definir que una parte clave de su proceso era probar en aula, medir, compartir aprendizajes y ajustar prácticas de acuerdo con lo aprendido.
La Red Rural implementó un enfoque metódico basado en la investigación disciplinada, donde cada etapa del proceso se fundamenta en la recopilación y estudio colaborativo de evidencias específicas definidas con antelación. El énfasis está puesto, en que los docentes o profesionales externos muestren sus prácticas pedagógicas acompañadas de evidencias concretas, permitiendo así visualizar cómo la teoría se materializa en el aula. Luego, utilizar los datos obtenidos para reflexionar y ofrecer sugerencias transforma la teoría en prácticas mejoradas y ajustadas a las realidades específicas de cada escuela.

El seguimiento colaborativo y la formación entre pares permiten no sólo se recabar evidencia, sino también utilizarla para potenciar el aprendizaje colectivo de cada participante de la red. Esto fortalece las decisiones que toman, no solo en estas estrategias específicas, sino también en su día a día en la escuela, generando una cultura de mejoramiento continuo riguroso.

Acelerar el aprendizaje a través de comunidades en red.

Rediseñaron un espacio colaborativo con foco en mejorar los aprendizajes de estudiantes.

El aprendizaje mediante el trabajo en red puede transformar la práctica educativa en contextos desafiantes. La Red Rural de Andalién Sur identificó lo importante de este

modelo, definiendo focos de trabajo anuales, indicadores compartidos y estructuras para compartir prácticas pedagógicas. Todo lo anterior responde a la necesidad de contar con más y mejores prácticas para potenciar el aprendizaje de los estudiantes, en el caso del año 2022, en matemáticas. Este modelo de trabajo va mucho más allá del desafío en sí. Aprender a colaborar bajo una misma meta, aprovechando el conocimiento colectivo por sobre lo individual, es el futuro de la formación docente en un mundo en constantes procesos de cambio.

Consideremos el siguiente escenario: si un docente prueba 5 estrategias utilizando la Ciencia de la Mejora, demora 5 veces más que si 5 docentes prueban 5 estrategias diferentes, al mismo tiempo, compartiendo lo aprendido con sus pares. Además, cada docente aportará una perspectiva única al proceso, lo que potenciará aún más los hallazgos. Este proceso está en el corazón de la mejora, donde la iteración entre la teoría y la práctica debe ser ágil para beneficiar el aprendizaje de las y los estudiantes lo más pronto posible.

¿Qué beneficios trajo la implementación de esta práctica en la Red Rural de Andalién Sur?

- Moviliza el desarrollo profesional docente mediante el aprendizaje colaborativo entre pares, creando un entorno de apoyo mutuo para los docentes de educación multigrado.
- Fomenta el uso de evidencia para impulsar la mejora continua, permitiendo ajustes basados en datos reales del aula.
- Estimula la participación activa de los docentes en las instancias de la red, al presentar y compartir prácticas pedagógicas acompañadas de evidencias concretas.
- Mantiene alta la motivación y el compromiso de los participantes, reflejado en una asistencia constante del 95% a las sesiones de la red.
- Revela que el 82% de los participantes considera que los temas tratados son muy útiles para su labor y que el 64% se siente bien preparado para aplicarlos en su trabajo, según las encuestas de satisfacción.
- Visibiliza la importancia y los desafíos específicos de la educación rural.

¿Cómo se puede seguir mejorando?

La práctica de la Red Rural de Andalién Sur ha demostrado ser un valioso recurso para el desarrollo profesional docente y la mejora educativa en contextos rurales. Sin embargo, siempre hay espacio para potenciar los resultados.

El uso de evidencia está en el corazón de esta práctica, presente en todas las etapas del proceso de compartir estrategias entre los docentes. Es clave que los indicadores utilizados mantengan el foco de la problemática inicial que busca resolver este proceso de mejoramiento: el aprendizaje de las y los estudiantes en matemáticas. Incorporar indicadores compartidos que den cuenta, en forma periódica, cómo la práctica está generando cambios en la variación de resultados es clave para estudiar posibles ajustes o adopciones de esta práctica por parte de la red. De esta manera, la práctica puede transformarse en una nueva forma de trabajo sostenida, en lugar de un cambio temporal. Además, compartir los resultados de las pruebas en algún formato online de fácil acceso, también podría significar una mejora en la implementación. Esto permitiría un aprendizaje más dinámico y continuo durante las sesiones presenciales y posteriormente, de forma asincrónica. Si los docentes tuvieran acceso a los resultados y experiencias de sus colegas en tiempo real, podrían aprender de sus pares y ajustar sus estrategias en función de lo compartido.

Con esto en mente, la Red Rural de Andalién Sur ha seguido trabajando hasta hoy, reuniéndose de manera periódica. Desde el año 2022, los encuentros se han centrado en ubicar al estudiante como el protagonista del proceso educativo, promoviendo así la mejora continua de los aprendizajes. En cada reunión, los docentes presentan sus prácticas pedagógicas siguiendo una guía específica. Esta detalla la implementación de la experiencia en el aula, los resultados obtenidos y una reflexión crítica. Asimismo, se comparten evidencias, a través de videos que muestran a las y los estudiantes en acción, permitiendo analizar su nivel de compromiso y el impacto socioemocional de las actividades. De este modo, han logrado fomentar el aprendizaje colaborativo y la reflexión crítica sobre las propias prácticas; ubicar al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo su participación activa; estimular el uso de evidencias para mejorar la práctica pedagógica; generar un alto nivel de compromiso y motivación entre los docentes; fomentar la confianza en las propias capacidades y la valoración del trabajo de los pares; promover la mejora continua de las prácticas pedagógicas multigrado; incorporar los ciclos cortos como una herramienta habitual para la revisión y mejora de las prácticas y constituir un modelo de trabajo fácilmente adaptable a diferentes contextos y propósitos.

En resumen, la red ha logrado consolidar una práctica innovadora que, a través del intercambio de experiencias y el uso de evidencias, contribuye significativamente al desarrollo profesional docente y a la mejora de los aprendizajes de las y los estudiantes en escuelas rurales multigrado.

Utilizando la lógica del Ciclo PHEA para movilizar el proceso de mejora en la Red Local de Mejoramiento. Un Buen Comienzo de la comuna de Malloa.

La Red Local de Mejoramiento "Un Buen Comienzo" de Malloa tiene por objetivo mejorar la educación inicial en la comuna, guiada por la Ciencia de la Mejora en una lógica de colaboración entre escuelas. Han destacado por su capacidad para movilizar la mejora escolar en educación inicial mediante un liderazgo horizontal y trabajo colaborativo. Pero gestionar una red de colaboración efectiva no sucede de manera espontánea, es necesario contar con líderes que velen por sus procesos. En ese espíritu, definieron contar con un equipo de mejoramiento local, conformado por representantes de las cinco escuelas participantes, así como del municipio de Malloa. El equipo de mejoramiento, convoca y guía las reuniones periódicas que sostienen.

La gestión de la red requiere en sí contar con procesos que aseguren su calidad. Con el objetivo de mejorar el funcionamiento de la red desde el liderazgo local, el equipo de mejoramiento utiliza la lógica del ciclo PHEA de la ciencia de la mejora. Este consiste en 4 etapas de trabajo: Planear, Hacer, Estudiar y Ajustar. Estas se utilizan de forma iterativa para abordar los desafíos que surgen durante la implementación.

En la etapa de planificación, el equipo líder define cómo movilizar dinámicas que permitan un trabajo en red efectivo, organizando las reuniones futuras. Ponen énfasis en asegurar que se identifiquen y superen las barreras para el progreso. Durante la ejecución, se enfocan en codiseñar acciones y definir indicadores para monitorear el avance de las metas acordadas. En la fase de estudio, el equipo de liderazgo local de la red revisa los indicadores de progreso y los resultados de encuestas de satisfacción para identificar avances y áreas críticas. Esto les permite ajustar las estrategias de trabajo en red en base a evidencia concreta, asegurando que este se mantenga alineado con los objetivos del plan comunal. En la etapa de ajuste, el equipo toma decisiones en conjunto informados por el análisis de datos.

Esta práctica demuestra cómo una metodología estructurada y un enfoque colaborativo pueden transformar la educación inicial en un contexto comunal, ofreciendo un modelo que otros SLEP y líderes intermedios pueden adaptar para mejorar sus propios procesos educativos. El foco del equipo de mejoramiento comunal, es que la red sea un lugar de encuentro y colaboración donde cada participante se movilice hacia el objetivo común: potenciar el aprendizaje en educación inicial.

El marco del ecosistema de la mejora escolar destaca la necesidad del trabajo en red para sostener los procesos de cambio en las comunidades. La generación de espacios colaborativos es una estrategia de apoyo que posibilita la corresponsabilidad en la mejora continua de cualquier proceso. Más allá de esfuerzos individuales, se busca anclar

los procesos de cambio para mejorar en la colaboración entre pares, la unificación de personas bajo una meta común y las instancias necesarias para que esa colaboración se pueda llevar a cabo.

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

Enfocarse en la variación del rendimiento.

Operacionalizaron el funcionamiento de la red para comprender sus áreas de mejora.

La sistematización de los procesos y la medición sistemática de indicadores, tanto de proceso como de resultado, permiten comprender lo que funciona y lo que no funciona dentro de un ecosistema de trabajo. La Red de Mejoramiento de Educación Inicial de Malloa fue creada para responder a una necesidad de trabajo conjunto bajo un marco estructurado para potenciar este nivel educativo en la comuna, en beneficio de niños y niñas del territorio. Este gran objetivo no se puede lograr si la red no funciona de forma efectiva. No dejar al azar la implementación de la red ha permitido que el equipo líder identifique necesidades de mejora durante la ejecución para que la red sea sostenible y obtenga los resultados deseados.

Gracias a que cuentan con un marco operativo bien definido, la Red de Malloa ha podido reaccionar rápidamente ante cualquier desviación en los resultados esperados. Midiendo las dinámicas de red y la satisfacción de los participantes respecto a las instancias que comparten, han logrado comprender la variación de su sistema e identificar de manera rápida las necesidades de cambios que surgen. La capacidad de la red para adaptarse y ajustar sus estrategias de colaboración, según los datos recopilados, es un testimonio de cómo una planificación y monitoreo sistemático puede impulsar redes de colaboración con un funcionamiento eficiente.

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

Diseñaron el funcionamiento de la red de forma rigurosa, con resultados medibles.

Las medidas de proceso y de resultado son los cimientos para comprender el proceso de mejoramiento. Estas medidas vuelven operacionales los cambios que se quieren introducir en cualquier proceso para mejorarlo. Siempre se debe tener presente que, aunque los cambios que se busca implementar estén basados en evidencia y han sido definidos en base

al estudio exhaustivo de la problemática, no existe ninguna seguridad de que se traducirán en las mejoras que se quieren lograr. Para esto, se debe hacer seguimiento, iterar entre la teoría y la práctica de forma ágil y ajustar lo necesario a través del aprendizaje que se adquiere en el camino.

Este principio ha sido clave en el desarrollo del trabajo en Red en Malloa. En lugar de asumir que el trabajo colaborativo dará resultados e improvisar el funcionamiento de la red, el equipo se ha enfocado en establecer un sistema riguroso de indicadores y medición para asegurar la efectividad de sus esfuerzos de colaboración. En la práctica, esto se traduce en una evaluación constante de aspectos claves como la asistencia y la satisfacción de los participantes. La Red de Malloa ha convertido estos datos en herramientas esenciales para ajustar sus estrategias y procesos en el momento preciso. Esta metodología permite una adaptación continua y basada en evidencia, facilitando la identificación de áreas que requieren cambios y asegurando que las mejoras sean efectivas y replicables a mayor escala.

Usar la investigación disciplinada para conducir la mejora.

Definieron como utilizar su aprendizaje para generar cambios en ciclos cortos de mejora.

Aprender a lograr mejores resultados requiere de una estructura que permita hacer puente entre lo teórico y su funcionamiento en la práctica de forma rápida. Los cambios se diseñan desde lo que las personas creen saber, pero son las pruebas en terreno y la recolección de evidencia lo que desafía esos supuestos y genera aprendizajes que van robusteciendo el proceso de mejora.

Se podría suponer que una red de mejoramiento de educación inicial funcionará bien porque todas las personas que ahí participan son parte del sistema educativo y, por tanto, tienen un objetivo común que es potenciar los aprendizajes de las y los estudiantes. Pero el equipo de mejoramiento de Malloa comprendió que se requieren más ingredientes para que la red efectivamente funcione. Definieron la importancia de estudiar las dinámicas que se generan, evaluar las instancias de colaboración y permitir a los participantes codiseñar lo que estos espacios significan. La forma de llegar a ese entendimiento más profundo fue diseñar indicadores para recolectar evidencia y utilizar ciclos cortos de mejora -denominados ciclos PHEA- para extraer aprendizajes de cada reunión de red que ejecutaron. Así, la disciplina les permitió diseñar cada vez mejores reuniones de colaboración, con mayor satisfacción de los participantes y, por tanto, mejor uso del espacio de trabajo para potenciar la educación inicial de niños y niñas.

¿Qué beneficios trajo la implementación de esta práctica en la comuna de Malloa?

- Demuestra un liderazgo efectivo y horizontal con un 100% de logro en indicadores en la Pauta de Observación de dinámicas de red, relativos a la inclusión de opiniones de todos los participantes en las decisiones, participación activa y espacios de colaboración entre los distintos estamentos de la red.

- Mantiene un porcentaje de asistencia mensual superior al 70% en las reuniones de la Red Local de Mejoramiento, asegurando la representación constante de las escuelas.

- Refleja una percepción positiva en los participantes, con un 55,38% de acuerdo en la confianza para expresar sus dudas y un 60,5% en la incorporación en sus prácticas pedagógicas de nuevos contenidos aprendidos.

- Asegura el compromiso de las escuelas con el Plan Territorial, ya que el 100% de las escuelas reportan datos de asistencia y evaluación de lenguaje a septiembre de 2023.

- Difunde el conocimiento del plan en todo el territorio, con temáticas consensuadas y alineadas con el PADEM comunal y los PME de las escuelas.

- Fomenta la confianza y la visibilidad del trabajo de educación inicial, fortaleciendo la integración del nivel parvulario y promoviendo una cultura de mejoramiento y desarrollo profesional.

¿Cómo se puede seguir mejorando?

Para amplificar los resultados positivos que ha obtenido la Red de Educación Inicial de Malloa en la medición de sus propias dinámicas, se puede compartir estos enfoques exitosos con otras redes de mejoramiento, creando oportunidades para el aprendizaje mutuo y la colaboración entre diferentes comunidades educativas. Al adoptar y adaptar estas prácticas en otros contextos, se pueden replicar los logros obtenidos y generar beneficios más amplios para integrantes de otras redes de colaboración.

Además, es importante mantener un enfoque proactivo en los indicadores que aún muestran margen de mejora. Esto significa continuar el análisis riguroso del equipo de mejoramiento territorial sobre los datos que emergen de la red, incorporando nuevas ideas y enfoques que respondan a las necesidades identificadas. Mantener el seguimiento metódico y los esfuerzos de mejora garantizará que el funcionamiento de la red de mejoramiento siga siendo relevante y efectivo.

Al prestar atención a estos detalles y ajustar las estrategias en función de los datos, la red puede consolidar sus éxitos actuales y adaptarse a los desafíos futuros. Esta actitud flexible y orientada al aprendizaje continuo asegura que la red siga creciendo y ofreciendo beneficios a todos los niños y niñas de educación inicial de la comuna.

Mejorando prácticas pedagógicas a través de la colaboración profunda en la Red de Educación Parvularia de Tiltil.

En la comuna de Tiltil, la Red de Educación Parvularia se ha convertido en un ejemplo inspirador de cómo la colaboración profunda puede transformar la práctica pedagógica. Esta red, que nació en 1999 como un Comité Comunal de educadoras de párvulos, comenzó con la misión de transmitir información ministerial. Sin embargo, con el tiempo, se ha convertido en un pilar fundamental para el desarrollo profesional de educadoras en una comuna pequeña que enfrenta grandes desafíos educativos.

Durante mucho tiempo, Tiltil enfrentó el reto de tener solo una educadora por escuela, lo que limitaba la posibilidad de compartir experiencias y reflexionar en conjunto. En respuesta a esta dificultad, las educadoras decidieron ampliar el alcance de su red, fusionándose con el comité de educadoras de escuelas subvencionadas e integrando a educadoras de diferentes tipos de establecimientos, desde escuelas de lenguaje hasta jardines infantiles JUNJI y VTF. Esta acción permitió que la Red de Tiltil se transformara en un espacio colaborativo donde las educadoras pueden compartir experiencias y desarrollar sus habilidades de manera conjunta.

Las reuniones de la red, organizadas de manera mensual o quincenal, se dividen en dos bloques. El primer bloque se dedica a la transmisión de información administrativa y a la articulación de directrices, promoviendo un sentido de responsabilidad compartida. El segundo bloque se enfoca en el ajuste de herramientas y el intercambio de estrategias exitosas, facilitando la retroalimentación y la mejora continua.

Una de las grandes innovaciones de esta red ha sido la colaboración profunda en la elaboración de instrumentos y planificaciones, en respuesta a la publicación de las primeras bases curriculares de educación parvularia. Las educadoras trabajaron juntas para crear un formato único para la planificación diaria, lo que no solo distribuyó la carga de trabajo, sino que también estableció una base común que les permite hasta ahora monitorear avances y ajustar estrategias de manera efectiva. Además, la red define anualmente su plan y calendarización en conjunto estableciendo metas comunes y facilitando el intercambio de materiales y experiencias relevantes.

Un hito importante fue la adaptación a la enseñanza no presencial por la pandemia de COVID-19 durante los años 2020 y 2021. La red aumentó la frecuencia de sus reuniones a quincenales y diseñó guías y recursos para enfrentar los desafíos del aprendizaje remoto. Una muestra de la innovación y compromiso de las educadoras fue la creación de cápsulas educativas protagonizadas por “Rosita”, un personaje títere que ayudó a mantener el interés y la motivación de las y los estudiantes.

Con el regreso a la presencialidad en 2022, la red identificó un déficit en el lenguaje de los niños y niñas mientras se preparaba para integrarse al nuevo Servicio Local de Educación Pública (SLEP) junto a otras comunas. Este desafío llevó a las educadoras a desarrollar un "Plan Articulado de Fomento Lector de Tiltil", que adapta el Plan Nacional de Fomento Lector a las necesidades específicas de su territorio. Entre las innovaciones, se incluye la elaboración de un diccionario diferenciado por nivel para ampliar el vocabulario y preparar a los estudiantes para el proceso lector en primero básico.

Desde sus inicios, este equipo identificó la importancia del trabajo en red para liderar procesos de mejoramiento en educación inicial. La red de educadoras logró enfrentar de forma colaborativa grandes cambios de política pública, grandes desafíos como la pandemia y grandes problemáticas de la educación como el desarrollo de la lectura. Su capacidad para adaptarse a nuevos contextos, compartir conocimientos y desarrollar soluciones innovadoras demuestra cómo el trabajo en red es un motor poderoso para el desarrollo profesional y el aprendizaje de los estudiantes dentro del ecosistema de mejoramiento escolar.

¿Qué principios de 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.

Diseñaron soluciones por educadoras para educadoras.

La búsqueda del mejoramiento continuo en educación nos enseña una lección importante: es clave que quienes están involucrados en ejecutar el día a día de las acciones, sean parte del diseño para mejorar dicha ejecución. Son ellos quienes han desarrollado la calidad de expertos en sus propios contextos y, por tanto, sus perspectivas son clave para comprender las problemáticas, sus posibles causas y generar ideas para mejorar. Así lo comprendió el sistema educativo de la comuna de Tiltil, entregando a sus educadoras la oportunidad de construir una red de colaboración que aborda sistemáticamente los desafíos que surgen localmente en ese nivel escolar.

Al definir sus propios focos de trabajo, resuelven problemáticas que comparten de forma colaborativa y sostenible. Se vuelven protagonistas de los cambios y no solo los implementan. Esto genera un compromiso con las mejoras que se van implementando, porque son ellas mismas quienes las diseñan y las ajustan acorde a sus aprendizajes. Así abordaron, por ejemplo, el desafío de llevar las bases curriculares a la práctica, creando un formato de planificación diaria que utilizan transversalmente. Seguramente, en este proceso incorporaron las lecciones aprendidas a través de años de experiencia compartida

en el quehacer pedagógico. Valorar ese conocimiento, incorporándolo en el diseño de cambios, es una parte importante de por qué esos cambios se transforman en la nueva forma oficial de hacer las cosas.

Ver el sistema que produce los resultados actuales.

Analizan constantemente los desafíos compartidos para diseñar soluciones comunes.

Esta red tuvo sus comienzos hace más de 20 años en un formato de comité de educadoras de la comuna. En su amplia trayectoria, se visualiza un despliegue enorme de análisis para identificar de manera oportuna y certera qué partes del sistema podrían funcionar de mejor manera y cómo llegar a soluciones innovadoras a través de la colaboración. La Ciencia de la Mejora destaca en sus principios, la importancia de comprender el sistema que produce los resultados actuales porque es ahí, en alguna pieza de aquel sistema, donde se debe intervenir para generar mejores resultados.

En el origen de esta red, las educadoras de párvulos de esta comuna identificaron una problemática territorial debido a la baja población de Tiltil: cada escuela tenía sólo una educadora, y, por tanto, aquella profesional debía tomar decisiones individuales para mejorar. Pudieron optar por un enfoque tradicional a esa problemática, por ejemplo, pedir más capacitaciones o talleres de formación para robustecer sus prácticas. Sin embargo, decidieron que la mejor opción era colaborar con sus pares de otros establecimientos en un formato de red. Visualizaron cómo podían modificar el sistema para generar un cambio que, 25 años después, pueden evidenciar -con múltiples ejemplos- que fue una mejor forma de abordar problemáticas comunes de forma sistemática y sostenible en el tiempo.

Acelerar el aprendizaje a través de comunidades en red.

Mantienen su red de colaboración desde 1999.

Existe un lado muy humano al trabajar en procesos de mejoramiento y es, especialmente importante al momento de abordar problemáticas complejas en formatos colaborativos. En educación, tenemos la certeza que trabajamos con personas ampliamente comprometidas con la calidad de los aprendizajes de niños, niñas y jóvenes. Personas con buenas intenciones, grandes ideas y ganas de obtener siempre mejores resultados. Embarcarse en procesos de mejora con el fin de entregar mejor educación a los estudiantes es un compromiso voluntario que muchos profesionales realizan.

La colaboración juega un rol fundamental al generar redes de contención que permiten que se logren resultados de forma acelerada para motivar a sus integrantes, recompensarlos por un trabajo bien hecho y contribuir a su formación continua. El apoyo que se recibe al

momento de compartir desafíos de un aula con pares que tienen los mismos desafíos, es alentador. Permite indagar de forma mucho más profunda, idear soluciones mucho más innovadoras y probarlas de forma mucho más rápida. Así lo comprendieron las educadoras de esta red, que han documentado cómo resolvieron grandes problemáticas de forma conjunta, en la búsqueda de mejores oportunidades de aprendizaje para sus pequeños estudiantes.

Luego de 25 años de trayectoria, las educadoras de Tiltil de distintos tipos de establecimientos y dependencias siguen reuniéndose de forma sistemática porque saben que ese modelo de trabajo funciona, sostiene las mejoras ya logradas y tiene un potencial enorme para desarrollar soluciones a los desafíos presentes y futuros.

¿Qué beneficios trajo la implementación de esta práctica en la comuna de Tiltil?

- Crea un clima positivo y de alta motivación en sus participantes, evidenciado con un porcentaje de asistencia superior al 80% y un alto nivel de cumplimiento con las tareas y responsabilidades asignadas.
- Fomenta la confianza y la validación dentro del grupo, consolidando la red como un espacio de trabajo y desarrollo profesional de alta calidad.
- Empodera a las educadoras, mejorando su rol frente a los equipos directivos y ampliando su participación en consejos de profesores y trabajos colaborativos en sus propios establecimientos.
- Mejora las prácticas pedagógicas de sus asistentes, proporcionando a los niños y niñas de la comuna experiencias educativas más variadas y enriquecedoras.
- Visibiliza la educación rural y parvularia en el territorio, resaltando la importancia y el impacto de la educación inicial en contextos rurales.
- Fomenta la proyección y visión futura de la red, con el reconocimiento y la invitación de la Secretaría Ministerial de Educación (SEREMI) de la Región Metropolitana para presentar su innovador trabajo.

¿Cómo se puede seguir mejorando?

La experiencia de Red de Educación Parvularia de Tiltil establece un sólido precedente de colaboración profunda y desarrollo profesional a través del trabajo entre pares. Para seguir avanzando, es importante que puedan continuar potenciando el desarrollo de sus innovaciones y refinando su estructura.

La red podría invitar a colaborar a profesionales, de otras áreas de conocimiento, a sus instancias acorde a los desafíos que vayan enfrentando. Esto les permitiría contar con nuevas perspectivas y técnicas que podrían enriquecer aún más el trabajo en red, potenciando las estrategias que diseñan para enfrentar los desafíos emergentes de la educación parvularia.

Sumado a lo anterior, la estructura de retroalimentación de las prácticas pedagógicas podría ser más definida, para optimizar su implementación de manera más precisa y así, que la experiencia de cada integrante permita robustecer las ideas que surgen y se prueban en las aulas.

Finalmente, es clave continuar participando de actividades de difusión de su formato de trabajo colaborativo con otras comunas para amplificar el alcance de esta experiencia. Al compartir sus logros y lecciones aprendidas, Tiltil puede servir de modelo e inspirar a otras comunidades a adoptar prácticas similares, elevando el estándar de la educación parvularia a nivel regional y nacional.

CONCLUSIONES

Los principios de mejora estuvieron presentes en todos los casos estudiados, lo que nos indica que estos se validan para nuestra realidad y que cada uno de ellos, son recomendables de considerar una vez que se analicen los antecedentes de contexto en cada centro educativo.

El principio de hacer que el trabajo sea específico a los problemas y esté centrado en los usuarios pareciera ser una obviedad: a la hora de mejorar. Debemos enfocarnos en los problemas y centrarnos en los usuarios que se ven afectados por esos problemas. Y aún, cuando suena muy obvio, en muchas organizaciones que llevan adelante procesos de mejoramiento continuo, este principio no siempre está presente. Algunas veces se trabaja con problemas amplios o superficiales y la mirada de los usuarios, respecto del problema, se considera solo de manera parcial. Se diseñan soluciones rápidas a problemas aparentemente claros sin estudiar sus causas en profundidad, lo que puede derivar en que las soluciones propuestas no sean específicas al contexto y/o a sus desafíos.

En el caso de las prácticas analizadas, podemos ver este principio de manera clara en varias de ellas, denotando una conexión transversal de estas prácticas y las instituciones que las llevan adelante con las necesidades locales. En el mundo educativo hay un entendimiento de que los contextos influyen ampliamente en los resultados que se obtienen en los procesos de enseñanza aprendizaje. Este entendimiento se ve reflejado en el presente documento a través de cómo los protagonistas de estas buenas prácticas abordan los desafíos que identificaron.

Así, por ejemplo, en las prácticas de nivel intermedio observadas, se diseñan soluciones en base a un diagnóstico territorial. La asociación entre los actores es una clave del proceso, ya que logran profundizar en el análisis situacional dado que existe la confianza basada en una cultura de trabajo colaborativo. En las prácticas de trabajo en red, por otro lado, observamos cómo las soluciones son diseñadas por quienes más conocen el problema y necesitan de las soluciones, es decir, el rol protagónico lo tuvieron los mismos usuarios (docentes multigrado y educadoras), el diseño técnico se conjuga con un sentido de urgencia en la solución.

Una de las razones por las que el principio antes mencionado no está presente en algunas de las prácticas de esta compilación, es que se aplica una solución a un problema de aprendizaje sin estudiar sus causas en profundidad. Esto, puede derivar en que las soluciones propuestas no sean específicas al contexto y/o a sus desafíos. Es muy común confundir soluciones innovadoras que carecen de evidencia de su efectividad en un contexto particular con el diseño de soluciones que consideren aspectos propios de las creencias, formas de actuar, capacidades reales y necesidades

situadas. Este segundo camino es más largo, pero genera soluciones con acuerdos comunes sostenibles y escalables.

Si tuviéramos que identificar posibles mejoras en la incorporación de este principio, probablemente sería la necesidad de conocer metodologías de diseño centradas en los usuarios para poder desarrollar soluciones más sostenibles, donde la observación de procesos y contexto, el prototipado de soluciones, la iteración entre pruebas y ajustes, deben en cada paso explorar el conocimiento de sus usuarios para potenciar el desarrollo de una solución escalable. Eso permitiría pasar de un sistema en el que los usuarios se incluyen a nivel de consulta, a uno en que no solo son referentes, sino también creadores de sus posibles soluciones, en un proceso de co-construcción.

Por último, no se debe perder de vista que los usuarios finales del proceso de enseñanza aprendizaje son las y los estudiantes. A pesar de que varias de las experiencias de este compilado abordan desafíos del aula, sería relevante involucrar -de manera más clara en el proceso de diseño de mejora- a las y los estudiantes, y otorgándoles un rol protagónico no solo en el entendimiento del problema sino también, en el planteamiento de las soluciones.

El principio de ***enfocarse en la variación del rendimiento*** se relaciona directamente con la capacidad de analizar en profundidad aquellos aspectos que generan el cambio y que permiten "mover la aguja". Se trata de comprender el problema y los elementos que lo rodean con base en la evidencia. Cuando se trata de procesos de gestión, como lo que se evidencia en estas prácticas, este entendimiento lleva a generar lineamientos y definir acciones para obtener resultados, a delimitar los alcances de nuestro problema y de sus soluciones. En el caso de las siete prácticas descritas, la atención se dirigió a las necesidades de revinculación escolar, acompañamiento docente y colaboración en red a través de procesos bien definidos involucrando a distintos niveles de liderazgo. Así, en una práctica se diseñaron procesos estandarizados basados en un entendimiento profundo de la problemática, en otra se analizó la eficacia de las estrategias de acompañamiento para mejorar los aprendizajes de las y los estudiantes, y en la tercera, se operacionalizó el funcionamiento de la red para comprender las áreas de mejora.

Al implementar este principio es probable encontrar resultados distintos a los esperados, por lo que es clave tener procesos previos bien definidos para poder estudiar qué parte del engranaje está afectando los resultados y comprender la variación del sistema. En educación, comúnmente esto es un desafío mayor, porque los procesos se dan en un ambiente de trabajo complejo donde hay muchos factores que afectan los resultados. Un cierto nivel de estandarización siempre puede ser un problema si no se interpreta a la luz de los contextos. pero, por otra parte, es necesario para conocer el nivel de logro esperado por el sistema. De ahí la importancia de lograr visiones y acuerdos comunes, así como una narrativa comunicacional que releve

la singularidad de las interacciones en los equipos y su aporte en los procesos de enseñanza aprendizaje.

En la fase de implementación de procesos otro gran desafío es sigan seguir una lógica o estándar básico que sea acordado. Como se menciona en algunas prácticas de este documento, la implementación de los procesos muchas veces está a cargo de profesionales de distintas instituciones que realizan las acciones de forma paralela. En este contexto, articular formas de trabajo entre profesionales puede ser un desafío, especialmente en procesos de inducción de nuevos actores o en el caso de cargos con múltiples funciones que cuentan con poco tiempo, como, por ejemplo, directores o jefes de UTP. En muchas ocasiones, existe una variabilidad de implementación de procesos entre distintas personas a cargo, lo que hace complejo analizar resultados y comprender la variación de rendimiento que puede ocurrir en el sistema.

Comprender la variación implica un seguimiento continuo de resultados, procesos definidos, de prácticas que permitan obtener información valiosa de la variación entre los resultados y las causas a las que se los puede atribuir. El ritmo de trabajo ajetreado en la educación muchas veces no proporciona los espacios necesarios para hacer estos análisis y aprender de los procesos mientras están siendo implementados. Además, la falta de bases de datos y sistemas para procesar información es una limitación del sistema, y las y los profesores y directivos tampoco tienen tiempo para ello. Esto en sí mismo es un desafío organizacional que requiere del apoyo del nivel intermedio, de manera que un número acordado de indicadores esté disponible para ajustar los procesos según a la variación de resultados. Siempre es recomendable que esta información de cuenta sólo de aquellos indicadores que son capaces de modificar resultados, los que por lo general no son muchos y que estén disponibles en formatos de fácil acceso y visualmente amigables para su análisis.

En relación con ***ver el sistema que produce los resultados actuales,*** en este documento se visualiza un entendimiento transversal de parte de los equipos de liderazgo intermedio, respecto a que los procesos son los que requieren ajustes y que los resultados deben depender de los procesos y no, de la individualidad de quienes los implementan.

Esto se presenta de distintas maneras en las prácticas de este compilado: identificando la necesidad de innovar en sus procesos de acompañamiento para obtener resultados de aprendizaje diferentes, analizando las oportunidades y espacios de mejora del sistema actual para responder a los desafíos, analizando procesos del sistema a nivel de territorio para impactar los resultados en el aula y analizando constantemente los desafíos compartidos para diseñar soluciones comunes.

Considerar los problemas como oportunidades de mejora en base al análisis de proceso, implica igualmente revisar las prácticas individuales sin un enfoque punitivo.

Está claro que esto implica un cambio cultural importante que debe ocurrir en todos los niveles del sistema. Se trata de entender el desafío de la calidad de manera común, de ahí la importancia de consolidar la coherencia entre el nivel intermedio y los centros educativos.

Si el objetivo del análisis es asignar culpabilidad, se rompe la barrera de confianza y no es posible analizar los problemas con profundidad sin la capacidad de diálogo necesario para diseñar soluciones. Varios de los equipos de este documento mencionan que los procesos que llevaron a cabo tienen un foco no punitivo, sino más bien de aprendizaje. El que sientan la necesidad de comentar esto, implica que previamente se entendía diferente. Si los liderazgos ya están funcionando con este cambio de mentalidad, es válido preguntarse cómo se puede traspasar esto a todos los niveles de trabajo para que efectivamente los errores o los resultados descendidos sean visualizados por todos como oportunidades de comprender y mejorar los procesos.

El sistema educativo es complejo, y requiere de acciones desde diversos niveles de la organización para que los cambios sean efectivos, sostenibles y se mantengan bajo un seguimiento continuo de rendimiento. Para lograrlo, es clave desarrollar una visión de sistema que permita accionar desde diversos frentes, porque rara vez los problemas se deben a una causa específica que se pueda solucionar de forma simple. En la etapa de comprensión profunda de las causas del problema, se debe involucrar a actores con diversidad de roles y visiones para enriquecer el aprendizaje y las decisiones posteriores que se tomen. Generar estos espacios de colaboración puede ser complejo, lo que se refleja en prácticas que con largos tiempos de trabajo, probablemente, dados por la necesidad de que distintos actores puedan participar considerando sus demandantes responsabilidades en las escuelas. Es desafiante en ese sentido, pero conduce, sin duda, a resultados positivos al recoger la riqueza y profundidad necesarias.

El mejoramiento involucra monitorear cómo vamos mejorando porque, tal como lo establece el cuarto principio, ***no es posible mejorar a escala aquello que no se puede medir.*** Muchas veces puede existir cierta obsesión con indicadores, medios de verificación y datos que no nos hacen ningún sentido. La cultura de la rendición de cuentas o del cumplimiento como práctica burocrática es tan dañina para los establecimientos educativos como la ausencia de cualquier proceso de monitoreo. Por ello, más que medir todo lo que hacemos, la clave está en el sentido de evaluar lo que hacemos, especialmente de aquellas acciones que realizamos colaborativamente.

Por otro lado, la escalabilidad implica expandir y adaptar los proyectos educativos que consideramos valiosos y relevantes por lo que, primero debemos identificarlos. Esta condición exige que quienes se encuentran implementando un proyecto educativo puedan apropiarse del mismo, asegurando que sea profundo, afectando las actividades educativas, y estable en el tiempo. Así, mejorar y escalar aquello que hemos sido

capaces de medir involucra un doble esfuerzo: identificar lo que hacemos bien y luego, expandir estas prácticas a otros contextos. De esta manera, la cultura de uso de datos para tomar decisiones involucra el sentido educativo de las mismas.

La estrategia de revinculación territorial del SLEP de Puerto Cordillera, es un excelente ejemplo de cómo se organizan equipos para analizar, reflexionar y tomar decisiones colectivas. En este caso es para asegurar las trayectorias educativas de niños, niñas y jóvenes de la educación pública. Tal como se ha identificado en materia de derechos humanos, el elemento básico para comenzar a garantizar el derecho a la educación es que los y las estudiantes estén presentes en las aulas educativas. De la práctica de este SLEP, resulta especialmente valioso cómo el análisis del monitoreo que realizan del territorio conlleva al desarrollo de capacitaciones a las duplas psicoeducativas y al personal del programa PIE, lo que luego se articula con el programa piloto de las Aulas de Espacios de Reencuentro Educativo. Además, este proceso de desarrollo de capacidades se expande al territorio y comienza un proceso de escalamiento, al articular una red de duplas psicoeducativas, para facilitar el intercambio de estrategias y la alineación de criterios desde un enfoque pedagógico para el trabajo psicosocial.

Por otro lado, el Ciclo PHEA (Planear, Hacer, Estudiar y Ajustar) que desarrolla la Red Local de Mejoramiento Un Buen Comienzo en la comuna de Malloa evidentemente tiene como centro, la recolección, análisis y toma de decisiones en base al uso de datos. Esta es una red que se destaca a nivel nacional por hacer uso de una teoría y metodología altamente estructurada que permite orientar el trabajo que se realiza en red.

Algunos desafíos que pueden vislumbrarse en estos dos ejemplos son, la precisión y la profundidad con que se analizan los datos para la toma de decisiones. Es posible que ambas experiencias tengan un sistema bastante sofisticado de análisis de datos y que no se vean representados en el relato de las mismas, pero sería valioso conocer cómo en estos casos se materializan los procesos de ajustes en base a la información con que se tiene. Evidentemente ambas experiencias dan cuenta cómo el análisis de información contribuye a la toma de decisiones, ya sea para generar nuevos procesos de desarrollo de capacidades, o para identificar avance en indicadores de logro, pero lo que no queda del todo claro es de qué manera este análisis se traduce también en el ajuste de prácticas ya existentes y qué información es más valiosa para adaptarse a las necesidades educativas de sus territorios.

Gracias a estos casos es posible insistir en que medir es una acción necesaria, pero insuficiente. Incluso puede ser dañino cuando no se realiza de manera intencionada. El exceso de instrumentos burocráticos que tienen el afán de rendir cuentas sin un sentido educativo puede llevar, a un mal uso del escaso tiempo con el que cuentan los agentes educativos. Por ello, siempre es relevante focalizar las actividades de medición, precisar indicadores que contribuyan a tomar decisiones valiosas y con

ello, aprovechar de la mejor manera posible todo el tiempo que se utiliza para generar datos. En el fondo, es clave medir para poder identificar proyectos y experiencias valiosas que luego puedan ser escalables al sistema, pero no es un valor en sí mismo.

En relación al quinto principio, hemos visto cómo cada vez más organizaciones educativas ***usan la investigación disciplinada para conducir la mejora.*** Al analizar la estrategia de revinculación territorial del SLEP de Puerto Cordillera, las prácticas pedagógicas en la Red Rural de Andalién Sur y la utilizada del Ciclo PHEA en la Red Local de Mejoramiento "Un Buen Comienzo" de la comuna de Malloa, se hace evidente cómo en estos territorios han instalado una cultura de trabajo colaborativo, utilizando distintos métodos de indagación que les ha permitido avanzar en un camino de mejora escolar a nivel territorial. La literatura en redes educativas es bastante clara en sostener que el trabajo en red, cuando tiene una clara metodología de trabajo, donde además se usan procesos de indagación colectivos, logra desarrollar el capital profesional de sus participantes y con ello incidir en el desarrollo y aprendizaje de los y las estudiantes (Brown y Poortman, 2018; Chapman et al., 2016; Pino-Yancovic, 2024).

Uno de los mayores desafíos en educación, es el escaso tiempo para atender múltiples desafíos y demandas del sistema. Por ello, es fundamental hacer un buen uso del tiempo. Las metodologías de trabajo que son ordenadas, coherentes y pertinentes contribuyen a hacer un mejor uso de este tiempo, orientan el trabajo, especialmente cuando este es colectivo. Por ello se destaca mucho como en estas tres experiencias, estas metodologías parecen contribuir a que el nivel intermedio pueda orientar el trabajo de sus establecimientos, aprovechando las redes educativas que se encuentran desplegadas en sus territorios.

Si bien las experiencias documentadas dan cuenta de metodologías claras de trabajo, sería interesante profundizar, en cómo se implementan ajustes y adaptan sus prácticas más en detalle, sobre todo en aras del aprendizaje colectivo.

Por último, la evidencia indica que el desarrollo de redes educativas contribuye al desarrollo de un mejoramiento sistémico, lo que nos lleva al sexto principio: acelerar el aprendizaje a través de comunidades en red. Las redes educativas pueden tomar distintas formas en función de los propósitos que buscan lograr (Pino-Yancovic, et al., 2019). Algunas redes son efectivas en desarrollar las capacidades de liderazgo de los directivos y en generar procesos reflexivos en las y los docentes, otras redes se enfocan en mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes, pero en general, las redes escolares promueven un mejoramiento sistémico. Las experiencias que se han presentado en este documento dan cuenta de tres resultados distintos que pueden lograr las redes educativas: generar sinergia, desarrollar capacidades y movilizar conocimientos para influir las prácticas docentes.

Al respecto, es evidente como el SLEP de Costa Araucanía y en el SLEP de Andalién Sur se ha permitido generar una sinergia colectiva y una visión compartida sobre el aprendizaje profundo y desarrollo integral de los y las estudiantes. Este trabajo ha podido generar una mirada en común, entre distintos agentes del sistema educativo de este territorio, para avanzar en el desarrollo de una metodología coherente de trabajo que luego oriente a las distintas instituciones para avanzar en los aprendizajes profundos de su territorio. Desarrollar un enfoque de trabajo colaborativo con una mirada en común no es trivial. Es bastante desafiante articular agentes del sistema escolar para avanzar hacia el logro de aprendizajes profundos en los y las estudiantes.

Además, las experiencias presentadas en este documento indican que se han desarrollado capacidades en los equipos directivos y en las y los docentes para mejorar las prácticas de liderazgo, y también las prácticas educativas en los establecimientos educativos de los diversos territorios que se han presentado. En el SLEP de Costa Araucanía se puede ver cómo se han desarrollado procesos de formación profesional para la comprensión de la noción del aprendizaje profundo, como de las habilidades que se requieren para llevarlas a cabo. Por otro lado, en el caso del SLEP Puerto Cordillera, se visualiza cómo se han formado y fortalecido los equipos profesionales en el territorio para mejorar la asistencia de las y los estudiantes y con ello, contribuir en sus trayectorias educativas. Finalmente, en la comuna de Malloa se ve un sistemático y constante proceso de formación para que los agentes educativos incorporen el Ciclo PHEA en la gestión educacional, y también en el desarrollo de proyectos educativos concretos que contribuyan al mejoramiento educativo.

Uno de los aspectos más valiosos de las redes educativas, es que puedan ser instancias para movilizar el conocimiento entre sus participantes para luego, fortalecer las prácticas de enseñanza en el aula. No todas las redes buscan lograr aquello, y algunas, a pesar de proponérselo, tienen dificultades para lograrlo. En estas experiencias, se puede visualizar como la Red Rural de Andalién Sur y la Red de Educación Parvularia de Tiltil parece que han avanzado en movilizar actividades de enseñanza entre sus participantes para que estas puedan ser aplicadas en sus establecimientos. Estas dos redes reflejan como los procesos colaborativos, cuando tienen un marco de actuación claro, con un alto compromiso e involucramiento de sus agentes, pueden movilizar conocimientos valiosos que luego afectan positivamente los procesos de enseñanza aprendizaje en sus establecimientos educativos.

Contar con una metodología clara de colaboración se evidencia sólo en algunas de las experiencias que se han documentado. A su vez, el trabajo en red requiere de capacidades profesionales específicas por parte de quienes lideran este trabajo. No todas las redes que se han presentado en este documento evidencian contar con una metodología específica. Esto puede afectar a que logren sus resultados, e incluso desmotivar la participación en las mismas.

Por otro lado, un gran desafío de las redes educativas en Chile es monitorear los efectos de su trabajo en función a los propósitos por los cuales han sido diseñadas. Esta tarea es compleja, y las experiencias documentadas nuevamente resaltan que las redes educativas requieren de mayor apoyo para lograr estudiar cómo logran o no, los resultados que esperan. Algunas de las experiencias documentadas mencionan la horizontalidad como un elemento clave de su funcionamiento. Es decir, que existan espacios evidentes de participación y agencia colectiva, donde las decisiones sean tomadas en conjunto. Sin embargo, en las estructuras organizacionales de las escuelas existen relaciones de poder y también estructuras jerárquicas que no siempre permiten que las experiencias valiosas que se desarrollan en las redes educativas sean utilizadas y aprovechadas en los establecimientos educativos.

En todas las experiencias se visualiza cómo el aprendizaje entre pares, la colaboración, los espacios de reflexión conjunta, son valorados transversalmente. Ello destaca que las redes educativas son una estrategia relevante para el liderazgo intermedio, estrategia que, si se encuentra definida con un propósito claro, una buena metodología de trabajo y con actividades que involucren activamente a sus agentes educativos, puede tener importantes resultados en sus establecimientos. Las experiencias de trabajo en red que se han documentado aquí son importantes fuentes de inspiración para nutrir experiencias de trabajo en otros territorios. Esto es especialmente relevante cuando consideramos que el mejoramiento escolar ya no puede ser realizado de manera aislada e independiente, sino que requerimos de una mejora sistemática, donde todas y todos nos sintamos corresponsables en la educación de las y los estudiantes de Chile.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahumada, L., González, A., Pino-Yancovic, M., Ortega, D., Zamorano, F., & Zepeda, S. (2018). Evaluación sobre el funcionamiento de las Redes de Mejoramiento Escolar del Ministerio de Educación (RME) –2018(Informe Técnico N.º 1). Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. https://acortar.link/ioUUbB

Ahumada, L., Lagos, A., Pino, M., & González, A. (2019). Informe de evaluación sobre el funcionamiento de las Redes de Mejoramiento Escolar del Ministerio de Educación(Informe Técnico N.º 4). Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

Ahumada-Figueroa, L., González, A., Pino, M. y Galdames, S. (2016). *Marco para el Liderazgo Sistémico y el Aprendizaje en Red: Los Desafíos de la Colaboración en Contextos de Competencia.* Informe Técnico No. 2. Valparaíso, Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

Ahumada, L. (2005). Equipos de trabajo y trabajo en equipo: la organización como una red de relaciones y conversaciones. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Ainscow, M., Muijs, D., y West, M. (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving Schools*, *9*(3), 192–202.

Anderson, S. (2006). The school district´s role in educational change. *International Journal of Educational Reform*, 15(1): 13-37.

Anderson, S.E., Mascall, B., Stiegelbauer, S., y Park, J. (2012). No one way: Differentiating school district leadership and support for school improvement. *J Educ. Change* 13. 403-430.

Aziz, C. (2017). *Acompañamiento pedagógico desde el nivel intermedio: Aportes para la formación*. Informe Técnico N° 4. LÍDERES EDUCATIVOS. Valparaíso, Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

Aziz, C., Hevia, H., Rivero, E. (2018). *Formación Innovadora para líderes intermedios: Conectando el territorio para la mejora educativa.* Informe Técnico N° 2. LÍDERES EDUCATIVOS. Valparaíso, Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

Barber. M., Whelan, F. y Clark, M. (2010). *Capturing the leadership premium. How the world's top school systems are building leadership capacity for the future.* Report, November. London: McKinsey y Company.

Bellei C. y Vanni, X. (2015). Evolución de las políticas educacionales (1980-2014) En C. Bellei *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena (*pp. 23-46). LOM Ediciones: Santiago, Chile.

Brown, C., y Poortman, C. L. (2018). *Networks for learning: effective collaboration for teacher, school and system improvement.* London: Routledge.

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.

Chapman, C., Lowden, K., Chestnutt, H. R., Hall, S., McKinney, S., Hulme, M., y Friel, N. (2015). The School Improvement Partnership Programme: Using collaboration and inquiry to tackle educational inequity. Education Scotland: Livingston, Escocia.

Corcoran, T., Fuhrman, S. H., & Belcher, C. L. (2001). The District Role in Instructional Improvement. Phi Delta Kappan, 83(1), 78-84. https://doi.org/10.1177/003172170108300116

Chapman, C., y Muijs, D. (2013). Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, *25(*3), 351–393.

Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S., y Lowden, K. (2016). Professional capital and collaborative inquiry networks for educational equity and improvement? *Journal of Professional Capital and Community*, *1*(3), 178–197.

Chapman, C., Lowden, K., Chestnutt, H. R., Hall, S., McKinney, S., Hulme, M., y Friel, N. (2015). *The School Improvement Partnership Programme: using collaboration and inquiry to tackle educational inequity*. Livingston, Escocia.

Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S., & Lowden, K. (2016). Professional capital and collaborative inquiry networks for educational equity and improvement?. Journal of Professional Capital and Community, 1(3), 178-197.

Childress, S., Elmore, R., Grossman, A. y King, C. (2011). Notas sobre el Marco de Coherencia PELP. Public Education Leadership Project. PEL-010. Harvard University, Cambridge, Mass.

de Lima, J. Á., y Dâmaso, M. (2019). Inter-organizational relations among schools: Collaboration rather than competition. *Educational Management Administration y Leadership*, *47*(2), 259–274.

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

Dirección de Educación Pública (DEP) y Universidad Diego Portales (2018). Diagnóstico de capacidades y necesidades de formación en Liderazgo. Extraído de: https://educacionpublica.cl/wp-content/uploads/2019/10/Informe-Diagno%CC%81stico-_diagno%CC%81stico-capacidades-y-necesidades-de-formacio%CC%81n-Liderazgo_DEP-cc.pdf

Duffy, G., y Gallagher, T. (2017). Shared Education in contested spaces: How collaborative networks improve communities and schools. *Journal of Educational Change*, *18*(1), 107–134.

Feu, J., Simó, N., Serra, C., Canimas, J. y Lázaro, L. (2016). Elementos claves para una gobernanza democrática de la escuela: Dimensiones e indicadores. En La gobernanza escolar democrática, cap. V. pp 101-126. Ed. Morata, Madrid.

Fullan, M. (2011). Choosing the Wrong Drivers for Whole System Reform. Seminar Series (204). Melbourne: Center for Strategic Education. http://michaelfullan.ca/wp-content/ uploads/2016/06/13396088160.pdf.

Fullan, M. (2015). *Leadership from the Middle.* Education Canada. Recuperado de: https://michaelfullan.ca/leadership-from-the-middle-a-system-strategy/

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

Fullan, M., y Quinn, J. (2016). *Praise for Coherence*. Corwin: Thousand Oaks, CA.

González, A., Ehren, M. & Montecinos, C. (2020). Leading mandated network formation in Chile's new public education system. *School Leadership & Management*, *40*:5, 425-443, DOI: 10.1080/13632434.2020.1783649

González, Á., Pino-Yancovic, M., y Ahumada-Figueroa, L. (2017). *Transitar desde el mejoramiento escolar al mejoramiento sistémico: Oportunidades y desafíos de las redes escolares en Chile*. Valparaíso, Chile: Centro de liderazgo para la Mejora Escolar, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Handford, V. and Leithwood,K. (2019). School Districts' Contributions to Students' Math and Language Achievement. *International Journal of Education Policy y Leadership.* 14(9). DOI: 10.22230/ijepl.2019v14n9a863

Hargreaves, A. y Ainscow, M. (2015) Leading from the Middle. Disponible en https://www.hkr.se/globalassets/avdelningar/uppdrag-ab/dokumentation/leading_from_the_middle_final.pdf

Harris, A. (2011). *System improvement through collective capacity building*. Journal of Educational Administration, 49, 624-636.

Harris, A. y Jones, M. (2017). Middle Leaders Matter: Reflections, Recognition, and Renaissance. *School Leadership and Management*, *37*(3) 213-216.

Hewitt de Alcántara, C. (1998). Uses and abuses of the concept of governance. International Social Science Journal, 50, 105–113.

Honig, M. I. (2012). District central office leadership as teaching how central office administrators support principals' development as instructional leaders. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 733-774.

Honig, M. I., y Hatch, T. C. (2004). Crafting coherence: How schools strategically manage multiple, external demands. *Educational Researcher*, 33(8), 16-30.

Hufty (2007). *Una propuesta para concretizar el concepto de gobernanza: el Marco Analítico de la Gobernanza*. Manuscrito. Ginebra: Instituto Universitario de Estudios de Desarrollo–IUED.

Jackson, D., y Temperley, J. (2006). From Professional Learning Community to Networked Learning Community. Trabajo presentado en el International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI). Fort Lauderdale, USA.

Katz, S. y Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. School Effectiveness and School Improvement, 21(1), 27–51. https://doi.org/10.1080/09243450903569718

Kools, M. and Stoll L. (2016), "What Makes a School a Learning Organisation?", OECD Education Working Papers, No. 137, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en

Lee, M., Louis, K. S., y Anderson, S. (2012). Local education authorities and student learning: the effects of policies and practices. *School Effectiveness and School Improvement*, *23*(2), 133–158. https://doi.org/10.1080/09243453.2011.652125

Leithwood, K.; Day, C.; Sammons, O.; Harris, A. y 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

Leithwood, K. (2013). Strong Districts y Their Leadership. A Paper Commissioned by The Council of Ontario Directors of Education and The Institute for Education Leadership. Ontario, Canada: The Institute for Education Leadership.

Leithwood, K. (2018). Characteristics of effective leadership networks: a replication and extension. *School Leadership y Management*, 1–23. https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1470503

Leithwood, K., y Azah, V. N. (2016). Characteristics of effective leadership networks. Journal of Educational Administration, 54(4), 409–433. https://doi.org/10.1108/JEA-08-2015-0068

Leithwood, K. y Louis, K.S., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). How Leadership Influences Student Learning. Review of Research. Wallace Foundation.

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.

Lewis, C. (2015). What Is Improvement Science? Do We Need It in Education? Educational Researcher, 44(1), 54-61. https://doi.org/10.3102/0013189X15570388

MINEDUC (2017). Estudio sobre la implementación de las Redes de Mejoramiento Escolar. División de Educación General: Gobierno de Chile.

Meyers, C. (2018). El Plan de Mejoramiento Escolar es más que un Documento. Es una Preparación para el Nuevo Futuro de su Escuela. [Diapositivas de PowerPoint]. Recuperado 1 agosto, 2018, de https://www.lídereseducativos.cl/recursos/el-plan-de-mejoramiento-escolar-es-mas-que-un-documento-es-una-preparacion-para-el-nuevo-futuro-de-su-escuela/

Montecinos, C., Bush, T., y Aravena, F. (2018). Moving the school forward: problems reported by novice and experienced principals during a succession process in Chile. *International Journal of Educational Development*. 62, 201-208.

Moore,S., Marietta ,G., Higgins, M., Mapp, K., y Grossman, A. (2015). *Achieving coherence in district improvement*. Cambridge: Harvard Education Press.

Muijs, D., y Rumyantseva, N. (2014). Coopetition in education: Collaborating in a competitive environment. *Journal of Educational Change*, *15*(1), 1–18.

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.

Mulford, W., Silins, H., & Leithwood, K. (2004). The critical role of leadership for organizational learning and improved student outcomes. *Educational Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes*, 1-22.

OECD (2015). *Política educativa en perspectiva 2015. Hacer posibles las reformas.* España: OCDE y Fundación Santillana.

OECD. (2016). *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013.* Paris: OECD Publishing.

Pastor J. y León García-Izquierdo, A. (2007). Complejidad y psicología social de las organizaciones. *Psicothema, 19(2), 212-217.*

Pino-Yancovic, M., González, A., Ahumada, L. y Chapman, C. (2019). *School Improvement Networks and Collaborative Inquiry: Fostering Systemic Change in Challenging Contexts.* Bingley, UK: Emerald Group Publishing.

Pino-Yancovic, M., Ahumada, L. y González, A. (2017). Reporte monitoreo del funcionamiento de las Redes de Mejoramiento Escolar del Ministerio de Educación 2016. Reporte N°1. LÍDERES EDUCATIVOS. Valparaíso, Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

Pino-Yancovic, M., González-Parrao, C., Ahumada, L. y González, A. (2020). Promoting collaboration in a competitive context: School improvement networks in Chile. Journal of Educational Administration, 58(2), 208-226. https://doi.org/10.1108/JEA-11-2018-0213

Pino-Yancovic, M., Lagos, A., Alzamora, C., González, Á. y Ahumada, L. (2019). Un modelo para el acompañamiento a redes escolares: Herramientas y estrategias. Nota Técnica N° 10. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile

Pino-Yancovic, M., & Bruna, J. (2020). Tensiones de poder en la construcción de una comunidad de aprendizaje en red (RME 6). En L. Ahumada, M.B. Fernández, A. González, & M. Pino-Yancovic (Eds), Aprendizaje en Red: Fortaleciendo la colaboración en contextos de competencia(pp.155-178). RiL Editores.

Pino-Yancovic, M. (2024). El propósito y funcionamiento de las redes educativas en la nueva educación pública: logros y desafíos. *Páginas De Educación*, *17*(1), e3735. https://doi.org/10.22235/pe.v17i1.3735

Pino-Yancovic, M., González, A., Ahumada, L. & Chapman, C. (2020). School Improvement Networks and Collaborative Inquiry: Fostering Systemic Change in Challenging Contexts. Emerald.

Pont, B., Nusche, D., y Moorman, H. (2008). Improving school leadership, Volume 1: Policy and practice. Australia: OECD Publications. Disponible en: https://www. oecd. org/edu/school/44374889. pdf [accessed in Makassar, Indonesia: October 9, 2016].

Provan, K. G., y Kenis, P. (2008). Modes of network governance: Structure, management, and effectiveness. *Journal of public administration research and theory*, *18*(2), 229-252.

Raczynski, D. (2012) Realidad de la Educación Municipal en Chile: ¿Liderazgo del Sostenedor Municipal? En J. Weinstein y G. Muñoz (Ed.) ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? Santiago: Fundación Chile - CEPPE.

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

Rincón-Gallardo,S. (2019). *Liberating Learning. Educational Change as Social Movement*. New York, Routledge.

Robinson, V., Bendikson, L., Mcnaughton, S., Wilson, A., & Zhu, T. (2017). Joining the Dots: The Challenge of Creating Coherent School Improvement. Teachers College Record, 119(8), 1-44. https://doi.org/10.1177/016146811711900803

Russell, J.L., Bryk, A. S., Dolle, J.R.; Gomez, L.M., Lemahieu, P.G.; Grunow, A. (2017). A framework for the initiation of networked improvement communities. *Teachers College Record*, 119(5), 1-36.

Santizo, C. (2014). Otorgar significado a la autonomía de la gestión en las escuelas. Ponencia presentada en el Cuarto Foro Regional de Consulta Nacional para la Revisión del Modelo Educativo, en Educación Básica, en Villahermosa, Tabasco, el 27 marzo de 2014.Recuperado desde: http://www.academia.edu/6804106/Otorgar_significado_a_la_autonom%C3%ADa_de_gesti%C3%B3n_escolar

Shaked, H., Schechter, C., & Daly, A. J. (Eds.). (2018). *Leading holistically: How schools, districts, and states improve systemically*. Routledge.

Stoll, L., y Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: a review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, *2*(1), 2–17. https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2016-0022

Tedesco, J.C. (2007). Gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina. Revista Pensamiento Educativo, Vol. 40, n°1, 2007. pp. 87-102.

Treviño, E. (2018). Diagnóstico del sistema escolar: Las reformas educativas 2014-2017. En I. Sanchez (Ed.), Ideas en Educación: reflexiones y propuestas desde la UC. Santiago de Chile: Ediciones UC.

Uribe, M. y Berkowitz. D. (2018). *El rol del nivel intermedio como generador de condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en el territorio: Una primera aproximación desde la perspectiva del liderazgo y la gestión local en educación.* Informe Técnico Nº 5. LÍDERES EDUCATIVOS. Valparaíso, Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

Uribe, M., Berkowitz, D., Torche, P., Galdames, S. y Zoro, B. (2017) *Marco para la gestión y el liderazgo educativo local: desarrollando prácticas de liderazgo intermedio en el territorio.* LÍDERES EDUCATIVOS. Valparaíso, Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

Uribe,M., Aziz, C. y Zoro, B . (2022) *Marco para la Gestión y el Liderazgo Educativo Intermedio. Promoviendo prácticas para la mejora Integral de la Educación Pública en el territorio.* 2da Edición. Propuesta para su actualización. C-Lider.

Valenzuela, J.P., y Montecinos, C. (2017). Structural reform and equity in chilean schools. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Disponible en DOI:10.1093/acrefore/9780190264093.013.108.

Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena. Estudios Sociales, 117, 123-147.

Weinstein, J. y Muñoz, G. (Ed.) (2019) Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: diez miradas. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

West, M. (2010). School-to-school cooperation as a strategy for improving student outcomes in challenging contexts. *School Effectiveness and School Improvement*, *21*(1), 93–112.

World Bank, (1994) Governance: Development in Practice, The World Bank's Experience, World Bank, Washington, D.C., http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/1994/0 5/01/000009265_3970716142854/Rendered/PDF/multi0page.pdf.

líder

MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA: PRÁCTICAS DE TRABAJO EN RED Y LIDERAZGO INTERMEDIO BAJO LA LUPA DE LA MEJORA CONTINUA

Una alianza de:

Ministerio de Educación Gobierno de Chile

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 Educacional

Liderazgo Educativo udp Facultad de Educación

Institución asociada:

Oportunidad Fundación Educacional