

# ¿Cómo logramos mejorar las trayectorias escolares? Aprendizajes del trabajo colaborativo entre equipos líderes para la Nueva Educación Pública chilena

---

Juan Pablo Valenzuela (CIAE, Universidad de Chile), Isidora Recart (Fundación Educacional Arauco), Millycent Contreras (CIAE, Universidad de Chile), Francisca Sánchez (Fundación Educacional Arauco), Lorena Peñailillo (Fundación Educacional Arauco), Simón Rodríguez Espinoza (Fundación Educacional Arauco)

# Resumen

Una de las principales responsabilidades de un sistema de educación pública es garantizar el acceso y la participación de todos los niños, niñas y jóvenes. Este capítulo presenta los aprendizajes obtenidos y propone recomendaciones derivadas del trabajo colaborativo entre equipos multidisciplinares de establecimientos municipales de una comuna del centro-sur de Chile. Durante el año 2024, directivos, docentes y profesionales de la educación participaron en talleres interescuelas con el fin de mejorar la asistencia escolar, considerada una variable clave para promover trayectorias escolares positivas. Al finalizar el año, elaboraron una teoría de cambio retroactiva para comprender, a partir de su experiencia, los logros

alcanzados. El análisis temático y de contenido de estas teorías permiten reconocer que el uso de técnicas para la retroalimentación colaborativa, el análisis de datos y la gestión del tiempo favoreció tanto la mejora de la implementación de ciclos cortos de mejora, los ajustes en la organización y funcionamiento de los equipos líderes, como también el perfeccionamiento de las acciones con apoderados, entre otros aspectos. Con base en estos aprendizajes, se proponen tres recomendaciones para fortalecer las trayectorias escolares de todos los estudiantes en el marco de la Nueva Educación Pública de Chile.

# Introducción

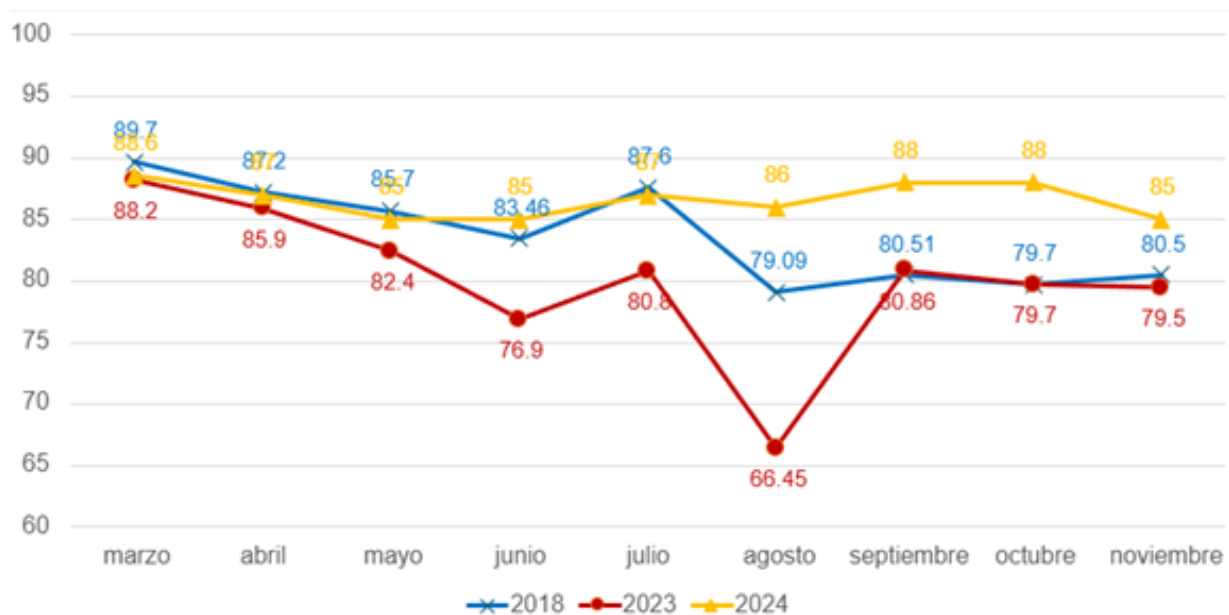
Un país inclusivo no puede lograrse sin una educación de calidad para todos los niños, niñas y jóvenes, donde nadie quede atrás y todos puedan acceder y desarrollar su máximo potencial. Con este foco, Chile ha establecido la educación básica y media como un derecho constitucional, principio y responsabilidad que ha sido reafirmado en la ley que crea la Nueva Educación Pública (Ley 21.040 del 2017). En este sentido, como sociedad aspiramos a que todos los estudiantes completen la enseñanza media, es decir, aprobar los 12 años de educación obligatoria, lo que les permitirá ampliar y fortalecer sus habilidades, conocimientos y actitudes, movilizandolos así sus proyectos de vida y contribuyendo a la construcción de un proyecto común de sociedad.

Garantizar este derecho es uno de los principales desafíos para quienes trabajan en los diferentes niveles del sistema escolar. Docentes, líderes escolares y de nivel intermedio, responsables de políticas educativas, así como el mundo académico y las organizaciones de la sociedad civil que colaboran con el sistema educativo, conforman un ecosistema con el potencial de contribuir a este objetivo colectivo. Para ello, es fundamental aprender de la evidencia y la experiencia acumulada.

En este contexto, existen buenas razones para considerar que el trabajo en el que se basa el presente capítulo —Desafío TEP, Trayectorias Escolares Positivas— constituye una propuesta seria para abordar este tema. Ya en la primera experiencia de la iniciativa desarrollada en conjunto con el SLEP Andalién Sur (2019-2022), se logró extraer valiosas lecciones, tanto en relación con los errores como con los aciertos obtenidos (Valenzuela y Rodríguez, 2022). Posteriormente, en una segunda iteración, más acotada y específica, realizada en el año 2024 y con una duración de un año, logró profundizar en su estrategia y en los resultados alcanzados.

Como muestra el gráfico 1, en el año 2024 aumentó el promedio de asistencia mensual de un universo de 4.200 estudiantes de 20 establecimientos municipales de una comuna, tanto con relación al año anterior, como en comparación con el año 2018, punto de comparación previo a la pandemia y a los años de movimientos sociales. Cada punto de recuperación es fundamental, y en el 2024 se mantuvo una asistencia mensual superior al 85%, lo que representa un aumento promedio de 7 puntos en relación con el año 2023.

**Gráfico 1. Asistencia promedio mensual establecimientos municipales comunal, años 2018 – 2023 – 2024.**



Elaboración propia, a partir de bases oficiales Mineduc asistencia mensual declarada años 2018 y 2023. Año 2024 desde plataforma TEP.

Asimismo, estos resultados de asistencia de estudiantes son consistentes con la información cuantitativa y cualitativa obtenida respecto de los productos y procesos desarrollados durante 2024. Según las encuestas realizadas, el 75% de los directivos, docentes y profesionales participantes se declaró "muy satisfecho" con las actividades realizadas, mientras que el 77,5% consideró útiles los temas abordados para su labor. Al incluir las respuestas de quienes se declararon "satisfechos", estos porcentajes aumentan al 94% y 93,4%, respectivamente. Los datos provienen de un total de 879 respuestas recogidas en 17 actividades realizadas entre marzo y diciembre de 2024.

Los logros alcanzados representan avances significativos que merecen ser reconocidos y celebrados. Al mismo tiempo, como ocurre con toda iniciativa que implica algún nivel de innovación y que aún presenta brechas de mejora, es fundamental explorar y comprender la lógica de operación que influye y se refleja en las capacidades y prácticas de quienes trabajan diariamente en escuelas, jardines y liceos.

El propósito de este documento es identificar qué aspectos del trabajo realizado contribuyeron a la mejora de la asistencia en estudiantes y a una percepción positiva de las actividades en las que participaron. En particular, buscamos responder las siguientes preguntas: ¿Cómo explican los profesionales y líderes escolares participantes del trabajo interescuelas el logro de las mejoras en la asistencia de los estudiantes en sus establecimientos? ¿Qué actividades, recursos y productos identifican como factores clave para alcanzar estos resultados?

Para abordar estas preguntas, el capítulo se estructura de la siguiente manera. En primer lugar, se presentan los antecedentes y el contexto en el cual se desarrolla este trabajo. Se aborda, específicamente, el tema de la asistencia escolar, su relación con las trayectorias escolares y la importancia de este enfoque en el marco de la Nueva Educación Pública de Chile, además de una breve contextualización de la iniciativa Desafío TEP. En segundo lugar, se describen los fundamentos conceptuales de la teoría de cambio y la metodología empleada para su elaboración. En tercer lugar, se presenta el método de análisis utilizado y los resultados identificados. Finalmente, se presentan conclusiones y recomendaciones para la implementación de la Nueva Educación Pública en Chile.

## Antecedentes y contexto

### Asistencia, trayectorias escolares y Nueva Educación Pública chilena

El conocimiento y la experiencia acumulada demuestra que la asistencia escolar es un indicador clave para impulsar las trayectorias escolares y, por defecto, prevenir la exclusión educativa (Valenzuela et al., 2019). Se cuentan con al menos dos argumentos que respaldan esta afirmación. Por un lado, investigaciones internacionales han resaltado los beneficios de la asistencia en la escuela, evidenciando una relación positiva con indicadores de aprendizaje, como el desarrollo de la lectura, la aritmética y el rendimiento académico en general, los cuales comienzan a consolidarse desde la primera infancia (Woldehanna y Gebremedhin, 2012, citado en Ministerio de Educación, 2023). Por otro lado, la inasistencia, más aún cuando se vuelve grave y recurrente, implica riesgos significativos, como el incremento de dificultades socioemocionales en los estudiantes y la adopción de conductas de riesgo (Ministerio de Educación, 2023).

En consecuencia, la asistencia escolar está estrechamente relacionada con el desarrollo de trayectorias escolares positivas. Dicho de otro modo, la asistencia es una condición necesaria para minimizar la discrepancia entre la trayectoria esperada —o según Terigi (2009) “trayectoria teórica”—y la trayectoria efectivamente recorrida por cada estudiante, conocida como “trayectoria real”. Así, la asistencia no sólo es un indicador de resultados sobre la calidad y eficiencia del sistema escolar (Agencia de Calidad de la Educación, 2022), sino también un insumo fundamental para diseñar, implementar y ajustar estrategias contextualizadas y pertinentes a la realidad de cada establecimiento.

La literatura señala que el comportamiento de la asistencia responde a una combinación de cinco factores: escolares, familiares, económicos, sociales/comunitarios y del propio estudiante (Heyne, 2024). Por esta razón, su abordaje requiere un enfoque situado y complejo. Es necesario contar con una fuerte coordinación interna dentro de cada establecimiento, así como una articulación eficaz entre diferentes establecimientos y con organismos externos involucrados en la asistencia, como centros de salud y otros servicios públicos y privados. Desarrollar estrategias en tres niveles —para todos los estudiantes, para grupos

específicos y para casos con mayor complejidad (Kearney y Graczyk, 2022, Heyne, 2024)— requiere de una importante dosis de energía y apertura a aprender por parte de docentes, líderes escolares y de nivel intermedio.

En el ámbito del liderazgo y gestión escolar, la evidencia internacional indica que el liderazgo sólido y decidido, la estructura organizativa y la formación del personal tienen efectos significativos en la asistencia de los estudiantes (Agencia de la Calidad de la Educación, 2022). Estudios de casos en Chile muestran que las estrategias de retención escolar se caracterizan por compartir y transmitir una visión común sobre la importancia de la asistencia, así como por pensar y actuar de acuerdo con las trayectorias emocionales, sociales y pedagógicas de cada estudiante. Estas estrategias articulan los diferentes equipos de trabajo dentro de las escuelas y gestionan las acciones de manera regular, con procedimientos claros y sistemáticos (Valenzuela, Contreras y Ruiz, 2019).

Identificar y movilizar conocimientos, habilidades y herramientas utilizadas por los equipos de liderazgo en Chile que contribuyeron a mejorar la asistencia y reducir la exclusión escolar es fundamental. Estos aprendizajes constituyen un capital de base para la mejora local, permitiendo adaptar estrategias y capacidades, y generando así un impacto positivo en el sistema escolar en su conjunto.

Los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) tienen la importante tarea de responder a los desafíos de mejorar la calidad del sistema y movilizar las capacidades profesionales, incluidos en la Ley 21.040 (2017) de reforma a la educación pública de Chile. El enfoque en el derecho a la educación, disminuir la exclusión escolar y movilizar capacidades locales es intencional. El nuevo sistema público establece que una de las funciones de los SLEP es fortalecer las trayectorias escolares de cada estudiante, lo que implica prevenir la repitencia y la deserción, y mejorar la asistencia escolar. Para esto, se define un funcionamiento basado en la colaboración y cooperación, promoviendo el trabajo en red, *“basado en el desarrollo profesional, el intercambio de información, el acceso común a servicios e instalaciones, la generación de redes de aprendizaje entre los integrantes de las comunidades educativas, el fomento del trabajo conjunto de sus diversos profesionales y el intercambio de buenas prácticas pedagógicas y de gestión educativa,*

*promoviendo el desarrollo de estrategias colectivas para responder a sus desafíos comunes”* (art. 5, ley 21.040). Asimismo, se define que parte de las responsabilidades de los SLEP, directores y equipos directivos es fomentar el aprendizaje y colaboración profesional para el logro de los aprendizajes y participación de la comunidad escolar. Se establece, de esta forma, la colaboración y el aprendizaje profesional como claves para la mejora de las trayectorias escolares de todos los estudiantes.

### Breve descripción de Desafío TEP

Desafío TEP surge de una asociación público-privada entre el sistema escolar público, Fundación Educacional Arauco y el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE). Se articula con el mandato indicado en la ley de la Nueva Educación Pública (Ley 21.040), con la Estrategia Nacional para Fortalecer la Educación Pública 2020-2028, la cual habla explícitamente de trayectorias escolares positivas; como también con las bases del apoyo técnico pedagógico y el modelo de desarrollo de capacidades de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP).

El CIAE es un centro de investigación de la Universidad de Chile que tiene por objetivo generar evidencia, a través de la investigación y el desarrollo, para apoyar la mejora educativa. Durante los últimos años CIAE ha desarrollado diversos estudios sobre factores, estrategias y mejores prácticas para reducir la exclusión escolar.

Fundación Educacional Arauco es una fundación privada sin fines de lucro que desde 1989 apoya a las comunidades educativas de la zona centro-sur de Chile, con foco en la educación pública. Su misión es contribuir a dar mayores oportunidades de desarrollo a niños, niñas y jóvenes a través del trabajo con docentes y líderes escolares y del nivel intermedio.

Desafío TEP se inició con un trabajo en conjunto con el SLEP Andalién Sur, entre los años 2019 y 2022. Este es uno de los primeros 11 SLEP, nueva institucionalidad encargada de la educación pública en Chile, y desde enero del año 2020 administra 82 establecimientos en las comunas de Concepción, Chiguayante, Florida y Hualqui, en la Región del Biobío, atendiendo a 16.743 estudiantes.

Tras finalizar la colaboración con el SLEP Andalién Sur, en el año 2023 se realizó un proceso de co-diseño con el equipo del SLEP Maule Costa, en etapa de implementación, para planificar el trabajo del año siguiente. Sin embargo, el traspaso de los establecimientos al SLEP se pospuso desde 2024 para el 2025, lo que llevó a definir en el ínterin una experiencia colaborativa focalizada en una de las comunas de SLEP Maule Costa durante el año 2024, Constitución.

De esta forma, durante el 2024 se desarrolló una segunda experiencia, esta vez enfocada en mejorar la asistencia promedio de estudiantes, en colaboración con el Departamento de Educación Municipal de Constitución y en preparación al traspaso para SLEP Maule Costa. Esta iniciativa involucró a equipos líderes de 20 establecimientos, con una matrícula total de 4.200 estudiantes. La continuidad de este trabajo está planificada para el período 2025-2028, en conjunto con todo el SLEP Maule Costa.

El propósito de Desafío TEP es contribuir al desarrollo de capacidades del sistema educativo, tanto en líderes intermedios como en equipos de liderazgo multidisciplinarios (ELM) de las escuelas, liceos y del microcentro rural comunal (conformado por 9 establecimientos rurales), con el fin de promover trayectorias escolares positivas para todos sus estudiantes. Uno de los componentes claves de Desafío TEP es el “Desarrollo de Capacidades” cuyo fin es movilizar conocimientos y reflexión en base a datos de asistencia, así como fomentar la colaboración intra e inter-Equipos ELM (mediante microredes), de manera que movilicen y ajusten ciclos cortos de mejora. Cada ciclo tuvo una duración de 3 meses aproximadamente y se estructuró en tres etapas: (1) **Diagnosticar y planificar**, en la que cada ELM identificó un desafío inicial de mejora de la asistencia, se elaboró una teoría de acción y se planificaron acciones claves para el logro del estado deseado; (2) **Aplicar y practicar**, cuyo objetivo fue hacer seguimiento y monitoreo a las acciones definidas en la etapa anterior, respaldada en datos y evidencia; y (3) **Ajustes y aprendizajes**, que buscó identificar aprendizajes, habilidades y conocimientos que se desarrollaron durante el ciclo o aquellos necesarios de fortalecer.

La estrategia para impulsar el desarrollo de capacidades incluyó, durante el año escolar, tres jornadas colectivas, seis acompañamientos directos y cuatro talleres interesuelas o microredes. En esta última modalidad, se formaron tres grupos interesuelas, cada uno compuesto por tres o cuatro ELMs de diferentes establecimientos, que trabajaron en modalidad taller en cuatro sesiones. Paralelamente, se mantuvo el grupo de microcentro rural, que reúne a nueve establecimientos rurales pequeños de la comuna, incorporando el enfoque de la asistencia escolar dentro de sus reuniones regulares. El rol de profesionales de Fundación Educacional Arauco y CIAE de la Universidad de Chile fue principalmente de facilitar y orientar tanto la revisión y reflexión de los ciclos de mejora en base a datos, como también de la retroalimentación entre pares.

El diseño de los talleres interesuelas tuvo como objetivo promover una visión compartida entre los participantes, fortalecer las relaciones interpersonales y fomentar la colaboración en los procesos de mejora. Esto incluyó el desarrollo e implementación de acciones concretas orientadas a mejorar la asistencia escolar. Los profesionales de Fundación Educacional Arauco y del CIAE de la Universidad de Chile desempeñaron roles de facilitación y orientación, tanto en la revisión y reflexión de los ciclos de mejora basados en datos, como en momentos de retroalimentación entre pares (Dirección de Educación Pública, 2022).

De este modo, en cada establecimiento comenzó a operar un equipo líder multidisciplinar -el cual estaba compuesto por entre 4-7 profesionales, que iban más allá de la directora, y siempre exigía la participación de docentes del establecimiento-, responsable de revisar mensualmente los datos de asistencia, identificar focos prioritarios, elaborar una teoría de acción y planificar su ejecución, así como realizar los ajustes necesarios para avanzar. Estos equipos también compartieron y retroalimentaron su trabajo con otros equipos. Cabe destacar que la elaboración de teorías de acción y planes fue situada, lo que implicó una articulación interna con diversos actores escolares, tales como duplas psicosociales, docentes jefes de curso, directivas estudiantiles y/o apoderados.

Por su parte, el equipo de Fundación Educacional Arauco y del CIAE asumió la preparación de las instancias de trabajo en talleres interesuelas y acompañamientos directos, con un énfasis en recursos y materiales para la retroalimentación entre pares, la toma de decisiones en base a datos y el conocimiento en estrategias de asistencias. Además de la elaboración de reportes mensuales de asistencia.

Como se mencionó en la primera sección del capítulo, los resultados fueron positivos, tanto a nivel de asistencia de estudiantes, como a nivel de los productos logrados y satisfacción percibida por los profesionales participantes. Esto nos llevó a preguntarnos cuáles actividades, recursos y productos consideran los ELM de los grupos interesuelas como claves para lograr estos resultados. Con esta pregunta, buscamos identificar aprendizajes derivados del trabajo colaborativo, entendiendo esta modalidad como un componente esencial del modelo orientado al desarrollo de capacidades. Acudimos para esto a la noción de teoría de cambio, en este caso retroactiva, elaborada al final del año. En la siguiente sección se describen sus fundamentos y metodología de construcción.



## Teoría de cambio “retroactiva”: fundamentos y método de elaboración

### Fundamentos

En el contexto del desarrollo de una iniciativa de mejora, una teoría de cambio es una herramienta de planificación flexible aplicada a procesos de cambio social. Su propósito es definir un mapa semiestructurado de cambio que vincula las acciones con los resultados que se desean generar en un entorno determinado, identificando los supuestos y las condiciones necesarias para alcanzarlos de manera colaborativa (Retolaza, 2010). De esta manera, la teoría de cambio hace explícita como una serie de insumos, actividades y productos interactuarán con las condiciones del contexto para generar resultados que permitan alcanzar los objetivos establecidos. En resumen, la teoría de cambio se concibe como un análisis profundo de una situación que se busca modificar para alcanzar un cambio positivo (Ortiz y Rivero, 2017). Un aspecto relevante es lo señalado por Kail y Lumley (2012), quienes destacan la necesidad de que la teoría se informe a partir de diversos puntos de vista, lo que la hace más completa y robusta, al considerar miembros con distintas posiciones y tareas en el proceso, de modo que pueda ser cuestionada desde diferentes ámbitos.

Para elaborar una teoría de cambio, el primer paso consiste en definir un problema o necesidad que sirva como punto de partida para desarrollar una estrategia de mejora (Aziz, 2018). En el segundo paso, se deben definir los resultados finales que se desean alcanzar, es decir, los objetivos concretos que se movilizarán a partir de la identificación del problema. El tercer paso consiste en definir los insumos y actividades, es decir, el conjunto de modalidades de trabajo y acciones que se llevarán a cabo para lograr los resultados, considerando los recursos materiales, financieros y humanos disponibles. A partir de estos insumos y actividades, el cuarto paso invita a identificar los “productos”, que son los beneficios directos que recibirán la población objetivo del proyecto. El quinto paso invita a visualizar los “resultados intermedios”, es decir, los cambios sustanciales a largo plazo, generalmente reflejados en modificaciones a nivel de conocimientos, capacidades, condiciones y prácticas. Finalmente, el sexto paso implica realizar una validación grupal, revisando la coherencia y consistencia de la teoría elaborada, identificando las condiciones externas necesarias y los riesgos potenciales en su despliegue.

Dentro de las propiedades de la teoría de cambio, se destaca su función como guía, facilitando la organización de pensamientos, ajustar acciones y rendir cuentas, tanto al mismo equipo líder como a los demás. Además, su carácter flexible facilita el aprendizaje y desaprendizaje propio de los adultos, la relectura del contexto, la identificación de nuevas condiciones y la redefinición de estrategias que permitan encarar de manera más efectiva los resultados que se proponen alcanzar (Retolaza, 2010). Esta flexibilidad es especialmente relevante en el ámbito escolar. En un mundo dinámico, complejo y lleno de incertidumbre, la teoría de cambio proporciona certezas que permiten construir una lógica que guíe nuestro proceso, ayudando a navegar por el complejo océano del cambio social (Morin, 1990 en Retolaza, 2010).

### Elaboración de teoría de cambio retroactiva

La elaboración de las Teorías de Cambio retroactivas son parte del componente de Desarrollo de Capacidades de Desafío TEP. En particular, el objetivo del cuarto y último taller interesistema fue *“Elaborar colaborativamente una teoría de cambio retroactiva basada en la experiencia de los talleres interesistemas para la promoción y aumento de la asistencia escolar”*.

Para lograr este objetivo, el taller se estructuró en cuatro momentos principales. El primero, estuvo dedicado a la presentación y análisis de los resultados de asistencia mensual a nivel comunal, así como de los aprendizajes y desafíos identificados en actividades anteriores. El propósito de este primer momento fue proporcionar a los participantes una visión compartida sobre los resultados de asistencia y los aprendizajes/desafíos identificados a nivel interesistema.

En el segundo momento del taller, se presentó la Teoría de Cambio como herramienta para planificar y evaluar proyectos de mejora. Se hizo énfasis en los pasos para su elaboración, destacando que, en este caso, la teoría de cambio se elaboraría de manera retroactiva. Esto implicó invitar a los equipos a revisar lo realizado en cada uno de los talleres interesistema, reflexionar sobre lo aprendido y evaluar, según su experiencia, qué aspectos contribuyeron



a obtener resultados positivos en la asistencia escolar de los estudiantes de los establecimientos participantes. De este modo, se permitió que los equipos líderes fueran los autores de una teoría de cambio, construida a partir de la experiencia vivida en los talleres interesuelas.

En el tercer momento, los participantes comenzaron a elaborar y validar, de manera colaborativa, cada uno de los pasos de la teoría de cambio retroactiva, respondiendo tres preguntas clave: (1) *¿Qué actividades e insumos trabajados en los talleres interesuelas nos acercaron al resultado final?*; (2) *¿Qué productos logramos con esas actividades e insumos?*; y (3) *¿Qué resultados intermedios se generaron a partir de esos productos?*

En el cuarto y último momento, se llevó a cabo un proceso de retroalimentación conjunta y validación final en cada grupo interesuela. En este ejercicio, los participantes revisaron el trabajo realizado desde una perspectiva panorámica y compartida. Finalmente, se realizó una conversación plenaria en la que se abordaron preguntas metacognitivas sobre el proceso de elaboración de la teoría de cambio y cómo esta herramienta podría ser aplicada a otros proyectos de mejora en sus escuelas y liceos. Como producto final, se obtuvieron tres teorías de cambio, cada una correspondiente a los tres grupos interesuelas que trabajaron durante el año 2024.

El proceso de elaboración de las teorías de cambio retroactivas permitió adoptar una mirada retrospectiva, es decir, volver a examinar los talleres interesuelas como una modalidad enfocada en el desarrollo de capacidades para luego aprender de ellos. Además, facilitó el reconocimiento del valor de la experiencia reciente a través de la reflexión, la comunicación, el análisis y la retroalimentación (Rivero, 2018). Este proceso, también permitió a los participantes comprender la teoría de cambio no solo como una herramienta para visualizar de manera creativa y consciente realidades futuras posibles, probables y deseables (Retolaza, 2010), sino también como un medio para identificar, reconocer y valorar los aprendizajes obtenidos en las instancias formativas de trabajo colaborativo.

## **Análisis y resultados de teorías de cambio retroactivas**

Posterior a la elaboración de las teorías de cambio retroactiva, como equipo Fundación Educacional Arauco – CIAE nos preguntamos ¿cómo explican los profesionales y líderes escolares participantes del trabajo interesuelas las mejoras en la asistencia de los estudiantes en sus establecimientos? ¿Qué actividades, recursos y productos identifican como factores clave para alcanzar estos resultados? Para responderlas, se aplicó un análisis cualitativo al material elaborado. La premisa subyacente es que estas teorías permiten acceder a los contenidos y temas que los equipos líderes asocian con las mejoras en la asistencia de los estudiantes, fruto del trabajo realizado en dichos talleres. Con este fin, se optó por llevar a cabo dos tipos de análisis:

- **Análisis de contenido:** Según Krippendorff (2004), es un método de análisis que permite examinar y comprender de manera sistemática y objetiva distintos tipos de materiales, como textos, imágenes, audios y videos. Su propósito es identificar patrones, temas, conceptos o información relevante dentro del contenido, con el fin de extraer conclusiones significativas. Este análisis también incluye la cuantificación de la frecuencia con la que ciertos temas o conceptos aparecen en el material.
- **Análisis temático:** Braun y Clarke (2006) plantean que es un método de análisis utilizado para identificar, analizar e interpretar temas significativos dentro de un conjunto de datos. Es ampliamente empleado en investigaciones cualitativas para explorar experiencias, perspectivas y significados compartidos en contextos específicos.

Cada teoría de cambio retroactiva fue sometida a un proceso de codificación para identificar los patrones, temas en común y diferencias. Según Taylor y Bogdan (1987), la codificación es un proceso interpretativo que implica organizar y clasificar los datos en categorías significativas, basándose en patrones, temas o conceptos emergentes. Es una técnica utilizada para comprender y estructurar la información cualitativa de forma que pueda ser interpretada sistemáticamente.

Una vez finalizado el proceso de codificación, se procedió al análisis e interpretación de los datos codificados, lo que permitió generar categorías, identificar patrones y construir una interpretación basada en los hallazgos. Este proceso permitió identificar los elementos más relevantes en la interpretación que hacen los equipos líderes respecto de insumos, actividades y productos que contribuyeron a mejorar la asistencia de los estudiantes.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el proceso de análisis descrito. Estos se organizan en un primer subpunto de resultados por dimensión (insumos y actividades, productos, y resultados intermedios), y en un segundo subpunto de resultados generales.

## Resultados por dimensión

La Tabla 1 presenta un primer análisis en función de la frecuencia de contenidos en cada una de las dimensiones de las teorías de cambio. Para docentes y líderes escolares que formaron parte de los ELM, resulta más evidente el logro de resultados intermedios y la elaboración de

productos al momento de vincular sus logros con el trabajo realizado. A su vez, resulta relevante que se presenta la misma frecuencia de insumos y actividades que influyeron en los productos y resultados finales alcanzados.

**Tabla 1. Frecuencia de contenidos por dimensión de teorías de cambio retroactiva – Desafío TEP 2024. Elaboración propia**

Teoría de acción	Insumos y actividades	Productos	Resultados intermedios
Teoría de acción 1	3	5	10
Teoría de acción 2	3	6	5
Teoría de acción 3	3	10	6
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>21</b>	<b>21</b>

La tabla 2 presenta los temas y frecuencia de resultados intermedios contenidos en las teorías de cambio retroactiva. Se entiende que los resultados intermedios

refieren a aquellos elementos que, desde la perspectiva de los participantes de cada grupo taller, posibilitan el aumento de la asistencia de los estudiantes.

**Tabla 2. Frecuencia de resultados intermedios de teorías de cambio retroactiva – Desafío TEP 2024. Elaboración propia**

Resultados intermedios	Frecuencia	Porcentaje
Plan de acción	7	33.3%
Organización ELM y plan de acción	4	19.1%
Mejoras en el trabajo y compromiso con los apoderados	3	14.3%
Colaboración y trabajo en red	2	9.5%
Focalización del trabajo	2	9.5%
Monitoreo de los datos	1	4.8%
Relato escuela	1	4.8%
Relevancia aprendizajes	1	4.8%
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100%</b>

El resultado intermedio identificado con mayor frecuencia corresponde al Plan de Acción, reconocido como una herramienta clave enriquecida en la red de colaboración. Se considera que lo trabajado en los talleres ayudó a generar aprendizajes que contribuyeron a mejorar, precisar y fortalecer esta herramienta. Algunos ejemplos de ello incluyen contenidos como: *"planes de acción para mejorar la asistencia, ajustados y mejorados a partir de la retroalimentación colaborativa y la revisión activa de estos"* y *"agregar e implementar acciones pertinentes para lograr el objetivo de mejorar la asistencia"*. En consecuencia, es posible afirmar que el trabajo realizado en los talleres interescolas contribuyó a consolidar los planes de acción, como herramientas clave para que los equipos líderes multidisciplinares articulen y estructuren de manera más efectiva las estrategias orientadas a la mejora de la asistencia de sus estudiantes.

El segundo resultado intermedio más frecuente es la organización interna del ELM y sus efectos en el plan de acción. Este resultado se refiere a la mayor precisión de roles dentro del equipo, al aumento de la motivación interna y a la inclusión de profesores en el equipo. Es importante destacar que este resultado está asociado únicamente a una de las teorías de acción, por lo que su relevancia se limita a esa red de establecimientos.

Un elemento que destaca como un resultado generado en el trabajo colectivo realizado, dice relación con la inclusión y perfeccionamiento de las acciones que se implementan con los apoderados en cada escuela o liceo, lo que se habría traducido en mejoras en la comunicación, el compromiso y el vínculo con estos actores. Este resultado se releva en dos de las teorías de acción analizadas. *"Mayor compromiso de los apoderados con respecto a la asistencia de sus pupilos"*

La siguiente dimensión de las teorías de cambio corresponde a los **productos**. La tabla 3 presenta la frecuencia de los temas identificados como productos de las teorías de acción analizadas. Se entienden por productos aquellos cambios inmediatos y concretos generados como consecuencia de los insumos y actividades desarrolladas durante el trabajo colectivo realizado en cada uno de los grupos interescolas.

**Tabla 3. Frecuencia de productos de teorías de cambio retroactiva – Desafío TEP 2024. Elaboración propia**

Productos	Frecuencia	Porcentaje
Metodologías de trabajo	6	28.6%
Mejoras al plan de acción	5	23.8%
Herramientas para trabajar asistencia	4	19%
Análisis y toma de decisiones	2	9.5%
Trabajar con otros	2	9.5%
Visión estratégica	2	9.5%
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100%</b>

A diferencia de los resultados intermedios, que, por su naturaleza, están más enfocados en la identificación de logros asociados al resultado final esperado, los productos se refieren con mayor frecuencia al proceso mediante el cual el trabajo colaborativo interescuelsas contribuyó a generar los resultados que impactan positivamente en la asistencia de los estudiantes. Cabe señalar que, en el caso de los productos, las teorías de cambio presentan diferencias en sus enfoques, lo cual se detalla a continuación.

Existe una primera teoría de cambio que define el mayor número de productos, los cuales están enfocados principalmente en el aprendizaje y aplicación de metodologías para el trabajo en red. Se destaca, de manera específica, la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos sobre la "ruleta de la retroalimentación" y la "revisión activa". Esta primera línea de productos está orientada al desarrollo profesional y al uso de metodologías colaborativas. En particular, se resalta el aprendizaje adquirido para ofrecer retroalimentación efectiva y evaluar el trabajo realizado de manera rigurosa. Por ejemplo, en palabras de los propios participantes: *"Equipo ELM capacitado para aplicar la Técnica de la Ruleta de la Retroalimentación"*.

La segunda línea de productos está enfocada en la mejora de la planificación en cada establecimiento, así como en el uso ampliado de técnicas y herramientas para fortalecer el liderazgo y la gestión. En este contexto, se destacan las adaptaciones y ajustes positivos al plan de acción, los cuales surgen como resultado de la retroalimentación y el

aprendizaje colectivo adquiridos a través de los métodos y técnicas practicados en los talleres interescuelsa y de las propias reuniones de cada ELM. Asimismo, se reconoce como un logro la incorporación de nuevas estrategias y herramientas en cada escuela, destinadas a recopilar información más precisa y profundizar en las causas de la inasistencia de los estudiantes. Por ejemplo, se señala el mayor *"conocimiento sobre el ticket de salida y las encuestas/entrevistas que permiten relevar la voz de docentes y/o estudiantes en relación con la implementación del plan de acción"*, y *"conocimiento de herramientas para identificar las causas de la inasistencia en los estudiantes"*.

Otros temas mencionados en estas teorías de acción, aunque con menor frecuencia, incluyen la generación de procesos de análisis de datos y la toma de decisiones basada en ellos. Además, se destaca que estas instancias de trabajo colectivo se consolidaron como espacios enriquecedores de diálogo y colaboración. Asimismo, se reconoce el aprendizaje adquirido como una herramienta valiosa para priorizar y focalizar el trabajo en cada establecimiento.

Por otro lado, los **insumos y actividades**, a diferencia de otros niveles, se caracterizan por un enfoque más metodológico y orientado a la adquisición de herramientas específicas. Para los equipos líderes participantes, las mejoras alcanzadas están estrechamente relacionadas con la apropiación y el uso efectivo de estas herramientas. La tabla 4 presenta los principales resultados de esta dimensión.

**Tabla 4. Frecuencia de insumos y actividades de teorías de cambio retroactiva – Desafío TEP 2024.**

Insumos y actividades	Frecuencia	Porcentaje
Retroalimentación colaborativa	4	36.4%
Análisis de datos y evidencia	3	27.3%
Priorización y gestión del tiempo	2	18.2%
Monitoreo	1	9.1%
Herramientas de comunicación	1	9.1%
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia.

El aspecto más relevante dentro de los insumos y actividades es el proceso de retroalimentación colaborativa desarrollado en los espacios de trabajo interescuela. En este contexto, destaca la **Ruleta de Retroalimentación**, una herramienta que fomentó el diálogo enriquecedor entre pares y potenció el aprendizaje mutuo. Asimismo, cobran especial importancia las actividades relacionadas con el análisis de datos y evidencias, donde la **Revisión Activa** se consolidó como una metodología clave. Por otro lado, para la priorización y gestión del tiempo, sobresale el uso de la **Matriz de Covey**, una herramienta que facilita la identificación de tareas según su nivel de urgencia e importancia.

### Resultados generales de teorías de cambio retroactivas

El análisis transversal de las teorías de acción revela diferencias en los énfasis asignados a las actividades e insumos, así como a los productos y resultados desarrollados durante el trabajo colaborativo interescuelas. En particular, se identifican dos enfoques en los que se estructuran las teorías de cambio retroactivas.

El primer enfoque considera las actividades y productos como parte de un proceso en el que, a través del uso de diversas metodologías, se generan insumos y resultados de manera directa mediante el diálogo y la retroalimentación, destacándose por su carácter colectivo. Desde esta perspectiva, la teoría de acción pone énfasis en los aprendizajes compartidos adquiridos a lo largo del proceso de trabajo.

El segundo enfoque, en cambio, se centra en el trabajo autónomo de cada equipo líder participante y en cómo la colaboración en red enriqueció su plan de acción, optimizó el funcionamiento del equipo multidisciplinario y fortaleció la relación con las familias de los estudiantes. De este modo, los productos y resultados intermedios se fundamentan en el valor que el trabajo colaborativo aportó a la planificación y gestión de cada establecimiento. Si bien es necesario seguir profundizando en los enfoques y creencias que distinguen las teorías construidas a partir del trabajo colaborativo interescuelas, un aspecto destacable es que la identificación e interpretación de la influencia de esta modalidad varía en función de la dinámica de cada grupo. En otras palabras, estas teorías reflejan el modo en que los miembros de los equipos multidisciplinarios de las distintas escuelas y liceos participantes interpretan el proceso que condujo a la mejora en la asistencia de los estudiantes.

# Conclusiones y recomendaciones

El presente capítulo tiene como objetivo identificar qué elementos y de qué manera una modalidad enfocada en el desarrollo de capacidades impacta en los resultados alcanzados por los integrantes de los equipos ELM, con el fin de aprender de su experiencia. Se trata de una exploración y aprendizaje "desde la práctica" y "en la práctica", destacando la voz y percepción de quienes participan activamente en el trabajo de mejora de la asistencia escolar.

Esta exploración y análisis resulta clave en el contexto de los cambios estructurales del nivel intermedio del sistema escolar público en Chile, el cual asume responsabilidades explícitas sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de la red de establecimientos a su cargo, y que promueve la colaboración y el trabajo en red como estrategias fundamentales para el desarrollo de capacidades.

A continuación, se presentan las conclusiones derivadas del análisis y tres recomendaciones para los SLEP en el marco de la Nueva Educación Pública de Chile.

En cuanto a las conclusiones, los integrantes de los equipos líderes valoran positivamente los insumos y actividades de carácter metodológico que se vinculan directamente con su trabajo. En particular, destacan que las modalidades de encuentro con otros adquieren mayor relevancia cuando están diseñadas para fomentar un rol activo de docentes, líderes directivos y profesionales de la educación.

El valor del trabajo colaborativo radica en la oportunidad de abordar temas claves en espacios organizados que optimizan el esfuerzo, la energía y los recursos, como el tiempo, permitiendo concentrarse en las prioridades definidas. Técnicas que facilitan la retroalimentación entre pares, enfocan la atención y permiten analizar datos de diversas fuentes —aplicables mediante materiales concretos y en tiempos delimitados— son identificadas como herramientas efectivas para enfrentar los desafíos de mejora en contextos escolares. De esta forma, las actividades y recursos implementados no solo favorecen la creación de productos pertinentes, sino que también impulsan resultados en los estudiantes y promueven el aprendizaje profesional.

Una derivada del punto anterior es el papel de quienes tienen la responsabilidad de desarrollar capacidades y prácticas en los equipos líderes escolares. El diseño de instancias colaborativas de aprendizaje profesional integrado al trabajo no solo implica la organización de fechas y materiales, sino, sobre todo, la creación de actividades y recursos centrados en la interacción e intercambio enriquecedor, así como en la producción de análisis situados que informen la práctica de mejora. El principio a la base es que, dado que la asistencia es un fenómeno dinámico, su abordaje requiere que quienes se comprometen con su mejora cuenten con otros pares, en interacciones cómodas y seguras, que potencien el explorar, contrastar, identificar, reflexionar y, de este modo, revitalizarse.

Para finalizar, proponemos tres recomendaciones para impulsar las trayectorias escolares positivas en instancias de trabajo colaborativo, en el marco de la Nueva Educación Pública de Chile.

La primera recomendación apunta a “conectar el propósito con la práctica”. En otras palabras, resaltamos la importancia de definir claramente el propósito y visualizar el impacto del trabajo realizado. ¿Qué significa exactamente Trayectorias Escolares Positivas? Esta es una pregunta que puede surgir entre docentes, líderes directivos, profesionales de la educación y líderes de nivel intermedio, y, a su vez, puede tener una variedad de respuestas. El propósito fundamental, por supuesto, es asegurar que todos y cada uno de los niños, niñas y jóvenes permanezcan en la escuela y completen sus trayectorias escolares con éxito y en tiempo. Sin embargo, es esencial clarificar cómo este propósito se traduce en la práctica real, con datos concretos de las escuelas y del territorio. Es necesario “hacer visible” una trayectoria escolar positiva en el día a día de los estudiantes, los docentes, los líderes escolares, la escuela en su conjunto, las redes de escuelas y los líderes de los Servicios Locales de Educación. Una medida concreta en esta línea consiste en establecer estructuras y rutinas organizacionales a nivel territorial que permitan la revisión sistemática de datos y el trabajo conjunto en cada establecimiento, con un foco compartido en la asistencia, el aprendizaje y la permanencia de los estudiantes en el sistema. Fue esencial en la experiencia



el diseño de reportes claros y que contuvieran información e indicadores útiles para las comunidades educativas, que se produjeran oportunamente (se elaboraron reportes cada mes a la semana siguiente del cierre del mes), y que se analizar en profundidad por cada ELM y luego en las reuniones interesuelas, generando una literacidad de datos, pero una cultura de mejora basada en ellos, los que servían para analizar el avance de las acciones comprometidas como la necesidad de realizar ajustes específicos.

La segunda recomendación apunta a “movilizar el capital profesional a través de la colaboración e información nutritiva”. Lo que hemos aprendido trabajando con equipos líderes escolares es que, por un lado, los procesos de cambio implican ingresar a un espacio complejo e incierto, situado entre el problema o situación inicial y los resultados esperados. Por otro lado, este espacio comienza a despejarse cuando se invierte tiempo y energía en actividades y recursos que contribuyan al aprendizaje profesional, alineado con los desafíos que enfrentan las escuelas y liceos. En este contexto, la retroalimentación activa entre pares y el acceso a datos pertinentes, oportunos y de calidad en su visualización son factores extremadamente sensibles para el proceso. Por ello, es indispensable que la estrategia de acompañamiento de cada SLEP —tanto en su modalidad directa como en red— integre criterios de calidad que guíen el despliegue del apoyo técnico, asegurando condiciones efectivas para el desarrollo de capacidades: tiempos protegidos, recursos materiales pertinentes y un diseño metodológico ajustado a las necesidades de cada ciclo de trabajo conjunto.

La tercera recomendación se centra en “invertir en el apoyo técnico”. En particular, la formación y preparación de los asesores técnicos pedagógicos de los SLEP es clave, dado que su rol implica orientar, facilitar, acompañar y articular el aprendizaje y desarrollo de capacidades de los líderes escolares. ¿Cómo se traduce e interpreta esto en la práctica? Es fundamental que estos asesores cuenten con una “batería de recursos” para el aprendizaje profesional de los líderes, quienes, a su vez, movilizan las trayectorias escolares de los estudiantes. Además, es crucial que posean las habilidades y capacidades necesarias para adaptar e implementar estos recursos de manera pertinente, de

acuerdo con las condiciones y características específicas de cada ELM o grupo de ELM. Invertir en su formación continua es parte integral del proceso de cambio profundo que está llevando a cabo el sistema escolar público de Chile. Este es uno de los desafíos del periodo 2025-2028 en la extensión de Desafío TEP a todo el SLEP de Maule Costa.

Trabajar por las trayectorias de todos y cada uno de los estudiantes del sistema público requiere un enfoque colectivo y colaborativo. Los aprendizajes y recomendaciones presentados, derivados de la experiencia identificada por los equipos líderes escolares, buscan aportar a la mejora continua en este proceso de cambio estructural.

# Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2022). *Asistencia y otros indicadores educativos*. Mayo 2022. División de Estudios, Agencia de Calidad de la Educación. <https://archivos.agenciaeducacion.cl/Asistencia%20y%20otros%20indicadores%20educativos.pdf>
- Aziz, C. (2018). *Gestión de cambios, creencias y teoría de acción para la mejora escolar* (Nota técnica N.º 3). Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Dirección de Educación Pública. (2022). *Fundamentos: Modelo de Desarrollo de Capacidades para el apoyo técnico-pedagógico* (Versión ajustada 2022). <https://educacionpublica.gob.cl/wp-content/uploads/2022/06/1.-Fundamentos-del-MDC-1.pdf>
- Heyne, D. (2024). *Weaving success for every student: The essential school attendance team*. Raaweek12attendance+. <https://raaweek12.com/white-papers/>
- Kail, A., y Lumley, T. (2012). *Theory of change: The beginning of making a difference*.
- Kearney, C. A., y Graczyk, P. A. (2022). Multi-tiered systems of support for school attendance and its problems: An unlearning perspective for areas of high chronic absenteeism. *Frontiers in Education*, 7, 1020150. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1020150>
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3rd ed.). Sage Publications.
- Ley 21.040 de 2017. Crea el Sistema de Educación Pública. *Diario Oficial de la República de Chile*. <https://bcn.cl/2f4ye>
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios. (2023). *Revisión de literatura sobre “Asistencia y Revinculación”, eje de la Política de Reactivación Educativa* (Evidencias 59). Santiago, Chile.
- Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Ortiz, A., y Rivero, G. (2017). *Desmitificando la teoría del cambio*. Pact.
- Retolaza, I. (2010). *Teoría de cambio: Un enfoque de pensamiento-acción para navegar en la complejidad de los procesos de cambio social*. PNUD e Instituto Humanista de Cooperación al Desarrollo (HIVOS).
- Rivero, E. (2018). *Técnica de Revisión Activa: Una herramienta para la reflexión sobre la práctica en los establecimientos educacionales del territorio*. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados* (2.ª ed.). Paidós.
- Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa. Ministerio de Educación de la Nación.
- Valenzuela, J. P., Ruiz, C., y Contreras, M. (2019). *Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: Una mirada a la deserción y repetencia escolar* (Proyecto FONDEF IT17I1006: Un sistema nacional de protección de trayectorias educativas). CIAE, Universidad de Chile.
- Valenzuela, J. P., y Rodríguez, S. (2022). Desafío TEP – Positive educational trajectories: A public-private alliance to strengthen public education during the pandemic. En F. M. Reimers y F. J. Marmolejo (Eds.), *University and school collaborations during a pandemic* (Vol. 8, pp. 51–72). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-82159-3\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-030-82159-3_4)