



Mejora educativa en ciclos cortos, del anhelo a la realidad.

IDEAS Y RECURSOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE
PLANIFICACIÓN EN CICLOS CORTOS EN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS Y
LOS TERRITORIOS

Bernardita Sánchez, Mónica Cortez, Felipe Aravena, Sofía Chávez, Macarena González e Isabel Zett
2024

Una alianza de:



Mejora educativa en ciclos cortos, del anhelo a la realidad.

IDEAS Y RECURSOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE
PLANIFICACIÓN EN CICLOS CORTOS EN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS Y
LOS TERRITORIOS

Bernardita Sánchez, Mónica Cortez, Felipe Aravena, Sofía Chávez, Macarena González e Isabel Zett

2024

Para citar este documento:

Sánchez, B., Cortez, M., Aravena, F., Chávez, S., González, M. y Zett, I. (2024). Mejora educativa en ciclos cortos, del anhelo a la realidad. C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educacional: Valparaíso, Chile.



Una alianza de:



ÍNDICE

Presentación del centro	5
Introducción	6
CAPÍTULO 1. Mejora educativa: Conceptos, principios, instrumentos y estrategias	9
NOTA TÉCNICA 1: Mejorar con sentido de urgencia	15
CAPÍTULO 2. Plan de Acompañamiento Territorial para la Mejora Educativa (PATME)	43
CAPÍTULO 3. Implementación de un ciclo corto en una comunidad educativa	53
NOTA TÉCNICA 2: Pensar la planificación de mejora educativa en ciclos cortos: El desafío de construir una mentalidad de mejora colectiva	73
CAPÍTULO 4. Acompañamiento pedagógico para la mejora escolar	93
CAPÍTULO 5. Recursos de apoyo para la implementación de estrategias de mejora: Protocolos de trabajo	105
ANEXO RECURSOS	111
Focus Group: Una técnica para indagar sobre la práctica educativa	113
Guía práctica: ¿Cómo hacer buenas preguntas en una encuesta?	125
Guía práctica: Modelo para el uso integral de datos para gestionar la mejora escolar	135
¿Cómo usar los datos? De los datos al saber contextualizado para liderar la mejora	143
Recurso estrategias de análisis para identificar causa profunda de un problema	153
Protocolo de Amigo crítico	165
Nota técnica: Retroalimentación para el aprendizaje profundo	173
Panel de Retroalimentación: Un dispositivo para la mejora de prácticas y productos en el nivel intermedio	193
Nota técnica: Conformación de Comunidades de Aprendizaje Profesional: Un desafío sistémico	203
Logros, conclusiones y aprendizajes	231

Presentación del centro

Este libro compilatorio es producto del trabajo realizado por el centro de liderazgo C Líder el cual se creó en convenio con el Ministerio de Educación y gracias a la alianza estratégica entre el Centro Líderes Educativos de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, el programa de Liderazgo Educativo de la Universidad Diego Portales, la Fundación Educacional Arauco, la Universidad de Magallanes, el Centro de Investigación Avanzada en Educación y el Centro Saberes Docentes, ambos de la Universidad de Chile.

C Líder, a través de sus diversas líneas de trabajo, busca contribuir a movilizar el mejoramiento sistémico y territorial requerido para avanzar hacia una educación de mayor calidad e inclusión. Una de las líneas de trabajo del centro se focaliza en investigar y desarrollar estrategias innovadoras de acompañamiento para la mejora institucional y pedagógica. En el marco del trabajo en este ámbito surge el **Plan de Acompañamiento Territorial para la Mejora Educativa, PATME**, iniciativa bianual por medio de la cual se diseña, implementa y valida una estrategia de planificación de mejoramiento educativo en ciclos cortos. Este documento compila información nuclear en torno a esta iniciativa y ha sido elaborado con el afán de convertirse en una guía de apoyo para conocer e implementar esta estrategia, entregando fundamentos teóricos, orientaciones, herramientas y recursos.

Esperamos que, a través de su lectura, los equipos educativos se sientan movilizados a iniciar ciclos cortos de mejora en sus establecimientos, se motiven por amplificar las oportunidades de desarrollo de capacidades de liderazgo y colaboración y se orienten a la construcción de una mentalidad de mejora colectiva en sus comunidades educativas y territorios.

Introducción

Asegurar que todos los niños, niñas, jóvenes y adultos accedan a una educación inclusiva, equitativa y de calidad resulta un desafío prioritario para nuestro país. Este objetivo se materializa en la Ley 21.040, que crea el Nuevo Sistema de Educación Pública. Esta ley establece un sistema de educación pública, gratuita, laica, pluralista, inclusiva y equitativa, centrada en la tolerancia, el respeto a la diversidad y la libertad, tomando en cuenta las características específicas de cada territorio.

Para fortalecer la calidad de la educación pública, resguardar el aprendizaje y desarrollo integral de todos los estudiantes; y garantizar que cuenten con las herramientas necesarias para completar exitosamente sus trayectorias educativas y enfrentar los desafíos del siglo XXI, se requiere un trabajo extensivo, multidisciplinario y que involucre a todos los actores del sector educativo en la ruta de la mejora educativa progresiva.

La mejora educativa requiere tomar decisiones en varios aspectos de la gestión institucional y pedagógica de las escuelas, abarcando de manera coordinada y articulada los diferentes niveles y dimensiones de la experiencia escolar. Esto implica considerar tanto lo que ocurre a nivel institucional como en el aula, reconociendo la importancia de los procesos que impulsan a las instituciones educativas y no solo enfocándose en los resultados finales (MINEDUC, 2018).

Apoyar a las comunidades educativas, implica, entre otras medidas, fomentar la adquisición de estrategias para avanzar hacia la mejora. Esto se traduce en facilitar que ellas dispongan de dispositivos, enfoques y criterios que permitan trabajar de manera coordinada y efectiva hacia objetivos comunes, creando un ambiente de aprendizaje más cohesivo y centrado en el estudiante. Cuando las comunidades educativas están empoderadas con herramientas y conocimientos para implementar mejoras, se fomenta una cultura de autoevaluación y mejora continua, lo que eleva los estándares de educación a la vez que potencia el sentido de pertenencia y responsabilidad compartida entre todos los miembros del centro educativo.

El propósito de este libro es apoyar la planificación e implementación de la estrategia de mejora en ciclo corto en los centros educativos, proporcionando lecturas para profundizar en la comprensión de la estrategia y fomentar el análisis y reflexión en torno a la mejora educativa. También, busca brindar recursos y herramientas para desplegar actividades concretas que aporten a movilizar procesos de mejora.

Este libro compilatorio se compone de cinco capítulos. El primer capítulo se denomina Mejora educativa: Conceptos, principios, instrumentos y estrategias. Este apartado aporta una revisión a los conceptos clave para comprender de qué se habla cuando hablamos de mejora educativa, sus fundamentos y formas de operacionalización. El segundo capítulo refiere de manera exclusiva al Plan de Acompañamiento Territorial PATME, ofreciendo una completa revisión a sus definiciones y principios orientadores. El tercer capítulo detalla los componentes de un ciclo corto a la vez que propone ideas concretas para implementar un ciclo corto en una unidad educativa. El cuarto capítulo entrega ampliaciones conceptuales sobre el acompañamiento pedagógico y su rol clave en la mejora escolar. Finalmente el quinto ofrece un set de recursos, herramientas y dispositivos prácticos para que en cada comunidad educativa se trabaje de manera participativa en torno a temas clave implicados en la mejora.

Los invitamos a convertir este libro en un texto de consulta permanente. Esperamos que los acompañe en sus reflexiones y que les proporcione recursos para el trabajo situado en sus establecimientos educativos. Los insumos que encontrarán en él se categorizan del siguiente modo:

- **Información sobre mejora educativa** y orientaciones para implementar un ciclo corto en su centro educativo, así como algunas herramientas prácticas para apoyar este proceso.

- **Notas técnicas**, que corresponden a textos elaborados por profesionales de C Líder en los que se proporciona información detallada y precisa sobre temas de interés para abordar procesos y estrategias de mejora educativa en ciclos cortos. Estas han sido elaboradas en diferentes temporalidades, por ende, puede ser que en ellas encuentren nominalizaciones distintas para fenómenos o elementos referidos en distintos segmentos de este libro. Estas variaciones obedecen a que como centro de liderazgo encarnamos una mentalidad de crecimiento y aprendizaje permanente lo que conlleva a que nos desafíemos continuamente a precisar las temáticas que abordamos a la luz de la práctica situada, el conocimiento capitalizado en la experiencia y las aportaciones más actualizadas de la investigación académica. Esto se traduce en que nuestros recursos se van ajustando y actualizando de manera permanente.

- **Herramientas prácticas** que pueden ser fácilmente adaptadas a diferentes contextos educativos para mejorar la planificación, implementación y evaluación de la mejora educativa.



En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el director”, “el líder” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo para referirse a hombres y mujeres). Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto a cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora.



PUCV
LIDERES
EDUCATIVOS 

CAPÍTULO 1

Mejora educativa: Conceptos, principios, instrumentos y estrategias

Mejora educativa: Conceptos, principios,
instrumentos y estrategias

CAPÍTULO 1

La mejora educativa es un concepto complejo que refiere un conjunto de procesos, estrategias y prácticas orientadas a elevar la calidad educativa, los resultados de aprendizaje y el bienestar de los estudiantes. Este concepto aborda distintas dimensiones: la gestión escolar, el liderazgo directivo y pedagógico, la enseñanza, las políticas educativas y la participación de la comunidad (Hargreaves y Shirley; 2009, Fullan; 2015, Sharrat y Planche, 2016).

Las escuelas que muestran trayectorias de mejoramiento crecientes y constantes comparten ciertos atributos, como la existencia de una fuerte cultura e identidad común, explícita y compartida. Asimismo, confieren una crucial importancia al desarrollo y mantenimiento de una convivencia escolar que favorezca el aprendizaje y refuerce la motivación de todos los actores de la escuela (Bellei et al., 2014). Sin embargo, hablar de mejora educativa, es también referir un proceso no lineal ya que, para las comunidades educativas, transitar hacia la mejora significa avanzar, detenerse e incluso retroceder (Elmore y City, 2007). Esta fluctuación puede ser frustrante para las comunidades educativas. En este sentido, cabe destacar que los procesos de mejora sólo son posibles si distintos actores del sistema educativo trabajan de forma coordinada, ya que la mejora depende de los esfuerzos colectivos que permitan entregar mayores y mejores oportunidades de aprendizaje a los estudiantes (Bryk et al., 2010).

Anthony Bryk, referente en el ámbito de la ciencia de la mejora educativa, en su libro "Aprendiendo a mejorar: seis principios para el mejoramiento continuo en educación" (2021), plantea un enfoque colaborativo y sistemático para mejorar la educación basado en seis principios de mejora:

- **Hacer que el trabajo sea específico a los problemas y esté centrado en las y los actores clave:** mejorar comienza por definir un problema específico urgente de abordar, el que debe ser delimitado con claridad. Esto significa desglosar las causas raíz y entender la complejidad del desafío antes de buscar soluciones.

- **Concentrarse en la variación del rendimiento:** es necesario identificar y trabajar con las fuentes de variabilidad en los resultados obtenidos. Es fundamental aprender qué funciona, para quién/es y en qué condiciones, logrando así el desarrollo de conocimiento práctico.
- **Usar la investigación disciplinada para conducir la mejora:** esto implica la importancia de utilizar un enfoque iterativo de mejora continua (basado en el ciclo de PDSA: Plan-Do-Study-Act), para prototipar e implementar cambios a pequeña escala, aprender rápidamente qué funciona y ajustar las intervenciones antes de una implementación a mayor escala.
- **Comprender el sistema que produce los resultados actuales:** se necesita conocer y analizar cómo las condiciones del sistema determinan los procesos y resultados actuales, construyendo una teoría de mejora sustentada en evidencia.
- **Mejorar utilizando evidencia:** Bryk y colaboradores promueven abordar los problemas reales de los establecimientos educacionales por medio del uso de datos, a través de la producción de datos, levantamiento de línea base y evaluación de resultados, integrando a las y los docentes y comunidades en el proceso.
- **Acelerar el aprendizaje a través de redes de mejora:** Bryk promueve la creación de Redes de Mejoramiento, basadas en la investigación en las que diferentes instituciones y actores colaboran para resolver problemas comunes, compartir conocimientos y aprender unos de otros de manera estructurada.

En conjunto, la propuesta de Bryk y colaboradores apunta a construir una cultura orientada a la mejora en la que se fomente la colaboración (interna y con distintos actores del sistema educativo) y el análisis de datos para mejorar el aprendizaje y la equidad educativa de manera sostenible.

Los procesos de mejora educativa necesitan también contemplar el desarrollo de una cultura escolar fuerte que posibilite el aprendizaje organizacional requerido para sostener la mejora (Lee y Louis, 2019). Así como tener presente la dimensión subjetiva, ética y motivacional de los procesos de mejora (Bellei et al., 2015).

La mejora, como proceso, se alcanza de manera planificada e intencionada (Bellei et al., 2015; Bryk et al., 2015; Dunaway et al., 2012; Mintrop, 2016). Es así como en diversas partes del mundo se utilizan planes de mejoramiento educativo (PME) (Mintrop et al., 2001). Estos planes se sustentan en distintos enfoques, siendo fundamental su uso como herramienta de promoción del aprendizaje organizacional, para favorecer una mentalidad de mejora a través de un proceso colectivo y continuo.

En Chile, el PME se ha definido como una herramienta que orienta y planifica los procesos de mejora de los centros educativos, el que se sustenta en un ciclo de mejoramiento continuo (Mineduc, 2020). Este dispositivo releva el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada establecimiento y la autoevaluación institucional que realiza cada comunidad escolar.

La confección del PME implica una fase estratégica en la que se planifica a cuatro años y cuyo propósito es identificar qué se necesita hacer para movilizar cambios y generar mejoras que impacten en el aprendizaje y bienestar de las y los estudiantes y una fase anual cuyo sentido es dar prioridad y foco a las acciones necesarias para implementar gradualmente la propuesta a mediano plazo (Mineduc, 2021).

En el caso de centros educativos que presentan trayectorias de mejora inestables, es necesario explorar nuevas estrategias de planificación, una de ellas es la planificación de mejora a corto plazo. Esta estrategia de planificación de mejora contempla alcanzar una prioridad de mejora específica, realista y urgente en un plazo de 90 días. Su foco es que las y los estudiantes logren revertir barreras que limitan su aprendizaje y bienestar.

De esta manera se logra:

- Priorizar entre múltiples problemas imprimiendo sentido de urgencia.
- Establecer metas de mejora a corto plazo que sean alcanzables y realistas, y alcanzar ganancias rápidas de la implementación de cada ciclo (Duke, 2014).
- Fomentar la autoeficacia colectiva (VanGronigen y Meyers, 2017).
- Potenciar el trabajo e involucramiento de más actores en la mejora educativa.
- Articular prioridades de mejora en los PME y otros planes de gestión.

NOTA TÉCNICA 1

Mejorar con sentido de urgencia Liderando establecimientos con trayectorias de mejora inestable

Felipe Aravena, Daniela Berkowitz, Mónica Cortez, Macarena González e Isabel Zett

Líderes Educativos PUCV

*“El ciclo corto nos complementa el trabajo del PME haciéndolo más aterrizado, más tangible”
(Directora escolar)*

Para conocer más de mejora educativa, compartimos con ustedes la nota técnica **Mejorar con sentido de urgencia**. En ella se presenta un marco para revertir trayectorias de mejora inestable en centros educativos. Este marco prioriza el trabajo en cuatro dominios clave que necesitan ser abordados para lograr mejorar:

- Liderazgo para la mejora
- Transformación instruccional o pedagógica
- Desarrollo de capacidades
- Cambio cultural

Revertir trayectorias de mejora inestable implica que cada comunidad revise de modo crítico sus procesos, estructuras y condiciones internas. Esta revisión debe realizarse de manera frecuente a fin de integrar ajustes al plan de mejora diseñado para mejorar y asegurar que los conceptos asociados a cada uno de los dominios se vayan apropiando sin perder los aspectos nucleares que los inspiran.

1. Introducción

"Si quieres ir rápido, ve solo... si quieres ir lejos, ve acompañado".

Proverbio africano

Un propósito central de los sistemas escolares es asegurar que todos los y las estudiantes logren desarrollar al máximo su potencial de aprendizaje. Sin embargo, según la Agencia de la Calidad (2018), un 45,3% de los estudiantes chilenos de 4to básico se sitúan en niveles de aprendizaje elementales o insuficientes en Lenguaje, y un 75,5% en Matemáticas. Para revertir esta situación, distintas políticas públicas han puesto énfasis en promover el liderazgo del sostenedor y de los directivos como motor para la mejora escolar, considerando su influencia en la modificación de prácticas docentes y el aprendizaje de los estudiantes. El presente documento tiene por objetivo exponer tipologías, prácticas de liderazgo, planes y apoyos que contribuyen a una comprensión más profunda sobre lo qué significa liderar la mejora en establecimientos con trayectorias de mejora inestable.

El documento se organiza de la siguiente forma: En una primera parte, se presenta una tipología de escuelas que combina eficacia (resultados) y mejora (procesos), identificando factores clave para sostener la mejora. En un segundo apartado, se conceptualiza la trayectoria de mejora inestable y se exponen consideraciones para revertir este tipo de trayectorias. En la tercera parte, se subraya la importancia del liderazgo como pieza clave para revertir trayectorias de mejora inestable. Para luego, en una cuarta sección, profundizar sobre el sentido de urgencia y cómo los planes de mejora de ciclo corto atienden a esa lógica. Finalmente, se plantea cómo el apoyo de externos contribuye a la creación de un tercer espacio clave para la mejora escolar.

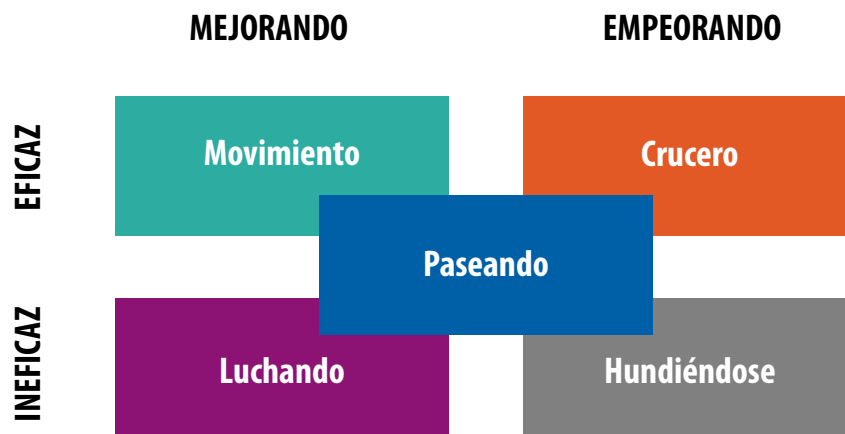
Esta nota técnica busca ser una real contribución a los y las líderes que impulsan la mejora escolar en sus territorios. Para ello, a lo largo de todas las secciones, se ha integrado un espacio denominado "Detente, piensa, conecta", que está compuesto por preguntas que ayudan a articular la teoría presentada con la realidad contextual de los establecimientos que lideran y/o apoyan. La apuesta está en hacer un alto y pensar, con base a la teoría, sobre los desafíos que se presentan en la práctica cotidiana de los y las líderes que buscan ofrecer más y mejores oportunidades de aprendizaje en sus comunidades escolares.

2. Mejorar sostenidamente es complejo, pero posible

La literatura internacional y nacional reporta que la mejora escolar es compleja, multidimensional y desbalanceada (Bellei, Valenzuela, Vanni & Contreras, 2014; Elmore & City, 2007; Hallinger & Heck, 2011; Hopkins, 2001; Hopkins et al. 2014). El desbalance refiere a que los procesos de mejora no son lineales, por el contrario, se expresan en ciclos con periodos de mejoras incipientes, sustanciales, fases de estancamiento y declive (Elmore & City, 2007). Esto hace que la mejora escolar sea gradual y acumulativa, siendo un proceso difícil que implica tiempo, energía y motivación de distintos actores del sistema. Usualmente se alcanza a través del ensayo y error, utilizando diversos mecanismos para moverse de un estado inicial a uno mejor (Hopkins, 2001). Por ello, mejorar es en esencia un proceso de aprendizaje (Elmore & City, 2007). De ahí que no exista una ruta exclusiva, fórmulas mágicas ni atajos para la mejora escolar (Bellei et al., 2014), sino más bien depende de la combinación de una serie de factores, que sumados a esfuerzos colectivos y sistémicos buscan ofrecer más y mejores oportunidades de aprendizaje a los estudiantes (Bryk et al. 2010).

Según el estudio de Stoll y Fink (1996), la mejora implica abordar al menos dos desafíos; uno técnico y otro cultural. El desafío técnico se inscribe en la línea de la eficacia, que responde a aumentar los resultados de aprendizaje de los estudiantes. En este desafío, la mejora está altamente determinada por exigencias externas que presionan para aumentar resultados en pruebas estandarizadas; por ejemplo en el caso Chileno, elevar los resultados SIMCE para avanzar de categoría de desempeño en la evaluación que realiza la Agencia de la Calidad. En cambio, atender a un desafío cultural invita a los establecimientos a desarrollar la innovación, revisar sus propios procesos, estructuras y condiciones internas para la mejora. En esta línea, Stoll y Fink (1996) elaboraron una tipología de escuelas que combina la línea de la eficacia (resultados) y la mejora (procesos culturales) (ver Figura 1).

Figura 1. Tipología de establecimientos educacionales (Stoll y Fink, 1996)



El primer tipo de establecimientos educacionales corresponde a establecimientos en **“Movimiento”** porque son eficaces y se encuentran mejorando. Este tipo de escuelas realizan esfuerzos colectivos e individuales por mejorar, dando cuenta de buenos resultados de aprendizaje en sus estudiantes. Por lo mismo, presentan altos niveles de auto-eficacia colectiva, se preguntan constantemente cómo mejorar, aprenden de sí mismas y valoran el aprendizaje como parte de la mejora. Son culturas abiertas a la innovación y al cambio.

Los centros escolares **“Crucero”** son eficaces pero están empeorando. Es decir, poseen buenos resultados de aprendizaje pero carecen de innovación y, por consiguiente, su tendencia en la mejora es ir en declive. Pueden parecer escuelas muy efectivas, pero si se analizan más profundamente sus características, se trata de establecimientos donde su valor añadido es reducido en términos de ofrecer prácticas pedagógicas efectivas o innovar en procesos pedagógicos. Sus resultados académicos dependen en gran medida del capital socio-cultural con el que cuentan sus estudiantes, más que de los propios esfuerzos colectivos que despliega el establecimiento.

Las escuelas **“Paseando”** se denominan así porque caminan sin un rumbo o propósito compartido. No son ni particularmente eficaces ni ineficaces. Avanzan a un ritmo inadecuado y en múltiples ocasiones definen objetivos erróneos que frenan sus esfuerzos de mejora. Presentan períodos de declive y de alza en sus resultados académicos. Carecen de identidad, lo que hace que sus miembros se muevan más por motivaciones individuales que por compromisos colectivos.

En la línea de la ineficacia, es decir, centros escolares que poseen resultados académicos bajo la media, se sitúan la tipología **“Luchando”** y **“Hundiéndose”**. Las escuelas **“Luchando”** son conscientes de que sus resultados de aprendizaje son bajos, no obstante están realizando acciones para mejorar su situación. Para ello, gastan tiempo y energía en pensar qué cambiar para mejorar, siendo improductivas tratando de determinar qué, cuándo y cómo cambiar. En este tipo de escuelas existe voluntad para avanzar hacia la mejora, pero usualmente carecen del capital profesional para movilizarse y obtener mejores resultados.

Finalmente, las escuelas “Hundiéndose” se encuentran en una situación crítica, puesto que presentan bajos resultados de aprendizaje y poseen bajas expectativas de sus estudiantes. Esto se expresa en una falta de confianza en que la mejora es posible, existiendo bajos niveles de autoeficacia colectiva. Es una cultura escolar dañada, con un clima de aislamiento profesional, en el que los profesores se manifiestan apáticos ante los impulsos de mejora.



DETENTE, PIENSA, CONECTA

CONECTA 1

Nivel escolar: Según la tipología de Stoll y Fink (1996), ¿en qué tipo de establecimiento me encuentro trabajando?, ¿cómo lo sé?, ¿en qué lo evidencio?

Nivel intermedio: ¿Dónde puedo situar a los establecimientos escolares de mi territorio según esta tipología?, ¿en qué me baso para situarlos de esta forma?

CONECTA 2

Nivel escolar: ¿Qué estoy haciendo yo, desde mi rol, para mejorar la situación actual en que se encuentra mi establecimiento?, ¿Qué apoyos necesito desde el sostenedor?

Nivel intermedio: ¿Qué estoy haciendo para apoyar las escuelas según las tipologías en que cada una se encuentra?, ¿qué otras acciones de apoyo me gustaría realizar?

De acuerdo con Hopkins et al. (2001), **los establecimientos escolares requieren tomar conciencia de su trayectoria en términos de resultados y de procesos culturales para impulsar la mejora escolar.** Dicho de otro modo, las rutas de mejora que tracen establecimientos que presentan bajos resultados de aprendizaje, debieran ser diferentes a los caminos que tomen establecimientos que presentan altos niveles de aprendizaje, o bien, en el caso de establecimientos con una cultura de colaboración dispuestos a compartir prácticas pedagógicas de otros donde la privatización del aula es alta. Por lo tanto, la trayectoria de mejora escolar importa, y mucho.

Los establecimientos escolares que logran sostener la mejora se preguntan constantemente cómo mejorar sus condiciones, procesos y estructuras (Bellei et al., 2014). Según un estudio en que se analizaron trayectorias de mejora durante una década en centros escolares de Chile, existen cuatro factores clave que sostuvieron la mejora en el tiempo en los establecimientos del país:

- 1** **Liderazgo directivo** sostenido en una dupla director/utp **con foco pedagógico**.
- 2** **Gestión pedagógica centrada en apoyar y retroalimentar el trabajo de los docentes** para aumentar el aprendizaje de los estudiantes.
- 3** **Cultura, identidad y motivación** expresadas en una construcción de una cultura compartida, "un nosotros".
- 4** **Gestión del contexto** que permite navegar entre las condiciones existentes de política pública, la alianza con las familias y los recursos (Bellei et al. 2014).



DETENTE, PIENSA, CONECTA

Responde usando la siguiente escala:

- 1.** Definitivamente débil
- 2.** Más bien débil
- 3.** Más bien fuerte
- 4.** Definitivamente fuerte

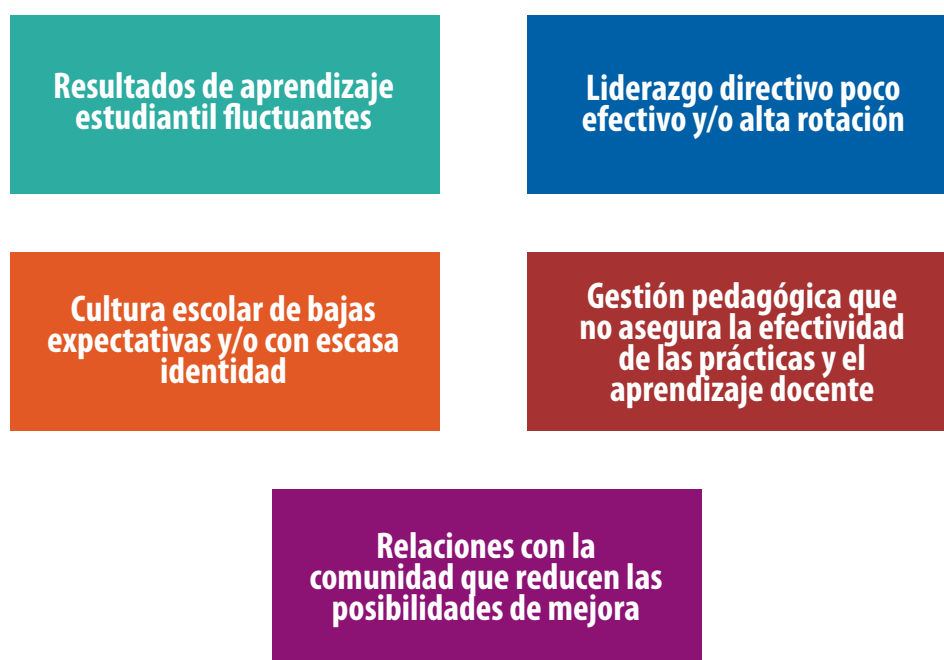
Nivel intermedio: ¿Cómo puedo situar a los establecimientos del territorio según estos factores?, ¿en qué lo evidencio?

Nivel escolar: ¿Cómo está mi establecimiento en relación a estos 4 factores?, ¿por qué?

3. Revertir trayectorias de mejora inestable

Pese a los múltiples esfuerzos del sistema, aún existen establecimientos escolares que no han logrado sostener la mejora escolar. Es decir, no han capitalizado a lo largo del tiempo los avances y progresos alcanzados. En el presente documento se utiliza el concepto de **trayectorias de mejora inestable** para referir a aquellos establecimientos escolares con un desempeño variable a lo largo del tiempo, sin alcanzar un ritmo de mejora sostenido. En la tipología de Stoll y Fink (1996) serían establecimientos luchando y paseando. Esto, porque han presentado iniciativas de mejora que aún no han logrado traducirse en un mejoramiento sostenido. Este tipo de establecimientos se encuentran en una **situación de fragilidad**, puesto que los esfuerzos de mejora no han sido acumulados ni consistentes, sino que aún dependen de presiones externas, factores del contexto o acciones puntuales que terminan por reducir sus posibilidades de mejora auténtica. Exhiben **rutras de mejora fluctuantes, con períodos de alzas puntuales y declives sostenidos tanto en sus resultados académicos en pruebas estandarizadas, como en procesos institucionales a nivel interno**. Estos procesos institucionales se sitúan en los ámbitos de liderazgo directivo, gestión pedagógica, cultura escolar y relación con la comunidad (Duke, 2015; Meyers & Sadler, 2018; Cosner & Jones, 2016) (ver Figura 2).

Figura 2. Características de establecimientos con trayectorias de mejora inestable



Es importante enfatizar que los establecimientos escolares que no han logrado mejorar, no nacieron con esa dificultad. Existe una historia detrás. Por eso, analizar las trayectorias de mejora en los establecimientos escolares resulta clave para impulsar estrategias de mejoramiento contextualizadas y poder revertir la situación actual de mejora.

En los esfuerzos por hacer frente al desafío de revertir trayectorias de mejora inestable, se acuña el concepto de “School Turnaround” (en español, “Cambio de Rumbo Escolar”), entendido como la **urgencia de una rápida mejora** en aquellos establecimientos escolares que presentan un bajo rendimiento persistente (Meyer & Sadler, 2018). Los estudios sobre “School Turnaround” también describen las condiciones o características de los establecimientos escolares que requieren una reestructuración, entregando orientaciones respecto a cómo se gestionan e implementan los cambios, así como las consecuencias de esta transformación en los establecimientos (Liu, 2018).

De acuerdo a la propuesta del Center School Turnaround (2017), para revertir trayectorias de mejora es importante comprender que este proceso de transformación no es simple ni mágico. Para ello se requieren comprender tres aspectos clave sobre el proceso:

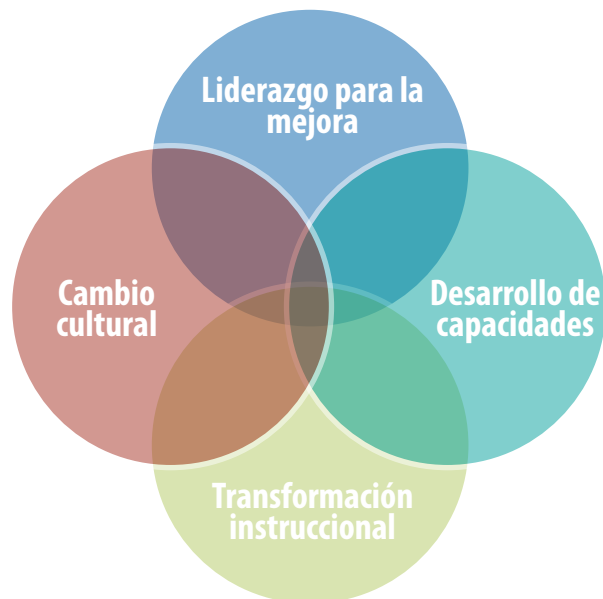
- 1 Revertir trayectorias de mejora requiere un **conocimiento del contexto** local, considerando un enfoque sistémico coherente al apoyo y orientación desde las políticas nacionales y locales.
- 2 Revertir trayectorias de mejora es más que ejecutar cambios superficiales en infraestructura o personal, ya que incluye **transformar prácticas y procesos que requieren ser compartidos** y sostenidos por la comunidad escolar.
- 3 Revertir trayectorias de mejora implica generar **esfuerzos sostenidos de mediano y largo plazo en diferentes dimensiones que impactan la mejora**, priorizando ámbitos y promoviendo una visión compartida sobre cada problema que se busca abordar y sus causas raíces, así como sobre las metas planteadas.

En la misma línea, dicho Centro establece un marco de referencia para revertir trayectorias de mejora compuesto por cuatro dominios necesarios de abordar (Ver Figura 3).

El primer dominio se refiere al **liderazgo para la mejora**, que indica la capacidad de los líderes para transmitir un sentido de urgencia en la mejora, así como también establecer metas y prioridades de mejora. El segundo dominio, **desarrollo de capacidades**, refiere a fortalecer el desarrollo profesional al interior del establecimiento, determinando indicadores claros del desempeño esperado. Como tercer dominio, la **transformación instruccional** se focaliza en responder a las necesidades de los estudiantes, contar con evidencia rigurosa sobre la enseñanza para remover barreras de aprendizaje. Finalmente, el cuarto dominio corresponde a un giro en la cultura, un **cambio cultural**.

Esto involucra la creación y mantención de una cultura focalizada en atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, en conexión con la construcción de relaciones positivas entre los distintos actores del sistema educativo.

Figura 3. Los 4 dominios del School Turnaround



DETENTE, PIENSA, CONECTA

Nivel intermedio: En mi rol de sostenedor, escogeré un dominio para pensar cómo se encuentran los centros escolares de mi territorio según ese dominio. ¿Qué distinciones puedo hacer entre los establecimientos?, ¿en qué prácticas pienso cuando pienso en ese dominio?

A continuación, te invitamos a realizar el mismo ejercicio con los tres dominios restantes.

Nivel escolar: En mi centro escolar, ¿cómo estamos en cada dominio? (para cada dominio, responde usando la siguiente escala: 1. Definitivamente débil, 2. más bien débil, 3. más bien fuerte, 4. definitivamente fuerte). ¿En qué prácticas de mi centro escolar pienso cuando pienso en ese dominio?

Es importante asegurar que un establecimiento escolar revierta su trayectoria de mejora, pero eso no es suficiente. Como los establecimientos escolares no son islas, sino que pertenecen a un territorio, **es clave que el territorio en su conjunto también mejore**. Esfuerzos aislados, puntuales e individualizados suelen ser improductivos. La apuesta apunta a impulsar una **mejora sistémica en el territorio** (Togneri & Anderson, 2003). Una orientación de mejora sistémica implica que todos los actores del sistema se hacen parte y son responsables de los logros y fracasos del sistema escolar. En la práctica, implica cerrar la brecha territorial entre los establecimientos de alto desempeño, de aquellos que no lo son. En otros términos, que todos los estudiantes

del territorio puedan optar por un establecimiento escolar que asegure su aprendizaje. Constituye un imperativo moral que desafía de manera constante al nivel sostenedor atendiendo a la pregunta **¿Cómo impulsar la mejora sistémica en el territorio?**

Como la mejora es altamente sensible al contexto, respuestas estandarizadas e impuestas han resultado ser poco efectivas (Duke, 2015; Meyers & Darwin, 2018). Las estrategias y mecanismos de mejora de un territorio requieren ser auténticos y coherentes con las posibilidades y limitaciones que ofrece el contexto. La literatura señala que el liderazgo a nivel intermedio es clave para construir una visión compartida de la educación en el territorio (Anderson, 2003; Anderson, Mascall, Stiegelbauer & Park, 2012; Benedetti, 2010), lograr resultados más equitativos, así como identificar y generar las condiciones para propiciar la eficacia de los líderes escolares (Anderson, 2006). Las formas en que el nivel intermedio asigna recursos, brinda apoyo y responsabilidad, y defiende las causas de las escuelas resultan clave, sobre todo en aquellas con trayectorias de mejora inestable (Herman et al. 2008; Meyers & Hitt, 2017). Esto es particularmente claro cuando el nivel intermedio provee un sistema de apoyo a la gestión pedagógica de los establecimientos alineado con los objetivos estratégicos del territorio, contando con estrategias diferenciadas de acuerdo a las necesidades de cada escuela (Childress et al., 2007) y dichas estrategias poseen un foco claro en la mejora de los aprendizajes (Honig et al., 2010, en Uribe et al., 2017).

Una vía de mejora sistémica es el trabajo en red, que facilita el aprendizaje e innovación a partir de un trabajo colaborativo. A la base del trabajo en red, está el supuesto de que todos pueden contribuir con recursos y conocimiento valioso para los propósitos de la red y de quienes la conforman (Katz & Earl, 2010, Rincón-Gallardo & Fullan, 2016, en González, Pino-Yancovic y Ahumada-Flgueroa, 2017). A través de la estrategia de trabajo en redes escolares se pone el foco en lograr calidad y equidad para todas las escuelas y liceos que forman parte de sistema.



DETENTE, PIENSA, CONECTA

Nivel sostenedor: ¿Existen acciones de mejora sistémica en las escuelas del territorio?, ¿cuáles?, ¿cuál es su impacto?

¿Qué tipos de apoyo a la mejora se ofrecen a los establecimientos escolares?, ¿son universales o específicos?

Nivel escolar: ¿Qué apoyos a la gestión pedagógica recibo del sostenedor/recibo del sostenedor?

¿Qué tipo de estrategias de apoyo diferenciadas se ofrecen desde el sostenedor para escuelas con resultados y/o trayectorias distintas?

El liderazgo: Una pieza clave para revertir trayectorias de mejora inestable

De los factores mencionados, el liderazgo es uno de los que marca la diferencia en las trayectorias de mejora escolar. En simple, los líderes aumentan o reducen las posibilidades de mejora en sus comunidades y territorios (Duke, 2015; Meyers & Darwin, 2018; Murphy & Meyers, 2008). Esto porque la capacidad de influir y transformar la cultura escolar desarrollando capacidades, condiciones y motivaciones es una tarea crítica en el área de acción de los líderes (Finnigan, 2012; Hitt & Meyers, 2017; Leithwood, Harris & Strauss, 2010). Hoy más que nunca, en los ambientes inciertos, complejos y cambiantes, pareciera ser que líderes con alta capacidad de resiliencia, flexibilidad y adaptación pudieran afrontar de mejor forma los múltiples desafíos externos e internos al liderar establecimientos escolares en el siglo XXI (Day, 2014).

Los líderes que logran mejorar establecimientos escolares con trayectorias inestables, son capaces de generar procesos de cambio en cuanto generan condiciones materiales, subjetivas y técnicas que potencian el trabajo docente en el aula. En una primera etapa, especialmente en aquellos establecimientos escolares que atraviesan una crisis de resultados académicos y/o matrículas, el liderazgo se orienta a una normalización de la institución (Vanni et al., 2018). Esto requiere la reestructuración de aspectos tales como la cultura escolar, infraestructura y gestión técnico pedagógica, a partir de un diagnóstico de necesidades co-construido con los docentes. Una vez instaladas las prácticas y valores que estructuran el funcionamiento cotidiano, los líderes apuntan a su consolidación y profundización, poniendo especial énfasis en el ámbito pedagógico (Bellei et al. 2014).

El sustento de este proceso recae en el involucramiento del equipo directivo y de los docentes, ya que favorece la formación de una comunidad profesional de aprendizaje que asume el desafío y responsabilidad colectiva por la mejora educativa. En la medida en que este liderazgo se distribuye, es posible institucionalizar los cambios y permitir la continuidad del proyecto más allá de quienes asuman la función directiva, siempre y cuando se mantenga el cuidado con el proyecto que se ha ido construyendo (Bustos, Vanni & Valenzuela, 2017). Por último, un aspecto importante es la necesidad de articular más y mejor el desarrollo de capacidades de liderazgo de actores de diferentes niveles del sistema en un mismo territorio, en torno a un propósito educativo común, así como construir asociaciones colaborativas con agentes externos que acompañen los procesos de mejora sustentable en ambos niveles (Campos, Cortez, Berkowitz & Zoro, 2019).

Meyers y Hitt (2017) sintetizaron 12 prácticas agrupadas en tres dominios que los líderes desplegaron para revertir establecimientos de mejora inestable (ver Tabla 1).

Tabla 1. Prácticas de liderazgo para revertir establecimientos con trayectorias de mejora inestable

	Dominio	Prácticas
1	Visión y liderazgo estratégico	● Establecer, dar forma e impulsar una visión centrada en altas expectativas académicas. ● Apoyar en la identificación, análisis y respuestas a las causas de la mejora inestable. ● Navegar por políticas que, en la superficie, limitan su capacidad para liderar de manera efectiva o la capacidad de sus docentes para brindar procesos de enseñanza y aprendizaje diferenciados de alta calidad. ● Tomar decisiones estratégicas según sea necesario.
2	Construcción de capacidades con apoyo y accountability	● Asegurar oportunidades significativas y con propósito para que los docentes se desarrollen. ● Liderar para rediseñar procesos orientados hacia la mejora. ● Enfoque en mejorar la cultura y los procesos de enseñanza y aprendizaje, específicamente en lecto-escritura y matemáticas. ● Aprovechar los datos de manera eficaz para tomar decisiones estratégicas. ● Concentrarse intensamente en impulsar la mejora de los procesos pedagógicos.
3	Dar forma a la cultura	● Crear o mejorar un clima seguro y centrado en la enseñanza y el aprendizaje. ● Generar ganancias rápidas para demostrar públicamente el cambio de prioridades y que la mejora es posible. ● Desarrollar relaciones positivas con los estudiantes, docentes, apoderados y la comunidad en general.

Fuente: Adaptado de Meyers y Hitt (2017).

Estas prácticas y dominios son clave para revertir la trayectoria de mejora escolar a un nivel interno. Si bien el trabajo a un nivel intra escolar es fundamental para propiciar procesos de mejora continua, no podemos olvidar el panorama completo. Algunos enfoques de “Turnaround” o cambio en los establecimientos escolares pasan por alto la naturaleza sistémica del declive, el fracaso y la mejora organizacional, creyendo que el trabajo de reestructuración puede limitarse únicamente a los establecimientos escolares, y dejando intacto el sistema más amplio en el que ésta opera (Meyers & Smylie, 2017). En este sentido, el liderazgo y estructura que facilita el nivel intermedio por parte de los sostenedores es clave para el éxito, especialmente para aquellos establecimientos escolares que atienden a los estudiantes más vulnerables (Meyer & Sandler, 2018). Una transformación de las trayectorias escolares requiere un cambio radical en los sostenedores, referido a la forma en que piensan sobre los establecimientos escolares y cómo les brindan apoyos específicos.

Un desafío para los sostenedores está en imprimir un sentido de urgencia para movilizar la mejora. Urge la necesidad de clarificar cómo los líderes de este nivel se comprometen con el cambio y mejora, al mismo tiempo pensar en qué otros actores resultan clave en este proceso para producir un apoyo generalizado. En general, los

sostenedores tienden a generar respuestas de mejora universales, sin distinguir las distintas trayectorias de mejora de cada uno de los establecimientos. Nuevamente, las respuestas universales y estandarizadas suelen ser menos efectivas para movilizar la mejora de manera más rápida y efectiva. Por eso, el trabajo del nivel intermedio es desafiante y requiere de contextualización y flexibilidad por parte de sus líderes, quienes deben tener la voluntad de colaborar con los equipos directivos para comprender los desafíos específicos de revertir trayectorias de mejora. De la misma forma, los equipos directivos deben identificar las necesidades organizativas de los establecimientos escolares y trabajar junto con los sostenedores para garantizar su satisfacción (Meyers & Sadler, 2018). Pensar la mejora de manera sistémica, involucrando al nivel sostenedor y escolar, ayuda a reducir la ambigüedad y confusión de las rutas de mejora, disminuye la pérdida de recursos, pero aumenta la necesidad de coordinación y acuerdos mutuos entre ambos niveles. Construir esta capacidad colectiva es un trabajo arduo pero necesario para contribuir a un cambio sistémico en pos de los establecimientos escolares que requieren mejorar de forma urgente.



DETENTE, PIENSA, CONECTA

Nivel sostenedor: ¿Qué prácticas de liderazgo requiere desplegar el nivel sostenedor para apoyar a los establecimientos en revertir la trayectoria de mejora?, ¿por qué esas y no otras?

Nivel escolar: ¿Qué prácticas de liderazgo requiere desplegar el equipo directivo para revertir la trayectoria de mejora?, ¿por qué esas y no otras?

El sentido de urgencia en los establecimientos escolares con trayectoria inestable: Los planes de mejora de ciclo corto

“No hay tiempo que perder” pareciera ser una frase que hace sentido en los establecimientos escolares que se encuentran por debajo de los niveles de efectividad esperados. Estos establecimientos, producto de su desempeño, requieren planificar la mejora imprimiendo un sentido de urgencia. Desde allí se desprenden dos ideas clave: (1) la mejora requiere ser una primera prioridad en la agenda del establecimiento escolar, y (2) la mejora se planifica, no se improvisa.

Planificar la mejora supone un proceso consciente e intencional con miras a alcanzar cambios positivos en los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes. Se requiere un proceso de planificación cuidadosa que permita a los establecimientos escolares: tomar decisiones en contextos complejos; establecer prioridades, metas, estrategias y obtener el compromiso del personal y de las partes interesadas; y desarrollar la capacidad interna para reflexionar, retroalimentar y resolver problemas (Fernández, 2011). Para ello, la tendencia global demuestra que los Planes de Mejora Escolar (PME) han sido ampliamente difundidos y adoptados por los sistemas educativos. Fernández (2011) señala la existencia de tres enfoques detrás del uso de PME:

- a Los planes como herramienta de planificación estratégica, permiten reunir a distintos actores para evaluar problemas, y articular y lograr metas;
- b Los planes como herramienta para aumentar la eficiencia, impactan en la productividad y la toma de decisiones eficientes; y
- c Los planes como herramienta de promoción del aprendizaje organizacional potencian el “aprender a aprender” a través de un proceso colectivo y continuo.

Adherimos a este último enfoque, ya que comprende y permite que los **planes de mejora sean una herramienta que desarrolle la capacidad de los establecimientos escolares de reflexionar sobre: las condiciones y prácticas actuales y sus limitaciones, la construcción de una visión futura anhelada, y la planificación requerida para guiar los esfuerzos de mejora, acortando la brecha entre la situación actual y la deseada.** Este tipo de aprendizaje organizacional fortalece una cultura de aprendizaje que resulta necesaria para implementar innovaciones y, con ello, mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior del establecimiento.

Los Planes de Mejoramiento Educativo -o PME- requieren abordar directamente los problemas que hicieron que el establecimiento fuera identificado en necesidad de mejorar. Para ello, se plantea de manera indispensable incorporar estrategias de mejora basada en investigación científica, establecer objetivos específicos y medibles para el progreso y mejora, identificar quiénes serán responsables de implementar las estrategias e incluir acciones para promover el desarrollo profesional y la participación de familias y/o apoderados (Fernández, 2011).

El supuesto detrás es que diseñando e implementado PME con metas estratégicas e indicadores de evaluación se pueden lograr mejoras organizacionales (Meyers & VanGronigen, 2019). Sin embargo, desde el punto de vista de estos autores dicho supuesto presenta ciertos problemas en la práctica. En primer término, los formatos o plataformas para subir los PME tienden a ser poco flexibles y, por lo mismo, se hace difícil adaptarlos a las necesidades de los establecimientos escolares. En segundo orden, los PME continúan siendo percibidos como una demanda externa, solicitada por la política pública o el sostenedor. Esto impacta en que al ser catalogados como necesarios para “otros” se subutiliza como instrumento auténtico de mejora, lo que se traduce en una “tarea más” que resulta de un proceso artificial de planificación con respuestas tipo, escasamente significativas y con baja aplicabilidad práctica. Finalmente, los PME son completados y revisados en su mayoría por los directores, sin la participación de otros actores de la comunidad, lo que reduce la calidad y rigor en la construcción del plan. Pese a estos problemas, la investigación educativa da cuenta que **los planes de mejora siguen siendo, en esencia, un aporte a la mejora escolar, porque contribuyen a identificar nudos críticos, establecer prioridades y cursos de acción para obtener resultados diferentes (Mintrop, 2016; VanGronigen & Meyers, 2017)**. Es más, se ha comprobado que “los establecimientos escolares sólo pueden mejorar si cuentan con un plan de mejora bien construido” (Van Der Voort & Wood, 2014, p.7).

Planificar implica secuenciar metas y acciones considerando un tiempo definido. Usualmente los PME son planificados temporalmente en un año calendario. Meyers y VanGronigen (2019) enfatizan que si bien los PME anuales han demostrado dar resultados, no necesariamente significa que esta lógica de planear la mejora en un año calendario sea efectiva para todos los tipos de establecimientos y, especialmente, para aquellos con trayectorias de mejora inestable. Los planes anuales tienden a ser más estáticos y menos adaptativos, pudiendo no crear el sentido de urgencia necesario para movilizar la acción de manera rápida (Kotter, 1996). En contrapartida, una aproximación de mejora basada en planes de ciclos cortos pareciera ser más pertinente, contextualizada y efectiva, particularmente para los establecimientos escolares que requieren mejorar con urgencia (Duke et al., 2013; Mintrop, 2016; VanGronigen & Meyers, 2017).

¿Por qué adoptar un enfoque de ciclos cortos en establecimientos escolares con trayectoria inestable?

A diferencia del enfoque tradicional de PME anuales o, como en el caso chileno, en ciclos plurianuales, planificar ciclos cortos de mejora proporciona más oportunidades para que los líderes escolares y del nivel intermedio midan el progreso y evalúen el desempeño (VanGronigen & Meyers, 2017). Se presenta como una oportunidad para reflexionar, decidir y ajustar los PME en la marcha. En cambio, un PME anual reduce la posibilidad de ir ajustando de manera más inmediata las acciones en coherencia con las necesidades cambiantes del contexto (Duke et al., 2013).

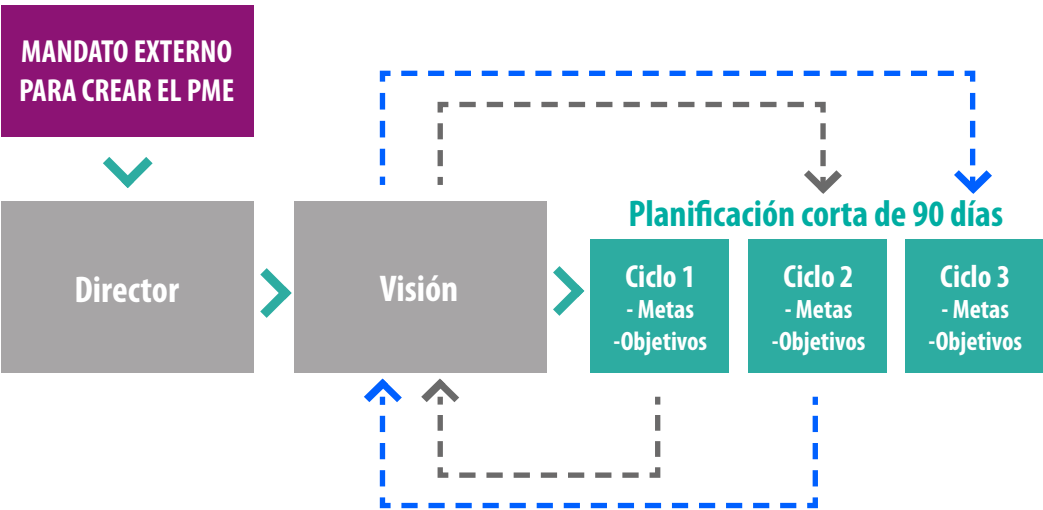
Por otro lado, el establecer metas de mejora a corto plazo que sean alcanzables y realistas aumenta la **autoeficacia colectiva** (VanGronigen & Meyers, 2017). En una comunidad de alta autoeficacia colectiva, existe la creencia que los esfuerzos del equipo como un todo, tendrán un efecto positivo en los estudiantes (Goddard, Hoy & Woolfolk, 2004). Los miembros de una comunidad creen firmemente en sus capacidades conjuntas para organizar, diseñar e implementar cursos de acción necesarios para alcanzar niveles de logros determinados. La autoeficacia colectiva ayuda a las personas a alcanzar un destino compartido, lo cual no quiere decir que sea un camino exento de dificultades. Si bien en los establecimientos existe la iniciativa de armonizar los esfuerzos individuales con el trabajo de otros, los docentes simultáneamente contribuyen y se ven afectados por las creencias, motivación y desempeño de los demás miembros de su equipo. Existe una relación entre las creencias grupales con las actitudes individuales, en donde los docentes permanecen bajo la influencia de las disposiciones de sus colegas (Goddard & Goddard, 2001). Estos efectos que surgen a partir de las interacciones entre miembros de una comunidad escolar, hacen de la autoeficacia colectiva una propiedad grupal que es mucho más que la suma de sus partes individuales. Juntas, las personas pueden lograr lo que una sola no puede. Sin embargo, las acciones en conjunto dependen de la creencia que efectivamente pueden realizar cambios. Los PME con ciclos de mejora corto incrementan las posibilidades de impactar positivamente en la autoeficacia colectiva.

El contar con una comunidad que cree que puede lograr grandes cosas es vital. Las intervenciones con enfoque en establecer metas de mejora a corto plazo en donde aumenta la autoeficacia colectiva, pueden ser un punto de partida para un cambio positivo dentro de un sistema. Sentirse capaces de mejorar a través de cambios visibles logrados en un corto plazo, incrementa la motivación e impulso en la comunidad por sumarse al cambio organizacional (Duke, 2015). Al mismo tiempo, para los líderes escolares planificar e implementar ciclos de mejora cortos invita a invertir energía en menos prioridades de manera simultánea, ayudando a tener un foco más claro de mejora, a diferencia de los PME anuales. ¿Cómo se ve esta diferencia en la práctica?

En el caso del **enfoque tradicional del ciclo de mejora** encontramos:



En el caso del **enfoque del ciclo corto** encontramos:



A continuación se presenta un cuadro comparativo que resume las diferencia entre PME y Planes de ciclo corto.

Tabla 2. Comparación entre PME y Planes de mejora de ciclo corto

PME	Plan de ciclo corto
Anual/plurianual.	90 días aproximadamente.
Más estático y menos adaptable.	Más flexible y contextualizado.
Evaluación a largo plazo - menor capacidad de ajustar con prontitud.	Evaluación de progreso a corto plazo - mayor capacidad de ajustar con prontitud.
Metas a largo plazo.	Metas a corto plazo, realistas y alcanzables.
Focos de mejora amplio.	Focos de mejora específicos, focalizados en 12 prácticas.
Atención simultánea en distintas dimensiones de la mejora.	Atención focalizada en una dimensión de la mejora.
Impacto a largo plazo.	Impacto a corto plazo que fortalece la autoeficacia colectiva.

¿Cómo se diseña e implementa un plan de ciclo corto?

La Asociación Darden/Curry para Líderes en Educación (ALE) es una asociación conformada por líderes del distrito y establecimientos escolares, que ha tomado la decisión de trabajar en conjunto para implementar planes de ciclo corto y convertirse en verdaderos colaboradores para la mejora escolar. Esta asociación se enfoca en mejorar el liderazgo de establecimientos escolares que buscan revertir su trayectoria. La participación posee una duración de dos años, a través de:

- Identificar las causas fundamentales del bajo desempeño escolar.
- Seleccionar 2 a 4 prioridades para enfocarse en un ciclo de planificación.
- Crear hasta 4 ciclos cortos de PME durante el año, con metas focalizadas, medibles y alcanzables, que ayuden a alcanzar aquellas prioridades.

Para implementar planes de ciclo corto, trabajan con 12 dominios que permiten: planificar, evaluar el progreso y acompañar la ruta de trabajo. A continuación, se presentan estas dimensiones:

Visión Global	
1. Visión de cambio de trayectoria	El director guía al equipo de liderazgo escolar y a la comunidad escolar hacia el urgente desarrollo de los objetivos definidos que establecen cómo la escuela será diferente una vez que el proceso de cambio de trayectoria sea completado.
Actividades y Medidas de Progreso	
2. Prioridades	El director identifica de dos a cuatro prioridades que ayudarán a remover rápidamente las barreras actuales, para cambiar y proporcionar la base para un trabajo avanzado y futuras mejoras.
3. Resultados de proceso	Los resultados serán asumidos una vez que las prioridades sean abordadas exitosamente.
4. Indicadores de progreso	Medidas que evalúan el progreso hacia los resultados mejorados.
5. Pasos de Acción	La lista de pasos de acciones críticas y de alto nivel que deben ser adoptados de modo de alcanzar un resultado de proceso y, subsecuentemente, una prioridad.
Contexto	
6. Contexto Escolar	El conjunto de circunstancias, hechos, y matices de una escuela y dentro de su ambiente que requieren ser personalizados.
7. Análisis de la Causa de Raíz	Utiliza un enfoque de resolución de problemas para identificar fallas fundacionales o el “por qué” de los problemas.
Organización	
8. Secuencia	La disposición de prioridades, resultados de proceso y pasos de acción en un orden particular.
9. Calendario/Línea de tiempo	El calendario de eventos críticos y procedimientos a ser completados dentro del periodo de tiempo establecido en el plan.
10. Alineamiento	La coordinación necesaria o relación de varios componentes del plan (ejemplo, prioridades alineadas con la visión de cambio de trayectoria).
Recursos	
11. Individuo(s) directamente responsables	La persona o personas encargadas de completar la acción.
12. Apoyos	Los materiales y recursos (humanos y de capital) identificados como importantes para llevar a cabo el cambio de trayectoria.

Pese a las bondades de implementar planes de mejora de ciclo corto, estos presentan el desafío de contar con líderes que tengan la **capacidad de seleccionar y secuenciar las prioridades de mejora de su contexto** (VanGronigen & Meyers, 2017). En consecuencia, pensar en adoptar un enfoque de mejora con ciclos cortos en establecimientos escolares de mejora inestable necesariamente implica también pensar en procesos de acompañamiento y apoyo para los líderes escolares que desarrollarán esta tarea. Por lo tanto, no es llegar e implementar un plan de ciclo corto, se requiere formar una capacidad para abordar la mejora con sentido de urgencia.



DETENTE, PIENSA, CONECTA

Nivel sostenedor: ¿Qué tipo de orientaciones sobre los PME efectuamos para los establecimientos del territorio?, ¿son diferenciadas?, ¿en qué se diferencian?

Nivel escolar: ¿Qué necesitamos mejorar de manera urgente?, ¿qué meta podríamos plantearnos para abordar ese sentido de urgencia?

El apoyo de agentes externos en establecimientos que requieren revertir sus trayectorias de mejora escolar: El tercer espacio

Para revertir trayectorias de mejora inestable y fomentar una mejora sustentable, es clave contar con participantes de distintos niveles de un territorio, así como también establecer lazos de colaboración con agentes externos que entreguen apoyo en acompañar dichos procesos (Campos, Cortez, Berkowitz & Zoro, 2019). La mejora escolar involucra un sistema de gran escala, que supone contar con las comunidades escolares, el nivel sostenedor desde una mirada territorial, instituciones territoriales públicas y privadas relacionadas con la educación y el apoyo de agentes externos.

En el contexto escolar, un apoyo efectivo de agentes externos no entregará recetas preestablecidas, sino más bien deberá poner el foco en fortalecer las capacidades profesionales de los equipos directivos de cada establecimiento, para alcanzar la mejora sostenida.

En las iniciativas de mejora, el agente externo se asocia a un actor facilitador, quien construye un **"tercer espacio"** en una comunidad. En el contexto educativo, este tercer espacio significa un terreno híbrido que cruza niveles académicos y profesionales, que propicia la construcción conjunta de aprendizajes desde y para la misma práctica donde confluyen distintas experiencias de cada actor participante. Logra, como foco principal, visualizar nuevas perspectivas, permitiendo generar espacios de reflexión y posibilidades (Zeichner Payne & Brayko, 2012). En el marco de las prácticas de transformación, más que expandir el uso de una práctica de innovación entregada, la meta final de este espacio es el desarrollo de capacidades -en los miembros de un equipo- que contribuyan a alcanzar una mejora que se mantenga a lo largo del tiempo. Cuando este sentido se cristaliza, los miembros de una comunidad comprenden que una innovación requiere un foco no sólo en prácticas concretas, sino también en las ideas y teorías de cambio detrás de esas prácticas (Cannata & Rutledge, 2017).

Este tercer espacio establece las bases para generar un terreno que sea fértil para el desarrollo de capacidades de los miembros participantes, permitiendo incorporar nuevas prácticas y conocimientos que se adhieran a las lógicas y rutinas ya existentes del establecimiento. Esto constituye un aspecto clave para potenciar que nuevas prácticas se mantengan una vez que el agente externo deje de ser un apoyo. Es crucial que en un contexto de apoyo externo, los establecimientos desarrollen una **capacidad de absorción**, que Farrell y Coburn (2017) definen como "la capacidad de reconocer el valor de nueva información, asimilarla y aplicarla en formas novedosas como parte de las rutinas, políticas y prácticas organizacionales" (p.136). Por lo tanto, el apoyo recibido no aportará con respuestas únicas ni absolutas, sino que resultará en

la adaptación y adopción de las innovaciones por parte del establecimiento, para ser incorporadas en su propia mecánica interna, en su contexto y en el futuro.

El apoyo de un agente externo es ser un facilitador, pero no una panacea. **La mejora de un centro escolar tiene la característica de ser, fundamentalmente, un fenómeno endógeno** (Hopkins, 2001). Esto significa que los centros educativos que aprenden en conjunto, desarrollan sus propias capacidades como comunidad, y las de grupos internos, como motor movilizador de los esfuerzos realizados a nivel de la organización. A medida que aborde desafíos sucesivos, una comunidad que aprende se enfrentará constantemente a cambios continuos de sus propias estructuras y procesos, lo que les permitirá mirar y remirar, en un proceso iterativo, qué tan efectivos han sido los esfuerzos de mejora (Cannata & Rutledge, 2017).

En el marco del desarrollo de un plan de mejora de ciclo corto, los procesos de acompañamiento **desde el nivel intermedio a las distintas escuelas y liceos** constituirán un factor clave para facilitar condiciones dentro de un sistema que apoya un proceso de mejora, contribuyendo a la coherencia sistémica. En este sentido, **el acompañamiento se comprende como un proceso relacional de colaboración auténtica entre el nivel sostenedor y equipos directivos, que facilita el aprendizaje profesional situado**. Este proceso busca promover relaciones de colaboración horizontales que contribuyen a mejorar problemas de la práctica que inciden en la mejora escolar. Para ello se utilizan habilidades tales como: observación, reflexión, uso de datos y retroalimentación. En un acompañamiento, el nivel sostenedor tiene una mirada situada en la colaboración con equipos directivos de distintos establecimientos. Cada proceso de acompañamiento no se encuentra aislado, sino que debiera tributar a un sistema educativo territorial, que nutre los saberes de cada uno de sus participantes.

En el marco del mejoramiento educativo la literatura internacional releva el rol clave de las **comunidades de aprendizaje en red** (LeMahieu, Grunow, Baker, Nordstrum & Gomez, 2017). Éstas buscan establecer vínculos entre equipos de distintos centros escolares, con la participación de facilitadores, para apoyar la creación y el intercambio de conocimientos. En estos espacios, se busca enriquecer y transformar el conocimiento inicial por medio de conversaciones profesionales, en las que se hacen visibles creencias y sentimientos, al mismo tiempo que se posibilita la indagación para generar nuevas ideas, herramientas y prácticas (Hakkarainen, Palonen, Paavola & Lehtinen, 2004). En un contexto de aprendizaje en red, los establecimientos, además de compartir distintas prácticas e ideas de innovación, generan interacciones que logran que los equipos sientan que no están solos. La articulación entre centros escolares permite visualizar que los desafíos que los equipos escolares abordan en sus escuelas no son tan inusuales ni distintos de otros centros escolares, como una comunidad lo podría pensar. De esta manera, los centros escolares no sólo son acompañados por el nivel intermedio como apoyo para una mejora escolar, sino que son parte de una red que construye de manera conjunta aprendizajes comunes. Sus participantes aprenden con -y de- otros centros escolares, para favorecer sus propios procesos de mejora a nivel de centro escolar y, consecuentemente, a nivel de territorio.



DETENTE, PIENSA, CONECTA

Nivel sostenedor: : ¿Qué experiencias de intercambio entre distintos establecimientos del territorio hemos construido para fomentar la mejora?, ¿cómo han resultado?, ¿por qué han resultado de esa forma?

Nivel escolar: ¿Qué experiencias de apoyo a la mejora realizada por agentes externos hemos tenido como establecimiento escolar?, ¿cómo han resultado?, ¿por qué han resultado de esa forma?

7.

Conclusiones

A lo largo de esta nota técnica, se plantea que para llevar a cabo un proceso que busca revertir trayectorias de mejora inestable en establecimientos, se vuelve clave que estos puedan revisar sus propios procesos, estructuras y condiciones internas para la mejora. Asimismo, reconocer el tipo de trayectoria de mejora escolar y sus causas constituyen pasos iniciales para revertir trayectorias de mejora inestable.

A modo de dar respuesta a este contexto, surge el concepto de “School Turnaround”, que refleja el sentido de urgencia de una mejora rápida en centros escolares que muestran dificultades en lograr un rendimiento estable. Se presenta un marco de referencia para revertir trayectorias de mejora con cuatro dominios clave, así como también prácticas de liderazgo que líderes han desplegado para revertir barreras en establecimientos de mejora inestable.

A su vez, los procesos de mejora se fundan en un tipo de plan, de ciclo corto, que es particular para este contexto de mejora urgente. Desde la revisión realizada, pareciera ser que los procesos de mejora en una comunidad escolar se expresan mediante una naturaleza que es dinámica y, particularmente, no lineal, que se nutre de aciertos y desaciertos de los líderes y sus equipos. Este constante proceso de aprendizaje depende, entre otros factores, de los esfuerzos colectivos de distintos actores en diferentes niveles del sistema, que permitan entregar mayores y mejores oportunidades de aprendizaje a los estudiantes (Bryk et al. 2010).

Los procesos de mejora requieren el desarrollo de capacidades, compromiso, esfuerzos y apoyos de múltiples actores. Mediante distintos tipos de apoyos los establecimientos pueden recibir múltiples empujones que los muevan a atravesar las barreras para lograr la mejora. Sin embargo, el origen de una mejora sostenible, y su golpe final, está dentro cada centro educativo: en los esfuerzos colectivos de cada uno de las y los miembros de una escuela o liceo.

Referencias

Anderson, S. (2003). *The School District Role in Educational Change: A Review of the Literature*. International Centre for Educational Change. Toronto, ON, CA.: Ontario Institute for Studies in Education.

Anderson, S. (2006). The School District's Role in Educational Change. *International Journal of Educational Reform*, 15(1), pp.13-37.

Anderson, S., Mascall, B., Stiegelbauer, S. & Park, J. (2012). No One Way: Differentiating School District Leadership and Support for School Improvement. *Journal of Educational Change*, 13, 403-430.

Bellei, C., Valenzuela, J. P, Vanni, X. & Contreras, D. (Eds.). (2014). *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago: LOM editores.

Benedetti, C. (2010). *Análisis y evaluación de la Gestión Educacional Municipal* (memoria para optar al título de ingeniero civil). Universidad de Chile, Santiago.

Bryk, A., Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S. & Easton, JQ. (2010). *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Bustos, N., Vanni, X. & Valenzuela, J.P. (2017). *Liderazgo para el mejoramiento de establecimientos escolares de bajo desempeño*. Nota Técnica N°3-2017, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Universidad de Chile: Santiago, Chile.

Campos, F., Cortez, M., Berkowitz, D. & Zoro, B. (2019) Challenges When Preparing School and Intermediate-Level Leaders Within a Territory [presentación de conferencia]. AERA, Toronto, Ontario, Canadá.

Cannata, M. & Rutledge, S. (2017). Introducción to New Frontiers in Scaling Up Research. *Peabody Journal of Education*, 92(5), 559-568.

Childress, S., Elmore, R., Grossman, A. & Moore Johnson, S. (2007). *Managing School Districts for High Performance*. Cambridge, Mass.: Harvard Education Press.

- Cosner, S. & Jones, M. F. (2016). Leading school-wide improvement in low-performing schools facing conditions of accountability. *Journal of Educational Administration*, 54(1), 41-57.
- Day, C. (2014). Resilient principals in challenging schools: The courage and costs of conviction. *Teachers and Teaching*, 20(5), 638–654.
- Duke, D. L. (2006). What we know and don't know about improving low-performing schools. *Phi Delta Kappan*, 87(10), 729-734.
- Duke, D. L. (2015). *Leadership for low-performing schools: A step-by-step guide to the school turnaround process*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Duke, D. L., Carr, M. & Sterrett, W. (2013). *The School Improvement Planning Handbook: Getting Focused for Turnaround and Transition*. Rowman & Littlefield, Lanham, MD.
- Elmore, R. & City, E. (2007). The road to school improvement: It's hard, it's bumpy, and it takes as long as it takes. *Harvard Education Letter*, 23(3), 1–4.
- Farrell, C., & Coburn, C. (2017). Absorptive capacity: A conceptual framework for understanding district central office learning. *Journal of Educational Change* 18, 135–159.
- Fernandez, K. E. (2011). Evaluating school improvement plans and their affect on academic performance. *Educational Policy*, 25(2), 338–367.
- Finnigan, K. S. (2012). Principal Leadership in Low-Performing Schools. *Education and Urban Society*, 44(2), 183–202.
- Goddard, R.D. & Goddard, Y. (2001). A multilevel analysis of the influence of collective efficacy on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807-818.
- Goddard, R.D., Hoy, W.K. & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- González, A., Pino-Yancovic, M., & Ahumada-Figueroa, L. (2017). *Transitar desde el mejoramiento escolar al mejoramiento sistémico: Oportunidades y desafíos de las redes escolares en Chile*. Nota Técnica N°2-2017, Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S. & Lehtinen, E. (2004). *Communities of networked expertise: Professional and educational perspectives*. Amsterdam: Elsevier.

- Hallinger, P. & Heck, R. (2011). Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 22, 1–27.
- Herman, R., Dawson, P., Dee, T., Greene, J., Maynard, R., Redding, S. & Darwin, M. (2008). *Turning Around Chronically Low-Performing Schools: A Practice Guide (NCEE #20084020)*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Hitt, D. H. & Meyers, C. (2017). *Promising Leadership Practices for Rapid School Improvement that Lasts*. San Francisco, CA: Center on School Turnaround at WestEd.
- Honig, M., Copland, M., Rainey, L., Lorton, J. A. & Newton, M. (2010). *Central Office Transformation for District-Wide Teaching and Learning Improvement*. Seattle, WA.: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Routledge Falmer.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L. & Mackay, T. (2014). School and system improvement: A narrative state of the art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25, 257–281.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Cambridge, MA: Harvard Business Press.
- Leithwood, K., Harris, A. & Strauss, T. (2010). *Leading school turnaround: How successful school leaders transform low performing schools*. New York: John Wiley & Sons.
- LeMahieu, P., Grunow, Baker, L., Nordstrum, L. & Gomez, L. (2017). Networked improvement communities: The discipline of improvement science meets the power of networks, *Quality Assurance in Education*, 25(1), 5-25.
- Liu, P. (2018). Understanding turnaround leadership research: Continuity and change (2009-2016). *Educational Management Administration and Leadership*, 20(10), 1-19.
- Meyers, C. & Darwin, M. (2018). *International perspectives on leading low-performing schools*. North Carolina: Age publishing.
- Meyers, C. V. & Hitt, D. H. (2017). School turnaround principals: What does initial research literature suggest they are doing to be successful? *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 22(1), 38-56.
- Meyers, C. & Sadler, J. (2018). District leaders engaged in school turnaround: Identified challenges and espoused responses. *NASSP Bulletin*, 102(2), 89-110.

Meyers, C. & Smylie, M. (2017). Five myths of school turnaround policy and practice. *Leadership and Policy in Schools*, 00(00), 1-22.

Meyers, C. & VanGronigen, B. (2019). A lack of authentic school improvement plan development: Evidence of principal satisficing behavior. *Journal of Educational Administration*, 57(3), 261-278.

Mintrop, R. (2016). *Design-Based School Improvement: A Practical Guide for Education Leaders*. Harvard Education Press, Cambridge, MA.

Murphy, J. & Meyers, C. V. (2008). *Turning around failing schools: Leadership lessons from the organizational sciences*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness to school improvement*. Open University Press.

The Center on School Turnaround. (2017). *Four domains for rapid school improvement: A systems framework*. San Francisco, CA: WestEd.

Togneri, W. & Anderson, S. (2003). *Beyond Islands of Excellence: What Districts Can Do to Improve Instruction and Achievement in All Schools*. Learning First Alliance.

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

Van Der Voort, G & Wood, L. (2014). Assisting School Management Teams to construct their school improvement plans: an action learning approach. *South African Journal of Education*, 34(3), 1-7.

VanGronigen, B. & Meyers, C. (2017). Topics and trends in short-cycle planning: Are principals leading school turnaround efforts identifying the right priorities? *Planning and Changing*, 48(2), 26-42.

Vanni, X., Bustos, N., Valenzuela, JP. & Bellei, C. (2018). The role of leadership in improving low-performing schools: The Chilean case (pp. 149-170). En Meyers & Darwin (2018). *International perspectives on leading low-performing schools*. Virginia: Age Publications.

Zeichner, K., Payne, K., & Brayko, K. (2012). Democratizing knowledge in university teacher education through practice-based methods teaching and mediated field experience in schools and communities. *Harvard Educational Review*, 1-46.





PUCV
LIDERES
EDUCATIVOS 

CAPÍTULO 2

Plan de Acompañamiento Territorial para la Mejora Educativa (PATME)

El Plan de Acompañamiento Territorial para la Mejora Educativa (PATME) es un programa bianual que busca fortalecer las capacidades y prácticas de liderazgo y colaboración de líderes educativos, implementando una estrategia innovadora de planificación de la mejora escolar en ciclos cortos.

A través de una asociación colaborativa de investigación y práctica entre equipos escolares, sostenedores y universidad (centro de liderazgo), se persigue alcanzar una prioridad de mejora específica, medible, realista, urgente y maniobrable en 90 días (Meyers y VanGronigen, 2021). Para lograrlo se utiliza un modelo de acompañamiento durante la planificación, implementación y evaluación de tres ciclos cortos que fomente la construcción de una mentalidad colectiva de mejora en los centros educativos.

El modelo PATME se puede resumir así en tres componentes: Asociación colaborativa, Estrategia de ciclos cortos de mejora y Acompañamiento a equipos educativos.

Figura 1: Modelo PATME



Fuente: Elaboración propia

PATME se funda en la generación de relaciones colaborativas entre diferentes actores del sistema en lo que se conoce como una Asociación Colaborativa de Investigación y Práctica (Research Practice Partnership o RPP por su sigla en inglés). Las RPPs son instancias de colaboración mutualistas de largo plazo entre profesionales e investigadores que se organizan intencionalmente para investigar problemas de práctica y soluciones para mejorar los resultados de las comunidades educativas y sus territorios (Coburn et al., 2013).

Las implementaciones de PATME en Chile han sido dos y en ambas se ha trabajado con establecimientos educacionales públicos. Estas experiencias se llevaron a cabo en dos territorios:

- **Cuarta Región (2021- 2022)**, instancia en que se trabajó con 14 establecimientos de las comunas de Combarbalá, Monte Patria, Ovalle y Punitaqui.
- **Quinta Región (2023 - 2024)**, experiencia en la que se trabajó con 20 establecimientos distribuidos en las comunas de Algarrobo, Cartagena, Casablanca, El Quisco, San Antonio y Santo Domingo.

En cada una de estas ejecuciones, el trabajo ha estado sustentado en asociaciones colaborativas entre:

Equipo de profesionales de C Líder, quienes actúan compartiendo información y conocimientos sobre qué es PATME y cómo se implementa, a la vez que actúan como facilitadores de los procesos de inmersión e implementación de esta iniciativa en cada comunidad educativa participante. Estos profesionales tienen la labor de:

- a** Brindar protocolos y una estructura de trabajo para generar espacios de colaboración intra (al interior de la comunidad educativa) e inter nivel (entre comunidad educativa y nivel sostenedor) que movilicen procesos de mejora.
- b** Compartir conocimientos teóricos y de investigación educativa para contribuir a los procesos de indagación y acción que conllevan los ciclos cortos.
- c** Actuar como amigos críticos aportando nuevas perspectivas y generando espacios de reflexión que permitan nuevas comprensiones.
- d** Fomentar el desarrollo de capacidades en los equipos y el aprendizaje organizacional capaz de dar sostenibilidad a los cambios.

Representantes del nivel intermedio de las comunas (DAEM) o territorios, quienes realizan un proceso de acompañamiento, colaborando de manera situada en la implementación de PATME con el equipo de cada centro educativo, y además establecen una relación de colaboración directa con el equipo facilitador de C Líder. Estos profesionales tienen la labor de:

- a** Facilitar condiciones para apoyar procesos de mejora en las comunidades educativas del territorio.
- b** Acompañar a los equipos educativos en el diseño, implementación y evaluación de los ciclos cortos.

- c Contribuir a fortalecer un enfoque territorial para la mejora.
- d Facilitar el trabajo en red (tríos o cuartetos de centros educativos) para fortalecer los procesos de implementación de PATME.

Equipo escolar de cada centro educativo participante, compuesto por director/a, jefe/a de UTP y docente de aula. Esta estructura es la mínima requerida para asegurar un buen trabajo, dependiendo de las características de cada centro educativo, se pueden incorporar a más profesionales al equipo. Estos profesionales tienen la labor de:

- a diseñar, implementar y evaluar ciclos cortos de mejora.
- b desarrollar procesos de transferencia con el equipo docente, asegurando involucramiento y participación de la comunidad educativa en los procesos de mejora.
- c participar activamente de una red (tríada o cuarteto) para apoyar la creación y el intercambio de conocimientos y prácticas, aprendiendo de con y de otros centros respecto a cómo fortalecer procesos de mejora en sus comunidades educativas y territorios.
- d fortalecer la colaboración y el liderazgo docente al interior de su comunidad educativa.

Figura 2: Conformación de la Asociación colaborativa

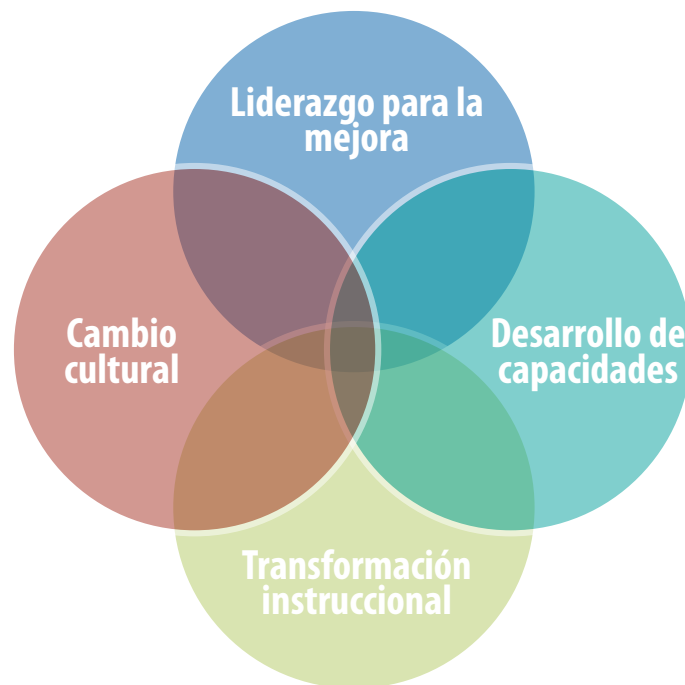


Fuente: Elaboración propia

Respecto a los dominios de trabajo que aborda PATME para la implementación de los ciclos cortos de mejora, se consideran aquellos propuestos por el Center School Turnaround (2017), que plantea 4 dominios interdependientes en los cuales resulta fundamental diseñar acciones de mejora:

1. **Liderazgo para la mejora:** referido a la capacidad que tienen los líderes para transmitir el sentido de urgencia, establecer metas y prioridades de mejora, involucrando a diversos actores de la comunidad educativa en el proceso.
2. **Desarrollo de capacidades:** apunta a fortalecer el desarrollo profesional dentro de los equipos de los establecimientos educativos, favoreciendo un proceso de formación sistemático y determinando indicadores claros del desempeño esperado.
3. **Transformación instruccional o pedagógica:** orientado a responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y contar con evidencia rigurosa sobre la enseñanza para remover barreras de aprendizaje.
4. **Cambio cultural:** refiere a la importancia de promover un cambio de mentalidad para comprender la mejora y el fortalecimiento de una cultura de aprendizaje focalizada en las necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes y en conexión con construir relaciones positivas entre distintos actores del sistema educativo.

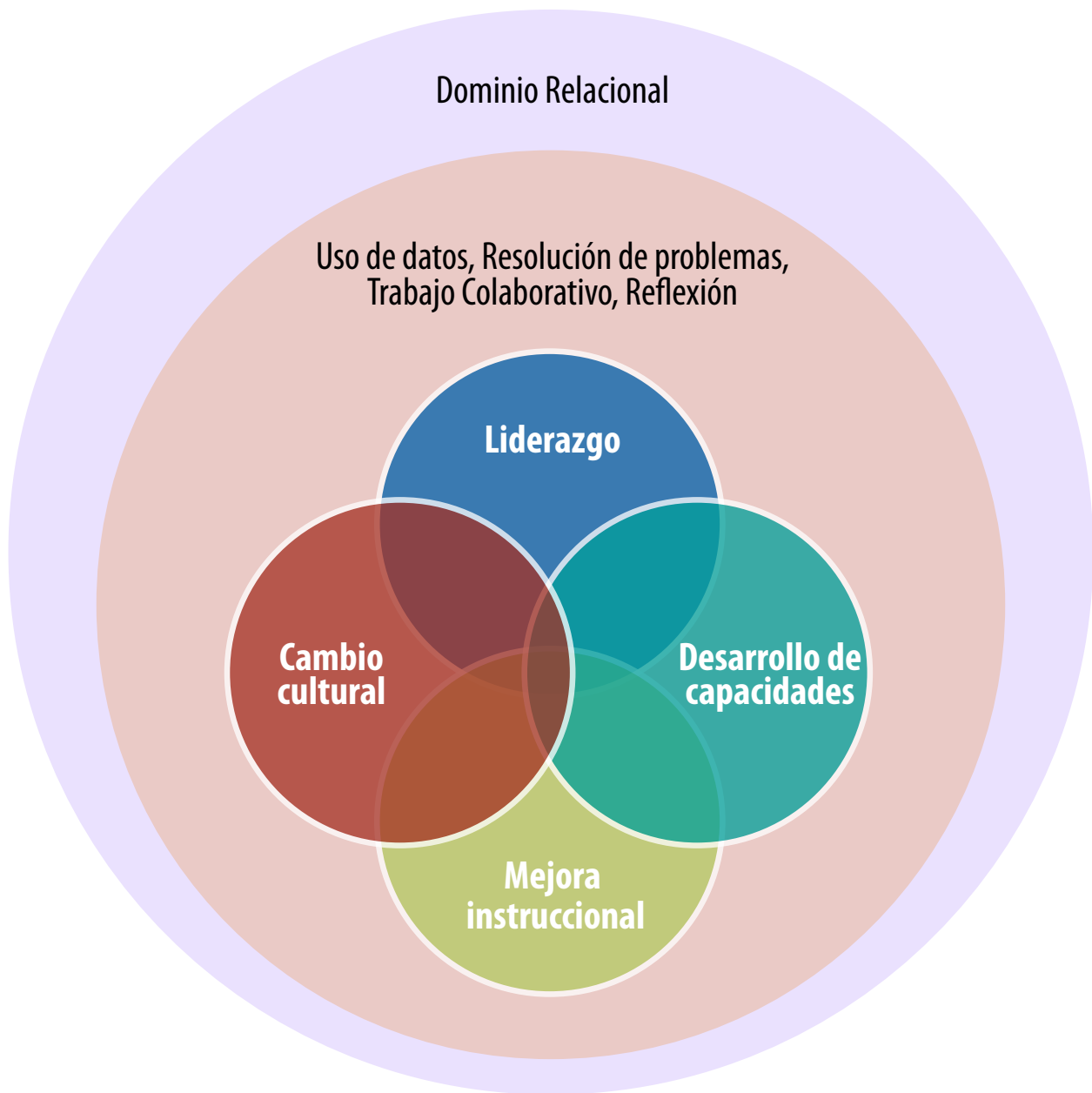
Figura 3: Dominios que inspiran PATME - Propuesta Center School Turnaround



Fuente: Elaboración propia

A los dominios propuestos, el modelo PATME incorpora el trabajo en cuatro prácticas transversales relevantes para avanzar en la mejora continua: Uso de datos, resolución de problemas, trabajo colaborativo y reflexión. A partir de la primera implementación de PATME (2021-2022), se incorpora un quinto dominio: el relacional. Este dominio plantea la importancia de contemplar las dinámicas que se establecen entre los diversos integrantes del programa, aborda la calidad de las relaciones y la confianza, como elementos críticos para sostener ambientes de trabajo en los equipos que buscan fortalecer procesos y lograr resultados de mejora. El ajuste al modelo del Center School Turnaround que incorpora estas prácticas y este quinto dominio se ilustra en la figura que se presenta a continuación.

Figura 4: Ajustes al modelo del Center School Turnaround que inspira PATME



Fuente: Elaboración propia

Implementar PATME

PATME es un plan de trabajo de dos años, orientado a promover la mejora educativa mediante el acompañamiento sistemático a las comunidades educativas implicadas. Durante los dos años que dura su implementación, se lleva a cabo una ruta de mejora, con una serie de acciones (figura nº5), las que se suceden unas a otras en el siguiente orden:

- 1. Establecimiento de una visión de cambio:** se describe el futuro imaginado para el establecimiento y sus estudiantes. La visión de cambio se entiende como: “una imagen organizacional que establece objetivos o metas esenciales de cualquier organización” (Senge, 1990).
- 2. Identificación de una meta estratégica dentro del Plan de Mejoramiento Educativo (PME):** la elección de trabajar con el PME se debe a que es la herramienta de planificación estratégica mejor conocida por los equipos escolares. Al ser también una exigencia del sistema, permite al centro escolar trabajar de manera sinérgica e integrada con un dispositivo conocido y poder concentrar y direccionar mejor su avance hacia la mejora.
- 3. Construcción de una meta bianual:** es decir, levantar una meta a dos años, que contribuya a alcanzar la meta estratégica del PME referida en el punto anterior. Definir metas más específicas facilita transformar las metas estratégicas (y a más largo plazo), en acciones más manejables y factibles de alcanzar en períodos más acotados de tiempo.
- 4. Comprender el problema que dificulta alcanzar la meta bianual PATME:** y analizar su causa profunda que impide avanzar hacia los resultados esperados. Esto se hace mediante un proceso de indagación colaborativa en el que se identifica un problema que dificulta el cumplimiento de la meta bianual el cuál se analiza con datos y evidencia a fin de entender profundamente los problemas de mejora. En este proceso se prioriza uno de los tantos problemas que podrían estar impidiendo el logro de la meta y esa priorización está determinada por el nivel de injerencia que tiene la comunidad educativa con respecto a ese problema. Es importante destacar que cuando se arriba a la comprensión del problema y su causa profunda, se delinea una hipótesis explicativa en torno al mismo.
- 5. Establecer tres prioridades de mejora que contribuyan progresivamente al logro de la meta bianual PATME y que guiarán cada ciclo corto:** una vez que la primera prioridad está definida, se planifica el primer ciclo corto de mejora (el cual debe ser implementado en un plazo de 90 a 120 días), estableciendo acciones, indicadores de logro, tiempos, responsables, tareas, resultados esperados y ganancias rápidas. Asimismo, se diseñan y ponen en uso acciones de monitoreo y evaluación del proceso de diseño e implementación de ciclo corto de mejora, que sirve de insumo para llevar a cabo y/o ajustar el siguiente ciclo.

Figura 5: Ruta Implementación PATME



Fuente: Elaboración propia

Dispositivos de aprendizaje empleados en PATME

El modelo formativo propuesto por C Líder se sustenta en un enfoque sociocultural de aprendizaje y desarrollo profesional, que implica que los profesionales aprenden de manera situada en contextos socioculturales particulares (Putnam y Borko, 2000). Es en la intersección entre las acciones de las personas, las herramientas o instrumentos que utilizan y las instancias en que participan, donde se aprende y emergen nuevas prácticas profesionales (Ludvigsen et al., 2011).

El modelo PATME utiliza diversos dispositivos e instancias de acompañamiento con los equipos escolares y del nivel sostenedor en su ruta formativa. Estos dispositivos pretenden contribuir al proceso de aprendizaje profesional de los participantes, fomentando el intercambio de experiencias y perspectivas en torno a los procesos de mejora escolar en ciclo corto, desde diversos actores.

- **Jornadas de aprendizaje:** espacios de trabajo diseñadas por el equipo facilitador de C Líder para la inducción en el modelo PATME en las que se abordan aspectos conceptuales clave para comprender el trabajo con ciclos cortos. Las jornadas se diseñan e implementan en función del perfil de los diversos actores que participan de PATME lo que se traduce en que hay momentos en que se realizan jornadas con todos los participantes (nivel escolar y sostenedor), otras solo con el nivel sostenedor y algunas exclusivamente con el equipo directivo escolar.
- **Acompañamientos directos:** instancias de trabajo con los equipos escolares y el sostenedor que los acompaña cada 15 días (esta frecuencia puede variar dependiendo de las necesidades de los participantes) cuyo propósito es trabajar elementos nucleares de los ciclos cortos de forma customizada y en resonancia con las demandas y realidad de cada centro educativo.
- **Tríadas/Cuartetos:** son encuentros de tres o cuatro centros escolares, sus coordinadores del nivel intermedio y el representante del centro de liderazgo C Líder. Son reuniones de dos horas donde un establecimiento presenta y comparte con sus pares la temática que está abordando en su ciclo corto de mejora para que los participantes de los otros centros escolares los ayuden a identificar las oportunidades y desafíos que enfrentan y su avance en el ciclo corto. En las triadas o cuartetos se implementan diversas herramientas, entre ellas el Protocolo de Amigo Crítico, disponible en este mismo documento.

Matriz de planificación e implementación de ciclos cortos

“La planificación PATME, “te pone los pies en la tierra” porque te hace cuestionar mucho” (Director escolar)

Para el éxito de cada ciclo corto es fundamental contar con una planificación clara y ordenada. Esto facilita los procesos de monitoreo y seguimiento a la implementación de cada ciclo.

Cada establecimiento que participa de PATME cuenta con una Matriz de Planificación de Ciclos Cortos, que es una planilla Excel online y compartida en la que los equipos escolares detallan el diseño de su planificación, monitorean y evalúan la implementación. Esta matriz se considera un instrumento vivo, de revisión periódica y abierto a las modificaciones que sean necesarias y pertinentes para abordar de forma práctica la prioridad establecida.





PUCV
LIDERES
EDUCATIVOS 

CAPÍTULO 3

Implementación de un ciclo corto en una comunidad educativa

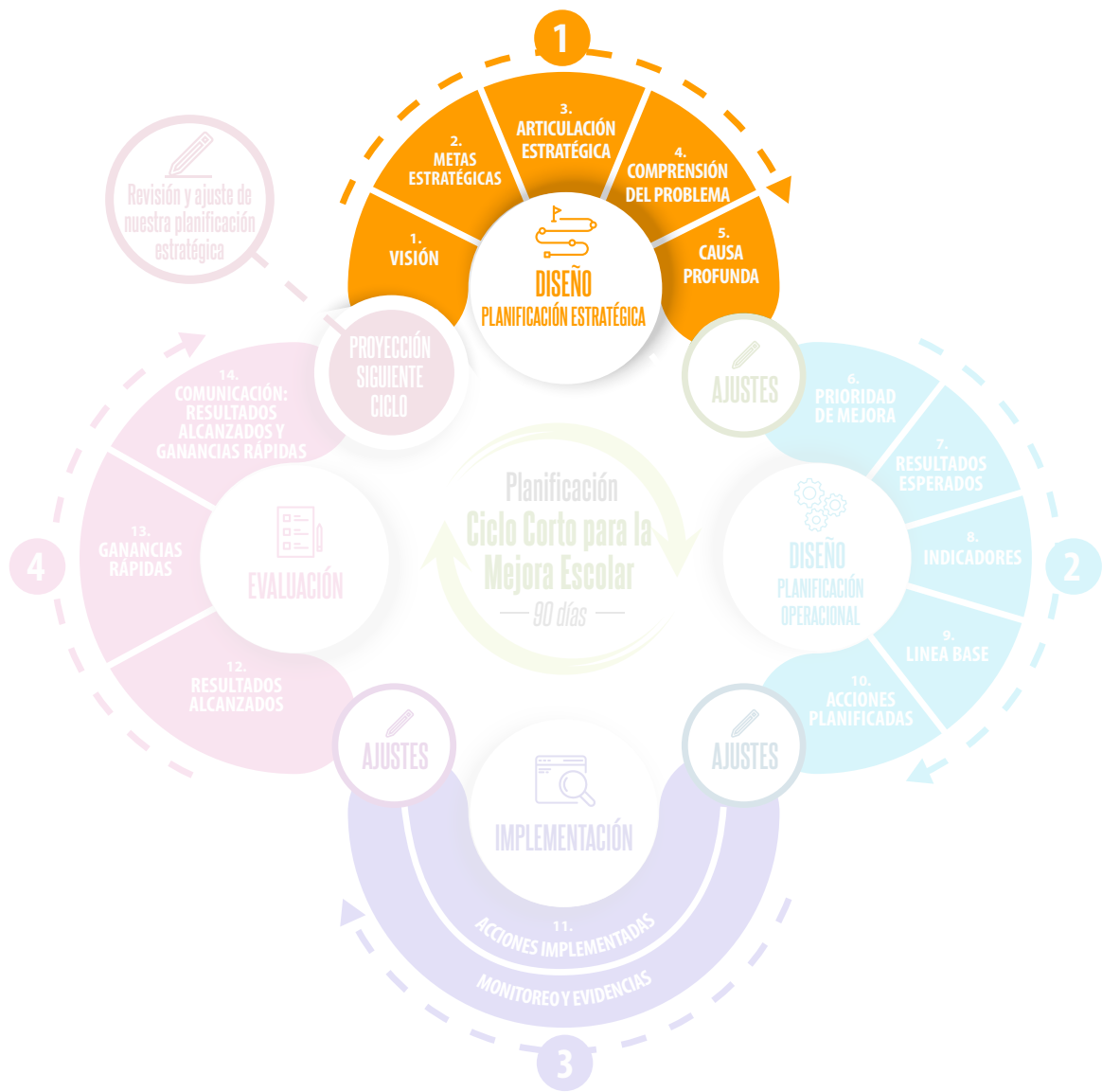
Implementación de un ciclo corto
en una comunidad educativa

CAPÍTULO 3

Toda comunidad educativa puede implementar un ciclo corto de mejora. Para orientarlos en cómo llevar a cabo esa tarea, les listamos, paso a paso, las acciones a seguir.

I- Ámbito de Diseño de la Planificación estratégica

Figura 6: Ruta de implementación de PATME, foco en Planificación estratégica



Fuente: Elaboración propia

1. Determinar la visión de cambio:

Generen un espacio de conversación profesional que les permita identificar, de manera colectiva, los desafíos de mejora urgentes de atender en el establecimiento. Una sugerencia para abordar este punto es que, antes de identificar los problemas, definan la visión del establecimiento. Una pregunta orientadora puede ser: “¿Cómo les gustaría que fuera el futuro de este establecimiento?”.

Una visión es una imagen del futuro que deseamos, en otras palabras, es aquello que soñamos ser. Esta idea debe guiar nuestras acciones y coordinar nuestros esfuerzos. Una visión bien construida debe estar alineada a los principios de la educación pública, estar centrada en los y las estudiantes, ser auténtica y alineada a las características de cada establecimiento y su territorio, dar cuenta de los anhelos de mejora, ser construida de manera colaborativa y en participación de todos los actores de la comunidad. Si el establecimiento está implementando un PME, la visión debe estar alineada a él.

A continuación, encontrarán una pequeña tabla de cotejo que pueden aplicar a la visión del establecimiento. Para estar adecuadamente construida, debe poder responder de manera afirmativa a todos los criterios:

Tabla 1: Tabla de cotejo para trabajar visión

¿Cumple o no cumple?	Indicador
☒ ☐	Es coherente con los principios de la Educación Pública.
☒ ☐	Está centrada en los y las estudiantes y sus aprendizajes.
☒ ☐	Es particular a la organización y el territorio.
☒ ☐	Refleja nuestro sueño.
☒ ☐	Fue elaborada participativamente.
☒ ☐	Nuestro PME nos aproxima a esta visión.

2. Identificar la meta estratégica

Para elaborar una meta, que oriente nuestro trabajo de mejora, lo primero que debemos dilucidar es ¿Qué queremos lograr? y luego identificar las prácticas que obstaculizan el avance. Para cumplir con este paso, se pueden apoyar del siguiente organizador de información:

Tabla 2: Preguntas orientadoras para identificar metas estratégicas

Pregunta orientadora	Respuesta
Visión: ¿Dónde queremos llegar? (Una organización o equipo debe tener una visión clara de lo que desea lograr).	
Estado actual: ¿Dónde estamos hoy? (Es donde estamos hoy en relación con nuestra visión)	
Recursos: ¿Qué nos ayuda a acercarnos a nuestro horizonte? (Es necesario identificar aquello que se tiene o se hace actualmente para poner en marcha la ruta de mejora y acercarnos a la visión soñada).	
Obstáculos: ¿Qué nos detiene? (Puede haber dificultades y complejidades que nos impiden avanzar. Ello debemos conocerlos de antemano).	

Una vez que hemos clarificado el “dónde estamos” y el “a dónde queremos llegar” podemos identificar, dentro de nuestro PME, cuál de las metas establecidas en él se vincula de manera más estrecha a aquello que queremos mejorar en el ciclo corto de mejora. Luego, a partir de dicha meta PME se procede a elaborar la meta bianual que permita -a través de distintos ciclos cortos de mejora- acortar la brecha entre los resultados actuales y los expresados en la visión de cambio.

Acá, compartimos con ustedes una dinámica de trabajo que puede ser de utilidad para implementar esta acción.

- Identifiquen todas las metas de mejora. Realicen una lluvia de ideas y anoten todas las ideas que tengan. Luego, seleccionen una que les parezca urgente abordar. Esa será su meta para priorizar.

Figura 7. Propuesta de organizador gráfico para identificar metas de mejora



Una vez priorizada la meta, respondan las siguientes preguntas:

- ¿Por qué priorizamos esta meta?
- De todos los instrumentos de gestión, ¿con cuáles podría vincularse esta meta?
- ¿Qué datos e información tenemos sobre el estado actual de esta meta?

Figura 8: Propuesta de organizador gráfico para analizar la meta priorizada



Tip de facilitación del trabajo: Priorizar una meta puede ser muy desafiante porque puede suceder que nos parezca que todas las metas son igual de urgentes y relevantes. Si ese es su caso, apliquen la matriz de Eisenhower. Esta es una herramienta de gestión del tiempo que ayuda a diferenciar entre las tareas que necesitan ser abordadas de inmediato y aquellas que pueden ser pospuestas, delegadas a otra persona o incluso eliminadas de la lista de pendientes. Su propósito es priorizar la carga de trabajo de manera efectiva (Covey et al., 2020).

En la matriz de Eisenhower, encontraremos:

-  **Cuadrante de alta importancia y alta influencia:** En él se ubican las tareas o actividades que son tanto urgentes como altamente influyentes en los resultados. Estas son las prioridades más altas y deben abordarse de manera inmediata, ya que tienen un impacto significativo en los objetivos.
-  **Cuadrante de alta urgencia y baja importancia:** Aquí se encuentran las tareas o actividades que son urgentes pero tienen un impacto limitado en los resultados. Estas tareas deben gestionarse de manera eficiente, pero se puede considerar la posibilidad de delegarlas o encontrar formas más eficaces de realizarlas.
-  **Cuadrante de baja urgencia y alta importancia:** En este cuadrante, se incluyen las tareas o actividades que tienen un impacto significativo en los resultados pero no son urgentes. Estas tareas son importantes a largo plazo y requieren planificación y asignación adecuada de recursos para asegurarse de que se aborden de manera efectiva.
-  **Cuadrante de baja urgencia y baja importancia:** Aquí se encuentran las tareas o actividades que son de baja prioridad tanto en urgencia como en influencia. Estas tareas pueden ser consideradas de menor importancia y se pueden abordar en momentos oportunos, cuando se hayan completado las prioridades de mayor relevancia.

Figura 9: Matriz de priorización de Eisenhower



Fuente: Tracy, B. (2013). Eat That Frog!: 21 Great Ways to Stop Procrastinating and Get More Done in Less Time (3rd ed.). Berrett-Koehler Publishers.

Una vez que tengan la meta identificada, formulen las siguientes preguntas:

- ¿Esta meta de mejora tiene foco en los y las estudiantes?
- ¿Por qué esa meta?
- ¿De dónde surge esa meta?
- ¿La meta responde a la pregunta a dónde queremos llegar?
- ¿Cómo se verá la meta una vez que sea alcanzada?

La tabla a continuación muestra las características que debe poseer una meta bianual bien definida y preguntas que aportan a verificar su idoneidad. Úsela cuando tengan la meta definida y ajusten según sea pertinente.

Tabla 3: Características de una meta bianual

Característica	Pregunta
Injerencia: Capacidad de incidir en lo que se plantea como problema.	¿En cuál de estos problemas tenemos posibilidades de intervenir como equipo?
Foco en el aprendizaje: Aborda necesidades de aprendizaje de lxs estudiantes.	¿El problema pone el aprendizaje de las y los estudiantes en el centro?
Urgente: Es clave abordar el problema de manera de evitar un alto impacto negativo en las y los estudiantes.	¿A medida que pasa el tiempo el problema empeorará? ¿Qué impactos tendrá este problema en las y los estudiantes si no se aborda prontamente?
Prácticas observables: Explicita cuáles son las prácticas específicas que se observaron y que se desean modificar. Esto lo hace comprobable a su vez.	¿En qué momento se observa? ¿Cuáles son las acciones específicas que encarnan el problema?
Basado en evidencia: Está delimitado en el tiempo, espacio y a un grupo de actores del sistema. Se puede describir desde hechos y no impresiones o prejuicios. Esto lo hace comprobable a su vez.	¿Qué datos están disponibles para establecer que el problema existe? ¿Qué tan recurrente es este problema? ¿Contamos con antecedentes que permitan dimensionar el problema?
Compartido: Representa una preocupación compartida por diferentes actores y emerge de ellos como algo que les motiva abordar.	¿Este problema rescata las necesidades y voz de los involucrados? ¿Hay consenso de que se requiere abordar?
Articulación estratégica: Se articula y genera sinergia con instrumentos de gestión o iniciativas que ya estén en marcha (PME, ADECO, PEL, etc.).	¿Este problema está articulado con iniciativas que ya estemos llevando a cabo o que necesitemos abordar?
Claro y preciso: Somos capaces de señalar actores involucrados y sus características (nivel educativo, necesidades, género, etc.).	¿La forma de redacción de este problema permite saber claramente el sujeto de la acción?

3. Comprensión del problema

"PATME fue potenciando la capacidad de liderazgo para trabajar una problemática real, que nos estaba afectando y que necesitábamos solucionar" (Coordinadora escolar)

Comprender en profundidad las causas de un problema es crucial para desarrollar soluciones efectivas y sostenibles, prevenir la recurrencia del problema, y optimizar el uso de recursos, asegurando una mejora real y duradera en la situación. Indagar en cuáles son los hechos que nos permiten explicar por qué no tenemos los resultados esperados es un paso fundamental para comprender qué debemos dejar de hacer, hacer distinto o empezar a hacer para que aquello que hoy vemos como una meta, se transforme en realidad.

En el marco de PATME, para implementar esta acción, usamos la técnica de los "5 por qué" es un método de análisis de causas raíz que se utiliza para identificar la causa subyacente de un problema, haciendo la pregunta "¿Por qué?" repetidamente (generalmente cinco veces) hasta llegar a la raíz del problema. Aquí tienes una explicación más detallada:

Sus pasos son:

1. **Identificar el problema:** Comienza con una declaración clara del problema que necesitas resolver (Por ejemplo: Los y las estudiantes de segundo básico no logran los desempeños esperados en lectura).
2. **Hacer la primera pregunta "¿Por Qué?":** Pregunta por qué el problema ocurre. La respuesta debe basarse en hechos observables.
3. **Hacer la segunda pregunta "¿Por Qué?":** A partir de la respuesta anterior, pregunta nuevamente por qué esa situación ocurrió.
4. **Repetir el proceso:** Se debe seguir interrogando "¿Por qué?" tres veces más, profundizando en cada respuesta anterior.

Esto nos permitirá llegar a la causa profunda, ya que la quinta respuesta generalmente revela la causa profunda del problema.

Acá hay un ejemplo clásico de cómo implementar esta herramienta (Liker, 2004).

Problema: El proyecto está retrasado.

1. **¿Por qué el proyecto está retrasado?** Porque la tarea clave no se completó a tiempo.
2. **¿Por qué la tarea clave no se completó a tiempo?** Porque el equipo no tenía los recursos necesarios.

3. **¿Por qué el equipo no tenía los recursos necesarios?** Porque no se asignaron en el presupuesto inicial.
4. **¿Por qué no se asignaron en el presupuesto inicial?** Porque la planificación inicial fue incompleta.
5. **¿Por qué la planificación inicial fue incompleta?** Porque no se realizó una evaluación detallada de las necesidades del proyecto.

En resumen, la técnica de los “5 por qué” es una herramienta poderosa para profundizar en los problemas y descubrir sus causas fundamentales, facilitando la implementación de soluciones efectivas.

Compartimos con ustedes una tabla que puede ser de utilidad para cuando lleven a cabo esta tarea:

Tabla 4: Organizador de información para los 5 por qué

Problema	¿Por qué?	¿Por qué?	¿Por qué?	¿Por qué?	¿Por qué?	¿Con qué datos contamos? ¿Qué datos necesitamos?

(Fuente: elaboración propia)

Ahora estamos en condiciones de ajustar nuestra meta bianual y dejar una versión definitiva.

II. Ámbito de Diseño de la Planificación Operacional

Una vez que hemos comprendido en profundidad las causas que nos impiden lograr nuestras metas y hemos visualizado con claridad qué queremos conseguir al cabo de la implementación de cada ciclo corto, debemos pasar a la siguiente fase de trabajo: realizar el diseño operacional del ciclo.

El diseño operacional es, como su nombre lo indica, un proceso en el cual se diseñan, organizan y coordinan los recursos y actividades diarias de una organización para asegurar que las operaciones se realicen de manera eficiente y efectiva. Este tipo de planificación se enfoca en el corto plazo y se centra en cumplir objetivos acotados.

La imagen, a continuación, ilustra dónde se encuentra la planificación operacional en el diseño general de un ciclo de mejora.

Figura 10: Ruta de implementación de PATME, Foco en la planificación operacional

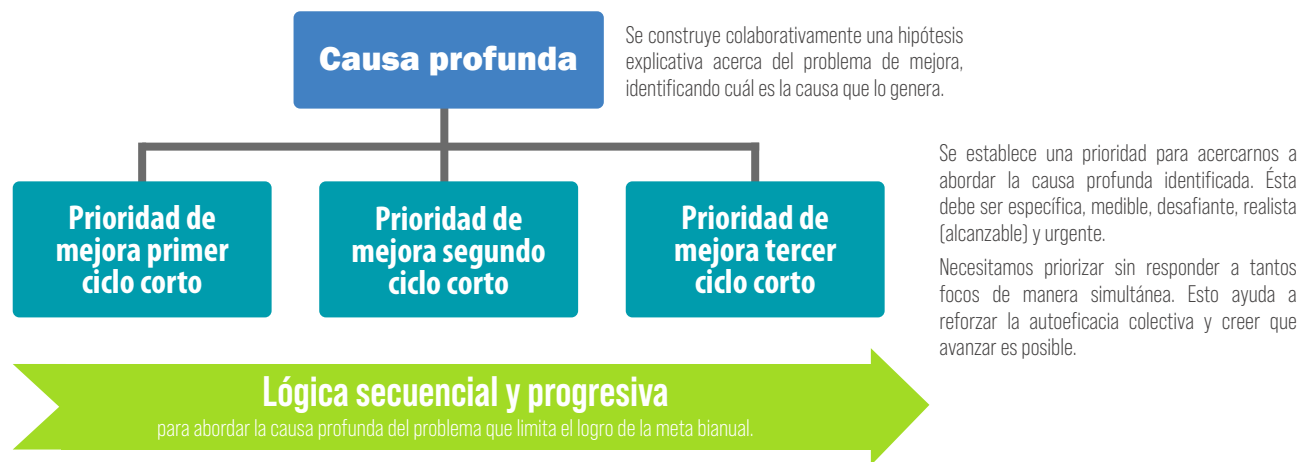


(Fuente: Elaboración propia)

A continuación, detallaremos sus componentes y aportaremos ideas para trabajarlos en su unidad educativa. Antes de ello, recordemos que en el paso de Diseño de Planificación Estratégica, culminamos con la identificación de la causa profunda. Pues bien, ahora, y como primer momento de la Planificación Operacional, procedemos a elaborar las prioridades de mejora.

La imagen, a continuación, ilustra la relación entre dichos elementos y aporta una explicación sintética sobre cada uno de ellos.

Figura 11: Relación entre causa profunda y prioridades de mejora



Prioridad de mejora

Un par de principios elementales para avanzar hacia la mejora son priorizar, segmentar y secuenciar. ¿Qué quiere decir esto? que para lograr mejoras palpables y responsivas a los problemas de los que se desprenden, es necesario seleccionar una prioridad de mejora para abordar en cada ciclo corto y no avanzar de manera simultánea en muchos frentes, ya que esto puede diluir los esfuerzos y no permitirnos arribar al estado deseado de manera rápida y efectiva. El refrán popular dice que más vale avanzar lento pero seguro y esto aplica perfecto. Si nos proponemos mejorar primero un solo aspecto de un problema para luego ir completando otros desafíos, se refuerza la autoeficacia colectiva, ya que vemos que avanzar sí es posible y ello nos empuja a ir por más. Consideren que, en la vida misma, cada vez que queremos lograr un objetivo de gran envergadura, debemos partir poco a poco: nadie corre un maratón de un día para otro, sino que debe emprender un proceso de preparación y entrenamiento progresivo y coherente con tal propósito. De este mismo modo, debemos abordar el proceso de establecimiento de las prioridades de mejora: primero se establece una prioridad para acercarnos a abordar la causa profunda identificada, la que debe ser suficientemente específica, medible, desafiante, realista (alcanzable) y urgente.

Tip de implementación

Recomendamos identificar 3 prioridades de mejora: una para abordar en cada ciclo corto. Ellas, deben en su conjunto, asegurar el logro de la meta bianual. Una vez que hayan establecido las prioridades, sométanla a la siguiente pregunta:

■ ¿Las 3 prioridades de mejora planteadas nos permiten abordar de forma progresiva la causa profunda del problema identificado, y alcanzar la meta bianual PATME?

Si la respuesta es afirmativa, podemos dar cuenta de la coherencia interna del plan de mejora a dos años.

Resultados esperados

Así como debemos tener muy claro ¿qué queremos mejorar? (la prioridad de mejora que queremos alcanzar), también debemos tener prístina la idea de “cómo se verá” cuando la hayamos logrado, es decir, saber cuáles son los resultados que intencionadamente queremos obtener. Los resultados esperados son los resultados cuantitativos y/o cualitativos que se persiguen y que darán cuenta del abordaje de la prioridad de mejora del ciclo corto. Es la expresión del estado deseado al finalizar el ciclo corto.

Tip de implementación

Una vez que hayan ajustado las prioridades de mejora con que debieran lograr la meta bianual, respondan con el mayor nivel de detalle posible a las siguientes preguntas:

■ ¿Qué resultados esperados queremos alcanzar al final de cada ciclo?

■ ¿Los resultados esperados detallan qué mejoras se esperan en el bienestar y el aprendizaje de las y los estudiantes?

■ ¿Los resultados esperados dan cuenta de los progresos obtenidos a partir del trabajo docente?

Indicadores de logro

Los indicadores de logro son elementos cuantificadores de la prioridad de mejora que ayudan a valorar, estimar o medir lo alcanzado. Deben ser objeto de un seguimiento imparcial, es decir, que no dependa de los criterios subjetivos de quien realiza el seguimiento.

Línea Base

La línea base, en el contexto de la gestión de proyectos y planificación, se refiere a un conjunto de datos o métricas iniciales que se utilizan como referencia para medir el progreso y desempeño de un proyecto a lo largo del tiempo. Esta línea base incluye aspectos como el alcance del proyecto, el cronograma, los costos estimados y otros parámetros clave.

La línea base permite:

- **Monitorear el progreso:** comparar los resultados reales con los planificados.
- **Identificar desviaciones:** detectar y analizar cualquier diferencia entre lo planeado y lo ejecutado.
- **Tomar decisiones informadas:** ajustar estrategias y acciones en función de las desviaciones detectadas.

Establecer una línea base precisa es fundamental para el éxito del proyecto, ya que proporciona un punto de partida claro y medible para evaluar el desempeño y gestionar los cambios de manera efectiva. Tal como señala la literatura: “No se puede mejorar algo que no se mide (Bryk et al., 2021)”, por lo mismo, es clave contar con una línea base para poder dimensionar qué y cuánto se mejoró. Para efectos del trabajo en PATME, la línea base busca generar evidencia de si se cumplió la meta bianual PATME o no.

Acciones

Las acciones son movimientos planificados, sustantivos e indispensables para alcanzar una prioridad de mejora. Las acciones requieren tener una secuencia lógica, y en su conjunto deben asegurar el logro de la meta bianual. Es indispensable que se diseñen acciones que incluyan la participación efectiva de la comunidad educativa, cuente con un responsable de su realización, sean planificadas y calendarizadas y sean posibles de reportar mediante medios de verificación.

La siguiente tabla ofrece elementos clave a considerar para el diseño de las acciones y algunas preguntas que pueden orientar la correcta formulación de las acciones.

Tabla 5: Elementos clave para el diseño de acciones

Elementos clave a considerar	Algunas preguntas
Las acciones y tareas que se diseñen, deben tener una secuencia lógica que, en su conjunto, permitan abordar la prioridad de mejora de su ciclo corto. Al diseñar acciones, es fundamental pensar de antemano en todas las tareas que estas requerirán y no subestimarlas, por más simples que algunas parezcan. Recuerden calibrar el peso de una tarea, ¿podría ser más una acción que tarea? El identificar las tareas que implican las acciones que estamos planteando, nos ayudará a evaluar si la prioridad establecida es efectivamente realista de cumplir en un ciclo corto.	• En su conjunto ¿Las acciones tienen el peso suficiente para mover/abordar la prioridad de mejora? • ¿Existe coherencia en la secuencialidad entre las acciones y las tareas planteadas? • En su conjunto ¿Las tareas tienen el peso suficiente para generar la acción? • ¿Existe alguna tarea que falte especificar en las acciones? • ¿Las acciones son factibles de desarrollar en un ciclo corto?

III. Ámbitos de la implementación del ciclo corto

Implementación: el monitoreo de las acciones como paso clave para asegurar resultados

Una vez que las acciones han sido diseñadas y entran en fase de implementación deben ser permanentemente monitoreadas. Esto es para asegurar que se realicen de acuerdo con lo planificado y para ir observando su eficacia y ver si efectivamente son acciones que tributen al logro de la prioridad de mejora de cada ciclo corto, ya que esto es lo único que garantizará que se movilicen las transformaciones requeridas para alcanzar la meta bianual.

Figura 12: Ruta de implementación de PATME, Foco en la implementación.



Fuente: Elaboración propia

Un recurso de apoyo a esta tarea de seguimiento es definir con claridad qué se hará, cuándo, en qué tiempos, quién será el responsable de coordinar y/o implementar cada acción, qué recursos se requieren y qué evidencia da cuenta de que lo que se dijo que se haría, efectivamente se hizo (medios de verificación).

La tabla, a continuación, ofrece una idea de cómo se puede organizar y sistematizar esta información. Es de suma importancia que el monitoreo de cada acción sea permanente y no se reserve para cuando ya esté finalizada, ya que ello podría implicar que no se registre información relevante en torno a ella y que, una vez realizadas, permita evaluar su alcance y efectividad.

Tabla 6: Diseño de planificación de ciclo corto

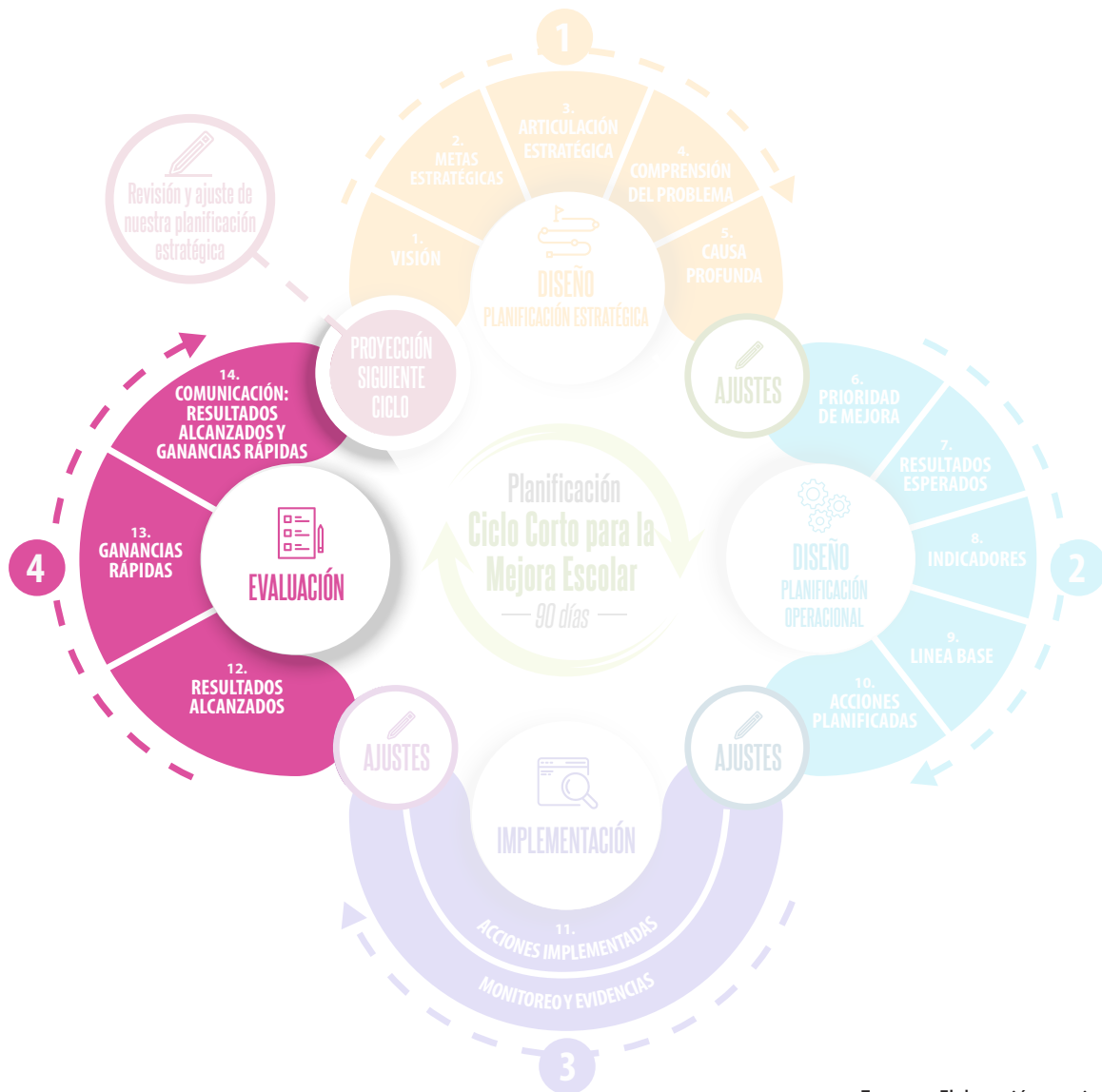
DISEÑO PLAN CICLO CORTO DE MEJORA							
PLANIFICACIÓN OPERACIONAL							
ACCIONES DISEÑADAS	Acción de mejora	Tareas/Actividades	Medios de Verificación	Tiempo/Semanas	Responsabilidades	Recursos	Monitoreo: Estado Progreso
	Movimientos planificados, sustantivos e indispensables para alcanzar nuestra prioridad de mejora. Requieren tener una secuencia lógica, y en su conjunto deben abordar nuestra prioridad de mejora en un ciclo corto.	Todos aquellos pasos que en su conjunto impulsan la acción de mejora.	Corresponde a la(s) fuente(s) de información que permite(n) evidenciar la contribución de la acción al logro de la prioridad de mejora.	Agregar fecha exacta o periodo en la que realizarán la acción programada. Tengan en cuenta los tiempos de trabajo disponibles de las personas que están participando en las tareas/actividades que han planificado.	Asignar a la persona responsable directa de liderar la tarea, señalando su nombre y apellido y no equipos genéricos como “Equipo de Conveniencia Escolar”. Esto no implica que el trabajo quede en manos de una sola persona, sino que señala quién liderará la colaboración y movilizará al equipo en la tarea.	Considerar recursos humanos, pedagógicos y/o financieros.	El estado de progreso indica el nivel de desarrollo de la acción. El nivel de desarrollo puede ser: No desarrollado, medianamente desarrollado y desarrollado.
	Escribir aquí	Escribir aquí	Escribir aquí	Escribir aquí	Escribir aquí	Escribir aquí	Escribir aquí
	Escribir aquí	Escribir aquí	Escribir aquí	Escribir aquí	Escribir aquí	Escribir aquí	Escribir aquí
	Escribir aquí	Escribir aquí	Escribir aquí	Escribir aquí	Escribir aquí	Escribir aquí	Escribir aquí

Fuente: Elaboración propia

IV. Ámbito de la evaluación del ciclo corto

Una vez que se han completado las acciones de cada ciclo, se procede a cotejar los logros alcanzados con los propuestos en la línea base, los resultados esperados y los indicadores de logro. De este modo sabremos si nos movimos en la dirección adecuada y hemos ido progresando al logro de la meta bianual. Este ejercicio de comparar el dónde estábamos y el dónde nos encontramos después de haber implementado las acciones de mejora, es crucial para identificar las acciones que mejor respondieron al propósito, cuáles no rindieron de la manera adecuada y qué ajustes podríamos hacer para replicarlas en instancias ulteriores.

Figura 13: Ruta de implementación de PATME, Foco en la evaluación.



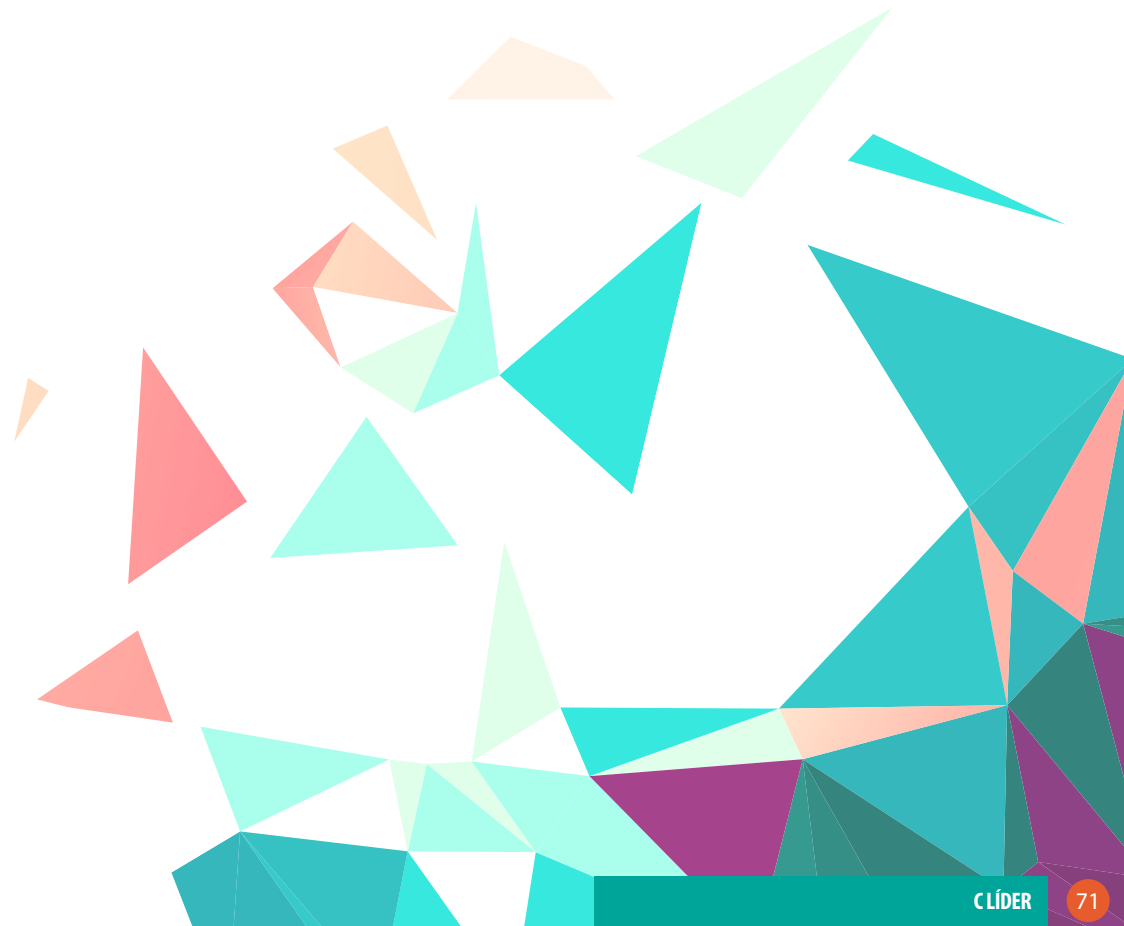
Fuente: Elaboración propia

Una parte fundamental del proceso de evaluación del ciclo corto de mejora es identificar las denominadas **Ganancias Rápidas**, que son todas las mejoras visibles que se obtuvieron en el proceso de implementación del ciclo corto, por ejemplo, puede ser que durante la implementación del ciclo el equipo de trabajo desarrolló una nueva y positiva forma de trabajo, que se crearon nuevas dinámicas sociales, que se construyeron instrumentos que facilitan la gestión o aportan a mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. etc.

Tips para identificar ganancias rápidas

Una vez completo el ciclo de mejora, reúna al equipo PATME e invite a otros miembros de la comunidad escolar. Socialice con ellos los resultados del ciclo de mejora y reflexionen sobre las siguientes interrogantes. Luego, compartan sus respuestas y dialoguen en torno a ellas.

- ¿Qué hemos aprendido gracias a la implementación de este ciclo de mejora?
- ¿Cuáles son las principales ganancias rápidas a nivel de organización?
- ¿En qué situaciones observables y concretas vemos estas mejoras visibles?
- ¿Qué haremos para sostener estas ganancias en el tiempo?



NOTA TÉCNICA 2

Pensar la planificación de mejora educativa en ciclos cortos:

El desafío de construir una mentalidad de mejora colectiva.

Mónica Cortez, Felipe Aravena, Sofía Chávez, Bernardita Sánchez, Macarena González

Líderes Educativos PUCV

“... uno está acostumbrado a la solucionitis [risas] entonces estaba el problema y uno pensaba automáticamente en la solución, pero sin reflexionar en el impacto, las variables que influyen, si realmente lo estamos haciendo bien...”
(Director escolar)

A continuación, compartimos la nota técnica **Pensar la planificación de mejora educativa en ciclos cortos: El desafío de construir una mentalidad de mejora colectiva**. En este capítulo se adhiere a la idea de que las personas desarrollan formas de pensamiento y de actuación a partir de las prácticas y herramientas que están puestas a su disposición en el contexto que se configura durante su desarrollo (Ellis, Edwards, Smagorinsky, 2010). La estrategia de ciclo corto, es una de estas herramientas que modelan formas de pensamiento. La nota plantea la relevancia de avanzar en diversificar las estrategias de planificación, priorizando aquellas que permitan desarrollar una mentalidad de mejora colectiva al interior de las comunidades educativas, como lo es la planificación de mejora en ciclos cortos.

1. Introducción.

Existe consenso internacional en indicar que la mejora escolar se planifica y no se improvisa (Bryk et al., 2015; Duke, 2015; Fernández, 2011; Lockheed, Harris y Jayasundera, 2010; Meyers y VanGronigen, 2019; Mintrop, 2016). De modo que la mejora no es producto del azar o la fortuna, sino que es fruto de una planificación consciente y cuidadosa de las estrategias y acciones que se requieren desplegar para alcanzar el futuro escolar deseado (Huber y Conway, 2015). Para alcanzar aquello no existen atajos, recetas ni fórmulas mágicas (Bellei et al., 2015). Si bien, un plan de mejora ayuda a definir metas y acciones, en un tiempo determinado, para aumentar el aprendizaje organizacional, aún existe evidencia limitada sobre su relación directa con los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Fernández, 2011).

Esta nota técnica plantea la relevancia de avanzar en diversificar las estrategias de planificación, priorizando aquellas que permitan desarrollar una mentalidad de mejora colectiva¹ al interior de las comunidades educativas, como lo es la planificación de mejora en ciclos cortos.

1 En este documento, entenderemos la mentalidad de mejora colectiva como una capacidad de la organización de aprender a comprender y abordar colaborativamente los problemas de mejora, desde la indagación, la reflexión y el cuestionamiento de las propias creencias, logrando desarrollar un razonamiento, una disposición y un compromiso compartido de distintos actores para planificar e impulsar procesos de mejora.

2.

Planificación estratégica para la mejora escolar:

Una revisión a la utilización de los Planes de Mejoramiento Escolar (PME).

Según Meyers y VanGronigen (2021), tradicionalmente los sistemas educativos han impulsado políticas públicas para que los establecimientos escolares planifiquen la mejora. Esto, usualmente, ha consistido en planificar estratégicamente la mejora a largo plazo. La **planificación estratégica** implica delinear la mejora pensando en un futuro, lo que otorga al establecimiento una dirección estratégica dentro de un ambiente de volatilidad y cambio constante.

De acuerdo con Escobar (2019), una planificación estratégica de la mejora ayuda a determinar hacia dónde se desea avanzar, qué se necesita para llegar y cómo saber que se llegó allí. Este tipo de planificación se sustenta en la visión como un sueño futuro que inspira y moviliza a establecer metas para el desarrollo organizacional y aumentar los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes.

En el caso chileno, los Planes de Mejoramiento Educativo (PME) son la herramienta central de planificación para alcanzar la mejora. Posee un sentido estratégico a 4 años, en vinculación explícita con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada establecimiento. Así, "El PME busca que cada establecimiento defina su trayectoria de mejoramiento, la que se entenderá como la capacidad de la escuela para incrementar simultáneamente los resultados de aprendizaje de los alumnos y su capacidad para manejar el cambio. En ese sentido, no solo se focaliza en mejorar los aprendizajes y habilidades de los alumnos, sino también pone énfasis en el desarrollo de los profesores y de la escuela. Este enfoque propone centrarse en la idea de que el cambio y el mejoramiento escolar están fuertemente ligados a un proceso de permanente evaluación, que proviene desde dentro del establecimiento" (Ministerio de Educación de Chile, 2019, p.7). Pese a estas orientaciones en la elaboración e implementación de los PME, en la práctica, estos pueden presentar algunos riesgos que podrían atentar contra un proceso de mejora más auténtico y con mejores resultados, tales como:



Podrían ser vistos como una demanda solo externa. Es decir, los establecimientos escolares podrían planificar porque "otros se lo piden". Por ejemplo; el Ministerio, DEPROV, sostenedor, entre otros. Consecuentemente, la planificación de la mejora escolar podría tornarse en un ejercicio de accountability externo, con escaso o nulo impacto en el desarrollo organizacional. Así, se podría comprender como una respuesta solo para satisfacer una demanda externa, mandatada por el sistema educativo, que refuerza la idea de una planificación hacia afuera, poco auténtica y menos conectada a procesos endógenos de mejora (Meyers y VanGronigen, 2019).



Podrían ser concebidos como un documento burocrático o un acto administrativo. Una comprensión más burocrática y administrativa del PME puede comprenderse como el diseño de un documento, o bien, completar casillas en una plataforma como si fuera un "checklist", perdiendo así la

posibilidad de prestar atención a los procesos de aprendizaje organizacional. Si se concibe el PME como un acto administrativo, compite con la ya pesada carga burocrática y las múltiples tareas administrativas que los directivos requieren atender (Meyers y VanGronigen, 2019). Desde esta perspectiva, el PME corre el riesgo de ser catalogado como “otro de los tantos planes que hay que completar”.



Podrían encapsularse como una tarea de directores y/o equipo directivo.

Los PME requieren del involucramiento de distintos actores de la comunidad educativa. No sólo en el discurso, sino también en la práctica concreta, con asignación de acciones y responsables (Mintrop y MacLellan, 2002). Un riesgo que podría presentarse, es que el PME quede encapsulado como tarea del director y/o del equipo directivo, siendo estos quienes definen los objetivos y metas estratégicas y, a su vez, concentran la ejecución de las acciones. Esto disminuiría las posibilidades de distribuir el liderazgo y potenciar a otros actores de la comunidad educativa como agentes de mejora (Bellei et al., 2015).



Podrían ser vistos como un hito.

Un buen PME ayuda a delinear el camino diario hacia la mejora. No obstante, puede ser que los PME conlleven una mirada de mejora entendida como etapas o momentos específicos del año académico. En otros términos, cuando se solicita realizar el plan, analizar lo que se está realizando y evaluar los resultados obtenidos. Con esto, se pierde la idea del PME como un “instrumento vivo”, que dirige y acompaña el proceso de mejora (Meyers y VanGronigen, 2021), quedando relegado a un documento de planificación que se visita en determinados momentos, pero que no ayuda concretamente a trazar el rumbo de mejora. Así, el PME olvidado vuelve a ser “resucitado” de manera esporádica cuando el sistema o actores externos lo solicitan.



Podrían ser utilizados como un plan para justificar la adquisición de recursos.

En el caso chileno, las metas y acciones del PME están asociadas a recursos de la Subvención Escolar Preferencial (SEP). Así, se podría subutilizar el PME como un “plan de compras” o un plan para conseguir recursos que podría generar mejoras organizacionales. Sin embargo, esto podría ocasionar que el foco esté en lo presupuestario más que en el proceso interno de mejora colectiva. Por lo tanto, que los recursos podrían, riesgosamente, definir las metas del plan y no al revés.



Podrían fragmentar la mejora.

Las cuatro dimensiones a las cuales tributan las metas y objetivos del PME: (1) Liderazgo, (2) Gestión de la convivencia, (3) Gestión pedagógica y (4) Gestión de recursos, podrían generar que cada rol se encargue de un área sin tener necesariamente que planificar, colaborar y asegurar la consistencia de un plan integrado. En términos más concretos, se podría fragmentar el plan, por ejemplo, si los directores planifican e implementan las acciones de liderazgo, encargados de convivencia las acciones de gestión de convivencia y los UTP se hacen cargo de la dimensión de gestión pedagógica. La apuesta está en construir un solo plan con foco en mejora de procesos y resultados, sin caer en la tentación de crear varios planes dentro de uno, fragmentando los esfuerzos colectivos de mejora por las áreas de gestión.



Podrían establecer metas y acciones muy generales. Relacionado con el riesgo anterior, como el PME está asociado a recursos, los establecimientos escolares tienden a diseñar metas generales para incluir distintas acciones que podrían sucederse en la marcha. Un claro ejemplo fue lo sucedido con la irrupción de la pandemia que permitió usar las metas de “adquisición de recursos pedagógicos” para comprar computadores, tablets y datos móviles, indispensables para llevar adelante una educación a distancia. Entonces, planear metas y acciones generales ofrece la oportunidad de no “amarrar” los recursos con tanta anticipación, ayudando a ver si en el mediano o largo plazo aparecen otras necesidades que se requieran atender. En tanto, las metas y acciones poco específicas no indican de manera concreta qué resultado se espera alcanzar. Por ejemplo, indicar “mejorar el aprendizaje de los estudiantes a través de la diversificación de la enseñanza”. En este caso, no se especifica qué significa mejorar el aprendizaje de los estudiantes ni lo que implica diversificar la enseñanza. Avanzar hacia metas más específicas y concretas ayudará a los equipos educativos a determinar si se alcanzaron los resultados esperados.

Pese a los riesgos anteriormente mencionados que podrían generarse en la elaboración e implementación de los PME, es claro que estos se han convertido en una herramienta útil, ampliamente difundida y reconocida para potenciar los procesos de mejora educativa en Chile (Ministerio de Educación de Chile, 2019). Esta lógica de planificación estratégica a largo plazo es necesaria para definir rumbos a largo plazo, no obstante, requiere de una planificación más operacional que transforme los “grandes titulares” en metas y acciones más específicas, manejables y comunicables para toda la comunidad educativa en un corto plazo.

3. Pensar la mejora educativa en ciclos cortos.

El plan de ciclo corto adhiere a un tipo de estrategia de mejora que plantea una relación interdependiente e iterativa entre la planificación estratégica y la operacional. Para lograrlo, trabaja con una ruta y una matriz de planificación que contiene componentes priorizados y ajustables en todo momento. Esta planificación a corto plazo, contempla alcanzar una prioridad de mejora específica, medible, realista y urgente en un plazo temporal de 90 días. A continuación, presentamos el camino que recorren los equipos escolares a través de la ruta de un ciclo corto de mejora.



PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA

-  **Establecer una visión de cambio.** El equipo requiere definir una visión de futuro transformadora, concisa y coherente, que articule de manera específica cómo el centro escolar será significativamente diferente de su estado actual una vez que el proceso de mejora se implemente (Duke, 2015).
-  **Definir una meta de mejora a corto plazo.** A partir de la visión de cambio, el equipo escolar establece el compromiso de alcanzar una meta de mejora clara, desafiante, alcanzable, específica y congruente con su visión y enfocada en mejorar el aprendizaje y bienestar de las y los estudiantes (Duke, 2015).
-  **Comprender el problema de mejora.** Una vez establecida la meta, se procede a indagar y analizar la variedad de problemas que dificultan alcanzarla, identificando entre ellos aquel problema que resulta más urgente de abordar. En este proceso, el uso de datos y evidencias sobre los problemas identificados es clave para ayudar a determinar cuál de ellos se debe priorizar. También, cabe aclarar que el problema a priorizar debe ser uno en el cual el equipo escolar tenga injerencia.
-  **Identificar la causa profunda del problema de mejora.** Cuando ya se ha escogido el problema a priorizar, el equipo escolar reflexiona críticamente sobre las causas que originan dicho problema, hasta construir una hipótesis explicativa sobre la causa profunda a la base. La hipótesis explicativa es monitoreada durante todo el ciclo corto. En caso de ser refutada con nuevos datos y evidencias levantadas, se requiere volver a revisar otras hipótesis para volver a diseñar el ciclo corto. La identificación de la causa profunda constituye el hilo conductor entre la visión de cambio del plan de ciclo corto y las acciones para alcanzarla (Meyers y VanGronigen, 2021). Asimismo, esta etapa vincula la planificación estratégica del ciclo corto, con la planificación operacional, que sigue a continuación.



PLANIFICACIÓN OPERACIONAL



Definir la prioridad de mejora que guiará el ciclo corto. La prioridad de mejora es entendida como un movimiento clave de realizar para movilizar el cambio que se requiere, actúa bajo el “principio de la palanca” que nos plantea que pequeños cambios, bien focalizados (prioritarios y urgentes), pueden producir mejoras significativas. En este sentido, las prioridades buscan abordar la causa profunda del problema de mejora, requiriendo ser específicas, desafiantes, alcanzables, medibles y urgentes. La especificidad de las prioridades de mejora contribuye a reforzar la eficacia colectiva y a creer que sí es posible mejorar.



Planificar, implementar y monitorear el ciclo corto. Ya establecida la prioridad de mejora, el equipo planifica operacionalmente el ciclo corto, definiendo resultados esperados, indicadores de logro, línea base¹ que refleja el estado actual, articulación con otros instrumentos de gestión, acciones, tareas, medios de verificación, responsables, tiempos de ejecución y recursos requeridos. Luego, se realiza un monitoreo constante del diseño y la implementación del ciclo, siendo posible realizar ajustes “en la marcha” a la luz de nuevos datos, evidencias, necesidades, situaciones emergentes, etc.



Evaluación del ciclo corto. Finalizado el proceso de implementación, el equipo evalúa el ciclo corto a la luz de la prioridad de mejora establecida, la línea base levantada, los resultados esperados, indicadores de logro definidos y ganancias rápidas obtenidas a partir de la implementación del ciclo. Es con base a esta evaluación que el equipo escolar puede volver a revisar la planificación estratégica de ser necesario y/o comenzar a diseñar su próximo ciclo corto, que le permita acercarse cada vez más a abordar la causa profunda del problema de forma efectiva.

Tal como se señaló, la estrategia de ciclo corto enfatiza la importancia de una óptima planificación operacional, que consiste en la traducción de la planificación estratégica, a prioridades de mejora, resultados esperados, indicadores y acciones más específicas, manejables y comunicables en el corto plazo (Figura n°1). Con esto, se aumenta la maniobrabilidad de una organización para responder rápidamente a problemas de mejora en tiempo real (Meyers y VanGronigen, 2021). Por tal motivo, la planificación operacional ayuda a flexibilizar y ajustar en la marcha la planificación, aumentando las oportunidades de que se comporte como un “instrumento vivo” que responda a las necesidades urgentes y sentidas de mejora. En esta línea, la estrategia en ciclo corto potencia la mejora desde lógicas más auténticas e internas y menos desde un accountability externo, que termina por distorsionar el potencial de la planificación como elemento central para fijar la trayectoria de mejora.

Otra fortaleza de la estrategia de ciclos cortos, responde a la focalización de la atención y la acción en una prioridad acotada, en vez de muchas de manera simultánea, contribuyendo a delimitar un rumbo más claro del proceso de mejora (Aravena et al.,

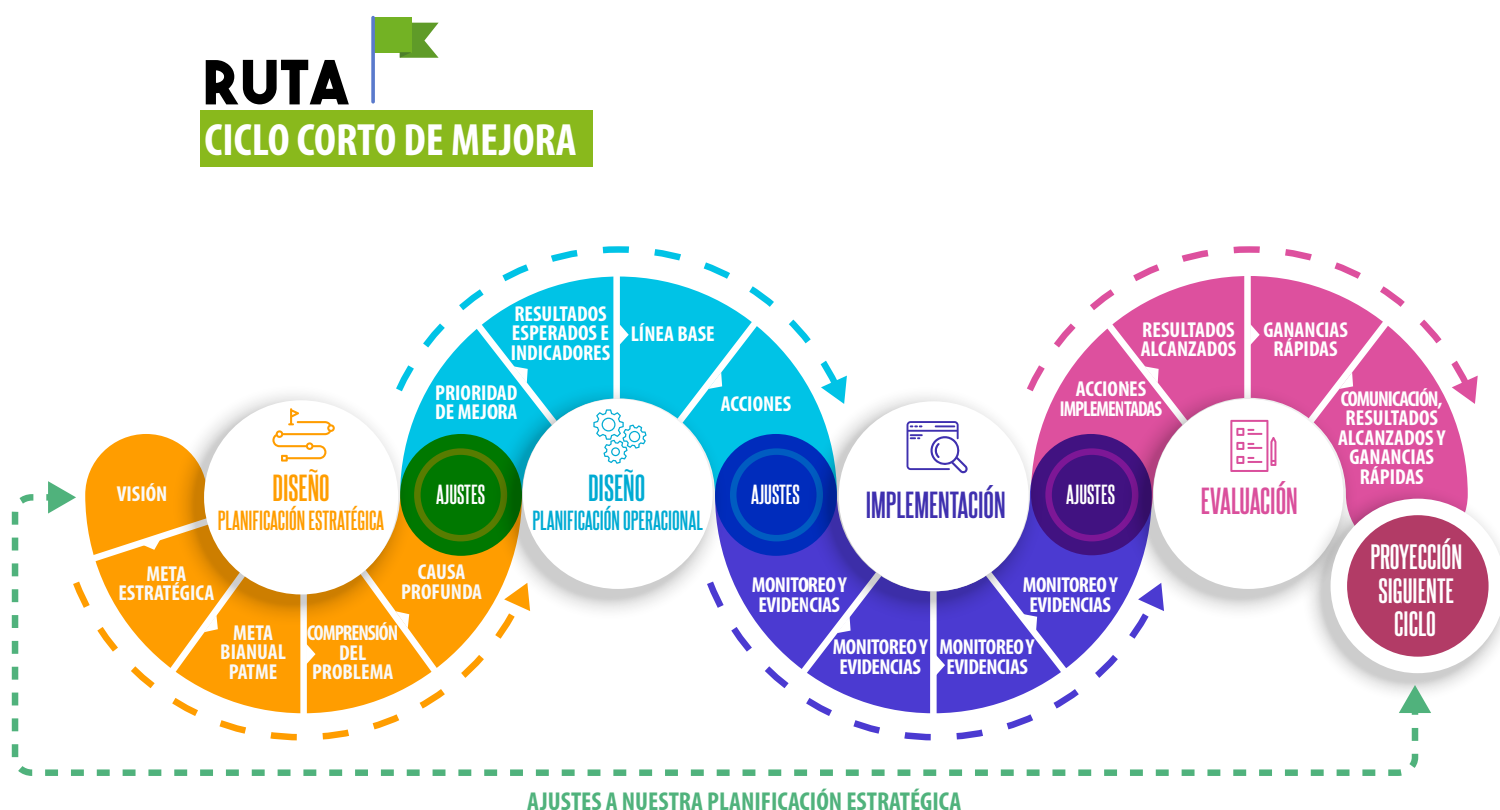
¹ En los ciclos cortos de mejora, la línea base es entendida como un conjunto de datos e información que reflejan el estado actual de la prioridad de mejora, antes de abordarla a través de acciones y tareas específicas. Su utilidad recae en poder comparar, al finalizar el ciclo, si se produjo un cambio entre el estado inicial y el estado final, reflejado en los resultados obtenidos.

2021). Además, al ser prioridades realistas y alcanzables, aumenta la percepción de autoeficacia colectiva (Van Gronigen y Meyers, 2017), elemento que nutre la motivación y el impulso en la comunidad educativa por sumarse al cambio organizacional (Duke, 2015).

La adaptabilidad, que ofrece esta estrategia, se traduce en un proceso de monitoreo y uso constante de evidencia a lo largo de la ruta de ciclo corto, permitiendo implementar ajustes rápidos en cada una de sus etapas: diseño, implementación y evaluación (Figura n°1). La capacidad de introducir modificaciones, convierten al ciclo corto en un proceso dinámico que, a través de “bucles de retroalimentación”, brinda información crítica para ajustar metas y estrategias futuras (VanGronigen y Meyers, 2021).

En la etapa de evaluación, además de revisar los indicadores de logro para verificar el cumplimiento de los resultados esperados y comparar el estado inicial con el estado final, el equipo escolar también identifica ganancias rápidas obtenidas a través del ciclo corto. Estas, son entendidas como mejoras que van más allá de los resultados referidos a la prioridad. Por ejemplo, mejoras a nivel organizacional (nuevas estructuras de trabajo colaborativo, fortalecimientos de liderazgos docentes, distribución de liderazgos, etc.), así, como a nivel relacional (fortalecimiento del vínculo entre nivel escolar y sostenedor, construcción de confianza entre docentes, etc.). De esta manera, a partir de los resultados y ganancias obtenidas, se visualiza si es necesario realizar nuevos ajustes a la planificación estratégica, para comenzar a proyectar el ciclo corto ulterior.

Figura n°1. Ruta de ciclo corto de mejora.



Fuente: Elaboración propia.

4.

Implementación de la estrategia de ciclo corto en Chile: Levantando principios para fortalecer procesos de planificación para la mejora educativa.

Desde la estrategia de ciclos cortos, la planificación va más allá de sus aspectos técnicos y está lejos de considerarse un producto estático. Entender los planes de mejora como instrumentos vivos, que se construyen colaborativamente, implica re-pensar la planificación, cuestionando la idea de que se trata de un proceso rígido, artificial y poco útil. Dicho de otro modo, dejar atrás la idea de que la planificación de la mejora educativa es un hito, y que por ende se elabora y sólo se vuelve a ella al final, para evaluar su implementación.

En el marco del “Plan de Acompañamiento Territorial para la Mejora Educativa” (PATME), implementado durante los años 2021 y 2022 por parte de C Líder en el Valle de Limarí, se acompañó a equipos de 14 establecimientos escolares y sus sostenedores en la planificación e implementación de tres ciclos cortos de mejora consecutivos. Con base a dicha experiencia, se han identificado **9 principios** que permitieron a estos equipos fortalecer sus procesos de planificación, logrando que aprendieran, de manera colaborativa, una forma particular de pensar, abordar y experimentar los desafíos que plantea la mejora educativa en ciclo corto.



1. SENTIDO DE URGENCIA PARA LA COMUNIDAD EDUCATIVA.

“No hay tiempo que perder” pareciera ser una frase que se convierte en un mantra para las comunidades educativas que desean revertir sus trayectorias de mejora inestable.

Una buena planificación de mejora de ciclo corto necesita situar sus esfuerzos en una prioridad urgente y relevante para su comunidad educativa, que se desprende de una visión que inspira el cambio (Meyers y VanGronigen, 2021). Se necesita un proceso de mejora endógeno, donde la comunidad educativa analiza, reflexiona, identifica y prioriza aquellas necesidades que son urgentes de abordar. Cuando este sentido de urgencia es compartido, se logra generar un compromiso capaz de movilizar a la comunidad en pos de la mejora educativa.



2. COHERENCIA.

Una buena planificación de mejora, requiere de la coherencia de una serie de elementos para permitir alcanzar la meta propuesta. La coherencia es un proceso que se va construyendo, hasta alcanzar un plan cada vez más complejo y completo para gestionar la mejora educativa en ciclos cortos. Esta coherencia, requiere plasmarse no solo en el documento de planificación, sino especialmente en la mentalidad y prácticas de equipos directivos, docentes y estudiantes (Guarro, 2020).

En los ciclos cortos de mejora, podemos identificar el principio de coherencia en tres niveles: (a) Gestión educativa, en la medida que el plan de ciclo corto se articula con otros programas o instrumentos de gestión, integrando los esfuerzos de mejora; (b) Elementos que constituyen el plan de ciclo corto, al vincular cada paso de forma lógica y estratégica; (c) Entre ciclos cortos, en la medida que las prioridades de cada ciclo cumplen una lógica secuencial y progresiva que permite acercarse paulatinamente a la meta establecida.



3. PENSAMIENTO SISTÉMICO.

Considerando la complejidad propia de las organizaciones escolares, el pensamiento sistémico puede beneficiar significativamente el ámbito de la mejora educativa. Este tipo de pensamiento, es una perspectiva que invita a, como tradicionalmente se dice, “ver el bosque y no solo los árboles, con los árboles simbolizando situaciones particulares o dominios limitados, y el bosque simbolizando el fenómeno general” (Shaked y Schechter, 2020).

Para lograr una mirada sistémica, no es suficiente que los directores y sus equipos comprendan únicamente su realidad y trabajo, sino que es preciso que imaginen el sistema educativo completo de manera simultánea, expandiendo su perspectiva más allá de los límites de su comunidad educativa (Fullan, 2014). Este principio de posicionamiento holístico es clave, pues permite observar un sistema para comprender el contexto que genera los resultados actuales (Bryk et al., 2015).

En los procesos de planificación de ciclo corto, una mirada sistémica con foco en los aprendizajes de las y los estudiantes, puede contribuir a alinear estratégicamente esfuerzos de mejora de distintas comunidades educativas de un territorio, que enfrentan desafíos similares. El nivel sostenedor puede generar las condiciones para que un equipo escolar que requiera, por ejemplo, mejorar las habilidades de comprensión lectora de sus estudiantes, trabajen en red con otros establecimientos para reflexionar y colaborar en la puesta en práctica de soluciones innovadoras. De esta forma, el foco del trabajo en ciclo corto de un establecimiento puede transformarse, con ayuda del nivel intermedio, en un esfuerzo de mejora territorial, reuniendo docentes de distintos centros escolares en instancias de desarrollo profesional colaborativas y situadas para enfrentar los desafíos de la enseñanza.



4. MIRADA ESTRATÉGICA.

El posicionamiento frente a la planificación requiere asumir el rol del jugador de ajedrez, que analiza todos los escenarios antes de hacer su siguiente movimiento. Esta mirada permite transformar la planificación estratégica en realidad y en acción. El pensar estratégicamente implica, entre otras capacidades, habilidades analíticas, creatividad e imaginación, conocimiento intuitivo, una perspectiva menos lineal y más holística, e innovación para descubrir nuevas comprensiones y estrategias novedosas (Escobar et al., 2022). Esto, conlleva que la organización construya una posición de mejora sostenible en el tiempo, que permita lograr sus objetivos,

a pesar del contexto complejo e impredecible que experimentamos en la actualidad. Esta mirada, implica diversos procedimientos de análisis y un óptimo conocimiento de la comunidad educativa, tanto de sus potencialidad, recursos, y limitaciones, así como también respecto a las condiciones que presenta (a favor o en contra) el contexto en que está inserta.

La mirada estratégica sobre un problema conlleva: integrar nueva información, procesarla colaborativamente, evaluar nuevas ideas, innovar, minimizar desgaste/costos y maximizar oportunidades, reduciendo la incertidumbre y, especialmente, responder a preguntas fundamentales como: ¿Qué acciones implican menos desgaste para nuestros equipos y aportan mayores beneficios (en términos de aprendizajes)?, ¿cuáles acciones son más sostenibles en el tiempo? y ¿cómo vincular el ciclo corto con otros instrumentos de mejora institucional, para aumentar su efectividad e impacto?

En lo referido a la planificación de ciclo corto, un ejemplo es cuando los equipos se enfrentan a definir una prioridad de mejora para abordar de manera urgente. En esta etapa de la ruta, es clave aplicar una mirada estratégica resguardando que ella esté plenamente alineada a una meta estratégica del PME y bien articulada con otras iniciativas de mejora del establecimiento.



5. COMPRENSIÓN PROFUNDA Y COLECTIVA DEL PROBLEMA DE MEJORA.

La comprensión profunda del problema es un proceso fundamental para determinar con precisión por qué no se ha alcanzado la mejora. Esto, implica que los equipos que lideran la mejora necesitan identificar de manera colectiva posibles explicaciones a sus problemas actuales, reunir información sobre dichas hipótesis explicativas y pensar analíticamente para evaluar las explicaciones propuestas (Meyers y VanGronigen, 2021). La comprensión del problema asegura la identificación de causas profundas que, como señalan Meyers y VanGronigen (2021), son el hilo conductor entre la visión del plan y las acciones para alcanzarla.

Pareciera natural que nuestras mentes, en muchos casos, están programadas para buscar soluciones, en vez de dar un paso atrás para generar una comprensión más acabada de la multiplicidad de factores que están incidiendo en el problema. Para encontrar la solución, primero requerimos identificar bien el problema y su explicación, de lo contrario tenemos escasas posibilidades de diseñar una acción pertinente de mejora. Es decir, comprender cuál(es) es(son) la(s) causa(s) profunda(s) que subyacen al problema de mejora.

Las causas que explican un problema, requieren de un análisis exhaustivo y colectivo de parte de los equipos, ya que se encuentran en un nivel de mayor profundidad (Berkowitz y Aravena, 2022). Este análisis será un punto nuclear para el diseño de un buen plan de ciclo corto de mejora, ya que si no se realiza de buena manera, se corre el riesgo de que los siguientes pasos del proceso de planificación solo respondan a síntomas del problema, o bien, se encuentren desvinculados de aquellos cambios necesarios para alcanzar una mejora significativa. De ahí que sea necesario comprender en profundidad un problema antes de pensar en su solución (Bryk et al., 2015).



6. INVOLUCRAMIENTO Y PARTICIPACIÓN.

El plan que favorece el empoderamiento de una comunidad en pos de un proceso de mejora es aquel que se construye de manera compartida, no el que se impone. Los planes que se desarrollan a puertas cerradas y que, luego, son compartidos con la comunidad, difícilmente van a generar adhesión e inspiración (Meyers y VanGronigen, 2021).

El involucramiento y participación de distintos actores de la comunidad escolar en la comprensión, elaboración e implementación del plan es clave. No sólo se requiere involucrar al equipo de “diseñadores” o “implementadores” de un plan, sino también a quienes el problema de mejora identificado influye o impacta directa e indirectamente. Por ejemplo, las y los adultos en las comunidades escolares, podrían tomar decisiones sobre el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, únicamente, a partir de sus propias percepciones, asumiendo lo que las y los estudiantes requieren. Una planificación que considere a los actores a quienes un problema impacta, directa e indirectamente, involucraría a las y los estudiantes como actores activos en relación a las iniciativas de mejora (estrategias, metodologías, formas de evaluación, etc.) que influyen directamente en el desarrollo de sus aprendizajes.



7. LÓGICA DE AJUSTE Y ADAPTACIÓN AL CONTEXTO.

¿Qué ocurre cuando lo planificado ya no se ajusta completamente a las condiciones actuales de una comunidad? El diseño inicial de una planificación puede perder su sentido cuando las condiciones previstas cambian. Los ciclos cortos promueven una lógica de ajuste y adaptación al contexto, que refiere a la capacidad de lectura del escenario actual, para calibrar la velocidad o ritmo de la mejora frente al progreso de las acciones, el involucramiento de distintos actores, y a los efectos visibles e inmediatos que está generando la iniciativa.

La lógica de ajuste y adaptación, se genera frente a condiciones favorables que podrían dar mayor impulso al ciclo, o bien, frente a aquellas condiciones no favorables que movilizan a repensar la ruta previamente establecida. Por ejemplo, una planificación podría requerir ajustes a partir de condiciones y/o efectos favorables, como la capacidad de un equipo para anticipar nuevos escenarios, replantear una ruta a partir de haber sorteado un desafío emergente, o bien ante un fortalecimiento del liderazgo de actores claves, entre otras. A su vez, se realizan ajustes y se adapta frente a condiciones y/o efectos no favorables para impulsar la mejora, como la sensibilidad de una comunidad al cambio, dificultades ante la capacidad de respuesta de actores involucrados, o el nivel de fragilidad o pertinencia de una acción frente a un nuevo escenario emergente y no planificado.



8. REFLEXIONAR CONTINUAMENTE CON BASE A LAS EVIDENCIAS.

Reflexionar es un ejercicio complejo, porque implica examinar críticamente los supuestos, creencias, lógicas de acción y pensamiento (Schon, 1987; Perrenoud, 2007). Supone exponer por qué pensamos lo que pensamos.

Esto, a veces, puede resultar difícil, pero necesario para hacer un alto y examinar si estamos efectivamente mejorando.

La reflexión, como proceso de aprendizaje, requiere ser continua, entendida como una práctica colectiva que es motor de la mejora. La reflexión no ocurre sobre la nada, sino por el contrario, con base a evidencias. Estas, se producen en el proceso de mejora, requieren ser recolectadas de manera consciente e intencional para ayudar a comprender si estamos obteniendo los resultados deseados.

En el caso de la planificación de ciclos cortos, cuando hipotetizamos sobre la causa del problema que nos impide mejorar, resulta necesario preguntarnos por los datos y evidencias con los que contamos para respaldar dicha hipótesis. Ya sea que tengamos información o debamos levantarla, la evidencia puede confirmar nuestras suposiciones, o bien, desafiar nuestras creencias sobre el problema. De esta forma, reflexionar continuamente sobre evidencias contribuirá a profundizar nuestra comprensión de los problemas de mejora y sus orígenes, para trazar vías de acción que muchas veces difieren de lo que inicialmente creíamos pertinente para abordarlos.



9. MONITOREAR Y EVALUAR SISTEMÁTICAMENTE LA MEJORA.

No es posible mejorar aquello que no se puede medir (Bryk et al., 2015). Operacionalizar este principio implica necesariamente responder al menos dos preguntas fundamentales: ¿Qué queremos mejorar? y ¿cómo sabremos que estamos mejorando? Ambas preguntas buscan atender si realmente se está logrando una mejora. Usualmente, planteamos muchas acciones de mejora y no contamos con evidencia clara de si estamos alcanzando lo que dijimos que íbamos a mejorar. Para ello, definir qué y cómo vamos a medir el progreso es clave para indicar que estamos mejorando.

En los planes de ciclo corto podemos monitorear y evaluar el progreso hacia el logro de la prioridad de mejora, a partir de indicadores de proceso y resultado. Estos, deben ser sustantivos, es decir, reflejar de forma efectiva aquello que movilizará el cambio que se espera lograr. Por ejemplo, un indicador como “el 80% de los y las docentes asisten a talleres para potenciar la lecto-escritura”, difiere de uno que detalla “el 80% de los y las docentes participan activamente en talleres para potenciar la lecto-escritura, implementando un aprendizaje adquirido a la planificación de una clase”.

La asistencia a una instancia de desarrollo profesional no implica una participación efectiva, que es lo que posibilitará con mayor probabilidad la reflexión pedagógica que se requiere para modificar las prácticas de enseñanza. Por supuesto, los métodos que se utilicen para verificar el cumplimiento de ambos indicadores variarán, pues miden aspectos diferentes. Para el primero, una lista de asistencia al taller podría servir, pero ¿indica si se está mejorando? Para el segundo indicador, se requerirían metodologías que impliquen, por ejemplo, la observación del taller, las contribuciones de las y los participantes a los espacios de reflexión, una pauta de planificación de la clase con la incorporación del aprendizaje adquirido, etc.

5. Apostando por la construcción de una mentalidad de mejora colectiva.

Generalmente, cuando hablamos de mejora educativa, rápidamente pensamos en la mejora de los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes como meta a alcanzar. Si bien, este es un aspecto importante, pues revela el impacto de las acciones que las comunidades educativas buscan implementar, la mejora abarca procesos más amplios y profundos. Por ejemplo, Lee y Louis (2019) plantean que los procesos de mejora educativa necesitan contemplar también una “estrategia suave” de mejora, que consiste en desarrollar una cultura escolar fuerte que fomenta el aprendizaje organizacional. Este tipo de aprendizaje implica construir el hábito de buscar nueva información, analizar y reflexionar con otros, así como también generar y evaluar nuevas ideas dentro de la comunidad o traerlas desde el exterior (Brown y Duguid, 1991; Honig, 2008; Schechter y Qadach, 2012).

La evidencia nacional coincide al resaltar la importancia de la cultura escolar en los procesos de mejoramiento. Esto, porque en culturas focalizadas en la mejora se construye un relato común sobre “lo que queremos ser y mejorar”, reforzando la identidad, el compromiso y la motivación de los miembros de la comunidad educativa. (Bellei et al., 2015).

Cuando los líderes trabajan: identificando, definiendo y comprendiendo bien un problema, explorando soluciones, implementando acciones, y evaluando los resultados de estas; van construyendo una mentalidad o una especie de racionalidad para abordarlos. Podríamos pensar entonces que si logramos desarrollar esta capacidad de resolución de problema, lograremos aprender y lo haremos mejor la próxima vez. Sin embargo, esta secuencia, aparentemente simple, es un desafío para los centros educativos por varias razones. Una de ellas, es la competencia entre diferentes lógicas de acción que imponen diferentes formas de razonamiento en los distintos actores educativos (Mintrop y Zumpe, 2019).

En culturas focalizadas en mejorar, se observa una **mentalidad de mejora colectiva**, entendida como **una capacidad de la organización de aprender a comprender y abordar, colaborativamente, los problemas de mejora, desde la indagación, la reflexión y el cuestionamiento de las propias creencias, logrando desarrollar un razonamiento, una disposición y un compromiso compartido de distintos actores para planificar e impulsar procesos de mejora**. Esta mentalidad se logra desarrollar mientras los equipos van construyendo una visión de cambio compartida e identificando dónde están (su estado actual y resultados que obtienen), hacia dónde quieren ir y cómo quieren realizar ese camino.

Apostar por fortalecer una mentalidad de mejora colectiva, implica derribar el pensamiento de que la mejora puede estar sustentada en acciones individuales, desde

el rol que cada actor despliega en el sistema. Dicho de otro modo, no basta con que tengamos los mejores directores realizando acciones individuales, sin un equipo que piense colectivamente qué y cómo mejorar.

Para lograr la construcción de esta mentalidad colectiva, es fundamental que las y los líderes educativos modelen una mentalidad de mejora en sus equipos y otorguen oportunidades para desarrollarla de manera conjunta y ponerla en práctica colectivamente. Se trata de brindar a los distintos actores instancias para participar en actividades, que contribuyan a cultivar nuevas formas de abordar y pensar los problemas de mejora, capitalizando aprendizajes colectivos y organizacionales.

La mentalidad de mejora colectiva, requiere considerar, al menos, las siguientes premisas:

-  **Antes de pensar en la solución es necesario comprender profundamente el problema de mejora y su causa.** Cuando estamos frente a un problema, es natural pensar inmediatamente cómo resolverlo. En palabras de Bryk et al. (2015), una mentalidad de mejora colectiva sabe que es necesario evitar la “solucionitis”. Esto, porque para implementar una solución efectiva se requiere conocer qué acciones, eventos y creencias han operado, para comprender por qué estamos frente a dicho problema. Es decir, se debe generar un proceso de indagación y análisis compartido que permita comprender la causa que lo origina. Para dar curso a este paso, se recomienda recopilar datos e información sobre el problema que se desea atender, comprenderlo profundamente, cuestionar nuestras creencias y suposiciones en el proceso, para identificar su causa profunda y trabajar en darle solución.
-  **Pensar en grande, comenzar de a poco.** Las acciones que realizamos, para alcanzar la mejora, requieren ser sustanciales para avanzar, de lo contrario cobran escaso sentido. Por lo mismo, la planificación de la mejora debe estar sustentada en una visión compartida de futuro, en los sueños e inspiraciones que mueven nuestro actuar. Sin embargo, estos sueños suelen ser difíciles de alcanzar de una vez, por lo que es preciso pensar en una visión de cambio que identifique qué pasos iniciales son necesarios dar. Seguir la premisa “Menos es más” es fundamental para mejorar. En la mejora escolar, más que la cantidad de acciones, importa lo trascendente de ellas para avanzar hacia los resultados esperados. Por eso, para avanzar se requiere priorizar y definir un número acotado de metas, objetivos y acciones a desarrollar, para así pensar en grande pero comenzar de a poco.
-  **Priorizar, no podemos abordar todos los problemas de una vez.** Por más que deseemos abordar distintos problemas de manera simultánea, es difícil poder lidiar efectivamente con cada uno de ellos. Priorizar qué es necesario abordar no es un ejercicio sencillo. Estratégicamente pensando, es fundamental aprender a priorizar. Algunas orientaciones que ayudan a priorizar son: distinguir “lo urgente de lo importante”, abordar problemas sobre los cuales tengamos injerencia y que al ser atendidos efectivamente generen mayor impacto (en el desarrollo profesional docente, en el fortalecimiento de las prácticas de liderazgo y, por supuesto, en los aprendizajes y bienestar de los y las estudiantes).

Parte del trabajo de priorización implica también evaluar la capacidad y recursos con que disponemos. Un elemento importante a considerar en el proceso de categorización (y que nos aporta a resolver problemas desafiantes, pero de

manera realista), es “tomar un problema grande” y descomponerlo, de manera tal que podamos visualizar un plan secuenciado de mejora, en el que se van abordando, de manera progresiva y secuenciada, los diversos elementos que componen el nudo problemático.

Fomentar la mentalidad de mejora colectiva es comprender la relevancia del trabajo colaborativo entre docentes y el aprendizaje en red para abordar problemas complejos y potenciales conflictos que terminan por transformarse en oportunidades de mejora y aprendizaje. Actuar con mentalidad de mejora, es no temer a equivocarse rápido, ya que eso nos enseña y orienta a también a aprender rápido (Montecinos, 2022).

Una mentalidad de mejora colectiva es una capacidad de la organización de aprender a comprender y abordar colaborativamente los problemas de mejora, por lo que es un facilitador del aprendizaje continuo, en tanto apoya la implementación efectiva de los ciclos cortos de mejora. Es una mentalidad que nos desafía a evaluar, de manera permanente, las necesidades de las comunidades educativas y los recursos con que disponemos para enfrentarlas. Desde esta perspectiva, cada uno de los actores del sistema educativo actúa como un resorte que no solo genera un impulso en el círculo en el cual opera, sino que también genera movimientos como miembro de un tejido mayor (Hopkins et al., 2011). Seguir nutriendo y complejizando la mentalidad de mejora colectiva, como concepto, pareciera ser clave en el caso nacional para poder conocer, de manera más profunda, cómo piensan y qué acciones de mejora diseñan los establecimientos educacionales que mejoran y aquellos que no.

Referencias

Aravena, F., Berkowitz, D., Cortez, M., González, M., Zett, I. (2021). *Mejorar con sentido de urgencia: Liderando establecimientos con trayectorias de mejora inestable*. Nota Técnica. C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educacional: Valparaíso, Chile. Disponible en www.lidereseducativos.cl

Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X. y Contreras, D. (Eds.). (2015). *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago: LOM editores.

Berkowitz, D. y Aravena, F. (2022). *Planificando la mejora en ciclo corto: Orientaciones prácticas para una planificación efectiva*. Práctica de Liderazgo. Líderes educativos PUCV, Chile. Disponible en www.lidereseducativos.cl

Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A. y LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Brown, J. S. y Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, 2(1), 40-57.

Duke, D. L. (2015). *Leadership for low-performing schools: A step-by-step guide to the school turnaround process*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Escobar, I. (2019). School improvement plans, a tool to improve the quality of education. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*. 440-450.

Escobar, N., Carranza, L. y Hernández, D. (2022). Pensamiento estratégico como soporte de la planeación estratégica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 6186-6200. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.3592

Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. San Francisco, CA: JosseyBass.

Fernandez, K. E. (2011). Evaluating school improvement plans and their effect on academic performance. *Educational Policy*, 25(2), 338-367.

- Guarro, A. (2020). La construcción de la coherencia institucional *Revista Currículum*, 33, 69-96. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.05>
- Honig, M. I. (2008). District central offices as learning organizations: How socio-cultural and organizational learning theories elaborate district central office administrators' participation in teaching and learning improvement efforts. *American Journal of Education*, 114(4), 627-664.
- 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.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Routledge Falmer.
- Hopkins, D., Harris, A., Stoll, L., y Mackay, T. (2011). School and system improvement: State of the art review. Paper presented at the 24th International Congress of School Effectiveness and School Improvement, Limassol.
- Huber, D. J. y Conway, J. M. (2015). The effect of school improvement planning on student achievement. *Planning and Changing*, 46(1/2), 56-70.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Cambridge, MA: Harvard Business Press.
- Lee, M. y Louis, K.S. (2019). Mapping a strong school culture and linking it to sustainable school improvement. *Teaching and Teacher Education*, 81, 84-96.
- Lockheed, M., Harris, A. y Jayasundera, T. (2010). School improvement plans and student learning in Jamaica. *International Journal of Educational Development*, 30(1), pp. 54-66.
- Meyers, C. y VanGronigen, B. (2019). A lack of authentic school improvement plan development: Evidence of principal satisficing behavior. *Journal of Educational Administration*, 57(3), 261-278.
- Meyers, C. y VanGronigen, B. (2021). The Best-Laid Plans. *Educational Leadership*, 50(2), 50-55.
- Ministerio de Educación de Chile. (2022). Plan mejoramiento educativo: Orientaciones para su elaboración. Recuperado de: <https://www.comunidadescolar.cl/wp-content/uploads/2022/12/29-12-22-Orientaciones-para-el-proceso-de-planificacio%CC%81n-de-la-mejora-educativa-2023-en-el-marco-de-los-desafi%CC%81os-de-reactivacio%CC%81n-educativa-integral.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (2019). Orientaciones para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo. Recuperado de: https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2019/02/26-02-2019-Orientaciones-PME-2019_LE.pdf

Mintrop, R. (2016). *Design-Based School Improvement: A Practical Guide for Education Leaders*. Harvard Education Press, Cambridge, MA.

Mintrop, H. y MacLellan, A. M. (2002). School improvement plans in elementary and middle schools on probation. *Elementary School Journal*, 102(4), 275–300.

Mintrop, R. y Zumpe, E. (2019). Solving Real-Life Problems of Practice and Education Leaders' School Improvement Mind-Set. *American Journal of Education*, 125(3) 295–344. <https://doi.org/10.1086/702733>

Montecinos, C. (2022,10, 27). Desafíos y apoyos para la sostenibilidad de las nuevas practicas que se implementan con PATME. [Diapositivas Power Point].

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. GRAO.

Senge, P. (1990). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. New York:Doubleday/Currency.

Shaked, H. y Schechter, C. (2020). Systems thinking leadership: New explorations for school improvement. *Management in Education*, 34(3), 1-20.

Schechter, C. y Qadach, M. (2012). Toward an organizational model of change in elementary schools: The contribution of organizational learning mechanisms. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 116-153.

Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós. Barcelona, España.

Temple, T. y Lynne, J. (2011). *The turnaround mindset: Aligning leadership for student success*. Rowman & Littlefield,





PUCV
LIDERES
EDUCATIVOS 

CAPÍTULO 4

Acompañamiento pedagógico para la mejora escolar

Acompañamiento pedagógico
para la mejora escolar

CAPÍTULO 4

Las comunidades educativas son entidades complejas y en permanente proceso de transformación y aprendizaje. Para que cumplan cabalmente su propósito esencial de asegurar acceso universal a una educación justa, equitativa, de calidad e inclusiva, se requiere el trabajo mancomunado de todos los niveles del sistema educativo. Una estrategia que ciertamente contribuye al logro de dicho fin es la articulación entre niveles desde la dinámica de acompañamiento pedagógico.

El acompañamiento pedagógico es el acto de **ofrecer apoyo continuo y significativo mediante estrategias y acciones a través de las cuales una persona o equipo especializado visita, facilita y ofrece asesoramiento permanente en temas relevantes de su práctica pedagógica** (Socorro, 2018). Los procesos de acompañamiento pedagógico permiten someter a interpretación, análisis y reflexión determinados elementos de la práctica profesional para comprenderlos y transformarlos según sea necesario (Alcides y Pérez, 2020). Para asegurar un acompañamiento pedagógico de alta calidad técnica es central que exista confianza recíproca en las capacidades profesionales de los equipos de trabajo (Taschen Moran, 2009) y atender al aspecto afectivo del proceso.

El propósito del acompañamiento es el **fortalecimiento de las capacidades requeridas para resguardar el progresivo robustecimiento profesional de los equipos directivos, docentes y técnicos según sus roles y ámbitos de desempeño para aportar a la mejora educativa**. Una idea fundamental cuando hablamos de acompañamiento es que este **es una asociación** y que, como tal, requiere el involucramiento de, al menos, dos actores los que asumen un rol de participación activa y comprometida para ser efectiva (Thessin, 2019).

Las estrategias de acompañamiento requieren ser situadas y elaborarse a partir de las necesidades particulares de cada territorio y unidad educativa en coherencia con las capacidades técnicas, de organización, de liderazgo, pedagógicas, con que cuenten. Sin embargo, e independiente de las características propias de cada lugar, los instrumentos de planificación estratégica que orientan la gestión educativa como el PEI y PME son brújulas para orientar y organizar el acompañamiento pedagógico.

Objetos y sujetos del proceso de acompañamiento pedagógico

Técnicamente, podemos acompañar muchas situaciones, escenarios, actores y procesos. En nuestro contexto nacional, estamos habituados a que el acompañamiento pedagógico sea una práctica que miembros del equipo directivo realizan a los docentes en aula para poder observar cómo se implementa el proceso de enseñanza y aprendizaje. Comúnmente, en un proceso de acompañamiento pedagógico, se generan notas de campo sobre lo observado y se emplean pautas que sirven de soporte para el registro y posterior levantamiento de orientaciones que se deben traducir en retroalimentación de calidad al docente sobre cómo mejorar su práctica profesional. Si bien esta es la idea más tradicional de acompañamiento, existen otros ámbitos para acompañar pedagógicamente la mejora continua, por ejemplo:

- Conocer las interacciones en aula (entre docentes y estudiantes, entre pares estudiantes y en la relación con el proceso de aprendizaje).
- Analizar prácticas específicas (como por ejemplo de evaluación) para promover espacios de reflexión en torno a ellas y sus efectos.
- Evaluar las características de los escenarios (o situaciones) en que acontece la gestión en los centros educativos, como por ejemplo, los consejos de profesores o consejos escolares.

Tipos de acompañamiento

Existen diferentes tipos de acompañamiento pedagógico y esto se define a partir del rol de quien acompaña. De este modo es posible encontrar:

- Acompañamiento del nivel sostenedor a equipos directivos: orientada a posibilitar el desarrollo organizacional, apoyar la gestión institucional, coordinar la implementación de los planes de mejora, fomentar la colaboración al interior del centro educativo y articular el trabajo entre establecimientos. Este acompañamiento ha de tender al desarrollo y fortalecimiento de capacidades en los profesionales de los equipos directivos escolares desde una relación horizontal, promoviendo el empoderamiento y la construcción conjunta de saber pedagógico entre profesionales de apoyo y comunidad educativa (Vezub, 2011 en DEP 2022).

Las investigaciones de Honig y colaboradoras (Honig, 2012; Honig y Rainey, 2014, 2019, 2020) plantean que los profesionales del nivel intermedio deben intencionar en sus acompañamientos el uso de estrategias basadas en el aprendizaje de adultos y construir una relación horizontal y de confianza. En este sentido, para que el acompañamiento apalanque la mejora educativa es necesario transitar desde un enfoque de supervisión a uno de desarrollo de capacidades. Alineado a esta idea, el Modelo de Desarrollo de Capacidades (MDC) de la DEP plantea el desarrollo de capacidades como un enfoque crítico en el apoyo técnico-pedagógico que se brinda desde el nivel intermedio a los establecimientos educacionales mediante el acompañamiento, el cual debe centrarse en las necesidades de mejora de cada comunidad educativa y establecer una conexión con los referentes externos como los EID, MBDLE, entre otros.

El MDC propone cuatro capacidades basales que los equipos directivos requieren para impactar en el desarrollo de capacidades a través de las comunidades de aprendizaje: reflexión, colaboración, confianza relacional y distribución del liderazgo.

Figura 14: Relación entre desarrollo de capacidades, comunidades profesionales de aprendizaje para el mejoramiento educativo y capacidades basales.



Fuente: Fundamentos para un modelo de apoyo técnico pedagógico en Educación Pública (DEP, 2022)

Para lograr el desarrollo y fortalecimiento de capacidades, se considera un ciclo de apoyo técnico pedagógico que consiste en 5 etapas, como se muestra en el siguiente esquema:

Figura 15: Etapas del acompañamiento técnico - pedagógico del MDC



Fuente: Fundamentos para un modelo de apoyo técnico pedagógico en Educación Pública (DEP, 2022).

Para todo lo anterior, el rol del nivel sostenedor es clave en tanto modela y aporta al fortalecimiento de las capacidades requeridas para impulsar la mejora en cada comunidad educativa.

Acompañamiento a docentes en el aula: el acompañamiento a las y los docentes en el aula se presenta como una estrategia para estudiar la realidad educativa, mejorar la comprensión y por ende, mejorar la práctica profesional en aula. Si un docente explora su propia práctica, reflexiona sobre ella, identifica situaciones problemáticas, implementa estrategias de acción y las evalúa, está produciendo mejoras en ella, así como en su formación continua como docente. Para ello, es necesario percibir el acompañamiento como una herramienta para mejorar la acción educativa, promoviendo el desarrollo personal a través de un trato horizontal.

Focos de atención en el acompañamiento desde el nivel intermedio al nivel escolar

Acompañar pedagógicamente desde el nivel sostenedor tiene implicancias y propósitos particulares (Honig, 2020). Asimismo, requiere de ciertas capacidades que favorezcan la interacción entre el nivel sostenedor y directivo.

- **Construcción de confianza.** Quien acompaña debe poseer habilidades y credibilidad como líder pedagógico, es decir, contar con capacidades para acompañar el proceso de desarrollo de capacidades del otro. Bajo esta premisa base, quien acompaña además necesita invertir tiempo en desarrollar una relación colegiada, donde los directivos puedan sentirse apoyados y no juzgados.
- **Fomentar la agencia de los equipos directivos.** Apoyar de forma intencionada a los equipos directivos a operar progresivamente con más independencia y agencia para liderar su propio aprendizaje. La apuesta está en que los directivos puedan autoevaluar sus prácticas, identificar sus necesidades de aprendizaje, buscar apoyo para satisfacerlas, planificar su propio proceso de aprendizaje profesional y monitorear su progreso en el aprendizaje como equipo.
- **Centrarse en un trabajo conjunto.** Este tipo de trabajo contrasta evidentemente con el tradicional estilo de supervisión, donde el asesor solo puede monitorear u ofrecer comentarios sobre el trabajo dirigido por el director/a. Algunos ejemplos de trabajo conjunto pueden ser; participar en observaciones en el aula y caminatas de aprendizaje junto con los directores, trabajar con los directores para analizar los datos de aprendizaje estudiantil, desarrollar y usar herramientas para que directores las usen en su trabajo colaborativo para construir soluciones a problemas de la práctica. Desarrollar trabajo conjunto permite a los directivos probar nuevas ideas y prácticas con la colaboración y el apoyo del asesor, lo que aporta a tomar riesgos. Además, el trabajo conjunto implica ponerse en un rol horizontal con el otro, donde ambos aportan al desarrollo de la tarea y ninguna de las partes involucradas sabe las respuestas a priori.

- **Desarrollar y usar herramientas.** Entendemos herramientas como materiales diseñados y utilizados intencionalmente para involucrar a quienes están aprendiendo en nuevas formas de pensar y actuar, de acuerdo con prácticas particulares que se están intencionando (Honig, 2012). El uso de ciertas herramientas permite facilitar las conversaciones profesionales y posteriores acuerdos en torno a un tema de mejora. Por ejemplo, los protocolos de identificación de problemas de prácticas o de uso de datos, herramientas de autoevaluación, rúbricas, pautas de observación de aula.
- **Modelamiento.** Esto implica que quien acompaña demuestra las nuevas prácticas que se espera que los directivos incorporen en su repertorio de trabajo, modelando estas prácticas y usando estrategias metacognitivas, es decir, explicaciones específicas sobre qué se está haciendo y por qué. Estas estrategias permiten visibilizar procesos y tener una estructura interpretativa del mismo, para poder luego reflexionar y mejorar las prácticas. Por ejemplo, desarrollar un taller sobre retroalimentación o sobre cómo desarrollar las emociones, para que luego lo pueda implementar el equipo directivo.
- **Diálogo generativo.** Se trata de formas de diálogo que invitan a los directivos a hacer sentido de las nuevas prácticas y cómo abordarlas. Cuando asesores y equipos directivos desafían las comprensiones de ciertas situaciones y presentan teorías que compiten sobre ciertos problemas y sus posibles soluciones, aumentan su conocimiento individual y colectivo para hacer frente a situaciones relevantes para el cambio de prácticas. Esto implica que los asesores ofrecen preguntas o retroalimentación que aporta a ver y cuestionar prácticas normalizadas, o que son parte del status quo y que no están siendo efectivas. Para esto, los asesores pueden preparar datos que movilicen conversaciones profesionales, usar protocolos de reflexión o traer lecturas para compartir. Un ejemplo de pregunta que podría abrir un diálogo generativo podría ser: ¿Cómo sabes que la forma en que trabajas con los docentes está apoyando la mejora de la calidad y bienestar del aprendizaje de los y las estudiantes?
- **Hacer de puente y amortiguador.** El nivel sostenedor hace de puente estratégico para traer nuevas ideas, comprensiones y recursos a la comunidad educativa con la que trabaja, para aumentar las oportunidades de desarrollo profesional. Esto puede verse en prácticas desde sugerir materiales o literatura, a conectar a equipos que están trabajando en ideas similares para que realicen pasantías. A su vez, necesitan “amortiguar” las distracciones, esto significa proteger a los equipos directivos de potenciales interrupciones a sus procesos de desarrollo profesional, evitando la duplicidad de solicitudes, priorizando su participación en eventos externos, entre otros.

El acompañamiento en el marco de PATME

El programa de acompañamiento territorial para la mejora educativa PATME define acompañamiento como:

*“Un **proceso relacional de colaboración auténtica** entre el nivel sostenedor, C líder y equipos de gestión, que facilita el **aprendizaje profesional situado**. Este proceso busca promover **relaciones de colaboración horizontales** que contribuyan a mejorar **problemas de la práctica** que inciden en la mejora educativa. Para ello se utilizan habilidades tales como; **observación, reflexión, uso de datos y retroalimentación**” (Aravena et al., 2021).*

Esta definición plantea ciertos supuestos sobre un acompañamiento que contribuye a la mejora educativa:

- **El acompañamiento es un proceso relacional.** Por lo que no se entiende como un episodio o evento, sino más bien como una relación que se establece a través del tiempo de manera continua y sistemática. A su vez, como todo proceso relacional, es más complejo que solo algo técnico, porque implica establecer confianza y vínculos emocionales.
- **El acompañamiento busca construir y mantener una colaboración auténtica.** Para ello requiere de un compromiso e involucramiento activo, a través de un trabajo sinérgico direccionado por prioridades de mejora compartidas y sentidas por todos los actores.
- **El acompañamiento facilita el aprendizaje profesional situado.** Este tipo de aprendizaje implica que el contexto y las necesidades de las y los actores son clave. Se aprende en la medida que este aprendizaje sirve para resolver problemas concretos de la práctica profesional cotidiana. Por lo mismo, es relevante que el acompañamiento ayude a generar aprendizajes que permitan mejorar la situación actual en la que se encuentran los equipos. Para que el aprendizaje situado ocurra a través del apoyo del nivel intermedio, este debe tener objetivos claros para el desarrollo de capacidades de las y los directores como líderes pedagógicos (Honig y Rainey, 2020).
- **En el acompañamiento las relaciones de colaboración entre los distintos actores requieren ser horizontales y no verticales.** Esto porque todos en conjunto podemos aportar a revertir las barreras que dificultan avanzar hacia la mejora. Así, se reconoce el conocimiento, experiencias y aprendizajes que cada actor posee para ayudar a resolver problemas de mejora. En contraste a una visión más tradicional de acompañamiento donde uno de los actores posee más poder, jerarquía y control sobre el proceso de aprendizaje indicando qué, cuándo y cómo avanzar hacia la mejora. Es una apuesta más democrática por contribuir a la mejora educativa, dejando atrás una lógica de control, supervisión y rendición de cuentas desde un nivel hacia otro.

Habilidades para acompañar en el contexto de la mejora educativa

Desde la definición de acompañamiento propuesta por PATME, se establecen cuatro habilidades clave que se requieren desplegar para avanzar hacia un acompañamiento para la mejora educativa utilizando la estrategia de planificación de ciclo corto. Estas habilidades son; observación, reflexión, uso de datos, retroalimentación y relacionales. A continuación, se presenta una tabla que describe las habilidades y orientaciones prácticas a considerar cuando se acompaña a equipos PATME.

Tabla 7: Habilidades para un acompañamiento para la mejora educativa

Habilidades	Descripción	Orientaciones prácticas
Observación	Capacidad para estar atentos a cualquier tipo de información o evento que pueda obstaculizar o favorecer el proceso de acompañamiento y la mejora educativa.	• Observe la forma de trabajo que se establece en el equipo, por ejemplo, niveles de participación e involucramiento, relaciones de poder/ jerarquía, vínculos de confianza, estado emocional de los actores, entre otros aspectos.
Reflexión	Examen crítico y consciente sobre los supuestos, creencias y lógicas de acción y pensamiento. Se desarrolla no sólo sobre sí mismos, sino también respecto a examinar críticamente supuestos y creencias en los equipos que acompañan.	• Preguntarse constantemente • ¿Por qué pienso así? ¿Por qué pensamos así? • ¿Qué dice eso de mí? • ¿Qué dice eso de nosotros?
Uso de datos	Capacidad para producir, recopilar, interpretar, analizar y usar datos para tomar decisiones en la planificación e implementación de la mejora educativa.	• Identificar los datos e información que ya se posee sobre los problemas de mejora. • A partir de la información disponible determinar qué otros tipos de datos y/o información es necesaria para abordar los problemas de mejora.

Retroalimentación	Toda información específica que ayuda a reducir la brecha entre el nivel actual de desempeño y el nivel esperado. La retroalimentación puede ser escrita y/u oral que busca avanzar hacia tipos de retroalimentación de alto orden.	• Dar retroalimentación oportuna y continua. • Ser específicos y claros. • Verificar el grado de comprensión sobre la retroalimentación propiciada.
Relacionales	Contempla el uso de habilidades comunicacionales que logran transmitir con claridad aquello que se quiere comunicar, empatía, construcción de confianza, horizontalidad.	• Escuchar activamente. • Construir ambientes de confianza, seguros, profesionales. • Creación de clima y vínculos que fomenten espacios adecuados para el aprendizaje. • Confidencialidad.

Fuente: Elaboración propia

Una pregunta clave en todo proceso de acompañamiento es ¿a quién(es) se acompaña? Esto es primordial porque define los modos y dispositivos de acompañamiento. Comúnmente el acompañamiento se realiza de manera individual, por ejemplo de un UTP a un docente o bien de un asesor del nivel sostenedor hacia la directora de un centro educativo. Usualmente, los modelos de acompañamiento individual utilizan la mentoría, asesoría o coaching para movilizar el aprendizaje profesional. También se observa el acompañamiento a duplas, por ejemplo un UTP que acompaña a una docente de lenguaje junto a su co-docente PIE o bien un coordinador de convivencia escolar del DAEM acompaña a la dupla psicosocial de un establecimiento. Sin embargo, el acompañamiento en PATME se realiza a equipos conformados por tres o más profesionales. Estos profesionales requieren pertenecer a tres distintos roles:

1. Directores

2. Jefes de UTP/Inspectores generales/Encargados de convivencia

3. Docentes

Los tres roles se desempeñan en diversas áreas de acción que generan aprendizajes, experiencias y conocimientos que, en conjunto, pueden ayudar a comprender desde distintas aristas los problemas de mejora. Si bien trabajar con más actores ayuda a profundizar y ampliar el entendimiento del problema de mejora, así como también fomenta la distribución del liderazgo, es importante comprender que acompañar a equipos es distinto a realizar un acompañamiento individual.

Tabla 8: Diferencias entre modelo de acompañamiento individual y acompañamiento a equipos

Modelo de acompañamiento individual	Modelo de acompañamiento a equipos
Se centra en ...	Se centra en.....
• El rol profesional. • Las necesidades de aprendizaje profesional del rol. • Comprender y abordar problemas de mejora desde el rol acompañado. • Elaborar planes de desarrollo profesional focalizados en el rol. • Fortalecer la reflexión profesional para la mejora de la propia práctica.	• El trabajo colaborativo y en la contribución de las distintas experticias profesionales. • Las necesidades de mejora colectiva. • Comprender y abordar problemas de mejora escolar desde una mirada sistémica (distintos roles y distintos niveles). • Elaborar planes focalizados en la mejora organizacional. • Fortalecer la reflexión profesional colegiada que contribuye a una mentalidad de mejora colectiva.

Fuente: Elaboración propia

El acompañamiento pedagógico para la mejora continua debe ser un proceso que se nutre de diversas prácticas y que se encauza a brindar asesoría de calidad para identificar nudos críticos e idear soluciones innovadoras y sustentables para los problemas detectados. El trabajo colaborativo, y la interacción entre diversos actores del sistema educativo se debe intencionar, planificar e implementar en una relación de diálogo permanente. Así, una de las metas de PATME, a lo largo del período de implementación, es aportar a la consolidación de culturas colaborativas, donde el acompañamiento sea una práctica enriquecedora con el capital de movilizar acciones de mejora concreta en los diversos actores y sistemas que se nutren de ella.

Para finalizar, invitamos a considerar las siguientes preguntas clave que buscan facilitar la reflexión sobre el acompañamiento para la mejora educativa durante PATME:

- ¿Qué sentido tiene el acompañamiento que estoy realizando?
- ¿Qué resultados estamos obteniendo? ¿Cómo lo sé?
- ¿El tipo de acompañamiento que estoy realizando está generando lo que esperamos? ¿Por qué pienso eso?
- ¿Qué capacidades estamos desarrollando cuando acompañamos? ¿Para qué sirven esas capacidades?
- ¿Qué estoy aprendiendo profesionalmente cuando acompaño?
- ¿Qué están aprendiendo de mí los equipos cuando los acompaño?



CAPÍTULO 5

Recursos de apoyo para la implementación de estrategias de mejora: Protocolos de trabajo

Este capítulo tiene como objetivo brindar una serie de herramientas y recursos de utilidad para el trabajo con datos y la aplicación de protocolos para el análisis, la reflexión y la colaboración. Estas herramientas van desde cómo recopilar y utilizar datos para la toma de decisiones hasta protocolos para promover conversaciones profesionales, trabajo colaborativo y otorgar retroalimentación para la mejora.

Levantando datos

La toma de decisiones basada en datos es esencial en educación (Schifter et. al., 2014), por ende, la recolección y el análisis de datos son herramientas fundamentales para asegurar la mejora educativa. Los organismos que usan sistemáticamente datos en su proceso de toma de decisiones muestran mejoras significativas en sus procesos (Van Ooijen et al., 2019). Asegurar un enfoque de trabajo basado en datos permite a las comunidades educativas identificar nudos críticos, idear soluciones, implementar procesos de mejora y evaluar la efectividad de las intervenciones llevadas a cabo. En este capítulo, exploraremos cómo la recolección de datos puede transformar la práctica educativa, proporcionando una base sólida para la innovación y la mejora continua en las escuelas.

Para ello, les presentaremos sendos documentos de trabajo que abordan dos técnicas de levantamiento de datos: el focus group y una guía práctica para la formulación de buenas preguntas.

El primer documento se denomina Focus group, una técnica para indagar sobre la práctica educativa. Como es sabido, los grupos focales son herramientas de alto valor al momento de identificar ideas comunes, con respecto a un determinado tema. Si aplicamos el focus group al contexto de la escuela, contamos con un dispositivo de fácil implementación para reconocer temas problemáticos que afectan el desempeño escolar y el ambiente educativo. Ya que los focus group permiten la discusión abierta y la reflexión conjunta, los profesores pueden descubrir patrones y problemas subyacentes. Esta información es esencial para los líderes escolares y los responsables de la toma de decisiones, ya que les proporciona una comprensión más profunda y contextualizada de los problemas y las necesidades del entorno educativo. Por su parte, al involucrar a los profesores y los y las estudiantes directamente en el proceso de identificación de problemas y en la generación de soluciones, se fomenta un sentido de pertenencia y compromiso con las mejoras propuestas (OECD, 2020), central para la mejora continua. El documento que encontrarán a continuación, los guiará de manera sencilla en cómo organizar un grupo focal y extraer los máximos rendimientos posibles de dicha actividad.

Luego, encontrarán un recurso denominado *Guía práctica: ¿Cómo hacer buenas preguntas en una encuesta?* La aplicación de encuestas es una práctica que reviste utilidad y valor por varios motivos: el primero es que faculta la recolección de información de manera estructurada y organizada (Hammonds et al., 2016) y que esos datos se empleen para implementar cambios efectivos, tensionar las prácticas profesionales en uso, mejorar la calidad de la enseñanza, promover un clima escolar sano y positivo, entre otros y el segundo es que permite el “levantamiento de voces”, es decir, la expresión de opiniones y creencias por parte de diversos actores de la comunidad educativa, lo que aporta al sentido de validación y pertenencia.

Trabajando con datos

Hoy por hoy escuelas y liceos deben reportar muchísima información sobre distintos aspectos de la gestión educativa y de los resultados obtenidos por sus estudiantes en diversos ámbitos. Esta acción ha instalado la necesidad de generar datos, recopilar evidencias y sistematizarlas, ya que ellas son insumos cruciales para la toma de decisiones estratégicas y pedagógicas. Por ello, fortalecer la capacidad para trabajar con datos y reflexionar en torno a ellos es imperativo.

En este apartado, ponemos a su disposición dos documentos para comprender la importancia del trabajo con datos y comenzar a hacerlo de manera sencilla, efectiva y lúdica.

1. [Guía Práctica: Modelo para el uso integral de datos para gestionar la mejora escolar](#)
2. [¿Cómo usar los datos? De los datos al saber contextualizado para liderar la mejora.](#)

1. Guía Práctica: Modelo para el uso integral de datos para gestionar la mejora escolar

La información derivada de datos puede ser una herramienta poderosa para la toma de decisiones, ya que permite abordar los problemas desde diferentes perspectivas, ofrecer múltiples interpretaciones, cuestionar nuestras suposiciones y enfocarnos en encontrar soluciones adaptadas a nuestra realidad (Earl y Katz, 2002). Las organizaciones educativas y su contexto son complejos, pero esta complejidad puede ser reducida mediante el uso de datos relevantes. El análisis de datos, cuando se contextualiza adecuadamente, nos proporciona información sobre la efectividad de las decisiones que tomamos. El empleo de información basada en datos permite mejorar el aprendizaje y el desempeño de los estudiantes (Lai y Schildkamp, 2013).

Este documento permite ilustrar los diferentes tipos de datos que pueden ser utilizados para mejorar la gestión y el liderazgo escolar con miras a una mejora continua.

2. ¿Cómo usar los datos? De los datos al saber contextualizado para liderar la mejora.

Vivimos en una sociedad colmada de datos e información y los centros educativos no están ajenos a esa realidad. Los datos son esenciales, ya que nos permiten comprender mejor el mundo que nos rodea, tomar decisiones acertadas, innovar y mejorar continuamente y promover una sociedad más eficiente y transparente. A nivel de centros educativos se generan y recopilan diversos tipos de datos, sin embargo, tener datos sobre la escuela o liceo no es suficiente. Los datos por sí solos no ofrecen orientaciones para la toma de decisiones ni garantizan la continuidad de buenas prácticas. La clave para mejorar está en cómo utilizamos esos datos para transformarlos en información que contribuya al conocimiento y la comprensión de lo que sucede en nuestros establecimientos.

En el recurso *¿Cómo usar los datos? De los datos al saber contextualizado para liderar la mejora*, se entregan orientaciones para comprender las diferencias entre datos, información, conocimiento y saber contextualizado y aporta ejemplos clarificadores al respecto.

Protocolos de colaboración para la mejora educativa y el desarrollo profesional docente

Los protocolos de trabajo colaborativo en el contexto educativo tienen múltiples propósitos. En primer lugar, proporcionan un marco claro y estructurado para la colaboración, garantizando que todos los participantes comprendan claramente sus roles y responsabilidades. Además, fomentan una comunicación efectiva y abierta entre los miembros del equipo, lo que resulta crucial para la coordinación y la resolución eficiente de problemas.

Los protocolos también son fundamentales para preservar la equidad, asegurando que todas las voces sean escuchadas y valoradas. Esto promueve un entorno inclusivo donde cada miembro del equipo puede contribuir y aprender de manera significativa. Además, ayudan a clarificar expectativas al definir de manera precisa los objetivos, expectativas y resultados esperados, manteniendo así a todos los miembros del equipo alineados y enfocados en las metas comunes.

Otro beneficio importante de los protocolos de trabajo colaborativo es la optimización del tiempo. Ayudan a gestionar el tiempo de manera eficiente al establecer propósitos claros, plazos y métodos de trabajo. En adición, facilitan el intercambio de conocimientos y experiencias entre docentes, fomentando el aprendizaje continuo y el desarrollo profesional.

Por último, estos protocolos contribuyen a crear un sentido de comunidad y pertenencia entre los participantes, lo que puede mejorar la moral y el compromiso con los objetivos educativos. En resumen, los protocolos de trabajo colaborativo son herramientas esenciales que mejoran la efectividad, la eficiencia y la cohesión en el contexto educativo, beneficiando tanto a docentes como a estudiantes.

En este apartado, ponemos a disposición una serie de herramientas diseñadas para promover la colaboración profesional al interior de la unidad educativa. La primera de ellas se denomina *Estrategias de análisis para identificar causa profunda de un problema y en ella se presentan de manera sintética y muy explicativa*, tres dispositivos diseñados para implementar procesos de indagación de causas que permiten comprender en profundidad diversos nudos críticos que afectan a escuelas y liceos. El objetivo de estas estrategias es explorar las dificultades de manera reflexiva y con base en datos para arribar a la configuración colaborativa de soluciones.

Un segundo recurso es el protocolo conversacional llamado *Amigo crítico*. Esta herramienta tiene como objetivo facilitar una comprensión más profunda de situaciones problemáticas y promover la búsqueda colectiva de soluciones posibles. El mecanismo para alcanzar tal fin es mediante la generación de conversaciones entre equipos y/o profesionales en contextos como reuniones técnicas, reflexiones pedagógicas y similares que propendan a generar aprendizaje profesional. Lo interesante de esta

guía es que puede adaptarse a diversas situaciones. El documento que encontrarán se empleó para orientar las conversaciones entre establecimientos en el marco de PATME, pero sirve para optimizar el trabajo dentro de una Red, un microcentro o en los propios centros educativos.

Posteriormente se comparten dos recursos destinados a comprender la retroalimentación, ya que es una práctica pedagógica esencial desde una perspectiva constructivista del aprendizaje. El primero de ellos es el artículo *Retroalimentación para el aprendizaje profundo*, el cual ofrece una clara explicación de qué es retroalimentar a la vez que aporta un modelo para implementar la retroalimentación dentro de las instituciones escolares desde un enfoque de aprendizaje profesional situado. Por su parte, el documento *Panel de Retroalimentación: Un dispositivo para la mejora de prácticas y productos en el nivel intermedio*, es una herramienta extremadamente sencilla pero muy poderosa para el aprendizaje, la reflexión y la mejora tanto a nivel individual como sistémico. Utilizando un dispositivo gráfico con solo 2 preguntas y 2 conceptos, permite analizar cualquier objeto, situación, evento, información, proceso, fenómeno, práctica o actividad con el objetivo de mejorarla. Este dispositivo es tremendamente útil y puede aplicarse en diversos ámbitos del quehacer educativo.

Finalmente la nota técnica *Conformación de comunidades de aprendizaje profesional: un desafío sistémico* nos introduce a algunas conceptualizaciones de Comunidades de Aprendizaje (CAPS) y releva su rol central: ser instancias que fomentan el desarrollo profesional docente, la colaboración, el intercambio y el cuestionamiento crítico en torno a las prácticas pedagógicas.





ANEXO RECURSOS



PRÁCTICA DE LIDERAZGO

Focus group: **Una técnica para indagar sobre la práctica educativa**

Felipe Aravena

Líderes Educativos PUCV



La utilización de datos e información relevante para tomar decisiones organizacionales y pedagógicas es fundamental para la mejora de los centros educativos (Coburn y Turner, 2011; Datnow y Schildkamp, 2017; Lasater et al., 2019). Dicho de otro modo, para mejorar se requiere indagar, analizar y reflexionar sobre datos e información. De acuerdo con Bryk et al. (2018) este proceso de investigación es indispensable para promover la mejora educativa.

Por investigación, no nos referimos a estudios académicos sofisticados que buscan insumar a la política pública nacional, sino más bien por indagación se comprende la capacidad de explorar, de manera consciente e intencionada, en la mejora de la práctica (Bryk et al., 2018). Este tipo de indagación es la que ayuda a los equipos escolares a mejorar su propia práctica comprendiendo los cómo y porqué.

Conducir procesos de indagación para la mejora de la práctica al interior de los centros escolares es clave, sin embargo no es una tarea sencilla. Por eso, el siguiente recurso busca orientar el diseño e implementación de una técnica de investigación cualitativa: focus group o entrevista grupal. El recurso se estructura levantando distintas preguntas que pretenden clarificar lo siguiente:

- 1 ¿Qué es un focus group?
- 2 ¿Cómo seleccionar a los y las participantes de un focus group?
- 3 ¿Cuántas personas participantes por focus group?
- 4 ¿Qué tipos de pregunta se realizan en un focus group?
- 5 ¿Quién realiza las preguntas?
- 6 ¿Qué debemos asegurar cuando realicemos el focus group?
- 7 ¿Qué hacemos luego de realizar el focus group?





1

¿QUÉ ES UN FOCUS GROUP?

Los focus group son una forma de entrevista grupal donde se centra la discusión sobre un aspecto específico que es facilitado por un moderador o moderadora. El objetivo de los focus group es obtener datos referidos a ideas, actitudes, comprensiones, percepciones, patrones de pensamiento, entre otros de un grupo de personas seleccionadas que discuten sobre un tópico en particular (Plummer-D'Amato, 2008). Estos datos son generados en la medida que la interacción social ocurre entre los y las participantes (Kitzinger, 1994). A diferencia de las entrevistas individuales, los focus group ayudan a movilizar la discusión, cuando un o una participante plantea su pensamiento, en otros y otras participantes se generan nuevas ideas o se redefinen otras. Como es un grupo compartiendo ideas, que pueden diferir, no es el objetivo generar consensos entre los y las participantes (Plummer-D'Amato, 2008).



2

¿CÓMO SELECCIONAR A LOS Y LAS PARTICIPANTES DE UN FOCUS GROUP?

Las personas que participan en un focus group dependen del objetivo de la indagación (Krueger y Casey, 2000). Por ejemplo, si queremos indagar sobre un problema ocurrido en el tercer medio, no sería procedente indagar con los y las estudiantes de 7mo básico, sino más bien con los y las estudiantes que reportan el problema. Por esta razón, las entrevistas grupales utilizan una selección intencionada (muestreo intencional) en la que los y las participantes son deliberadamente escogidos y escogidas (Plummer-D'Amato, 2008).

Otro punto importante, es que los grupos requieren ser homogéneos en su composición (Kitzinger, 1994). En palabras más simples, agrupar a los y las participantes de acuerdo a su experiencia, nivel de conocimiento del aspecto a indagar y rol que desempeñan en el establecimiento educacional. Esto, para maximizar los niveles de confianza entre las y los miembros del grupo y, así, poder expresar libremente sus pensamientos y opiniones. Por ejemplo, si el objetivo es indagar sobre la efectividad de los acompañamientos al aula, puede ser que si se invite a las y los UTPs y docentes, los y las docentes no se sientan totalmente cómodos y cómodas de compartir su opinión respecto al proceso. Por lo mismo, sería más pertinente sólo invitar a discutir a docentes, quedando el grupo conformado por participantes con la misma experiencia y rol.

3

¿CUÁNTAS PERSONAS PARTICIPANTES POR FOCUS GROUP?



En términos generales, se recomienda entre 6 a 8 participantes por focus group (Krueger y Casey, 2000). Esto, porque si el grupo es muy reducido (menos de 6) se pierde la posibilidad de interactuar y ampliar la comprensión sobre un fenómeno. En cambio, si el grupo es muy numeroso (más de 8) podría ser que algunos y algunas quedaran silenciadas y, también, se darían complicaciones para comprender las interacciones entre los y las participantes.

4

¿QUÉ TIPOS DE PREGUNTA SE REALIZAN EN UN FOCUS GROUP?



Las preguntas dependen del objetivo de la investigación. De forma que, antes de pensar en las preguntas, se requiere definir claramente el objetivo de la investigación. No obstante ello, Hurwoorth (1996) indica que las preguntas requieren ser claras y abiertas¹ organizadas en un guión. El guión debería tener tres tipos de preguntas. Para explicar los tipos de preguntas y propiciar ejemplos, se utilizará el siguiente objetivo de investigación:

Objetivo de investigación: Indagar por qué los y las estudiantes de enseñanza media participan menos que los y las de enseñanza básica.

TIPO 1: Una pregunta de apertura. Se caracterizan por ser amplias y claramente comprensibles. Funcionan como estimulantes o gatillantes de la conversación. Por ejemplo, *¿Cómo ven la participación de los y las estudiantes en la sala de clases? También, sirven para generar un clima de confianza e interés por participar en el espacio: “Pensando en la última clase de ayer, ¿cómo fue la participación de los y las estudiantes?”*

TIPO 2: Preguntas de transición. Este tipo de preguntas tiende a ir conectando distintos temas o ideas que surgen de la participación de las y los miembros del grupo. Suelen servir para ir amplificando o profundizando en algún aspecto mencionado por los y las participantes. Por ejemplo, *¿Cómo se sienten cuando los y las estudiantes participan en sus clases?, ¿qué tipos de participación ustedes reconocen en sus clases?, ¿qué ejemplos tienen?*

TIPO 3: Preguntas clave. Son preguntas que debemos realizar para alcanzar el objetivo de la investigación. Es decir, son más específicas y precisas, asociadas a la temática a indagar. Si no las realizamos es muy difícil poder obtener datos que den respuesta al objetivo de la investigación. Si seguimos nuestro ejemplo, las preguntas clave podrían ser *¿Cómo explican que los y las estudiantes participen más en básica que en enseñanza media?, ¿cómo fomentan la participación de los y las estudiantes en enseñanza básica?, ¿por qué creen que las estrategias para fomentar la participación son menos efectivas con los y las estudiantes de enseñanza media?*

Si para efectuar el focus group, se requiere diseñar un guión, lógicamente las preguntas no son producto de la improvisación o el azar, sino más bien se planifican cuidadosamente. Esto, para asegurar que la discusión esté alineada con el objetivo de la indagación (Krueger y Casey, 2000).

¹ Si deseas profundizar sobre los tipos de preguntas, te recomendamos revisar el siguiente recurso: https://www.lidereducativos.cl/recursos/como_hacer_buenas_preguntas/

5

¿QUIÉN REALIZA LAS PREGUNTAS?



Todos los focus group requieren de un moderador, moderadora, facilitador o facilitadora del espacio de discusión. Por definición, un moderador o moderadora es aquella persona encargada de facilitar el espacio, asegurar que la conversación fluya y se enfoque en el aspecto a indagar (Plummer-D'Amato, 2008). Es decir, no es un o una participante del focus group. La calidad de la información recogida y la fluidez de la conversación dependen, en gran medida, de las habilidades del moderador o moderadora. Entre las que se cuentan (Krueger y Casey, 2000):

- ✓ Establecer las normas y objetivos.
- ✓ Favorecer un ambiente grato y de confianza para que los y las participantes puedan compartir sus puntos de vista.
- ✓ Mantener el foco de la conversación.
- ✓ Asegurar que todos y todas las participantes compartan sus pensamientos.
- ✓ Mantener una postura abierta, sin juzgar verbal, ni no verbalmente.
- ✓ Parafrasear.
- ✓ Escuchar activamente para profundizar o ampliar los puntos de vista expuestos.

6

¿QUÉ DEBEMOS ASEGURAR CUANDO REALICEMOS EL FOCUS GROUP?



Cuando estén implementando el focus group, tenga en cuenta los siguientes aspectos:

- Contar con un espacio cómodo y sin interferencias para que los y las participantes se sientan libres y en confianza de compartir sus ideas.
- Agrupar a los y las participantes en una ronda con sillas. Esto, para crear la sensación de grupo que comparte sus ideas.
- Antes de comenzar con el guión de preguntas, permita que los y las participantes se presenten y conozcan entre sí.
- Expliquen el objetivo de la indagación y por qué ustedes están indagando sobre ello. Es muy importante para los y las participantes saber por qué están allí y qué pueden contribuir. Así, también se reduce la sensación del *¿por qué estoy yo aquí?*

- Como los grupos humanos son dinámicos, pueden aparecer temas o ideas interesantes. Por lo que el moderador o moderadora debe estar atento o atenta a poder indagar en ello. Parafrasee lo que indican los y las participantes, utilizando preguntas tales como *¿por qué piensas eso?*, *¿cuáles son las razones del por qué piensas eso?*
- Distribuya equitativamente los turnos de habla. No permita que un o una participante monopolice la conversación.
- No enjuice, critique o defienda su postura cuando no esté de acuerdo con lo que indica un o una participante. Se requiere tener apertura y escucha activa para recoger de manera comprensiva las perspectivas de los y las participantes.
- Graben la conversación para luego transcribirla.
- Tomar notas de la interacción entre participantes, ideas o conceptos interesantes que den nuevos puntos de vistas o profundicen otros.

Finalmente, como cualquier tipo de investigación, es necesario abordar aspectos éticos. En esto, asegure que los y las participantes conozcan los propósitos de la investigación, que no implica ningún riesgo físico ni psicológico asociado a la participación y que toda información recopilada y analizada sólo será utilizada para los fines de la indagación, sin ser usada para otros. Es decir, una investigación con confidencialidad. Esto, puede ser firmado a través de un consentimiento simple para cada participante.



¿QUÉ HACEMOS LUEGO DE REALIZAR EL FOCUS GROUP?

Una vez que se realiza la entrevista grupal, viene la etapa de análisis e interpretación de la información recogida. Para ello, se requiere transcribir la grabación de la conversación, de la manera más fidedigna. En esta ocasión, presentaremos de manera simplificada las etapas para realizar un análisis e interpretación de los datos cualitativos. Siguiendo la propuesta de Krueger y Casey (2000), es importante seguir las siguientes etapas:

Etapas para el análisis e interpretación de datos

ETAPA	DESCRIPCIÓN Y RECOMENDACIONES PARA CADA ETAPA
FAMILIARIZACIÓN	Refiere a relacionarse con la información. En lo concreto, leer reiteradamente la transcripción de la conversación y/o escuchar varias veces la grabación de video o audio. Esto, para comprender claramente, antes de analizar e interpretar la información, qué temas fueron conversados.

ETAPA	DESCRIPCIÓN Y RECOMENDACIONES PARA CADA ETAPA
IDENTIFICAR CATEGORÍAS	En esta etapa, se espera que se identifiquen las ideas, conceptos y citas que responden a la temática a indagar. Debemos estar conscientes de que aparecerá información adicional que puede ser interesante, pero requerimos mantener nuestra atención en la identificación de la información que responde a nuestra temática de indagación. Aquí, se debe subrayar el texto para ir identificando categorías de análisis. Sigamos revisando nuestro ejemplo que busca indagar por qué los y las estudiantes de enseñanza media participan menos que los y las de enseñanza básica. Una sección de la transcripción dice así: Docente 1: <i>Yo pienso que los y las profesoras de básica también fomentamos que los y las estudiantes participen en grupos y eso puede incidir en los niveles de participación.</i> Docente 2: <i>Igual yo coincido con la profe Patricia, pero además agregaría que el clima de aula es más favorable en los cursos pequeños y eso explica muchas veces porque los y las estudiantes participan más, al menos, en el quinto básico que es mi curso.</i> Docente 3: <i>Siii a mí me encanta trabajar con el quinto básico.</i> En esta transcripción, subrayaríamos lo siguiente para identificar categorías. Docente 1: Yo pienso que <u>los y las profesoras de básica también fomentamos que los y las estudiantes participen en grupos y eso puede incidir en los niveles de participación.</u> Docente 2: Igual yo coincido con la profe Patricia, pero además <u>agregaría que el clima de aula es más favorable en los cursos pequeños y eso explica muchas veces porque los y las estudiantes participan más, al menos, en el quinto básico que es mi curso.</u> Docente 3: <i>Siii a mi me encanta trabajar con el quinto básico.</i> Lo que manifiesta la docente 3 es interesante porque indica cómo percibe a un curso, pero no entrega información sobre el nivel de participación de los y las estudiantes. Por lo que no se seleccionaría para agregar a las categorías de análisis. Distinto a lo reportado por las docentes 1 y 2 que sí lo identificaríamos como información para analizar.
CATEGORIZAR	Una vez que se identifican ideas, conceptos y citas clave asociadas a la temática a indagar se levantan categorías. Es decir, se extraen las citas subrayadas en el texto original y son reagrupadas en función de categorías de análisis. Una categoría engloba ideas, conceptos y citas que coinciden en términos temáticos. En el ejemplo anterior, tendríamos 2 categorías de análisis: Categoría 1: Fomento de trabajo grupal “Los y las profesoras de básica también fomentamos que los y las estudiantes participen en grupos y eso puede incidir en los niveles de participación” (docente 1). Categoría 2: Clima de aula positivo “Agregaría que el clima de aula es más favorable en los cursos pequeños y eso explica muchas veces porque los y las estudiantes participan más, al menos, en el quinto básico que es mi curso” (docente 2). Un aspecto importante de esta etapa es la reducción de la información. Es decir, ir contrastando y comparando citas similares en una misma categoría de análisis.

ETAPA	DESCRIPCIÓN Y RECOMENDACIONES PARA CADA ETAPA
INTERPRETAR	Esta etapa considera distintos criterios para interpretar la información. Para simplificar, usaremos dos criterios para interpretar (Krueger y Casey (2000): (1) Frecuencia y (2) Consistencia interna. La frecuencia, refiere a la cantidad de veces que se repiten ideas, conceptos y citas similares que se agrupan en una misma categoría. Por ejemplo, podría ser que muchos profesores y profesoras mencionen el clima de aula como un factor que incide en la participación de los y las estudiantes. En contraste que solo un o una docente menciona el fomento de actividades grupales como un factor que incide en el nivel de participación de los y las estudiantes. La consistencia interna, refiere al nivel de acuerdo o desacuerdo de los puntos de vista propuestos por los y las participantes de la entrevista grupal. Revisemos el siguiente extracto de la transcripción:  Docente 7: “Yo soy profesora de enseñanza media y yo si hago trabajo en grupos e igual no siento que eso ayude a los y las estudiantes a participar más... igual no se motivan a participar, sobre todo, los del 1 y 2 medio”.  Docente 8: “Yo no estoy tan de acuerdo, yo si veo que quizás en enseñanza media no hacemos tanto trabajo grupal, por lo que igual se podrá explicar que participen menos”.  Docente 9: “Ahora escuchando... también creo que fomentamos más el trabajo individual y quizás eso genera que participen menos”.  Docente 10: “No sé, yo tengo mis dudas con lo que dicen”. En este extracto de transcripción, podemos interpretar que no existe consistencia interna en la información, porque para algunos y algunas profesoras el fomento del trabajo grupal podría explicar los bajos niveles de participación en clases de los y las estudiantes de enseñanza media. En cambio, para otros y otras profesoras no necesariamente es así.
REPORTAR LOS HALLAZGOS	Luego de analizar e interpretar la información, es importante reportar los hallazgos. Esto implica sintetizar la información analizada e interpretada, destacando elementos relevantes que permiten una comprensión más profunda sobre el tema a indagar. Siguiendo con el ejemplo se podrían presentar tres grandes hallazgos:  Los y las docentes reportan que los niveles de participación de los y las estudiantes podrían explicarse por dos factores: el fomento de actividades grupales y un clima de aula positivo.  Existe un gran número de docentes que manifiesta que el clima de aula positivo es un factor que afecta el nivel de participación de los y las estudiantes en la sala de clases.  No existe acuerdo entre los y las docentes para indicar que el fomento de actividades grupales sea un factor que incida en el nivel de participación de los y las estudiantes en la sala de clases.



CONCLUSIONES

La capacidad de explorar, de manera consciente e intencionada sobre la práctica, es fundamental para mejorar organizacional y pedagógicamente (Datnow y Schildkamp, 2017). Los focus group son una técnica de investigación cualitativa que permite recoger información, de manera rápida, de distintos actores. Por lo que su uso podría ser beneficioso para los centros escolares, cuando desean comprender más profundamente por qué y cómo pasan o no pasan ciertas cosas. Sin embargo, no es un proceso sencillo y requiere seguir ciertos pasos metodológicos. De no seguirse, la calidad de la información recogida, analizada e interpretada podría verse afectada. Lo positivo, es que mientras más veces lo practicamos más expertos y expertas nos volvemos.

Invitamos a todas y todos los líderes educativos, y a sus equipos, a indagar sobre la propia práctica para así conducir la investigación disciplinada que es un principio clave de la ciencia de la mejora.

REFERENCIAS

Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A. y LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Coburn, C. E. y Turner, E. O. (2011). Research on data use: A framework and analysis. *Measurement. Interdisciplinary Research and Perspectives*, 9(4), 173–206.

Datnow, A. y Schildkamp, K. (2017). Uso de datos en la promoción de la mejora escolar. In J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo escolar y mejora en las escuelas: Once miradas* (pp. 194–226). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Hurworth, R. (1996). Qualitative methodology: Common questions about running focus groups during evaluations. *Evaluation News and Comment*. 5(1), 48–9, 52

Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: The importance of interaction between research participants. *Social Health Illn* 16, 103–21.

Krueger, R. A. y Casey, M. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage, Newbury Park.

Lasater, K., Albiladi, W. S., Davis, W. S. y Bengtson, E. (2019). The data culture continuum: An examination of school data cultures. *Educational Administration Quarterly*. <https://doi.org/10.1177/0013161X19873034>.

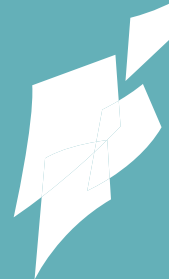
Plummer-D'Amato, P. (2008). Focus group methodology Part 1: Considerations for design. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 15(2), 69–73.



GUÍA PRÁCTICA

¿Cómo hacer buenas preguntas en una encuesta?

Bárbara Zoro



¿Cómo hacer buenas preguntas en una encuesta?

El uso de información basada en datos se ha instalado en múltiples países como una estrategia clave para la mejora escolar. Esto se debe al positivo impacto que puede tener en el aprendizaje organizacional, el cambio en las prácticas docentes y la mejora en los aprendizajes de los estudiantes (Datnow, Park & Wohlstetter, 2007; Petrides & Nodine, 2005).

En algunos contextos, la toma de decisiones para la mejora ha centrado sus procesos sólo en datos provenientes de resultados de pruebas estandarizadas y evaluaciones sumativas de los aprendizajes de los estudiantes (Parra y Matus, 2016). Esto ha dejado de lado algo fundamental: el proceso educativo no se produce de forma aislada, sino en un contexto, la organización educativa.

Los procesos de toma de decisiones requieren ser realizados tomando en cuenta datos relevantes respecto

de los estudiantes, las familias, los docentes y la escuela; como son las percepciones, creencias y opiniones de estos actores. Estos datos, al organizarse y contextualizarse, reportan información pertinente que pueden entregar una amplia panorámica del centro escolar (Lai & Schildkamp, 2013). Es por ello que este recurso tiene por objetivo presentar orientaciones prácticas para el uso de datos sobre percepciones en la toma de decisiones, especialmente a través de la confección de encuestas. En términos más prácticos, cómo crear buenas preguntas en encuestas.

Los datos sobre percepciones se refieren a opiniones, creencias, convicciones y sentimientos de las personas (Bernhardt, 2009). Todos tenemos creencias respecto a cómo opera el mundo, tomamos estas percepciones como una realidad y nos orientamos en el mundo en base a ellas. En las escuelas, las percepciones nos ayudan

a comprender lo que estudiantes, apoderados, docentes, asistentes de la educación y la comunidad educativa en general piensan y sienten respecto de la escuela, los programas, las personas que conforman la comunidad, entre otros (Bernhardt, 2009). Conocer las percepciones en nuestra comunidad escolar entrega información respecto de qué es conveniente cambiar, qué valoran los estudiantes y docentes, cómo les gustaría que funcionara la escuela o liceo, etc.

Para conocer las percepciones se producen datos a través de la aplicación de encuestas, focus groups, entrevistas, entre otras técnicas. Una encuesta es un método de

recolectar información de un determinado grupo de personas usando cuestionarios estandarizados o entrevistas, las que pueden aplicarse de forma electrónica (correo, aplicaciones móviles, etc.), vía telefónica, cara a cara, u otra.

Como las preguntas son el foco principal de muchas encuestas, es fundamental para obtener información útil aprender a formularlas de la mejor manera posible. La forma en que elaboras una pregunta en tu encuesta prescribe la respuesta, como podemos ver en el siguiente ejemplo.

La relación entre las preguntas, los participantes y la información

Tres investigadores decidieron investigar respecto a la opinión de apoderados sobre gratuidad en la educación universitaria. Al mostrar sus resultados eran todos disímiles, tal que no se podría llegar una respuesta consensuada respecto a la opinión de los apoderados sobre el tema.

Al examinar las preguntas que habían realizado, nos encontramos con:



Experto A:

¿Usted apoyaría el aumento de impuestos para pagar para la gratuidad de la educación pública?



Experto B:

¿Usted apoyaría un incremento en sus impuestos para la gratuidad de la educación pública?



Experto C:

¿Usted apoyaría un incremento en sus impuestos de un 10% para pagar por la gratuidad de la educación pública?

¿Contestaste de la misma forma estas tres preguntas?

En la primera pregunta, las personas opinan sobre el aumento de impuestos en general; en la segunda se les interpela directamente sobre sus impuestos y en la tercera, se estipula el monto del aumento, pudiendo hacerse una idea concreta de cómo les afectará esta reforma a sus bolsillos.



¿Qué debo saber antes de redactar preguntas?

¿CUÁL ES EL PROPÓSITO DE LA PREGUNTA?

El primer paso es conocer el propósito de los datos que recabaremos. Es importante definir el objetivo específico de la encuesta o consulta que haré. Ejemplos: Identificar el nivel de satisfacción de los apoderados respecto de su nivel de escolarización; Identificar los intereses de formación profesional entre los profesores del establecimiento.

¿QUIÉN O QUIÉNES PREGUNTARÁN?

Es clave definir este aspecto a la hora de formular las preguntas, ya que delimita quién o quiénes serán las personas responsables de aplicar la encuesta. Es importante intentar que el encuestador siempre consulte las preguntas de la misma manera, para asegurar la validez de los resultados.

¿A QUIÉN O QUIÉNES LE PREGUNTARÉ?

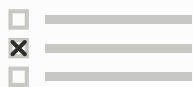
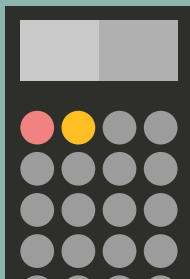
Es muy importante tener esto claro a la hora de formular las preguntas, ya que éstas deben tener un vocabulario apropiado y pertinente a los encuestados. Es clave que quienes respondan, comprendan todos los conceptos utilizados en las preguntas. Enfrentarse a preguntas que no sabemos responder es extremadamente frustrante y entrega datos poco fidedignos (Fink, 1995).

¿CUÁNTO TIEMPO TENGO PARA PREGUNTAR?

Es fundamental estimar el tiempo que demanda cada pregunta para poder planificar cuidadosamente las necesidades de información con la disponibilidad de tiempo que tenemos para averiguar esto. El número de preguntas que haremos depende enormemente de la cantidad de tiempo disponible para responderlas. Si tengo 10 tópicos y sólo 10 minutos para que las personas contesten una encuesta, haré muchas menos preguntas que si dispongo de 1 hora.

¿POR QUÉ MEDIO PREGUNTARÉ?

El medio es importante de definir porque no todos sirven para las mismas poblaciones a investigar. No puedo conducir una encuesta en lápiz y papel a 60 personas alrededor de una comuna si no tengo los recursos para desplegar un equipo o la red para asegurar que las respuestas llegarán a mí. De igual forma que no puedo enviar una consulta por medio de una aplicación móvil si tengo claro que mis fuentes no cuentan con smartphones y conexión a internet móvil. Si voy a aplicar la encuesta en formato lápiz y papel durante el consejo de profesores, debo asegurarme de generar condiciones para que los profesores sientan que pueden dar sus opiniones reales, asegurando la confidencialidad.



Tipos de preguntas

Una vez que tengo todo esto claro, una buena forma de comenzar es definiendo qué tipos de preguntas realizaré. Estas pueden ser:

Dicotómicas:

Son preguntas que sólo pueden tener dos respuestas posibles, por ejemplo:
Sí/No; Bien/Mal; Femenino/Masculino, entre otros.

Ejemplo:

¿Podrás asistir a la reunión del 24 de abril a las 17 horas?

- a) Sí
- b) No

Selección única:

Acá hay dos posibles tipos de preguntas: la pregunta que pide responder usando una escala; y la que pide elegir una respuesta entre múltiples opciones.
Las escalas se usan generalmente para medir cantidad, frecuencia, grados de acuerdo, entre otros. La más conocida es la escala de Likert, que pregunta por el nivel de acuerdo.

Ejemplo:

Soy feliz en mi lugar de trabajo.

- a) Muy en desacuerdo
- b) En desacuerdo
- c) De acuerdo
- d) Muy de acuerdo

Ante situaciones donde hay múltiples posibles respuestas, la selección única te permitirá seleccionar una sola respuesta.

Ejemplo:

¿A qué hora tienes disponibilidad para el taller de habilidades fonológicas del 19 de mayo? Elige solo una opción.

- a) Entre 9.30 y 11.30 horas
- b) Entre 11.31 y 13.30 horas
- c) Entre 13.31 y 15.30 horas
- d) Entre 15.31 y 17.30 horas

Debes asegurarte de que las respuestas sean mutuamente excluyentes, de lo contrario pondrás a los participantes en una posición difícil y tu información no será del todo confiable. Por ejemplo, no se puede poner de 9.30 a 11.30 y la siguiente alternativa de 11.30 a 13.30 horas. Por esto la siguiente alternativa es de 11.31 a 13.30.

-Selección múltiple:

Si tu pregunta tiene más de una respuesta posible puedes utilizar preguntas de selección múltiple. Aquí el encuestado tiene la posibilidad de seleccionar más de una respuesta, agregándole flexibilidad a tu pregunta.

Ejemplo:

¿Qué problemática le interesaría que se abordara en la próxima escuela de padres? Marca todas las alternativas que correspondan.

- Uso de tareas en la escuela
- Prevención del bullying
- Cómo apoyar a los estudiantes para el aprendizaje efectivo
- Orientaciones para el monitoreo de redes sociales y situaciones de riesgo
- Participación de la comunidad en la toma de decisiones.

Texto libre:

Este tipo de pregunta es adecuado para cuando necesitas recabar datos particulares, como nombres o direcciones, o cuando deseas obtener retroalimentación en relación a algo.

Ejemplo:

¿Tiene alguna observación o sugerencia respecto al último consejo de profesores?



Tips para una buena encuesta

Usa lenguaje lo más simple y directo posible.

De esta manera podrás evitar la sobre interpretación o que las personas se pierdan al leer la pregunta.

Ejemplo:

Necesita más trabajo

Por favor indique la medida en que usted cree que el programa de actividades extra programáticas deportivas incrementa las habilidades de su hijo o pupilo para socializar con sus pares.

Mucho mejor

¿La participación en actividades extra programáticas deportivas ha ayudado a su pupilo a relacionarse con otros niños?

Sé específico.

Algunos conceptos pueden tener significados distintos para las diferentes personas. Trata de ser lo más específico posible en la formulación de tus preguntas, así obtendrás

Ejemplo:

Necesita más trabajo

Por favor indique la medida en que usted cree que el programa de actividades extra programáticas deportivas incrementa las habilidades de su hijo o pupilo para socializar con sus pares.

Mucho mejor

¿La participación en actividades extra programáticas deportivas ha ayudado a su pupilo a relacionarse con otros niños?

Desglosa grandes tópicos a pequeñas preguntas.

Si un concepto puede tener múltiples interpretaciones, una forma de abordarlo es desglosándolo en diversas preguntas que puedan abordar sus múltiples aristas. Por ejemplo, si vamos a investigar respecto del sentido

de pertenencia de los docentes en la escuela, en vez de preguntar "Sientes que perteneces en esta escuela", podríamos preguntar:

Ejemplo:

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Siento que el personal del establecimiento se preocupa por mí					
Trabajo con personas que me tratan con respeto					
Siento que mi trabajo es reconocido en el establecimiento					
Trabajo con personas que me escuchan si tengo ideas sobre cómo hacer las cosas mejor					
Me encanta trabajar en este establecimiento					

Pregunta sólo una cosa a la vez.

Es importante evitar fusionar dos o más preguntas en una. De lo contrario, no sabremos a cuál de las preguntas corresponde la respuesta obtenida.

Ejemplo:

Necesita más trabajo

¿Qué tan frecuentemente le lee a su hijo o estudiante bajo su custodia y lo ayuda con sus tareas?

Mucho mejor

¿Qué tan frecuentemente usted le lee a su hijo o estudiante bajo su custodia?

¿Qué tan frecuentemente usted ayuda con sus tareas a su hijo o estudiante bajo su custodia?

Evita preguntas tendenciosas.

A veces, las opiniones de quienes formulan las preguntas pueden filtrarse en ellas, induciendo sutilmente las respuestas de los participantes. Cuando esto ocurre disminuye la confiabilidad de las respuestas. Es

importante revisar las preguntas para evitar que inciten a una respuesta por deseabilidad social.

Ejemplo:

Necesita más trabajo

¿Cree usted que la escuela debería bajar el presupuesto para actividades extraprogramáticas para proteger a nuestros niños contratando guardias?

Mucho mejor

Para proteger a nuestros niños, la escuela ha decidido contratar guardias. Esto implica que debemos disminuir algunos gastos en otras áreas. ¿en qué cree que podríamos rebajar gastos? Marque dos.

- a) Actividades extraprogramáticas
- b) Salidas a terreno
- c) Insumos de reuniones de apoderados
- d) Artículos deportivos
- e) Postergar proyecto de techado de cancha

Una buena forma de evaluar si la pregunta es tendenciosa es preguntándole a alguien que no participará de la encuesta si cree que hay una respuesta socialmente deseable o “políticamente correcta” a la pregunta. Si es así, intente reescribirla o desglósala en varias preguntas.

- Beadell, S. (s.d.) Surveys 101: A Simple Guide to Asking Effective Questions. Recuperado de: <https://zapier.com/learn/forms-surveys/writing-effective-survey/>
- Bernhardt, V. (2009) Data, Data Everywhere: Bringing All the Data Together for Continuous School Improvement. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Datnow, A., Park, V., & Wohlstetter, P. (2007). Achieving with data: How high performing districts use data to improve instruction for elementary school students. Los Angeles, CA: Center on Educational Governance, USC Rossier School of Education. <http://www.newschools.org/files/AchievingWithData.pdf>
- Fink, A. (1995). How to ask survey questions. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Innovation Network (s.d.) Data Collection Tips: Developing a survey. Recuperado de: http://www.pointk.org/client_docs/File/Survey_Dev_Tips.pdf
- Lai, M. K. y Schildkamp, K. (2013). Data-based decision making: An overview. En K. Schildkamp, M. K. Lai, & L. Earl (Eds.), Data-based decisión making in education: Challenges and opportunities. Studies in educational leadership 17, (pp. 9-21). Dordrecht: Springer.
- Parra, V. y Matus, G. (2016). Usos de datos y mejora escolar: Una aproximación a los sentidos y prácticas educativas subyacentes a los procesos de toma de decisiones. Calidad en la educación, 45, 207-250.
- Petrides, L. & Nodine, T. (2005). Anatomy of school system improvement: Performance-driven practices in urban school districts. San Francisco: Institute for the Study of Knowledge Management in Education and New Schools venture Fund.
- Questionnaires. Chico, CA: Education for the Future. Recuperado de: http://eff.csuchico.edu/downloads/EFF_AssessQs.pdf

GUÍA PRÁCTICA

Modelo para el uso integral de datos para gestionar la mejora escolar

Bárbara Zoro

Modelo para el uso integral de datos para gestionar la mejora escolar

En los años recientes, las escuelas y liceos de nuestro país han sido interpelados a dar cuenta pública por los resultados que logran sus estudiantes. Este paradigma de rendición de cuentas, que conlleva altas consecuencias para los establecimientos, ha generado la necesidad de producir evidencias y datos. Ante esto, es necesario fortalecer la capacidad reflexiva del uso de datos en las escuelas, tal que se conviertan en información para orientar la toma de decisiones. El propósito de esta guía es ejemplificar los distintos tipos de datos que pueden ser utilizados para fortalecer la gestión y el liderazgo escolar orientado a la mejora continua.

La información basada en datos puede ser una potente herramienta para la toma de decisiones. Permite adentrarnos en los problemas desde diversos prismas,

múltiples interpretaciones, cuestionar nuestros supuestos y enfocarnos en buscar soluciones contextualizadas a nuestra realidad (Earl y Katz, 2002). Las organizaciones educativas y su contexto son complejos, esta complejidad se puede reducir con datos pertinentes. El análisis de datos, puesto en contexto, nos reporta información respecto a la efectividad de las decisiones que tomamos. El uso de la información basada en datos posibilita mejoras al aprendizaje y desempeño de los estudiantes (Lai y Schildkamp, 2013).

A continuación, revisaremos algunas preguntas fundamentales para que puedas usar información basada en datos para gestionar la mejora en tu escuela o liceo.

¿Para qué sirve analizar datos en las escuelas y liceos?

Según la investigadora Victoria Bernhardt (2004), las escuelas al utilizar datos pueden:

- ✓ Comprender dónde se encuentra la escuela
- ✓ Comprender cómo llegaron a dónde están
- ✓ Saber si la escuela está alcanzando sus objetivos y logrando su visión
- ✓ Fundamentar las explicaciones respecto de la existencia de brechas y resultados no deseados
- ✓ Evaluar qué está funcionando y qué no está funcionando
- ✓ Predecir y prevenir fracasos
- ✓ Predecir y asegurar éxitos



¿Cuál es la diferencia entre datos e información?

Los datos se entienden como una medición, número o hechos concretos. Éstos, al ser procesados, analizados y puestos en contexto pueden ser considerados información. Básicamente el procesar datos resulta en información útil para la toma de decisiones.

Ej. Porcentaje de asistencia diaria es un dato. Al analizar este dato calculando el porcentaje de asistencia promedio de estudiantes, para luego comparar entre estudiantes vulnerables y estudiantes no vulnerables nos entrega información.

¿Qué se entiende por uso de datos?

Existen diversas conceptualizaciones respecto al uso de datos en los sistemas escolares. En esta guía hemos optado por el término “uso reflexivo de datos” que da cuenta de la capacidad de la escuela para utilizar los datos a través de un proceso sistemático de investigación-acción. El fin es apoyar, informar y tomar decisiones en forma contextualizada, pertinente y colaborativa con foco en los procesos pedagógicos (Parra y Matus, 2016; Lai y Schildkamp, 2013).

¿Qué datos se usan?

Todos aquellos que entreguen información significativa para tomar decisiones contextualizadas respecto de las necesidades y características los estudiantes, las familias, los docentes y la escuela (Lai y Schildkamp, 2013).

En las escuelas pueden ser utilizados múltiples tipos de datos (Bernhardt, 2004):

a. Datos demográficos: ¿quiénes somos?

Describen características de la escuela o liceo y sus estudiantes, docentes, funcionarios y la comunidad en que se inserta. Esta información es crucial para comprender el resto de los datos. Al desagregar la información de acuerdo a los datos demográficos podemos comprender qué impacto está generando la educación en diferentes grupos de estudiantes. Ejemplos. Cuántos estudiantes hay en la escuela, género, índice de vulnerabilidad, años de servicio de los docentes, nacionalidad, etnicidad; entre otros.

b. Procesos escolares: ¿cómo hacemos las cosas?

Estos datos definen qué y cómo se están realizando los procesos para obtener los resultados esperados, proveyendo una potente imagen sobre el quehacer de la escuela. En esta categoría se incluyen: cobertura curricular, estrategias instruccionales, programas de lectoescritura, de integración escolar, evaluaciones formativas, entre otros. Esta área reporta las mayores dificultades para medir, por la falta de documentación sistemática de los procesos, pero es aquella en la que más pueden intervenir las escuelas.

c. Aprendizaje estudiantil: ¿cómo les está yendo a los estudiantes? ¿dónde nos encontramos ahora?

Describe los resultados del sistema educativo en términos de rendimiento en pruebas estandarizadas, notas, evaluaciones formativas, pruebas diagnósticas, entre otros.

d. Percepciones

Dan cuenta de valores, creencias, percepciones y opiniones. Ayudan a comprender lo que estudiantes, apoderados, docentes y la comunidad educativa en general piensa respecto del entorno de aprendizaje. Pueden ser obtenidos mediante encuestas, entrevistas, observaciones, entre otros. La cultura escolar, el clima organizacional, la sensación de seguridad, las motivaciones e intereses estudiantiles, entre otros, son medidos a través de este tipo de datos. Es importante recoger estos datos, pues ellos guían el actuar y nos orientan sobre las posibilidades de cambio que existen dentro de la escuela.

Consistentemente, se han utilizado las cuatro grandes categorías de datos escolares propuestas por Bernhardt (1998). De acuerdo a este modelo, en las escuelas y liceos pueden encontrar datos acerca de (a) los aspectos demográficos, (b) los procesos escolares, (c) el aprendizaje de los estudiantes, y (d) las percepciones.

Para comprender la experiencia escolar completa, necesitamos recabar datos en más de una categoría. Cada una de éstas, por separado, puede proporcionar una información puntual sobre aspectos de los establecimientos que permitan responder preguntas, por ejemplo, ¿cuál es el porcentaje de asistencia promedio del año? O, ¿cuál es el mes con más baja asistencia?

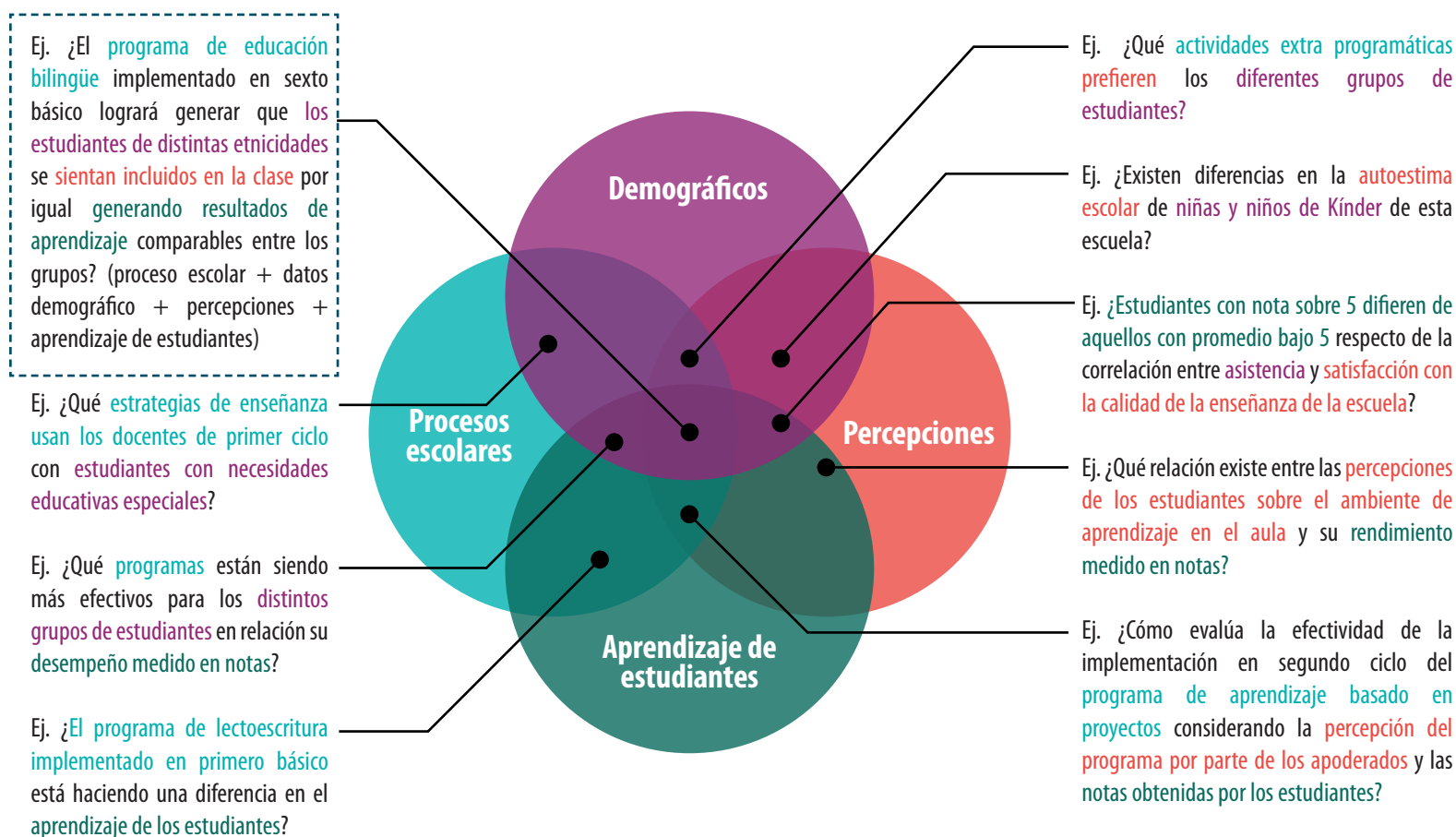
A través de la interrelación de datos asociados a diferentes categorías, los líderes educativos pueden responder diversas preguntas acerca de los procesos pedagógicos y de gestión, tales como: ¿existen diferencias en el

desempeño académico de los estudiantes con una asistencia sobre la media que aquellos con asistencia bajo la media? O aún más desafiantes como: ¿qué programas se ajustan mejor a las necesidades de los estudiantes y dan mejores resultados?

La intersección de las cuatro categorías de datos, como se ilustra en la Figura 1, permite responder preguntas a nivel institucional con capacidad de predecir o estudiar los efectos de las acciones, procesos, iniciativas, recursos y programas en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bernhardt, 2009). Mediciones repetidas en el tiempo sobre aprendizaje estudiantil nos pueden informar sobre el progreso de los estudiantes.

Es importante destacar que en la medida en que se intersectan más categorías de datos, se requerirá de análisis estadísticos de creciente complejidad para llegar a información.

Intersectando múltiples datos para llegar a información útil para tomar decisiones:

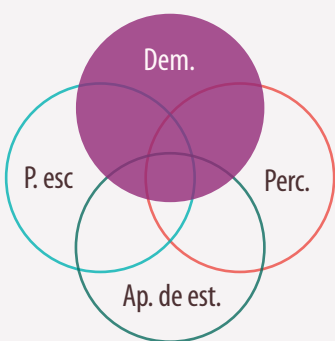


Piensa qué decisiones puedes tomar basándote en distintas intersecciones de datos

¿Cuántos estudiantes se matricularon en la escuela este año?

Éste es un dato demográfico, no está en intersección.

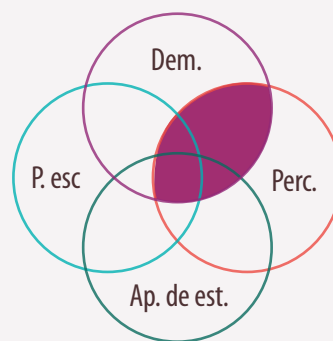
¿Qué decisiones puedo tomar basándome sólo en este dato?



¿Existen diferencias por género en las opiniones de los estudiantes sobre el entorno de aprendizaje?

Éste es un ejemplo de intersección entre datos demográficos (género) y datos de percepción (opiniones de los estudiantes).

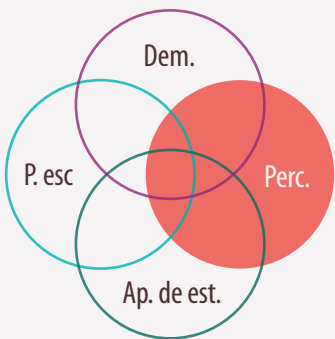
¿Qué decisiones puedo tomar basándome en estos datos?



¿Qué tan satisfechos están los padres y apoderados con la labor de la escuela o liceo?

Éste es un ejemplo de datos de percepción.

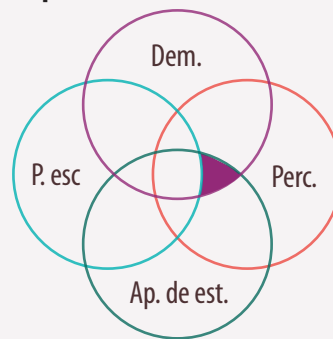
¿Qué decisiones puedo tomar basándome sólo en este dato?



¿Existe relación entre los promedios de notas y las percepciones del ambiente de aprendizaje en el aula de estudiantes de distintas nacionalidades?

Éste es un ejemplo de intersección entre datos demográficos, percepciones y aprendizaje estudiantil.

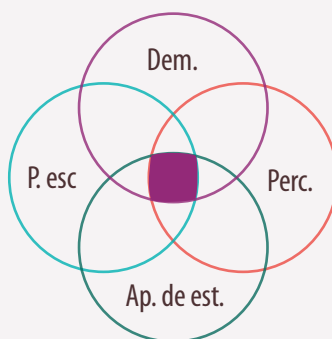
¿Qué decisiones puedo tomar basándome en estos datos?



¿El programa de lectura comprensiva que instauramos para el segundo básico logra motivar a niñas y niños por igual generando resultados de aprendizaje comparables entre ambos grupos?

Éste es un ejemplo de intersección entre todas las categorías: datos demográficos, percepciones, procesos escolares y aprendizaje estudiantil.

¿Qué decisiones puedo tomar basándome en estos datos?



REFERENCIAS

- Bernhardt, V. (1998). *Data Analysis for Comprehensive Schoolwide Improvement*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Bernhardt, V. (2009) *Data, Data Everywhere: Bringing All the Data Together for Continuous School Improvement*. Larchmont, NY: Eye on Education
- Bernhardt, V. (2004). Continuous improvement: It takes more than test scores. *ACSA Leadership*. Recuperado de: http://eff.csuchico.edu/downloads/SFHS10_11/TestScores.pdf
- Earl, L. y Katz, S. (2002). Leading schools in a data-rich world. En K. Leithwood y P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 1003-1022). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Lai, M. K. y Schildkamp, K. (2013). Data-based decision making: An overview. En K. Schildkamp, M. K. Lai, & L. Earl (Eds.), *Data-based decision making in education: Challenges and opportunities*. *Studies in educational leadership* 17, (pp. 9-21). Dordrecht: Springer.
- Parra, V. y Matus, G. (2016). Usos de datos y mejora escolar: Una aproximación a los sentidos y prácticas educativas subyacentes a los procesos de toma de decisiones. *Calidad en la educación*, 45, 207-250.



PRÁCTICAS DE LIDERAZGO

¿Cómo usar los datos?

**De los datos al saber contextualizado para
liderar la mejora**

Bárbara Zoro

*Cuando recolectamos datos y no los usamos, es como cosechar manzanas sólo para dejarlas podrir.
-Doug Fisher y Nancy Frey, p. 80.*

Actualmente vivimos en una sociedad saturada de datos. En las escuelas y liceos de nuestro país también convivimos con esa realidad. Recopilamos diversos tipos de evidencias para el proyecto de mejoramiento escolar, tenemos las calificaciones de los estudiantes, los porcentajes de asistencia, nos llegan informes desde la Agencia de la Calidad con indicadores del SIMCE, entre otros. Pero no basta con tener datos sobre la escuela o liceo. Los datos en sí mismos no nos entregan orientaciones para la toma de decisiones, ni aseguran la sostenibilidad de buenas prácticas. La clave está en lo que hacemos con los datos que tenemos, para poder transformarlos en información que pueda aportar al conocimiento y comprensión de lo que pasa en nuestros establecimientos.

Es fundamental que los líderes educativos desarrollen continuamente las competencias necesarias para usar datos pertinentes a su contexto institucional en la toma de decisiones. En este recurso analizamos las diferencias entre datos, información, conocimiento y saber contextualizado. Estas distinciones son importantes para tomar decisiones informadas, contextualizadas y pertinentes para la mejora educativa.

Diferencias entre datos, información, conocimiento y comprensión:

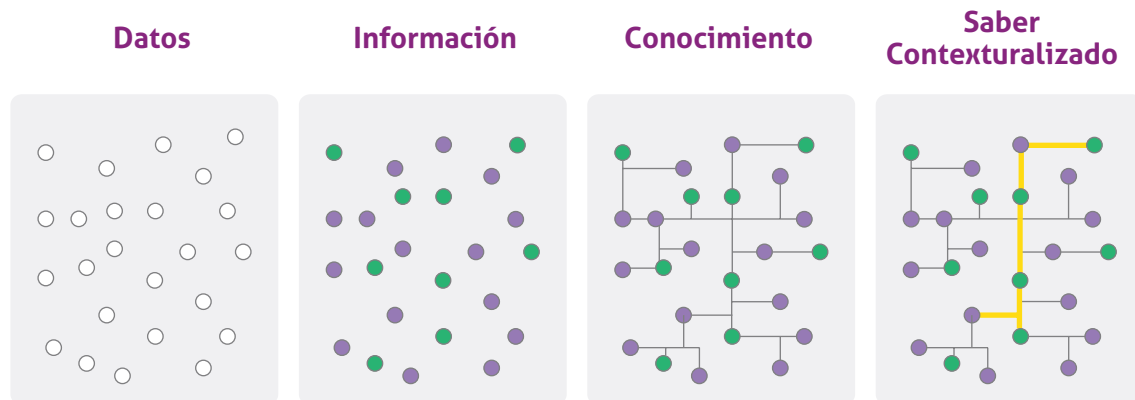
Muchas veces se utiliza el concepto dato de una forma más amplia, como información que es recopilada y organizada de manera sistemática por educadores y puede ser usada para tomar decisiones instruccionales u organizacionales para orientar la mejora (OLS, 2011). No obstante, diversos autores concuerdan en que un dato no es información ya que no entrega en sí mismo conocimiento; el dato en sí mismo no permite la comprensión de un fenómeno (Ackoff, 1988; Schildkamp, Ehren & Lai, 2012).



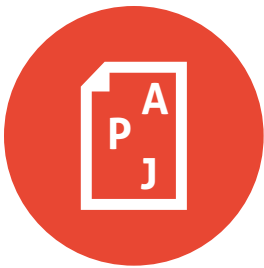
Para saber más de los distintos tipos de datos revisa el recurso "Modelo para el uso integral de datos para gestionar la mejora" <http://www.lidereseducativos.cl/recursos/modelo-para-el-uso-integral-de-datos-para-gestionar-la-mejora-escolar/>

Para que los datos puedan ser insumos valiosos a la hora de tomar decisiones es necesario procesarlos. Este es el punto de partida para generar un saber contextualizado que oriente nuestros procesos de mejora. Consideramos que es importante comprender que existe un proceso a realizar para ello.

Para comprender el proceso señalado anteriormente, es necesario diferenciar sus conceptos claves. A continuación, presentamos una síntesis que nos permitirá definir las diferencias entre ellos:



Datos



Constituyen únicamente representaciones simbólicas de cantidades, medidas u observaciones. Representan hechos o declaraciones sin relación a otras cosas. Un dato puede ser una letra, un número o palabras.

Ej. Símbolos que dan cuenta de la asistencia de los estudiantes (Presente, Ausente, Justificado).

Información



Se entiende como datos que han sido procesados, para esto se les organiza en un contexto, constituyendo un mensaje útil para contestar preguntas como: quién, qué, dónde y cuándo (Verbiest y Mahieu, 2013). La información permite hablar de lo que los datos dicen.

Ej. ¿Qué estudiantes tienen más de un 40% de inasistencias?

Conocimiento



Éste emerge cuando la información basada en datos se encuentra con las creencias, experiencias y cultura de los sujetos que interpretan la información, es decir, con sus marcos de referencia. De esta manera, se constituye un marco de relaciones entre distinta información que permite crear conexiones, identificar patrones y responder preguntas en torno al “cómo” sucede un fenómeno.

Ej. ¿Existe algún patrón de características en común entre los estudiantes con más inasistencias?



Se refiere a la habilidad de poner el conocimiento y la comprensión de un fenómeno al servicio de la toma de decisiones adecuadas y contextualizadas. Aquí hablamos de vínculos entre conocimientos previos y tomar postura para llegar a ideas propias, a tener una visión en que converjan distintas voces para comprender fenómenos complejos y ponderar las decisiones a tomar. No sólo son los datos sino la visión para establecer esas conexiones entre puntos. Algunos autores hablan incluso de poder predecir posibles resultados de acciones y anticiparse a sucesos.

Ej. Los estudiantes que tienen más inasistencias en esta escuela suelen ser víctimas de bullying y tener bajo rendimiento escolar. Establecer relaciones entre distintos datos, y la información que ellos nos entregan, posibilita que las acciones para disminuir las inasistencias tengan abordaje sistémico. En este ejemplo, es claro que si como escuela se aborda la inasistencia solo con sanciones las causas no serán erradicadas. Para mejorar las situaciones de inasistencia crónica, es necesario abordar el fenómeno desde las diversas aristas que lo componen.

Ciclo de toma de decisiones basadas en información: Proceso para llegar de los datos al saber contextualizado

Para que los datos puedan ser significativos y relevantes a la hora de tomar decisiones respecto a las acciones a realizar para abordar un problema, es necesario realizar un proceso sistemático, metódico y continuo que nos permita transfórmalos en información y luego conocimiento. A partir de esto, podremos comprender las posibles causas de los fenómenos que se dan en nuestras escuelas y liceos, para así movilizar las acciones más adecuadas.

Lai y Schildkamp (2013) presentan una síntesis de los principales pasos para llegar a decisiones basadas en información. A continuación, presentamos una adaptación de este proceso para que en tu escuela o liceo puedan utilizarlo.

1.- Propósito

Preguntas Clave: ¿Qué queremos saber?

Es muy importante tener claro cuál es la pregunta que queremos responder con ayuda de los datos.

Con un **propósito** claro para aproximarnos a los datos, es más fácil determinar cuáles son los datos que nos servirán y abocarse a producir lo necesario.



Sin un propósito claro es fácil recolectar muchos datos que finalmente no serán útiles para la toma de decisiones. Diversos autores han planteado que en las escuelas se recaban múltiples datos, pero que estos raramente son utilizados para la toma de decisiones, a pesar de la gran cantidad de tiempo invertido en su recolección (Robinson et al., 2002; en Lai y Schildkamp, 2013).



Ejemplo:

Propósito: Aumentar el % de asistencia en estudiantes con alto % de inasistencias. Una pregunta que nos puede ayudar a orientar nuestras acciones es: ¿Qué tienen en común los estudiantes con más de un 40% de inasistencia?

2.- Identificación y Producción de Datos

Preguntas Clave: ¿Qué datos e información son relevantes para el propósito? ¿Los tenemos? Si no los tenemos, ¿cómo los vamos a producir?

Utiliza más de un tipo de información para tener una respuesta que pueda dar cuenta de la realidad escolar de forma más amplia. Muchas veces contamos con los datos necesarios para poder responder nuestras preguntas, si es que los organizamos y transformamos en información. No siempre es necesario generar datos nuevos, primero necesitamos buscarlos en las diversas bases de datos ya disponibles.



Demasiada información será un problema similar a no tener información suficiente. Decide los límites sobre lo que vas a utilizar, o se perderá en una gran cantidad de datos o información apilada en su escritorio.



Ejemplo:

Datos que pueden ser útiles para responder la pregunta planteada: Asistencia escolar, datos demográficos de los estudiantes, opiniones de los docentes que trabajan con dichos estudiantes, resultados académicos, respuesta de los estudiantes sobre por qué no vino a clases cada día que faltó en una semana, entre otros.

Preguntas Clave: ¿Cómo analizamos la información para transformarlos en conocimiento que responda al propósito?

Este proceso es más sencillo si se realiza en un grupo de colegas que pueda trabajar en conjunto a través del tiempo. El uso de herramientas para trabajar en conjunto como sistemas en línea de forma simultánea facilitan este proceso.



No sobre complejice el análisis de los datos intentando sofisticados gráficos o estadísticas. Muchas veces lo más sencillo hará más comprensible la información para toda la escuela.



Ejemplo:

En conjunto con los docentes o asistentes que conformen el equipo de trabajo, identifiquen cuáles son los estudiantes con más de 40% de inasistencia usando las bases de datos de asistencia. Generen una planilla de google docs con los nombres de cada estudiante que cumpla con el indicador, generen una columna para cada dato adicional de éste (edad, promedios de notas, dirección, observaciones de los docentes, razón que ofrece el estudiante para cada día de inasistencia). Utilizando dicha herramienta todo el equipo podrá ir completando los datos en la planilla, ya que permite trabajar de manera simultánea y en tiempo real entre varios usuarios. Agreguen una nueva columna y en ella categoricen la posible causa del ausentismo de cada estudiante (ej. bullying, poco interés en estudiar, problemas en el hogar, enfermedad crónica, falta de motivación). Hagan una ronda inicial de categorización en conjunto, en caso de ser muchos los estudiantes a analizar distribúyanse en subgrupos. Una vez categorizados todos los casos, identifiquen cuáles son las categorías que más se repiten.



**Preguntas Clave: ¿Qué conclusiones podemos sacar de esta información?
¿Qué implican estos resultados para la acción?**

Esta etapa conlleva construir una interpretación que da sentido a la información, intentar entender lo que ella significa y ponerla en relación a conocimientos previos, analizando sus implicaciones para acciones futuras.

Luego de interpretar la información podemos descubrir que existen aristas del problema que no habíamos vislumbrado, que en un principio no se buscaron, y que necesitamos recabar y analizar otros datos para poder **responder al problema que buscamos resolver, nuestro propósito.**



En caso de identificar patrones que den **cuenta de resultados que no sean los que esperábamos, como pueden ser que los estudiantes están descontentos con los profesores o desmotivados,** no permitamos que se instale el desánimo. Es importante recordar que podremos cambiarlos en base a la evidencia, recalcar que de esta forma podemos ser parte de la solución.



Ejemplo:

Puede que identifiquemos que una parte importante de los estudiantes manifiesta falta de motivación para ir a la escuela. Esta es una arista en que el equipo no había indagado tanto, por lo que es necesario levantar hipótesis que puedan explicar estos resultados y contrastarlo con nueva información, como ejemplo: la falta de motivación se podría relacionar con estrategias didácticas poco centradas en los estudiantes. Para cotejar hipótesis necesitamos indagar en observaciones de clases e identificar cuáles son las estrategias para involucrar a los estudiantes. Una vez que tengamos esta información podremos comprobar la hipótesis y continuar al siguiente paso, si esta no se comprueba tendremos que buscar otras hipótesis.

Preguntas Clave: ¿Cómo abordamos los resultados que nos entrega este proceso?

Una vez que “el mensaje” proveniente de los datos está claro, podemos tomar decisiones sobre las acciones apropiadas a realizar basadas en información real y contextualizada. Para cambiar una situación es importante abordar las causas, por lo tanto, las acciones que decidamos emprender requieren tener una relación lógica con las causas que hemos identificado a través del proceso de producción, análisis e interpretación de los datos. Las acciones también requieren estar informadas por investigación que muestra que esas son acciones efectivas.

Establecer planes de acciones con metas y tiempos asociados, además de responsables y recursos asignados. Las metas deben evaluarse posteriormente, y en base a este proceso continuar con el ciclo de toma de decisiones basadas en información. Este ciclo puede formar parte del PME.



No dejar fuera a la comunidad educativa. Comunica los hallazgos a la comunidad educativa e involúcralos en la búsqueda de soluciones y en las acciones a realizar.

**Ejemplo:**

Comunica los hallazgos del proceso de investigación a todos los docentes y reflexionen en conjunto sobre la importancia de involucrar a los estudiantes en su propio aprendizaje y buscar estrategias para motivarlos. Facilita una instancia en que los docentes puedan compartir diversas estrategias que les han sido efectivas para involucrar a sus estudiantes. Generen estrategias de apoyo diferenciadas para favorecer la reincorporación de los estudiantes que presentan ausentismo, involucrando a los profesore/as jefes, encargado/as de convivencia y las duplas psicosociales. Definan metas y médanlas a corto y mediano plazo.

Referencias

Ackoff, R. (1989). From Data to Wisdom. *Journal of Applied Systems Analysis*, 16, 3-9

Fisher, D. y Frey, N. (2015) *Don't just gather data – use it. Educational Leadership*. 73 (2), pg. 80-81.

Lai, M. K. y Schildkamp, K. (2013). Data-based decision making: An overview. En K. Schildkamp, M. K. Lai, & L. Earl (Eds.), *Data-based decision making in education: Challenges and opportunities*. Dordrecht: Springer.

OLS (2011). Using data: transforming potential into practice. Toronto: Ontario Leadership Strategy. Disponible en: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leader-ship/IdeasIntoActionFall11.pdf>

Schildkamp, K., Ehren, M. y Lai, M. K. (2012). Editorial article for the special issue on data-based decision making around the world: from policy to practice to results. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 123-131.

Verbiest, E. y Mahieu, P. (2013) *Developing leadership capacity for data-informed school improvement*. Documento de trabajo. Disponible en: <https://repository.uantwerpen.be/docman/irua/b25222/e57db855.pdf>



CICLO CORTO PARA LA MEJORA

**Recurso estrategias de análisis
para identificar causa profunda de un
problema**

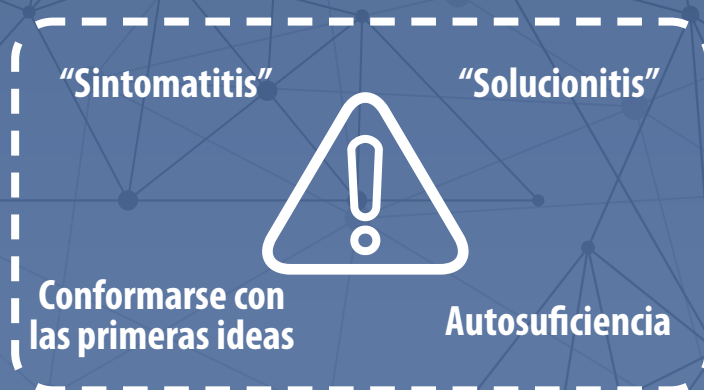
Cuando identificamos un problema que nos impide alcanzar una meta propuesta, es necesario analizarlo en profundidad. Este análisis nos permitirá comprender la(s) causa(s) que nos obstaculizan alcanzar la meta de nuestro Ciclo Corto de Mejora.

Identificar la causa profunda de un problema implica construir colaborativamente una hipótesis explicativa que identifica lo que lo origina.

ALERTAS AL IDENTIFICAR CAUSAS PROFUNDAS

Cuando se emprende la tarea de identificar la causa profunda de un problema, existen algunas acciones que es importante tener en cuenta:

- **Evitar la solucionitis**, es decir, la formulación de soluciones rápidas basadas en nuestras experiencias, conocimiento profesional y creencias sobre qué es lo que parece más apropiado (Bryk et al., 2021). De esta manera apresurada, no siempre llegaremos a una solución efectiva.
- **Evitar la sintomatitis**, puesto que, a veces tendemos a mirar y dejarnos llevar por los síntomas, en lugar de analizar la causa profunda que se debe modificar mediante acciones planificadas.
- **Evitar conformarse con las primeras ideas** y tomar decisiones rápidas frente a la identificación de las causas profundas. El pensamiento grupal y la búsqueda de consensos puede ser contraproducente, si se abordan de esta manera.
- **Evitar la idea de autosuficiencia**, ya que problemas complejos como los que se dan en los centros educativos requieren de diferentes puntos de vista para abordar la causa profunda efectivamente.



IDENTIFICAR CAUSAS PROFUNDAS

En definitiva, identificar la causa profunda de un problema es esencial para diseñar el Ciclo Corto de Mejora. De lo contrario, los siguientes pasos de la planificación podrían responder sólo a sus síntomas. De esta manera, podrían estar desvinculados de los cambios clave que deberían ocurrir para lograr la mejora esperada (Meyers y VanGronigen, 2021).

Entonces es indispensable saber discriminar entre una causa y un síntoma. Analicemos este ejemplo:

■ Problema:

El 25% de los y las estudiantes del 1° básico de la Escuela Rural presenta un ausentismo de más de 20 días al año.

■ Posible causa:

“Los(as) apoderados(as) de los(as) estudiantes del 1° básico no los mandan al colegio”.

Síntoma

Esta aseveración, en realidad, correspondería a un síntoma y no a una causa. Si se indaga y profundiza en la causa del problema, se podría determinar que:

“Los(as) apoderados de los(as) estudiantes del 1° básico no los mandan al colegio porque no ven la relación entre el ausentismo y el aprendizaje”.

Problema

¿Cómo indagar en la causa profunda de un problema?

Acá te presentamos 3 estrategias que sugerimos utilizar de manera complementaria, para identificar la causa profunda de un problema¹:

¹ Texto extraído y adaptado de Berkowitz, D., Zoro, B. y Trujillo, D. (2020) Liderazgo Intermedio: Comprensiones y Herramientas para Abordar el Desafío de Liderar la Mejora de la Educación Pública en el Territorio. Valparaíso: Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Capítulo 7: “Mapa Sistémico: Una estrategia para la Toma de decisiones ante problemas complejos del territorio”, Daniela Berkowitz, Emy Rivero, Bárbara Zoro y Pablo Villoch.

1. Exploración intuitiva de causales

Esta es una estrategia simple, pero poderosa. Para implementarla te sugerimos levantar información mediante una encuesta (por ejemplo, utilizando un formulario online) dirigida a los diferentes estamentos escolares, con el objetivo de obtener múltiples perspectivas sobre el problema. Puedes utilizar preguntas tales como ¿Qué hay detrás de este fenómeno? ¿Qué lo podría explicar más allá del síntoma? O más precisamente ¿Cómo podemos explicar que el 25% del estudiantado de 1° básico de la Escuela Rural falte más de 20 días al año a clases?

Es importante que, como equipo, inicien un proceso analítico que vaya más allá de las respuestas textuales recopiladas y que sean, más bien, un insumo para iluminar este proceso.

En un primer momento, el equipo realiza una lluvia de ideas, respecto a las posibles causas del fenómeno. Cada persona anota su respuesta en un *post it*.

Opcionalmente, pueden trabajar con la gráfica del iceberg, para representar el problema y sus causas.

En un segundo momento, organizan y clasifican las respuestas, de manera colectiva, según similitud u otra categoría que les parezca útil.



2. Los 5 porqués

Esta estrategia sirve para explorar lo que hay detrás de las explicaciones superficiales o síntomas del fenómeno, es decir, para profundizar mediante relaciones de causa y efecto, permitiendo ahondar en la(s) causa(s) profunda(s) de un problema. Consiste en preguntar sucesivamente el porqué del problema, cada respuesta forma la base de la siguiente pregunta. Te sugerimos preguntar, al menos, cinco veces.

Observa el siguiente ejemplo (leer por fila):

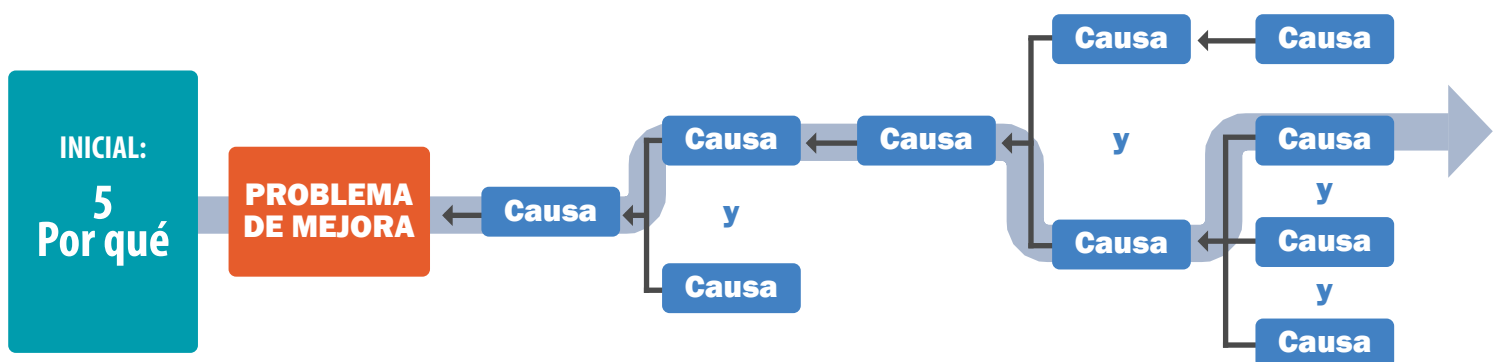
RUTA 1	¿Por qué..	Porque...	Solución posible por nivel de análisis
1 porqué	...el 25% de los estudiantes de 1º básico de la Escuela Rural faltan más de 20 días en un año?	...los padres, madres y apoderados no los "mandan" al colegio	Hacer un taller para comunicar lo importante que es que niños y niñas asistan a la escuela
2 porqué	...los padres, madres y apoderados no los "mandan" al colegio?	...temen que se contagien de enfermedades respiratorias con sus compañeros	Comunicar a los apoderados medidas de prevención de enfermedades respiratorias y la importancia de ellas en la generación de anticuerpos
3 porqué	...no quieren que se enfermen?	...cuando se enferman es muy complejo gestionar atención de salud, sobre todo en los sectores aislados	Realizar conversaciones con el departamento de salud, para incrementar rondas médicas domiciliarias a sectores rurales más aislados
4 porqué	... es muy complejo gestionar atención de salud sobre todo en los sectores aislados?	... las postas rurales no logran llegar con las estrategias pertinentes para atención oportuna y preventiva de enfermedades de invierno a todas las familias	Solicitar al departamento de salud que haga campañas de atención, información y prevención más pertinentes
5 porqué	... las postas rurales no logran llegar con las estrategias para atención oportuna y preventiva de enfermedades de invierno a todas las familias?	...no cuentan con recursos de acceso de información actualizada de las necesidades y preocupaciones de salud integral y estrategias para llegar a todas las familias	Coordinar operativo integrado educación-salud para detección de necesidades y preocupaciones de las familias respecto de las enfermedades de invierno Operativo de atención y prevención integrado realizado en la escuela, que atraiga tanto a adultos como a estudiantes

RUTA 2	¿Por qué..	Porque...	Solución posible por nivel de análisis
1 porqué	...el 25% de los estudiantes de 1º básico de la Escuela Rural faltan más de 20 días en un año?	...acompañan a los adultos a hacer compras y actividades recreativas a la ciudad aprovechando los momentos de pago del sueldo	Hacer visitas advirtiendo las consecuencias de esto desde la mirada de protección de derechos
2 porqué	...acompañan a los adultos a hacer compras y actividades recreativas a la ciudad aprovechando los momentos de pago del sueldo?	(1) ...los adultos no tienen con quién dejarlos al momento de ir a hacer las compras, ya que salir a la capital requiere de un día entero	Extender horario de atención en la escuela los "días de pago" En coordinación con el municipio y la empresa local de transporte coordinar horario especial de traslado para esos días
		(2) ...es un espacio recreativo familiar valorado	Indicarles a los apoderados que ese espacio pueden tenerlo fuera de los días lectivos
		(3) ...no ven la relación directa entre dejar de asistir a clases un día y dejar de aprender	Insistir en las reuniones de apoderados que es su obligación asegurar el derecho de sus hijos a la educación sobre todo en los primeros años, que son tan importantes
3 porqué	(1) ...los adultos no tienen con quién dejarlos al momento de ir a hacer las compras, ya que salir a la capital requiere de un día entero?	(4) ...no hay soporte familiar, ni comunitario tan disponible como antes y la escuela sólo acoge a los niños hasta las 16:00 horas	Extender horario de atención en la escuela los "días de pago"
	(2) ...es un espacio recreativo familiar valorado?	(5) ...las familias no acceden a otros espacios de recreación localmente	Gestionar con las redes el ampliar la oferta de atracciones recreativas locales
	(3) ...no ven la relación directa entre dejar de asistir a clases un día y dejar de aprender?	(6) ...no han tomado conciencia de lo que los(as) niños(as) aprenden cuando asisten a clase a esta edad (7) ...creen que cuando van a la ciudad los(as) niños(as) están aprendiendo igual cosas útiles que no aprenden en la escuela	Hacer un taller escuela para padres para mostrar qué aprenden los(as) niños(as) en clase y la importancia de que asistan para aprender
4 porqué	(4) ...no hay soporte familiar, ni comunitario tan disponible como antes y la escuela solo acoge a los niños hasta las 16:00 horas?	(8) ...oficialmente es el horario de término de clase	Extender horario de atención en la escuela los "días de pago"
	(5) ...las familias no acceden a otros espacios de recreación localmente?	(9) ...los espacios recreativos que se ofrecen localmente no representan del todo los intereses y las necesidades de las familias	Ampliar y diversificar la oferta de espacios recreativos y culturales para las familias
	(6) ...no han tomado conciencia de lo que los(as) niños(as) aprenden cuando asisten a clase a esta edad?	(10) ...no se ha evaluado otras opciones	Evaluar diversidad de formas de atender a los(as) estudiantes cuyos padres deben salir a hacer compras y no tienen con quién dejarlos esos días
	(7) ...creen que cuando van a la ciudad los(as) niños(as) están aprendiendo igual cosas útiles que no aprenden en la escuela?	(11) ...los apoderados no participan de las reuniones donde se les da a conocer en detalle lo que está aprendiendo su hijo(a) y cómo el espacio escolar contribuye a eso	Poner incentivos a la participación de los apoderados, ajustar el horario y transporte de acercamiento.
		(12) ...ven que el tipo de tareas que deben hacer en la escuela es más bien mecánica	Hacer un taller escuela para padres para mostrar qué aprenden los(as) niños(as) en clases y la importancia de que asistan para aprender

5 porqué	(8) ...los espacios recreativos que se ofrecen localmente no representan del todo los intereses y las necesidades de las familias?	las decisiones sobre la oferta de espacios recreativos está decidida centralmente sin consultar a las familias y se limita a la entrega de actividades y no a espacios de interacción y co-creación	Generar conversaciones con los diferentes actores involucrados para promover la creación de espacios de recreación que respondan a necesidades e intereses de las familias
	(9) ...no se ha evaluado otras opciones?		Evaluar opciones de extensión de horarios para los días "pago"
	(10) ...los apoderados no participan de las reuniones donde se les da a conocer en detalle lo que está aprendiendo su hijo(a) y cómo el espacio escolar contribuye a eso?	(13) ...los espacios existentes no son pertinentes para la toma de conciencia y sentido, sino que están focalizados en la entrega de información	Crear espacios pertinentes para compartir con los padres los aprendizajes de los(as) niños(as) en la escuela y las formas en las que lo hacen (Ejemplo de actividad: "un día de escuela")
	(11) ...ven que el tipo de tareas que deben hacer en la escuela es más bien mecánica?	(14) ...muchas de las tareas y desafíos de aprendizaje están desconectados y aunque algunos buscan contextualizarse, no son experienciales sino que teóricos	Diseño de proceso de aprendizaje asociado a la experiencia de las salidas a la ciudad con la familia, con una experiencia modelo de salida educativa real para generar espacios de aprendizaje desde los itinerarios realizados en la realidad

Este es sólo un ejemplo del uso de esta estrategia con un par de rutas posibles, entre muchas. Un elemento importante de este análisis es que, dependiendo del nivel donde fijemos la causa, es el tipo de solución que daremos: mientras más profundo sea el análisis, más certera será la solución que podamos dar.

La información dispuesta en la tabla favorece la linealidad, lo que dificulta establecer relaciones entre las variables. El ejemplo se dispuso en ese formato para explicar la estrategia y su lógica. Sin embargo, te invitamos a que tú juegues con las variables levantadas escribiéndolas en *post it* en un flujo más orgánico, como el que te presentamos acá:

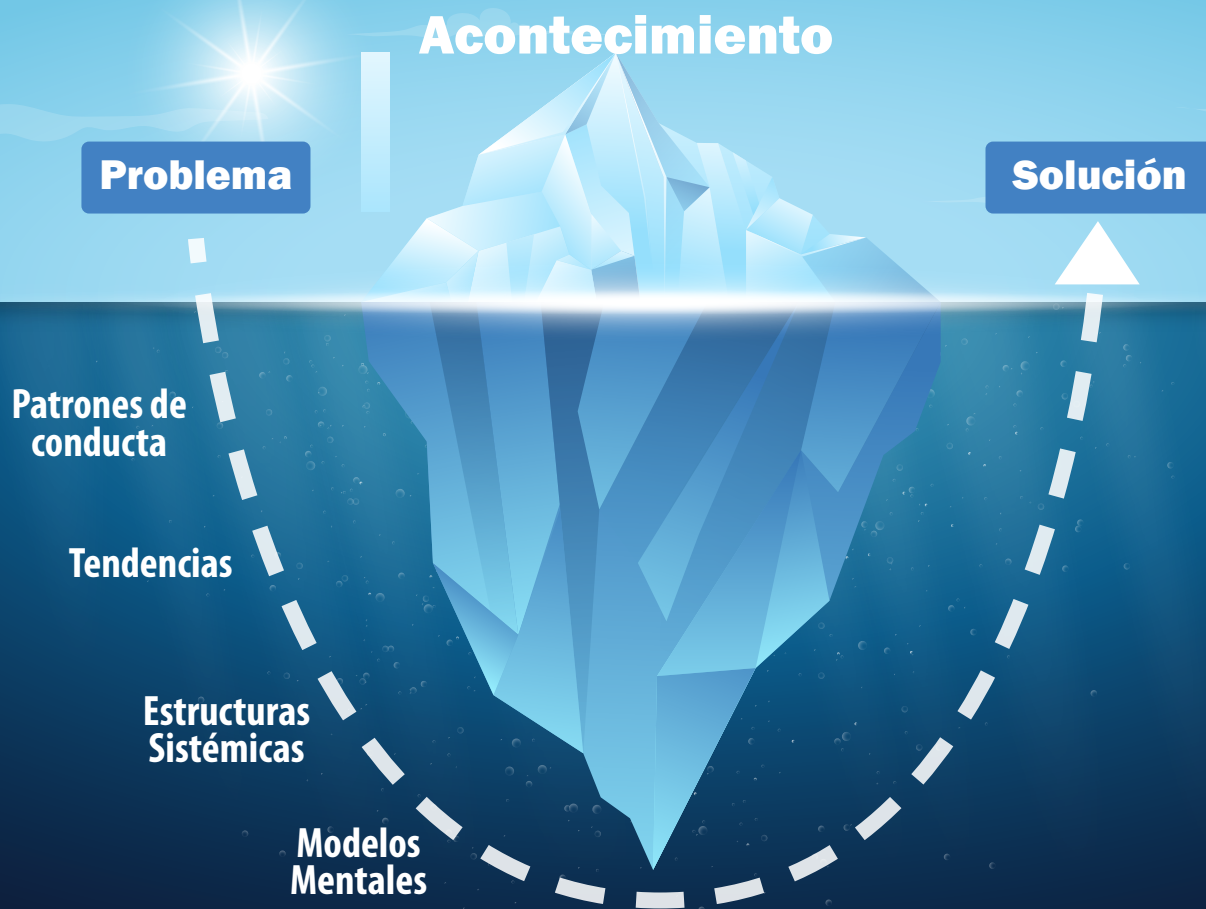


El número de "cinco" porqués no es fijo, la pregunta se puede repetir tantas veces como sea necesario, para encontrar la o las causas profundas del problema. Sin embargo, la experiencia dice que usar 5 porqués resulta suficiente para sacar a la luz las causas profundas.

Este ejercicio no concluye el proceso de exploración de las variables asociadas a un problema o fenómeno en su multidimensionalidad y complejidad. Es un primer paso para explorar las causas de la punta del *iceberg*.

3. Por debajo del iceberg

El **pensamiento sistémico** nos señala que por “debajo” de los acontecimientos se descubren patrones de conducta, tendencias, estructuras sistémicas y modelos mentales que los explican. Esta estrategia te permitirá mirar “por debajo del iceberg”, ayudándote a descubrir aquellas variables que aún no has visto. Para esto, te entregamos algunos ejemplos de preguntas:



¿Cuáles son los acontecimientos, los hechos más evidentes, los síntomas más superficiales del problema central? (es probable que los encontremos asociados al “primer porqué”)

¿Cuáles son los patrones de conducta y tendencias que observamos desde el fenómeno que describimos en el problema y las soluciones que hemos intentado?

Por ejemplo: parece que los niños faltan cada vez que le pagan el sueldo a sus padres; parece que esto ha aumentado desde que se instaló el nuevo centro comercial en la ciudad.

¿Cuál es la estructura sistémica de este fenómeno? ¿Cuáles son las fuerzas en juego que dan cuenta de los patrones o de cómo los patrones o tendencias se relacionan entre sí?

Por ejemplo: mirar datos globales y no entrar en el detalle de los casos para entender el fenómeno; cada vez que hay problemas compartidos entre escuelas, respondemos con soluciones desde el DAEM y no incorporamos las voces de los actores involucrados o incorporarlos desde la institucionalidad (Centro de Padres) y no desde los verdaderos protagonistas; hasta ahora hemos tratado de resolver todo con los recursos del sistema educativo y no hemos mirado las redes como recursos.

¿Cuáles son los modelos mentales que están comandando la acción y la toma de decisiones en el problema? ¿Cuáles son las creencias, las premisas que están operando?

Por ejemplo: a los apoderados hay que mostrarles lo que deben hacer; los problemas territoriales deben ser resueltos por el DAEM; el problema es el capital cultural y la cultura de consumo actual; si los(as) niños(as) no van a clase no aprenderán.

Referencias

Bryk, A.S., Gomez, L.M., Grunow, A. y LeMahieu, P. G. (2021). Aprendiendo a mejorar: seis principios para el mejoramiento continuo en educación. Santiago, Chile: Fundación Educacional Oportunidad.

Cortez, M., Aravena, F., Chávez, S., Sánchez, B. y González, M. (2023). Pensar la planificación de mejora educativa en ciclos cortos: El desafío de construir una mentalidad de mejora colectiva. Nota Técnica. C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educacional: Valparaíso, Chile.

Meyers, C. y VanGronigen, B. (2021). The best-laid plans can succeed. *Educational Leadership*, 78(7), 50-55.



RECURSO

PROTOCOLO
Amigo Crítico

Foco temático:

Liderazgo, reflexión colectiva y aprendizaje entre pares. El uso de este recurso posibilita a los líderes educativos y pedagógicos promover la comunicación dialógica al interior de sus equipos, favoreciendo la indagación, el aprendizaje y la reflexión en procesos de mejora.

Conceptos clave:

Tal y como indica la ley 20.903, el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica son dos elementos clave para potenciar el desarrollo profesional docente. Los y las líderes educativos trabajan permanentemente para comprender, mejorar y potenciar las capacidades, habilidades personales y la motivación al interior de los equipos profesionales de sus comunidades educativas. Rebeca Anijovich (2019), señala que las instituciones que mejoran sus prácticas no son solo las que presentan buenos resultados de aprendizaje, sino también aquellas que buscan el desarrollo y progreso de sus estudiantes y, por otra parte, trabajan colaborativamente para desarrollar equipos profesionales que pueden crecer y aprender en un contexto cambiante.

El desafío es potenciar el intercambio de saberes y prácticas con foco en la reflexión y el aprendizaje, poniendo en juego habilidades socioemocionales para construir y reforzar la confianza y el respeto en el trabajo colaborativo entre pares. Una forma de enfrentar este desafío es seguir un proceso para comprender y responder al trabajo o ideas de otros, promoviendo una cultura de retroalimentación al interior de los centros educativos.

La colaboración es la forma de colegialidad más avanzada, cuya esencia es el co-desarrollo. Aquí, el trabajo conjunto tiene como fin generar nuevos conocimientos, mejorar la práctica de modo que esto impacte en el desarrollo de la institución en su conjunto. Los esfuerzos genuinos de colaboración disparan el compromiso voluntario y generan lo que Little (1990) denominó “conversaciones sustantivas y enriquecedoras”.

Descripción:

Este material es adaptado del protocolo elaborado por los y las profesionales del Programa de Acompañamiento Territorial para la Mejora Educativa PATME de C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educativo, durante el año 2023.

Consiste en una guía paso a paso, para que las y los líderes educativos generen aprendizaje profesional entre centros escolares, para compartir el trabajo que están realizando en el desarrollo de sus ciclos cortos de mejora. Esta guía puede ser adaptada para otras instancias, como el trabajo al interior de una Red o al interior de los centros educativos, para guiar la conversación y el aprendizaje entre pares. Favoreciendo una comprensión más profunda de una situación problemática y promoviendo la búsqueda colectiva de posibles soluciones, en instancias como: reuniones técnicas, reflexiones pedagógicas, entre otras.

Referencias:

Anijovich, R. 2019. Capítulo 2. Orientaciones para la formación docente y el trabajo en aula: Retroalimentación Formativa. Ed. SUMMA.

Little, J. W. 1990. The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations, Teachers College Record, vol. 91, no. 4, pp. 507-536.

Montecinos, C., Fernández, M. B. y Madrid, R. 2011. Desarrollo de conocimiento experto adaptativo en los docentes: Una aproximación desde el aprendizaje colaborativo entre pares. En J. Catalán (Ed.). Psicología educacional: Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones (pp. 217-244). Editorial Universidad de la Serena: La Serena.

Protocolo amigos críticos

Objetivo

Generar conversaciones entre los equipos de distintos centros escolares, para generar aprendizaje profesional a partir de comprensión del trabajo que están realizando en el desarrollo de sus ciclos cortos de mejora.

¿Qué es un protocolo?

Es una forma de organizar la conversación grupal, presenta una serie de etapas que pretenden intencionar la reflexión colegiada, ampliar las comprensiones, a través del cuestionamiento, posibilitando la incorporación de explicaciones y miradas alternativas, conformándose en una herramienta para el Desarrollo Profesional.

¿Por qué utilizar un protocolo?

El resultado de usar un protocolo es una comprensión compartida entre los miembros de un grupo, que puede generar entendimiento y reflexiones más profundas.



Se sugiere a los y las líderes asegurar y programar la sesión, invitando y definiendo con anticipación qué centro escolar presentará un problema, relacionado con su ciclo de mejora, solicitando que, para dicha instancia, se prepare y presente en no más de 10 minutos.

Pasos del protocolo

PASO 1: Organizarse y definir roles

Presentador/a/es de un centro escolar: Presentará un problema no resuelto aún, que busca mejorar y que necesita ser analizado en conjunto. En el transcurso de la sesión deberá:

- Describir la situación, identificar los aspectos que le gustaría analizar con el grupo.
- Reflexionar sobre las nuevas comprensiones que construye a lo largo de la sesión.
- Responder a las preguntas y luego escuchar en silencio mientras el grupo de pares reflexiona.

Facilitador/a: Deberá mantener las condiciones propicias de la sesión. Monitoreando el tiempo y moderando la discusión para asegurar que el procedimiento se implemente de acuerdo a lo señalado para cada etapa.



Considere una sesión de al menos 100 minutos para el desarrollo completo de este protocolo

Grupo de pares de otros centros escolares: Escucharán atentamente la descripción de la situación realizada por el/la/los presentador/a/es y plantearán preguntas que ayudarán a ser más efectivo/a en definir el problema, las estrategias para abordarlo y la recolección de datos para documentar el trabajo. En el transcurso de la sesión deberán:

- Reflexionar críticamente sobre los supuestos que hacen ver la situación como problemática, identificando creencias que han sido naturalizadas.
- Evitar dar consejos o señalar que haría en su lugar. Incentivar que todos contribuyan.
- Promover formas alternativas de pensar acerca del problema.

PASO 2: Explicar el procedimiento

El o la **facilitador/a** explicará a todos los participantes y velará por el cumplimiento de las siguientes 7 etapas y sus tiempos:

Un representante de cada centro escolar, a excepción del "presentador", comenta en no más de 5 minutos, su avance en relación con su ciclo corto de mejora.

El presentador/a/res entrega una descripción rápida del problema (proceso de diseño o implementación del ciclo) y una pregunta que ayude comprenderlo.

El grupo de pares hace preguntas que clarifiquen la información que ha entregado el presentador/a/es. Preguntas acotadas y relativas a hechos que tienen respuestas cortas.

El grupo de pares realiza preguntas abiertas de profundización para reflexionar en la información entregada por el presentador/a/es.

El grupo de pares profundiza el análisis para vislumbrar varias alternativas de solución. No da soluciones o consejos al presentador/a/es.

El presentador/a/res señala sus reflexiones a partir del análisis profundo del grupo de pares. Puede compartir nuevas ideas o preguntas que le surgen a partir de lo que escuchó.

Todos comparten acerca de aprendizajes generados en la conversación, destacando elementos que pueden ser útiles para su propio trabajo.

¿En qué estamos?

15 min.

Presentación

10 min.

Aclaración

5 min.

Profundización

10 min.

Análisis colectivo
pares

15 min.

Reflexión equipo
presentador

10 min.

Aprendizajes
colectivos

5 min.

"En relación a nuestro ciclo corto, hemos tenido los siguientes avances..."

"Tenemos dificultades para acordar una prioridad de mejora, aún cuando tenemos algunos criterios para definirlas sentimos que nuestra prioridad sigue siendo amplia" ¿Qué otros criterios han considerado otros equipos para acotar y acordar su prioridad de mejora?

Quién?, ¿Qué?, ¿Dónde?,
¿Cuándo? y ¿Cómo?

¿Por qué piensan ustedes que sucede? ¿Qué factores son los que resultan más explicativos del problema?
¿Cómo se ha intentado solucionar?

¿Cómo interpretamos lo que escuchamos del/a presentador/a?, ¿Qué se omitió y que necesitamos averiguar?, ¿Qué posición tenemos respecto de los temas presentados?

¿Con qué nos quedamos del análisis compartido por los otros equipos? ¿Qué nuevas comprensiones logramos? ¿Con qué preguntas nos quedamos?

Cada participante señala con qué aprendizaje, de la conversación profesional, se queda para su propio trabajo y en relación a la forma de trabajar colaborativamente.

Indicadores de una buena reflexión y cierre:

- Se ha identificado cuál es el tema central o de fondo, ejemplificado en la situación descrita por el presentador/a/res.
- Se han ampliado las comprensiones de los posibles factores que influyen en la situación problemática.
- Se han hecho explícitos y cuestionados los supuestos que hacen ver la situación como problema.
- Se han identificado, de manera colectiva y equitativa, los factores que el presentador/a/res podría modificar para lograr una mejoría o alcanzar la situación deseada.
- Cada integrante logra identificar, a partir de la conversación generada, aprendizajes para su propio ejercicio profesional.



NOTA TÉCNICA

Retroalimentación para el aprendizaje profundo

Andrea Lira, Mónica Cortez, Bernardita Sánchez, Isabel Zett

Líderes Educativos PUCV

Introducción

En esta nota presentamos un modelo para trabajar la retroalimentación para el aprendizaje profundo en las instituciones escolares. Abordamos como eje el tema de la retroalimentación por ser una práctica pedagógica fundamental desde una mirada constructivista del aprendizaje, donde son las y los estudiantes quienes lideran y movilizan su proceso de aprendizaje.

Además, abordamos la retroalimentación porque, pese al valor que tiene, muchos centros escolares no cuentan con formación en estos procesos. A pesar de que en la Evaluación Docente, del año 2019, obtuvo las tasas más altas de resultado Insatisfactorio y Básico en “Uso del error para el aprendizaje” y “Retroalimentación a sus estudiantes”, con un 88 y 80 por ciento, respectivamente (CPEIP, 2020).

A partir de lo anterior, planteamos la importancia de profundizar en esta práctica fundamental para el proceso de aprendizaje, desde un enfoque de aprendizaje profesional situado en los centros escolares.

En el inicio de este documento, se presentará una definición de retroalimentación y, luego, un modelo para entenderla a nivel técnico. Para ejemplificar las formas de entender y trabajar la retroalimentación en las instituciones educativas, utilizaremos dos ejemplos extraídos de la fase de observación de clases del trabajo realizado en el marco del proyecto del Centro Líderes Educativos PUCV “Centros Escolares que Indagan y Aprenden Juntos” (CIAJ) con las escuelas de la comuna de La Ligua. Los ejemplos utilizados corresponden a clases virtuales observadas en el año 2021. Finalmente, presentaremos algunos de los mitos y confusiones más comunes en torno a la retroalimentación en los centros escolares.

Retroalimentación

La retroalimentación es la información que se entrega en relación al desempeño o comprensión de una tarea. Como factor general, se ha demostrado que cuando la retroalimentación es efectiva, se obtienen mayores efectos en el logro de los estudiantes. Incluso, sobre los logros que hayan tenido previamente, o el nivel socioeconómico de los padres o su involucramiento en el aprendizaje de sus hijos e hijas.

El objetivo principal de la información de la retroalimentación, es reducir en el o la estudiante la discrepancia entre el entendimiento actual de la tarea, el desempeño y la meta esperada. Igualmente, por medio de esta reducción, entregar herramientas para que los y las estudiantes puedan desarrollar autonomía y compromiso con la meta que tienen que lograr.

Al entender este aspecto, del proceso de enseñanza-aprendizaje como información para reducir la brecha con el logro de la meta, es importante comprender que la retroalimentación es una consecuencia del desempeño, “lo que sucede en segundo lugar” (Hattie y Timperley, 2007). Por lo tanto, es diferente a la presentación de una actividad o al inicio de una clase.

A continuación, presentamos los diferentes elementos de un modelo, desarrollado por Hattie y Timperley (2007), para abordar la retroalimentación. Este modelo, ha sido trabajado en el proyecto CIAJ en escuelas de las comunas de Quilpué y La Ligua. Por lo tanto, será presentado a partir de esta experiencia en la que se indagó la retroalimentación en las instituciones educativas de la zona. Además, usaremos dos ejemplos que se desarrollaron durante la experiencia.

Modelo de Hattie y Timperley

Elementos para la efectividad de la retroalimentación

Hay tres elementos a considerar para mejorar la retroalimentación para el aprendizaje. Es decir, mover la brecha entre la comprensión de la tarea a realizar, el desempeño y la meta esperada. Estos tres elementos son:

1. Las características de los estudiantes.
2. Los mediadores en el aula.
3. El trabajo de los profesores.

En cuanto a las características personales de los y las estudiantes, nos referimos a las formas en que se relacionan con su trabajo escolar. Específicamente, su autoeficacia, motivación, compromiso y autorregulación. En este sentido, no son características personales que los estudiantes traen desde sus casas, sino que son aquellas características que se desarrollan en y con la escuela. Un ejemplo del tipo de características a las que nos referimos, son aquellas que se desarrollan en la escuela en relación a la autosuficiencia de los estudiantes, como la disposición al aprendizaje que tienen. Este, es un trabajo en los centros escolares dirigido a que los y las estudiantes aprendan que tienen la capacidad de realizar las tareas que se les proponen. Como veremos más adelante, cuando la retroalimentación está dirigida a entregar herramientas para que los y las estudiantes puedan lograr el aprendizaje profundo, trabaja sobre la percepción que tienen ellos de poder lograr lo que se les pide.

El segundo elemento son los mediadores a nivel de la sala de clase. Estos, tienen que ver con las variables sobre el clima de aula, que son fundamentales para el avance del aprendizaje. Los mediadores a nivel de aula son variados y dependen de la cultura institucional de los centros escolares. Un ejemplo de mediadores de aula, son las rutinas y ritmos de trabajo de una clase que permiten a los estudiantes saber los momentos en que van a recibir comentarios respecto de su trabajo y los tiempos que tienen para mejorar su desempeño a partir de la retroalimentación.

Finalmente, el tercer elemento lo constituyen los y las docentes que mueven la brecha, en la medida en la que entregan desafíos apropiados y metas específicas a los estudiantes y los ayudan a alcanzar estas metas. Por ejemplo, la capacidad del profesor de dar retroalimentación en el tiempo adecuado, el conocimiento que él o ella tenga de la materia y su conocimiento de las técnicas de retroalimentación. En este elemento, profundizaremos en esta nota técnica, a través de un modelo para entender la retroalimentación y las técnicas a desarrollar para el aprendizaje profundo.

Las técnicas para una retroalimentación efectiva

Adicionalmente a los mediadores de la retroalimentación, existen las técnicas mismas, lo que Hattie y Timperley (2007) denominan los cuatro niveles y tres preguntas de la retroalimentación. Una retroalimentación efectiva debe responder a las tres preguntas realizadas por un estudiante o profesor:

¿cuál es la meta?, ¿cómo voy?, y ¿cómo sigo?

A continuación, describiremos las tres preguntas y los cuatro niveles para pensar la retroalimentación.

Preguntas de retroalimentación

1. ¿Cuál es la meta?

En torno a esta pregunta, la retroalimentación busca que el o la docente y el estudiante tengan plena claridad de cuál es la meta u objetivo que se espera lograr. La retroalimentación a esta pregunta debiese contribuir al nivel tarea. Es decir, cuán bien el o la estudiante entiende la tarea que tiene que realizar. El objetivo de la retroalimentación, en torno a esta pregunta, es reducir la brecha para que el o la estudiante tenga mayor claridad del desempeño esperado.

Este momento de retroalimentación, implica también construir compromisos de los estudiantes con la meta, cuestión que no es automática ni natural. Con frecuencia, en las escuelas, los y las estudiantes no tienen claridad del objetivo específico de la tarea o de la clase. Por lo tanto, es crucial recordarles cuál es el objetivo y criterio con los cuales serán evaluados (Wiggins, 2012). Por ejemplo, la retroalimentación a esta pregunta ocurre cuando los estudiantes realizan un trabajo y el o la docente vuelve a aclarar el objetivo de la tarea y lo que se espera que hagan. En este momento de retroalimentación, el o la docente, mediante preguntas, puede ayudar a que los y las estudiantes puedan mirar su propio trabajo, para identificar lo que le falta para llegar a la meta que se le ha propuesto.

2. El progreso hacia la meta, ¿cómo voy?

La retroalimentación, en torno al progreso, es clave para entregar información sobre el proceso (en relación a un estándar) y/o sobre cómo proceder. Este momento de retroalimentación, necesariamente tiene que ser oportuna para ser efectiva (Wiggins, 2012).

Esta retroalimentación ayuda a aclarar en los y las estudiantes lo que se requiere para entender y desarrollar la tarea. El objetivo, es incentivar y entregar herramientas para la autoregulación sobre el proceso de aprendizaje, ayudar a desarrollar estrategias, a comprender de manera más por entregar herramientas para la autoregulación sobre el proceso de aprendizaje, ayudar a desarrollar estrategias, a comprender de manera más profunda y a tener mayor información de lo que se aprendió o no se aprendió.

Por ejemplo, lo anterior ocurre cuando el o la docente revisa el proceso de realización de una tarea y ayuda a pensar en estrategias para mejorar el trabajo del estudiante. Estas estrategias pueden ser los pasos que se requieren para hacer un cálculo matemático, los movimientos para una actividad en educación física, estrategias de comprensión lectora que se deben aplicar en un trabajo de lenguaje, etc.

La idea de este tipo de retroalimentación es ayudar a los estudiantes a pensar en cómo realizaron una tarea (comprender la secuencia de acciones que les permitió completarla y el sentido de las mismas), y cómo pueden mejorar sus propios procesos para lograrla.

3. ¿Cómo seguir?

Esta retroalimentación busca que, a partir de lo realizado, los y las estudiantes visualicen acciones en el futuro, para que puedan tomar decisiones acerca de su aprendizaje. No para replicar lo mismo que hicieron, sino que para transferir lo aprendido a otros contextos más desafiantes que les permitan seguir avanzando en lo aprendido.

La retroalimentación de cómo seguir, tiene como propósito incentivar y fortalecer la autorregulación sobre el proceso de aprendizaje en los y las estudiantes. El objetivo, es proveer más estrategias para abordar la tarea, y que los y las estudiantes tengan una comprensión más profunda de lo que se aprendió o no. Es decir, la posibilidad de desarrollar pensamiento metacognitivo.

Este tipo de retroalimentación, ayuda a que los y las estudiantes comprendan cómo han avanzado en sus conocimientos. De la misma manera, los orienta sobre cómo continuar el trabajo y el abordaje de las próximas metas. Una forma de abordar esta retroalimentación, es preguntarles a los y las estudiantes lo que aprendieron sobre cómo resolver un ejercicio, un trabajo o tarea. Realizando preguntas como: ¿Qué han aprendido y cómo pueden abordar nuevos problemas? ¿Qué debo saber hacer para enfrentar una próxima situación como esta?

Igualmente, este tipo de retroalimentación puede tomar la forma de comentarios, los que pueden ayudar a explorar habilidades de detección de errores desarrollados en el proceso. Lo anterior, con el objetivo de fomentar la autorregulación de los y las estudiantes. De esta forma, el o la profesora puede realizar preguntas como: ¿Qué aprendieron de sus errores? o ¿Qué aprendieron de lo que no les resultó para la próxima tarea?

Cada una de las preguntas de retroalimentación presentadas, no se trabajan de manera aislada. Por lo general, operan en conjunto para promover el logro de diversos tipos de aprendizaje. Es decir, ayudan a trabajar la retroalimentación para entregar información, con el objetivo de que los y las estudiantes puedan reconocer qué les falta para llegar a su meta, cómo llegar hasta allá y lo que viene después.

Adicionalmente, cada una de estas preguntas se puede trabajar en lo que llamamos los cuatro niveles de la retroalimentación que presentamos a continuación.

Niveles de retroalimentación

La retroalimentación, en torno a las tres preguntas señaladas anteriormente, puede ser aplicada en niveles distintos. Estos niveles, ayudan a pensar en las maneras en las que se puede abordar cada pregunta en diferentes momentos de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Muchos de los líderes educativos y profesores ya aplican estas prácticas. La importancia de tipificar estas prácticas, es que permite reconocerlas e identificar cómo contribuyen a mejorar los aprendizajes, habilidades y conocimientos de los y las estudiantes.

Al igual que las preguntas de retroalimentación, los niveles no se trabajan de manera separada, sino que suelen estar interrelacionados.

A. Sobre la tarea

Es la retroalimentación sobre una tarea o producto. Por ejemplo, si el trabajo es correcto o incorrecto. Este nivel de retroalimentación, puede incluir indicaciones para adquirir más información.

La forma más común y conocida de este tipo, es la retroalimentación correctiva. Por ejemplo, cuando el o la docente dice "muy bien". Sin embargo, esta forma de retroalimentación a la tarea no entrega mucha información. Especificar, qué es lo que está bien del trabajo realizado, les entrega a los y las estudiantes claridad de porqué está bien hecho.

Cuando se trabaja bien este nivel de retroalimentación, aporta en la construcción de compromisos de los y las estudiantes con las metas. Si no se logra el compromiso de los estudiantes, ellos considerarán la retroalimentación como el trabajo de alguien más, por ejemplo, del profesor.

Algunas recomendaciones para que este tipo de retroalimentación sea efectiva, son las siguientes:

- Que esté dirigida a corregir ideas erróneas y no a la falta de información.
- Que se dé por medio de comentarios escritos, más que solo asignar grados (o notas).
- Que sea rápida.

B. Sobre el procesamiento de la tarea

En este nivel, la retroalimentación está dirigida al proceso utilizado para crear un producto o completar una tarea. Este tipo de retroalimentación, está dirigida al procesamiento de información, o los pasos que se requieren para completar una tarea o elaborar un producto.

El objetivo, es hacer visible el proceso que le va a permitir a los y las estudiantes completar la tarea. Por ejemplo, en una clase de educación física, una retroalimentación al procesamiento de la tarea puede incluir una revisión de la postura física. En una clase de matemática, puede ser respecto del paso a paso en el cálculo de una fórmula.

Este tipo de retroalimentación, también puede incluir las condiciones en las que se realizó la tarea. Por ejemplo, en los tipos de interacciones y organización de un trabajo en grupo, o las técnicas que un estudiante desarrolló en su trabajo o estudio y que la ayudaron a avanzar. Este nivel de retroalimentación, busca ayudar a los y las estudiantes a reconocer los pasos y las condiciones que favorecen sus aprendizajes.

Adicionalmente, esta retroalimentación está relacionada con los procesos cognitivos y transferencia a otras tareas. En este sentido, lo que se busca es ayudar a los y las estudiantes a usar estrategias que han ocupado anteriormente, para tareas nuevas.

C. Sobre la autorregulación

Este nivel, aborda la forma en que las y los estudiantes supervisan, dirigen y regulan sus acciones hacia la meta de aprendizaje. Este tipo de retroalimentación, busca que los estudiantes puedan monitorear su aprendizaje y regular sus acciones.

En este tipo de retroalimentación, existen al menos cinco aspectos que son importantes para su efectividad:

1. La capacidad del estudiante de crear retroalimentación interna o auto-evaluación.
2. La voluntad del estudiante de invertir esfuerzos en buscar y procesar la información que entrega la retroalimentación.

3. El grado de certeza o confianza de las respuestas dadas (en estudiantes con baja auto-eficacia, una retroalimentación positiva es eficaz, aunque con riesgos de que los estudiantes decidan no seguir esforzándose por miedo a perder lo ganado).
4. Las atribuciones sobre el éxito o el fracaso.
5. El nivel de competencia para buscar ayuda.

Un ejemplo de este tipo de retroalimentación, puede ocurrir en momentos de autoevaluación. Cuando la docente recuerda lo que han aprendido y propicia que los estudiantes puedan reconocer las estrategias que ocuparon para realizar el trabajo e identificar las estrategias que los ayudaron a hacer una buena tarea.

Al igual que los otros niveles de retroalimentación, el objetivo es que los y las estudiantes puedan desarrollar autonomía y autodeterminación, a partir de la información entregada en la retroalimentación. Identificar lo que está bien y mal de una tarea no es suficiente para comprometer a los estudiantes en su aprendizaje. En este sentido, la retroalimentación sobre la autorregulación busca avanzar en ese proceso de empoderamiento.

d. Sobre el yo como persona

Este último nivel de retroalimentación, se centra en la persona del estudiante. El objetivo de este nivel es ayudar a los y las estudiantes a identificar las características personales que los ayudan a cumplir la tarea. Típicamente, este tipo de retroalimentación se da, por ejemplo, cuando un profesor felicita a un estudiante por su inteligencia.

Lo problemático de este tipo de retroalimentación, es que los estudiantes lo entienden como un premio o castigo, el cual puede ser juzgado de distinta forma por el estudiante. Sin embargo, cuando la retroalimentación relaciona a la persona del estudiante con su trabajo, ésta puede contribuir a mejorar la autoeficacia y, por lo tanto, impactar en los procesos de aprendizaje. Estos, son los elogios dirigidos al esfuerzo, la autorregulación, compromiso o procesos relacionados con la tarea y su rendimiento. Los cuales son, frecuentemente, utilizados en el trabajo de aula.

En este sentido, proponemos que este nivel se ocupe como complemento a los otros niveles. Justamente, porque los estudios señalan que, mayoritariamente, la retroalimentación orientada hacia la persona no contiene información relacionada con la actividad o tarea. Por ende, no afecta el compromiso con la meta, ni favorece la autoeficacia o el entendimiento de la tarea.

Figura 1

Modelo de retroalimentación para mejorar el aprendizaje



(Hattie y Timperley, 2007).

Los 4 niveles de la retroalimentación

Niveles	Lo que se busca en este nivel es que los y las estudiantes:
Sobre la tarea	• Entiendan lo que tienen que realizar y lo que les falta para lograrlo. • Desarrollen compromiso con la tarea.
Sobre el procesamiento	• Comprendan los pasos, procesos y/o habilidades que se requieren para completar la tarea. • Reconozcan los pasos y las condiciones que favorecen sus aprendizajes.
Sobre la autoregulación	• Desarrollen herramientas de autoevaluación de su trabajo y autonomía en la realización de la tarea.
Sobre la persona	• Mejorar la autoeficacia en relación a la tarea.

Finalmente, queremos destacar que la retroalimentación, trabajada por medio de este modelo, proporciona también información a los y las docentes en un proceso de bidireccionalidad.

Bidireccionalidad de la retroalimentación

- Según Godfrey (2020), la forma en cómo un profesor desarrolla sus conocimientos profesionales tiende a ser un espejo de la forma en que ellos enseñan a sus estudiantes.
- Por esto, es necesario que los profesores tengan las experiencias de una retroalimentación efectiva tanto como los estudiantes tienen desde sus profesores.
- Los hallazgos de investigaciones relacionados a la retroalimentación efectiva, aplican igualmente para la cultura profesional de la escuela como ellas aplican al ambiente de la sala de clase.

Confusiones sobre la retroalimentación

A pesar de la importancia de la retroalimentación para el aprendizaje profundo, hay poca claridad respecto de cómo construir buenos procesos de retroalimentación en las escuelas. En la literatura, y en nuestro trabajo, hemos visto tres confusiones principales respecto de la retroalimentación:

Retroalimentación versus activación y/o chequeo

Es importante recordar que la retroalimentación ocurre después del desempeño. Por ejemplo, una de las confusiones que hemos visto en el trabajo de indagación de algunas instituciones educativas, ocurre en el momento de activación de conocimientos. Es decir, cuando el o la docente hace preguntas para activar conocimientos previos en una clase. Este momento, ocurre antes del desempeño de una tarea. Por lo tanto, no es un trabajo de retroalimentación.

Retroalimentación versus consejos

Wiggins (2012), plantea que guiar el trabajo de los y las estudiantes por medio de consejos sobre cómo pueden mejorar, suele ser prematuro. Para realizar una retroalimentación, y no un consejo, los y las docentes deben describir lo que se hizo o no se hizo antes de dar un consejo sobre cómo mejorar. A menos que sea precedido por una retroalimentación descriptiva, la respuesta natural del estudiante ante un consejo es preguntarse, “¿por qué me está sugiriendo esto?”.

Retroalimentación versus juicios evaluativos

Muchas veces las personas no utilizan los datos para presentar sus opiniones respecto de una tarea y saltan a una inferencia desde los datos, en vez de simplemente presentarlos. Uno de los aspectos clave de la retroalimentación, es que sea factible de evidenciar. En este sentido, es importante diferenciar la retroalimentación de un juicio. Los juicios no proveen evidencia, sino que son una opinión respecto del trabajo de los estudiantes. Los juicios no le entregan a los y las estudiantes las herramientas que necesitan para evaluar su trabajo.

Retroalimentación versus metodología y/o medio

Otra de las confusiones que hemos visto en el trabajo con las escuelas, tiene que ver con pensar la metodología o el medio como retroalimentación. En este sentido, la metodología con que se trabaja una materia no es una forma de retroalimentación. De la misma forma, el medio en que se retroalimenta tampoco es un tipo de retroalimentación. Es decir, enviar mensajes por WhatsApp sobre el trabajo no es un tipo de retroalimentación, sino que el medio utilizado para retroalimentar.

Ejemplos del trabajo de la retroalimentación

A continuación, presentaremos dos ejemplos de clases que hemos observado. Las elegimos porque, en ellas, podemos observar diferentes formas en que las y los docentes trabajan la retroalimentación con sus estudiantes. Una clase, es del área de lenguaje y, la otra, es una clase de arte. Ambas, fueron virtuales, ya que se observaron el año 2021 en contexto de pandemia.

Clase de Lenguaje

Contexto: Trabajo sobre la creación de rimas consonantes con estudiantes de 6to básico.

Docente: ¿Alguien podría crear dos ejemplos con rima consonante? Es decir, que en su terminación repita una vocal más una consonante. Recuerden que esas palabras tienen la misma terminación.

Estudiante: Cuadro-mano.

Docente: Ya, dijiste cuadro y...

Estudiante: Mano.

Docente: Mano. Cuadro termina en "dro" y mano termina en "no". ¿Cuál es la consonante que se repite en ese caso?

Estudiante: La "o".

Docente: ¡Consonante! La "o" es una vocal. A, e, i, o, u vocales, el resto de las letras pasan a denominarse consonantes.

Estudiante: ¿La "r"?

Docente: ¡Ya! Pero, cuadro termina en "dro". Mira lo que te estoy diciendo, y mano termina en "no". ¿Cuál es la consonante que se repite?

En este momento, la profesora vuelve a retroalimentar mediante una pregunta.

En esta pregunta, recuerda la meta, que es identificar consonantes que riman. De esta manera, el estudiante puede identificar, por sí mismo, que su respuesta anterior estaba equivocada.

Estudiante: ¿No hay?

Este momento de retroalimentación a la tarea, le aclara al estudiante que su respuesta fue incorrecta y, además, le da información sobre por qué y cómo buscar una alternativa correcta.

Docente: No hay, tiene que ser la misma. Por ejemplo, corazón-melón. Ambas palabras tienen la misma terminación "on-on". La vocal que se repite es la "o" y la consonante que se repite es la "n". En el caso de cuadro y mano, no hay repetición de la misma consonante, se repite solamente la vocal. Por lo tanto, no cumple la regla de las palabras consonantes.

Analizando estos momentos de retroalimentación, queremos recalcar no sólo cómo se entrega información sobre si la respuesta está bien o mal, sino que también información para que puedan llevar a cabo el trabajo.

En este breve momento de la clase, vemos como la profesora aprovecha la respuesta del estudiante, en el ejercicio de crear rimas, para hacer una retroalimentación a la tarea que va más allá de decir si estuvo bien o mal. Primero, le recuerda al estudiante lo que se espera lograr y lo que necesita saber para lograrlo. Esto, le permite al estudiante, y a sus compañeros y compañeras, reconocer el error y la información para llegar a la respuesta correcta.

Lo que queremos enfatizar aquí, es la diferencia entre lo que este tipo de retroalimentación le contribuye a los estudiantes versus, simplemente, decir que está bien o mal la respuesta.

Clase de Arte

Contexto: Trabajo de crear un dibujo egipcio y la enseñanza sobre las características del arte egipcio con estudiantes de 3ro básico

(Docente recuerda video que se utilizó como ejemplo de arte egipcio y da indicaciones sobre cómo utilizar los colores y de qué manera se dibujan los cuerpos).

Estudiante: ¿Se dibuja lo que hay en la pantalla?

Docente: No, esos son sólo ejemplos, ustedes deben crear su propio dibujo.

(Una estudiante pregunta cuáles eran las indicaciones y el docente recuerda las indicaciones y entrega algunos ejemplos de lo que podrían dibujar. Otro estudiante pregunta, nuevamente, las indicaciones y luego responde "me quedó claro". Los estudiantes continúan con el trabajo del dibujo mientras se muestra un video con el dibujo de ejemplo).

Frente ejemplo,

Estudiante: Me siento capaz de poder hacer ese dibujo.

Docente: No tiene que imitarlo, deben crear su propio dibujo.

Estudiante: Pero siento que puedo imitarlo.

En este momento, podemos observar un ejemplo de uno de los elementos para la efectividad de la retroalimentación. Específicamente, las características de los estudiantes. Dado que esta observación es un extracto de una clase, no sabemos cómo se han trabajado estas características, pero sí podemos observar la disposición positiva al trabajo de este estudiante y su percepción de autoeficacia frente a los desafíos de la clase.

(Estudiantes siguen trabajando).

Docente: Veamos cómo podemos mejorarlo.

(El docente les recuerda cuáles son los simbolismos del dibujo egipcio).

Docente: ¿Me puedes mostrar tu dibujo?

(Estudiante lo muestra).

Docente: Recuerda cómo dibujan los egipcios, ellos dibujan el perfil, o sea de lado. ¿Qué puedes ver tú cuando miras el perfil? ¿Ves que ve solo un ojo, una oreja?

(Luego describe lo que ve en el dibujo de la estudiante que dibujó una cara de frente).

Acá, podemos observar cómo el profesor, mediante la pregunta, está realizando una retroalimentación a la tarea y al proceso. Es decir, está entregando información para que la estudiante pueda responder a la pregunta de ¿cuál es la meta? y ¿cómo voy?

Al combinar el recordatorio de cómo dibujan los egipcios, con la pregunta sobre su dibujo, el profesor está enriqueciendo la capacidad de observación de la estudiante sobre su trabajo y, con ello, está creando un espacio para su autonomía. Adicionalmente, en este momento vemos la retroalimentación a nivel del proceso enseñando, la observación cómo aproximación al trabajo.

Docente: Observa tu dibujo y veamos qué puedes arreglar.

Estudiante: La cara.

Profesor: ¿Cómo debe ir la cara? **Estudiante:** De lado, con un solo ojo.

(El docente recuerda los símbolos y narrativas del arte egipcio).

Docente: ¿Se acuerdan cómo deben ser los tamaños de los dibujos?

Estudiante 2: Los esclavos son pequeños y las personas importantes son más grandes.

A continuación, vemos cómo el profesor nuevamente recuerda un aspecto de los dibujos egipcios y describe el dibujo que realiza la estudiante. Con base a esto, plantea una pregunta para que la estudiante pueda entender lo que tiene que cambiar en el dibujo, utilizando los elementos de la cultura egipcia.

Docente: Observa bien de qué tamaño la tienes que hacer, porque así es lo que nos cuenta cómo es su cultura. El arte nos muestra cómo es la cultura de ese tiempo. ¿Cómo se aplica eso en sus dibujos?, ¿qué quieren expresar?

Finalmente, podemos observar cómo el profesor conecta la retroalimentación con el sentido del trabajo y de la meta que quieren lograr.

En este extracto de observación de clase, vemos varios aspectos del modelo de retroalimentación presentado. En primer lugar, podemos observar que el docente tiene un proceso de retroalimentación, que parte por pedirle a los estudiantes que le muestren sus trabajos por la cámara. Luego, el docente describe lo que ve en los trabajos. En tercer lugar, les recuerda algunos aspectos clave para que puedan evaluar su trabajo por sí mismos. En cuarto lugar, les pide a los estudiantes que revisen lo que pueden mejorar. Finalmente, les recuerda el sentido de la tarea que están haciendo.

En este proceso de retroalimentación, observamos cómo se realiza una retroalimentación a la tarea que entrega información a los estudiantes sobre lo que les falta y, además, contribuye a que ellos desarrollen compromiso con la tarea. En segundo lugar, en este proceso observamos cómo también hay una retroalimentación al proceso, ayudando a que los estudiantes puedan identificar los pasos que tienen que considerar para realizar sus dibujos. En tercer lugar, queremos destacar cómo en el final del extracto el profesor utiliza la retroalimentación para volver a conectar el trabajo con su sentido, es decir, porqué están haciendo lo que hacen.

Trabajando la retroalimentación desde el liderazgo

La retroalimentación se trabaja en las instituciones educativas. Sin embargo, frecuentemente, no se profundiza en las diferentes maneras en que cada docente entiende y aplica la retroalimentación en su trabajo. En esta nota, proponemos este modelo de retroalimentación como un puntapié inicial para empezar un diálogo institucional, que permita generar un lenguaje compartido en el establecimiento sobre la retroalimentación, permitiendo la reflexión conjunta entre docentes.

En este sentido, queremos enfatizar que esta aproximación a la retroalimentación se aprende en la práctica. En esta nota técnica, les hemos presentado un modelo teórico para pensar este momento de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este modelo, es útil para pensar y evaluar las propias prácticas y ver cómo movilizar los procesos de los estudiantes.

Es importante mencionar que no recomendamos esperar que los y las líderes tengan una comprensión total de este modelo para comenzar a aplicarlo en sus establecimientos. La comprensión de la retroalimentación no se consigue solamente leyendo, sino que por medio de la práctica, la observación y el análisis del uso de la retroalimentación en su institución.

Un buen ejercicio para desarrollar el lenguaje compartido sobre la retroalimentación, y mayor comprensión de este modelo, es realizar ejercicios colaborativos de observación de clases. Luego, se recomienda tener conversaciones sobre la identificación de los niveles de retroalimentación y las preguntas que se abordan.

Una reflexión colectiva entre el equipo, a partir de la observación de una clase, ayuda a profundizar el conocimiento que es teórico y a generar un sentido compartido de las formas en que se aborda la retroalimentación en los equipos de trabajo (Montecinos et al, 2020).

Finalmente, queremos concluir con una reflexión sobre la retroalimentación como una oportunidad. En el proceso de acompañar a los equipos de centros educativos de Quilpué y La Ligua, en su trabajo sobre la retroalimentación, hemos observado lo importante de entender que la retroalimentación es una oportunidad para profundizar aprendizaje, autonomía y compromiso, cuando ésta se trabaja desde un foco en los y las estudiantes y su trabajo.

Frecuentemente, observamos que se pierden oportunidades para la retroalimentación en clases, cuando el foco no está en el trabajo que están realizando los y las estudiantes. En lugar de pensar la retroalimentación, como el momento final de un trabajo y/o una forma de reforzar el aprendizaje, queremos insistir en que es necesario pensarla integrada a la clase y a los trabajos que están realizando los estudiantes.

Como mostramos en los ejemplos, estas oportunidades ocurren en diferentes momentos de la clase. No es necesario pensarlos solo al cierre de un trabajo, también pueden ser breves diálogos entre docente y estudiantes mientras trabajan.

En este sentido, queremos recalcar que la retroalimentación, vista desde este modelo, busca movilizar a los y las estudiantes después de que realizan una tarea, pero esta tarea puede ser una respuesta a una pregunta, no tiene que ser el trabajo final. La retroalimentación es una oportunidad para generar, a través de la respuesta a esa tarea, una comprensión de parte de los estudiantes de lo que les faltó para llegar a la meta, qué hicieron bien, cómo abordar la tarea de mejor manera y, en conclusión, tener mayor información para mejorar sus procesos de aprendizaje.

La retroalimentación no es un repaso, sino que un foco en la brecha de lo que falta para llegar a una meta y cómo hacerlo.

Resumen

1. La retroalimentación es altamente efectiva, pero requiere del conocimiento y destreza del que la da y compromiso de quien la recibe.
2. Hay tres preguntas esenciales para la retroalimentación efectiva: ¿A dónde voy?, ¿cómo voy? y ¿cómo sigo?
3. Estas preguntas se pueden trabajar orientadas en distintos niveles: La tarea, el proceso, la autoregulación y la persona.
4. Las tres preguntas no se trabajan de forma aislada en cada uno de los niveles presentados, sino que ellas, por lo general, se trabajan en conjunto.
5. La retroalimentación es información descriptiva de mi desempeño. NO son consejos o juicios sobre mi práctica.
6. La retroalimentación es bidireccional y es un elemento importante para la profesión docente.
7. Es importante trabajar la retroalimentación institucionalmente, generando un lenguaje compartido.
8. Este modelo de retroalimentación se aprende poniéndolo en práctica.
9. La retroalimentación es una oportunidad clave para el aprendizaje profundo.

Referencias

Cortez, M., Campos, F., Montecinos, C., Rojas, J., Peña, M., Gajardo, J. y Albornoz, C. (2020). Changing school leaders' conversations about teaching and learning through a peer review process implemented in nine public schools in Chile. In *School Peer Review for Educational Improvement and Accountability* (pp. 245-266). Springer, Cham.

CPEIP. (2020). Resultados de la evaluación docente. Recuperado desde <https://www.cpeip.cl/resultados-evaluacion-docente-2019/>

Godfrey, D. (2020). From External Evaluation, to School Self-evaluation, to Peer Review. In *School Peer Review for Educational Improvement and Accountability* (pp. 3-23). Springer, Cham.

Hattie, J. and Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77 (1), 81–112. doi:10.3102/003465430298487

Montecinos, C., Cortez Munoz, M., Campos, F., y Godfrey, D. (2020). Multivoicedness as a tool for expanding school leaders' understandings and practices for school-based professional development. *Professional Development in Education*, 46(4), 677-690.

Robinson, V.M. y Timperley, H. (2013). School improvement through theory engagement. In M. K. Lai and S. Kushner eds. *A national developmental and negotiated approach to school and curriculum evaluation Vol: 14*. Emerald Group Publishing Limited: Bingley, UK. pp. 163–177.

Wiggins, G. (2012). Seven keys to effective feedback. *Feedback*, 70 (1), pp.10- 16



Panel de retroalimentación

Un dispositivo para la mejora de prácticas y productos en el nivel intermedio

Emy Rivero

Contexto

Los desafíos de la Nueva Educación Pública se construyen desde los principios orientadores que propone la Ley 21.040 que la crea. El principio de la mejora continua de la calidad, señala que “el sistema debe propender a la superación de las metas y estándares de sus integrantes, implementando las acciones necesarias para que alcancen todos ellos, los niveles de calidad esperados para el conjunto del sistema” (Art. 5).

Un sistema que no se mira a sí mismo, que no reflexiona sobre lo que hace y sobre todo, que no incorpora las voces de los diferentes actores para mejorar su propia gestión, tendrá límites importantes en su posibilidad de evolucionar.

Este principio afecta el quehacer del sistema en sus diferentes niveles, de forma transversal y permanente. Sostener procesos de mejora continua implica gestión y liderazgo de alto nivel y herramientas y dispositivos que sean capaces de dar cuenta de los grandes desafíos de cambio e innovación. Sin embargo, la mejora continua también se juega en las pequeñas prácticas que pueden construir cultura de aprendizaje permanente.

En el marco de una propuesta de acciones concretas, simples, flexibles, dinámicas y participativas para levantar información sobre la propia gestión en diferentes espacios y dimensiones, se ofrece esta herramienta o dispositivo llamado: Panel de retroalimentación¹.

¿Qué es un panel de retroalimentación?

Es una herramienta de alta simplicidad, pero de un gran poder para el aprendizaje, la reflexión y la mejora para las personas y los sistemas. A través de un dispositivo gráfico con 2 preguntas y 2 conceptos, es posible analizar cualquier objeto, situación, evento, información, proceso, fenómeno, práctica o actividad con el propósito de mejorarlo.

Su uso y origen se asocia a la etapa de evaluación y testeo de prototipos en los procesos de innovación, a través del levantamiento de información desde los usuarios (Booth, 2016).

¹ Su nombre de referencia en inglés es Feedback Capture Grid. En español, también puede ser encontrada bajo la traducción: Malla Receptora de Información.

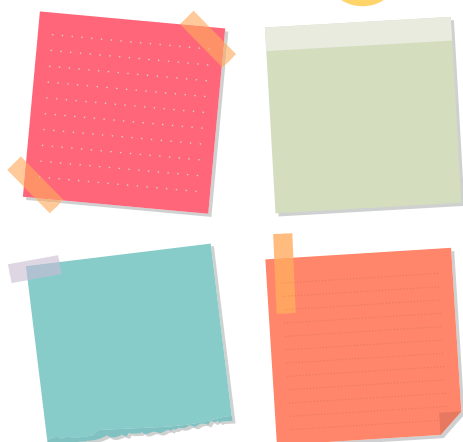
Lo mejor 



Lo mejorable 



Preguntas 



Ideas 



Este dispositivo puede operar al mismo tiempo como:

- Repositorio de información: El dispositivo permite recoger y visualizar opiniones de forma rápida e integrada.
- Estímulo para la participación: Las preguntas y conceptos que dan vida a cada cuadrante son altamente poderosos para motivar la opinión reflexiva de las personas de toda edad.

¿Sobre qué podemos recoger información?

Al centro del levantamiento de información está algún objeto, situación, evento, proceso, fenómeno o actividad que se quiere evaluar o retroalimentar. Es importante tener claridad total respecto del objeto de evaluación y sus límites o alcances.

Por ejemplo, podemos querer levantar información sobre la percepción de los participantes respecto de la Conferencia Anual de Directores. Se trata de un evento específico y circunscrito, posible de considerar como unidad de análisis utilizando un panel de retroalimentación.

Si el proceso de preparación de la Conferencia es considerada como una unidad de análisis distinta, porque tiene otros actores, propósitos, dinámicas, etc. se debe construir otro panel de retroalimentación.

Asimismo, es posible que el objeto de análisis sea una variable o factor específico, por ejemplo, "la metodología de la conferencia de directores" o "los resultados o productos generados en la conferencia de directores" y por lo tanto, cada uno de estos elementos corresponde a un panel distinto.

No sólo pueden ser evaluadas acciones, también es posible recoger información sobre un objeto que esté siendo testeado. Por ejemplo, una nueva encuesta de intereses y necesidades de formación, como parte del proceso de diseño del Plan de Formación de Desarrollo Profesional Docente de los establecimientos.

¿En qué momento y para qué recoger información?

En el marco de un diseño general, el panel se puede utilizar en diferentes momentos, como se muestra en la Figura 2. Esto dependerá del propósito, como se explica más abajo:

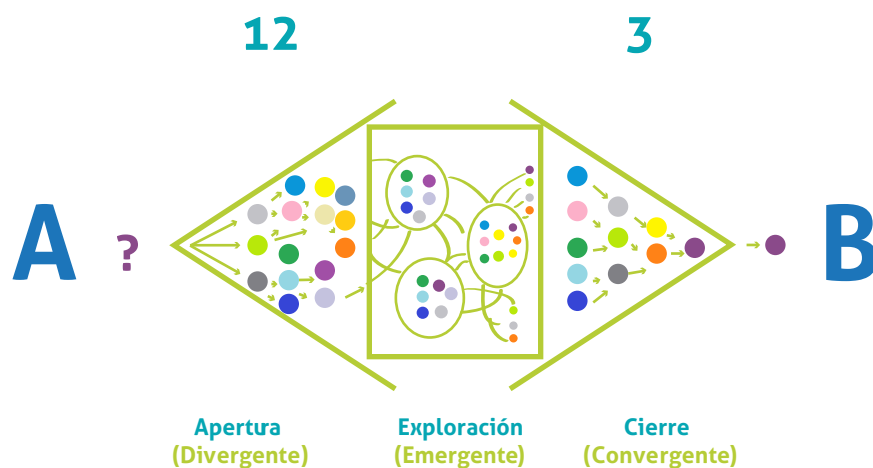


Figura 2: Modelo que refleja momentos en la toma de decisiones participativas (Ref Kaner, 2014).

■ **Apertura/Divergencia:** En un primer momento, se puede hacer necesario levantar información desde la divergencia, recogiendo perspectivas diversas y particulares (individuales si la escala es menor, o de pequeños grupos si la escala es mayor). El interés en esta etapa es levantar muchas opiniones, a nivel de dato.

■ **Exploración/Emergencia:** Se puede también levantar información en un marco de exploración para detectar patrones, categorías emergentes, ideas compartidas o diferencias. En este momento ya es indispensable que empiece a operar con fuerza la inteligencia colectiva. Son los grupos quienes logran identificar o levantar dichos patrones y arribar a algunas conclusiones preliminares. Por ejemplo, cuáles son las ideas que aparecen con mayor frecuencia, qué tipo de ideas son, dónde están las disidencias, etc. Una estrategia simple para trabajar en la exploración, puede ser la agrupación de los post-it en función de categorías.

■ **Cierre/Convergencia:** La información puede ser levantada también con la intención de sacar conclusiones finales y tomar decisiones. Eso le suma un desafío de reflexión y eventualmente de hacer concurrir otra información complementaria o paneles producidos por diferentes actores.

¿Qué tipo de información se recoge?

La herramienta opera desde una matriz simple con 4 cuadrantes, con 2 preguntas y 2 conceptos que operan como estímulo para el levantamiento de información:

Lo mejor

En este cuadrante se busca levantar información sobre aquello que -según la percepción de los actores- es destacable positivamente, se considera un acierto, lo mejor logrado o lo más valorado.

Como este es un dispositivo que recoge percepciones, la información que emerge puede ser de diferente índole y se reconoce desde la subjetividad de quien opina.

Es central que la información se describa con suficiente detalle para poder entender su sentido y pueda ser utilizada para la toma de decisiones. Es ideal que se haga referencia a alguna evidencia de la percepción subjetiva.

Por ejemplo:

Decir simplemente que lo mejor fue *"la colaboración"* puede ser insuficiente y estar muy sujeto a interpretaciones. Sin embargo, decir que lo mejor fue que *"la metodología de trabajo permitió la colaboración a través de la interacción con directores de diferentes lugares del territorio"*, ya es una afirmación que entrega información más precisa.

Lo mejorable

En este cuadrante se busca levantar información sobre todo de aquello que se puede entender como una "brecha". En lo concreto, se hace referencia a lo no logrado, lo que no alcanzó las expectativas, lo que faltó, lo que se podría haber hecho distinto.

Se utiliza el concepto de "mejorable", porque se quiere, intencionadamente, transmitir la idea de que siempre existe la posibilidad de significar una brecha como una posibilidad de mejora.

También en este espacio es importante que la idea cuente con cierto detalle en su descripción.

Por ejemplo: Si se indica que lo mejorable es "el espacio", no es información suficiente para tomar decisiones para la mejora. Distinto es si se indica: *"Los que estábamos más atrás del salón no escuchábamos ni veíamos bien"*.

Ideas

En este cuadrante se espera que los participantes puedan expresar y proponer ideas con vistas a la mejora. Pueden ser ideas relacionadas con aquello que se ha definido como mejorable o incluso para mejorar aquello que ya se considera como lo mejor. También en este espacio se requiere precisión y cierto detalle.

Por ejemplo: *"Más contenido para fundar la conversación"* puede ser una idea aún muy amplia. Distinto es si se sugiere una idea como: *"Enviar con anticipación algunas referencias bibliográficas para poder profundizar con mayor evidencia en las conversaciones"*.

Preguntas

A través de este cuadrante se busca ofrecer a los participantes un espacio para que expresen interrogantes de diferente tipo, que fomenten reflexión y abran posibilidades.

Ejemplos de preguntas que podrían estar contribuyendo al mismo proceso de análisis o enriqueciendo el tema desarrollado: *¿Cómo podemos sostener el trabajo colaborativo en otras instancias similares a la conferencia de directores? ¿Cómo nos organizarnos para ir avanzando en reconocer el territorio a través de estas instancias? ¿Cómo podría participar del equipo que organiza las conferencias?*

¿Cómo se recoge la información?

Una forma rápida, ágil y fácil de recoger la información es utilizando notas adhesivas o post-it. Se sugieren los siguientes pasos y consideraciones para el uso de la herramienta:

Paso 1- Invitar (ref. 5 minutos)

- Generar contexto para el ejercicio, indicando la importancia de escuchar las voces de todos para mejorar. Señalando que todas las opiniones en su carácter de percepciones personales o grupales son bienvenidas y valoradas. Invitar a los participantes que señalen ideas para todas las categorías o para aquellas en las que tengan algo que decir.
- Se anuncia, de la forma lo más concreta y transparente posible, cuál será el propósito y la forma de uso de la información que se levantará.
- Dar indicaciones de llenado, pedir que la letra sea legible, equilibrio entre la síntesis y el detalle para que un lector externo pueda comprender el sentido de lo que se comunica. Se puede dar un ejemplo, si se considera necesario, pero cuidar de no inducir las respuestas.
- Dar alguna indicación complementaria, si se necesita tener registro de la fuente de la información. El anonimato puede ser un aval para sostener autenticidad en la información que se levanta, pero en sistemas más acostumbrados a conversaciones de este tipo, puede ser útil recoger la autoría, ya que esto permite conectar con la fuente para pedir más detalles o invitar a la participación en procesos posteriores. Se puede también utilizar código de color de post-it, por ejemplo, para distinguir si la información proviene de un adulto o de un estudiante.
- Se pide silencio en el caso de respuestas individuales para generar un contexto de atención y concentración y se dan las indicaciones correspondientes en caso de trabajarse en equipos.

Paso 2 – Reflexionar-Opinar (ref. 5-10 minutos)

- Dar tiempo para formular la opinión. En el caso de respuesta individual, en muchas ocasiones hasta 5 minutos de tiempo de calidad pueden ser suficientes para obtener información auténtica.
- En el caso de variantes de información co-construida, se debe otorgar más tiempo para el trabajo, dependiendo de la dinámica diseñada.

Paso 3 – Recoger (ref. 5-10 minutos)

- Se pide a los participantes que dispongan los post-it con la información en los diferentes cuadrantes. Esto puede ocurrir de forma espontánea, cada participante se pone de pie y pega la nota en el panel. O si se requiere mayor información, puede ser que cada uno lea su post-it ante los demás y explique más detalles. La decisión también depende de la cantidad de participantes. Si se trata de un número superior a 30 y el espacio no es de fácil circulación, se recomienda abrir 2 paneles y ubicarlos en diferentes lugares del salón.
- En este momento es importante asegurar el acceso al panel, tanto físico (altura, espacio) como subjetivo (confianza y seguridad).
- Se puede leer en público el panel con las ideas recogidas o pedir a los participantes que lo hagan de manera autónoma.

Paso 4 – Agradecer- Cerrar (ref. 5 minutos)

- Como paso final, se deja un espacio para agradecer la información entregada y se recuerda el propósito y destino de ella.

Advertencias para su uso

No se recomienda su uso si la información levantada no será usada posteriormente. Esto crea la falsa sensación de participación y construye creencias adversas sobre la relevancia de ser parte de procesos como estos.

Si se observan barreras a la participación de los actores, por ejemplo, si los participantes no cuentan con capacidad de lectoescritura, se debe pensar en usar herramientas de pensamiento visual, o medios orales o audiovisuales.

Referencias

Both, T. (2016). *A D.School Design Project Guide*. Hasso Plattner Institute of Design at Stanford. Recuperado desde <https://static1.squarespace.com/static/57c6b79629687fde090a0fdd/t/589ba9321b10e3beb925e044/1486596453538/DESIGN-PROJECT-GUIDE-SEPT-2016-V3.pdf>

Kaner, S. (2014). *Facilitator's Guide to Participatory Decision-Making*. San Francisco, California: John Miley & Sons.

Ley 21.040 *Ley que crea el Sistema de Educación Pública*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 24 de Noviembre 2017.

NOTA TÉCNICA

Conformación de Comunidades de Aprendizaje Profesional. Un desafío sistémico

Marcela Peña, Bárbara Zoro, Rebecca Ipinza, Wilda Vldela,
Millicent Contreras, Germán Cona y Fernanda Goñi.

C Líder

1. Introducción

Fortalecer la profesión docente ha sido un foco clave en las reformas a nivel mundial que buscan la mejora educativa. En los enfoques actuales de desarrollo profesional docente, el aprendizaje colaborativo es la estrategia fundamental para alcanzarlo. “Su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado” (Vaillant, 2016, p. 11). Esto implica que, para que las y los estudiantes tengan mayores oportunidades de aprendizaje, los y las docentes también requieren tener oportunidades para desarrollar sus capacidades continuamente, a través de la colaboración profesional (Hargreaves y O’Connor, 2018).

En Chile, las políticas educativas plantean claramente la necesidad de fortalecer el desarrollo profesional docente a través de la colaboración y reflexión situada. La ley N° 20.903 (2016) crea el sistema de Desarrollo Profesional Docente con la finalidad de “contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional, con especial énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales, así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa” (art. 11).

En la misma línea, los Estándares de la Profesión Docente y el Marco para la Buena Enseñanza (2021) señalan que el desarrollo profesional de profesores y profesoras es una actividad situada en el centro educativo. Su énfasis es la reflexión y el aprendizaje entre pares, lo que implica la necesidad de avanzar en formas más complejas de trabajo colaborativo, donde las escuelas puedan promover el aprendizaje de las y los docentes, favoreciendo su rol protagónico y su responsabilidad de mejorar continuamente sus prácticas.

Para instalar la colaboración profesional en escuelas y territorios, muchos sistemas escolares han abogado por las Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAPs). Se trata de una estrategia organizacional que busca la mejora continua a través de equipos de docentes que trabajan colaborativamente en ciclos recurrentes de indagación colectiva e investigación-acción para lograr mejores resultados para las y los estudiantes a los que atienden (DuFour, et al. 2021).

Las CAPs se desarrollan bajo el supuesto de que la clave para mejorar el aprendizaje de los y las estudiantes es el desarrollo profesional continuo de los educadores en el lugar de trabajo, y que éste es más poderoso cuando está anclado en la práctica (DuFour et al. 2016). Para ello, las CAPs buscan transformar las relaciones entre docentes, favoreciendo el aprender haciendo: trabajando en sus aulas, revisando y reflexionando colaborativamente sobre los resultados de sus esfuerzos y participando en formas nuevas y diferentes de mejorar su práctica profesional (Pfeffer y Sutton, 2006).

Las CAPs, a pesar de ser vistas con esperanza para la mejora escolar, enfrentan el riesgo de generar escasos avances cuando son implementadas desde un entendimiento y compromiso superficial (Reeves y DuFour, 2016). Para lograr todo su potencial, es esencial comprender que es un camino largo, ya que implica un cambio cultural profundo que involucra el compromiso y apoyo del sistema educativo completo, asegurando condiciones estructurales y relacionales para la implementación de las CAPs; expectativas, comprensiones y procesos claros de aprendizaje para las y los adultos, y monitoreo constante sobre cómo mejorar a través de ellas (Carpenter y Peterson, 2019; Thessin y Starr, 2011; Olivier y Huffman, 2016).

Siguiendo las propuestas de la literatura especializada, la Dirección de Educación Pública (2022) sugiere que una manera efectiva de alcanzar la mejora educativa es la conformación y fortalecimiento de CAPs. Poniendo como norte del trabajo de acompañamiento técnico pedagógico a los equipos directivos, el desarrollo de capacidades para la generación de CAPs.

Considerando lo anterior, y entendiendo que el aprendizaje docente es un proceso planificado y colaborativo que aborda problemas reales y prácticas pedagógicas con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza (Coggshall, 2012), se observa que la generación de CAPs en las escuelas, es una estrategia oportuna de desarrollo profesional docente. Lo anterior, debido a que implica colaboración, intercambio y cuestionamiento crítico continuo de las prácticas pedagógicas, lo que está en línea con los estándares profesionales educativos nacionales e internacionales.

En las siguientes secciones, se presentan los conceptos clave que están a la base de las Comunidades de Aprendizaje Profesional, como lo son el desarrollo profesional, la colaboración y la reflexión. Desde ahí, comprenderemos qué son las CAPs, cuáles son sus principales dimensiones y cómo éstas van desarrollándose. Para su avance, es imprescindible el liderazgo, tanto a nivel intermedio, escolar, como docente. Finalmente, se especifican algunas claves y desafíos a considerar para avanzar en el desarrollo y fortalecimiento de las CAPs en nuestro país.

¿Qué es una Comunidad de Aprendizaje Profesional (CAP)?

Actualmente, existe amplia bibliografía a nivel mundial sobre cómo las CAPs contribuyen en la generación de capacidades docentes y el aprendizaje de estudiantes (Peña, 2023). No obstante, y pese a lo anterior, el proceso de inmersión del concepto en Latinoamérica todavía es muy reciente y se plantea que no hay una única definición de Comunidad de Aprendizaje Profesional (Stoll y Louis, 2007). A continuación, se presentan algunas conceptualizaciones que existen en torno al término de Comunidades de Aprendizaje Profesional.

Desde la mirada de Vaillant (2016), un aspecto clave de las CAPs es que supone procesos de investigación, el desarrollo de culturas de colaboración al interior de los centros y actores que dinamicen estas prácticas. Peña (2023) tomando a Hord et al. (2010) y Stoll et al. (2004), plantea *una CAP* como: “una estrategia organizacional para centros educativos, que comprende una escuela como un espacio de aprendizaje para la comunidad en su conjunto, donde docentes comparten prácticas educativas, resuelven asuntos propios de su profesión, a través de diálogos con énfasis en el desarrollo profesional docente, el trabajo colaborativo y la generación de conocimiento” (p.30).

Por su parte, la Dirección de Educación Pública (2022) entiende que las CAP “constituyen una modalidad de aprendizaje en contexto cuyos miembros, con base en la responsabilización conjunta por la mejora, generan colaborativamente conocimiento colectivo, centrado en el aprendizaje de las y los estudiantes, que compromete el análisis de la enseñanza, y reporta cambios a nivel de prácticas y cultura” (p.20).

En la misma línea, Cabezas et al. (2021) señala que la literatura comprende a las CAPs “como equipos de docentes comprometidos que se reúnen regularmente a colaborar sistemáticamente en interacciones de apoyo mutuo para mejorar la enseñanza que reciben todos los y las estudiantes” (p.143).

De las definiciones presentadas, se desprende que el foco de una CAP debiera estar en fomentar dinámicas de aprendizaje y desarrollo profesional, mediante una reflexión estructurada que permita a las y los docentes problematizar, analizar datos y buscar soluciones a problemas prácticos que mejoren la experiencia de aprendizaje de sus estudiantes (Little, 2003; McLaughlin y Talbert, 2006).

De acuerdo a la literatura (Stoll et al., 2006; Vangrieken et al., 2015; Kelchtermans, 2006; Vescio et al., 2008; en Weddle, 2022), los principales beneficios de las CAP son:

- a Reducción del aislamiento:** La colaboración disminuye el sentimiento de aislamiento entre los y las profesoras.
- b Desarrollo de relaciones de apoyo:** Fomentan la formación de relaciones de apoyo entre los y las docentes.
- c Fortalecimiento de conocimientos:** Los y las profesoras desarrollan sus conocimientos sobre el contenido y enfoques pedagógicos a través de la colaboración.
- d Impacto positivo en el rendimiento de los y las estudiantes:** La participación de los y las profesoras en estas comunidades se relaciona positivamente con el rendimiento de los y las estudiantes.

Diversas investigaciones han dado cuenta de su aporte en el incremento de resultados de aprendizaje de las y los estudiantes, considerándose una estrategia menos costosa y más, profesionalmente, satisfactoria para mejorar los centros educativos (DuFour, Eaker y DuFour, 2005; Bellibas *et al.*, 2017; Bolam *et al.*, 2005, 2007; DuFour *et al.*, 2021; Hord, 1997; Hord y Hirsh, 2008). Estos beneficios le han brindado popularidad a las CAPs, por lo que muchos sistemas educativos y escuelas han buscado impulsarlas en sus organizaciones, con muy diversos niveles de éxito (Carpenter y Peterson, 2019). Hablar de CAP se ha convertido en un lugar común en el lenguaje educativo, demasiadas escuelas, territorios y organizaciones se autodenominan CAPs sin realmente llevar a cabo las prácticas que caracterizan a las verdaderas Comunidades de Aprendizaje Profesional de alto rendimiento (DuFour *et al.*, 2021). La instalación del término en el discurso no garantiza una comprensión compartida de su significado y, lo que es más importante, en la implementación de acciones adecuadas. Utilizar términos impactantes, pero mal comprendidos, puede limitar los esfuerzos de transformación y socavar el propósito original de una CAP (Pffefer y Sutton, 2000).

Para poder obtener los beneficios que prometen las CAPs, es necesario tener una comprensión profunda y compartida de las condiciones que requieren, las ideas que deberían impulsar su trabajo y los obstáculos que, probablemente, encuentren a medida que avanzan (DuFour y Fullan, 2013). De acuerdo a la literatura, el mejoramiento sistémico de la educación por medio de las CAPs es un proceso de transformación cultural del sistema, mucho mayor que simplemente implementar un programa (DuFour y Fullan, 2013; Rincón-Gallardo, 2019). A continuación, profundizaremos en los elementos que caracterizan a las CAPs efectivas.

2.1 Dimensiones de las CAPs

Las CAPs se pueden entender como una estrategia metodológica de formación docente, desde la reflexión y la colaboración (Cantarero, 2017). Aunque poseen un gran potencial para el logro de mejores resultados, es necesario el desarrollo de estructuras de reflexión y apoyo para generar experiencias de aprendizaje de adultos, enraizados en las dinámicas de trabajo colaborativo de las escuelas (Carpenter y Peterson, 2019). Ser parte de una CAP disminuye el aislamiento común que viven los y las docentes, incrementando el compromiso con los valores de la escuela, generando responsabilidad compartida en el desarrollo de los y las estudiantes, ayudando, incluso, a comprender mejor el rol del y de la docente (Molina, 2005).

Para que una CAP se implemente efectivamente requiere de la articulación de distintas dimensiones (Hord, 1997; Hord *et al.*, 2010; Peña, 2023): a) valores compartidos; b) liderazgo distribuido; c) condiciones estructurales; d) condiciones relacionales; e) aprendizaje colectivo y su aplicación a la práctica; f) práctica personal compartida, además de la inclusión de otros focos en la indagación reflexiva, la conformación de redes y la incorporación de otras y otros actores de las comunidades escolares que no necesariamente son docentes (Bolam *et al.*, 2005, en Peña, 2023). Aunque el nombre de las dimensiones puede variar de autor a otro, sus principios bases son compartidos, relacionados con las dimensiones planteadas (Dogan, Tatık y Yurtseven, 2017), las que se describen brevemente a continuación:

Tabla 1. Dimensiones de una CAP.

DIMENSIONES	DESCRIPCIÓN
Liderazgo compartido y de apoyo.	Prácticas relacionadas con la participación democrática en la toma de decisiones y el nivel de distribución que se hace del poder al interior de la comunidad educativa (Olivier y Hipp, 2010), además implica la capacidad que pueden tener los equipos de gestión y sostenedores de incentivar la participación de los y las docentes en estas decisiones (Vangrieken et al., 2017).
Visión y valores compartidos.	Prácticas vinculadas con el nivel en que las y los distintos actores de la comunidad educativa, docentes, asistentes, directivos, directivas y equipos de gestión comparten una meta y una visión clara y común sobre el mejoramiento de los aprendizajes en la escuela, lo que es fundamental para la orientación de las prácticas docentes dentro y fuera del aula (Cabezas et al., 2021; Slegers et al., 2013; Vangrieken et al., 2015).
Aprendizaje colectivo y su aplicación en la práctica.	Prácticas que fomentan la colaboración y el diálogo entre docentes, lo que implica trabajar en conjunto para la planificación, resolución de problemas y la mejora de las oportunidades de aprendizaje de los y las estudiantes, desarrollando colaborativamente conocimientos, competencias y estrategias que pueden aplicar en su trabajo (Cabezas et al., 2021; Olivier y Huffman, 2010; Slegers et al., 2013).
Práctica personal compartida.	Comprende acciones a través de las cuales los y las docentes colaboran para su desarrollo profesional y el aprendizaje de los y las estudiantes, con un foco claro en la desprivatización de la práctica docente, haciéndola pública como espacio para la revisión, observación y resolución de problemas de práctica de manera conjunta (Cabezas et al., 2021; Peña, 2023). Sin perder de vista el desarrollo de la capacidad reflexiva de los y las docentes para aplicar mejores prácticas (Slegers et al., 2013). Algunos ejemplos de práctica personal compartida, pueden ser formas de colaboración profunda como la observación entre pares, la mentoría y el estudio de clases (Little, 1990).
Condiciones de apoyo: Relacionales.	Prácticas asociadas al respeto, la confianza, la posibilidad de criticar constructivamente para la mejora y las relaciones interpersonales entre las y los distintos miembros de la comunidad escolar y el clima o cultura dentro de ella (Cabezas et al., 2021; Leclerc et al., 2012; Slegers et al., 2013). Estas condiciones son básicas no solo para el desarrollo de las CAPs, sino también para la generación de confianza; capacidad fuertemente determinada por el liderazgo practicado en la escuela.
Condiciones de apoyo: Estructura.	Se refiere a una variedad de condiciones que tiene la escuela que permiten que existan espacios de comunicación, tiempos asegurados para la reunión de docentes y la posibilidad de colaborar. Estas condiciones también se ven afectadas por factores macrosociales como políticas que entreguen las posibilidades de contar con tiempos y espacios para la realización sistemática de las actividades (Blitz y Schulman, 2016; Stoll et al., 2006 en Cabezas et al., 2021). De todas formas, estas condiciones de estructura se pueden ver favorecidas por el apoyo que reciben desde los sostenedores u otros agentes externos como otros establecimientos con los que trabajar en red (Blitz y Schulman, 2016; Stoll et al., 2006 en Cabezas et al., 2021; Slegers et al., 2013; Vangrieken et al., 2015).

Fuente: Elaboración propia



Reflexionemos

Considerando las dimensiones de las CAPs, ¿en cuáles crees que tu establecimiento está logrando las condiciones y prácticas necesarias para trabajar en Comunidades de Aprendizaje Profesional?, ¿en qué dimensiones requieren más trabajo? y ¿por qué?

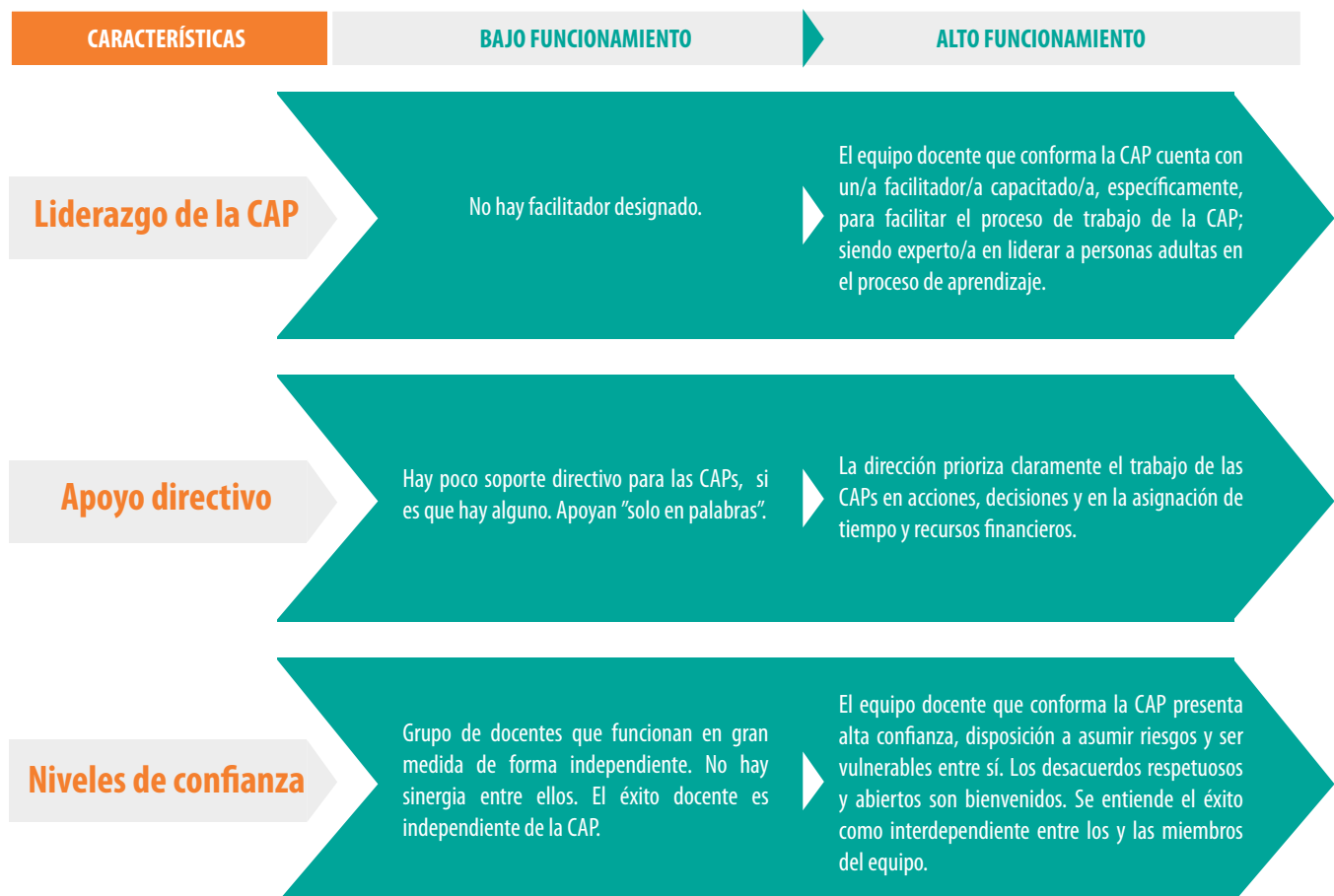
2.2 Estadios de desarrollo de una CAP

Las dimensiones anteriores dan cuenta de condiciones y prácticas requeridas para el funcionamiento efectivo de las CAPs. Esto nos muestra el panorama a nivel escuela, pero es clave también entender qué esperamos que suceda en los equipos de docentes que se constituyen en CAPs.

Las CAPs no logran constituirse y ser efectivas de un día a otro. La profundización de su trabajo requiere de un tránsito, donde paulatinamente se van institucionalizando prácticas clave. Distintos autores han identificado los estadios o fases de desarrollo que representan estos tránsitos, que muestran el proceso desde antes de que inicien las CAPs hasta mostrarse cómo podría verse el trabajo de las CAPs en lugares que han logrado su institucionalización (DuFour et al., 2008; DuFour et al., 2010; Olivier et al., 2010).

Venables (2018) plantea una rúbrica de desarrollo de las CAPs, permitiendo que los equipos puedan reflexionar sobre en qué estadio se encuentran respecto a siete grandes características de las CAPs de alto funcionamiento, desde la perspectiva de lo que sucede dentro de los equipos de trabajo de CAPs. Todas estas características se plantean desde un nivel “disfuncional”, donde no se observa un desarrollo en el ámbito, mientras que el nivel de alto funcionamiento se trata del desarrollo más alto. Es importante considerar que las categorías son temporales, lo que significa que una CAP puede moverse en cualquier dirección o estado de la rúbrica en el tiempo. A continuación, se presentan las características del nivel máximo de la rúbrica.

Figura 1. Continuo de funcionamiento de las CAPs.



Profundidad de la conversación

Todas las discusiones sobre enseñanza y aprendizaje permanecen en la zona de confort, con cuidado de no ofender y mantener la armonía por encima de todo, incluso a riesgo de no hacer lo mejor para los y las estudiantes.

Las conversaciones sustantivas sobre enseñanza y el aprendizaje son rutinarias entre las y los miembros de la CAP. Las y los miembros son reflexivos en sus contribuciones, no temen ahondar en temas que los saquen de su zona de confort y a cuestionar el pensamiento grupal, cuestionando creencias.

Compromiso con la propuesta

Significativo descrédito. Compromiso superficial con tareas de la CAP. Tanto el disentimiento pasivo como el agresivo son comunes. Los miembros ven que el tiempo de reunión de la CAP disminuye su tiempo individual. Conversaciones a la salida de EE muy negativas.

Cada miembro no solo ha aceptado el concepto y trabajo asociado a las CAP, sino que es un embajador de la causa, sabiendo el impacto positivo que pueden tener para el aprendizaje de las y los estudiantes.

Foco de las reuniones

Las reuniones pueden comenzar debatiendo sobre la enseñanza y el aprendizaje, pero pronto cualquier tema suscitado por cualquier miembro suscita problemas. Se realiza muy poco trabajo productivo.

El corazón de todas las reuniones es mejorar el aprendizaje de los y las estudiantes, a través de la mejora de las prácticas docentes. La planificación se lleva a cabo preguntando: ¿Cuál es la mejor manera de enseñar esto para este estudiante? Es decir, hay un foco en la interacción del núcleo pedagógico, contextualizado a sus aulas particulares.

Calidad de la colaboración

Los miembros dominantes presionan su agenda sobre el resto y no son cuestionados. Cuando el equipo "acepta" hacer algo para la próxima reunión, casi la mitad de los miembros no lo hacen, sin consecuencia. Si el aporte de algún miembro mejora como resultado de una reunión, es más por accidente que por diseño.

Todos y todas trabajan de manera interdependiente para producir las mejores lecciones, evaluaciones o intervenciones posibles para el aprendizaje de los y las estudiantes. Los desacuerdos son aceptados; los egos no lo son. Todos y todas se benefician de participar de la CAP. Las reuniones son, sin excepción, relevantes, significativas y productivas.

Fuente: Adaptado y traducido de Venables (2011 y 2018).

**Reflexionemos**

De acuerdo a la figura anterior, ¿en qué nivel de funcionamiento crees que se encuentran las Comunidades de Aprendizaje Profesional en tu centro educativo?

Pensando en el trabajo colaborativo desarrollado en su centro educativo: ¿Qué características aún requieren de mayor trabajo para alcanzar un mejor funcionamiento?, ¿qué apoyos necesito para acercarme a un mejor funcionamiento?

Rol de las y los líderes educativos en la formación de Comunidades de Aprendizaje Profesional

Para que las CAPs impulsen la reforma educativa sistémica, es esencial crear condiciones que fomenten la comprensión, la colaboración y la acción colectiva en todos los niveles (Van Clay et al., 2011). Las y los líderes educativos, tanto del nivel intermedio, directivos escolares, como docentes líderes, tienen un rol fundamental para el éxito de las CAPs (Olivier y Huffman, 2016), generando las condiciones para una colaboración profesional que transforme las organizaciones en entornos de aprendizaje continuo (Montecinos y Cortez, 2015), donde docentes colectivamente toman riesgos y buscan estrategias audaces para lograr aprendizajes profundos (Datnow y Park, 2019).

Para lograr el potencial que las CAPs prometen, es necesario asegurar condiciones estructurales, construir expectativas y procesos claros y compartidos, proveer apoyo constante y oportunidades de aprendizaje para adultos en las organizaciones educativas. Todas y todos los líderes deben trabajar juntos para abordar los desafíos inherentes al proceso de las CAPs, reconociendo que el momento adecuado para actuar es siempre el presente (DuFour y Fullan, 2013).

Esto implica que las y los líderes del nivel intermedio, directivos escolares y docentes líderes tengan claro lo que, desde su rol, pueden contribuir para el logro del objetivo de una CAP. Es decir, mejorar los aprendizajes de las y los estudiantes. A continuación, se desarrollan los principales aspectos que cada nivel educativo debe abordar para aportar a la mejora sistemática guiada por CAPs.

3.1 Rol de las y los líderes intermedios en la formación de una CAP

El mejoramiento sistémico de la educación, por medio de las CAPs, es un proceso de transformación cultural del sistema, que requiere de un fuerte empuje por parte del nivel intermedio¹ (DuFour y Fullan, 2013; Rincón-Gallardo, 2019). El rol del nivel intermedio para potenciar el desarrollo e implementación de CAPs se vincula a proveer de **estructura, condiciones y cultura** que aporten a sostener el proceso de reforma que conllevan. Si crear y mantener escuelas que aprenden a mejorar no es una prioridad en todo el territorio, la efectividad de la escuela dependerá, en exceso, del compromiso heroico de un/a líder o de unos pocos o pocas docentes (Lezotte, 2011 en DuFour et al., 2021), no siendo sustentable a largo plazo.

¹ El nivel intermedio, en Chile, es entendido principalmente como sostenedores educativos, sean estos municipales o privados, Servicios Locales de Educación Pública, así como también los supervisores provinciales del Ministerio de Educación, quienes pueden proveer de apoyo a centros educativos de sus territorios asociados (Zoro et al. 2022).

Para esto, **se sugiere que los niveles intermedios se involucren con docentes y directivos en el desarrollo y liderazgo del proceso de implementación y fortalecimiento de las CAPs**. Aportando en **desarrollar capacidades** en las y los docentes, directivos y su propia organización, el aprendizaje colaborativo; mostrar una **visión clara sobre cómo las CAPs** se ajustan al proceso de mejora del territorio, para que el trabajo de cada CAP aporte a las **metas territoriales**; y proveer de **apoyo diferenciado** de acuerdo a las necesidades particulares de cada centro educativo, para impulsar a avanzar al siguiente paso de su crecimiento como CAPs (Salleh, 2016).

Existen múltiples formas de conceptualizar cómo se provee de las condiciones para el florecimiento y sostenimiento de CAPs a nivel intermedio, las que se puede ver de forma alineada con las dimensiones de las CAPs planteadas en el apartado anterior (Olivier y Huffman, 2016). En términos de **liderazgo distribuido y de apoyo**, la literatura es clara en señalar que para implementar cambios se requiere involucrar a las partes interesadas y tomar decisiones con ellos sobre cómo abordarlos (DuFour y Fullan, 2013). En el contexto anglosajón, donde distritos han estado interesados por instalar el proceso de mejora a través de CAPs a nivel del territorio, las y los líderes que han logrado mejores resultados han impulsado la **apropiación y el apoyo** a través del trabajo con grupos de directivos a nivel distrital. Estos han sido conformados, específicamente, como grupos de estrategia o comités directivos del CAPs (Thessin y Starr, 2011) o se han reconvertido reuniones o redes de directivos en espacios para impulsar el trabajo de las CAPs (Olivier y Huffman, 2016; Eaker y Keating, 2012; DuFour et al., 2021). Las y los miembros de estos grupos pueden mejorar su comprensión del proceso de CAPs al compartir experiencias y desafíos de sus propias comunidades escolares, adoptando una perspectiva más amplia y enriquecedora del concepto de CAPs y experimentando, en primera persona, procesos de colaboración entre pares. Se convierten en responsables de proveer directrices para el trabajo de las y los docentes en las CAPs y mejorar los procesos asociados, sirviendo como enlaces entre el distrito y las escuelas (Thessin y Starr, 2011; DuFour et al., 2016).

Uno de los roles fundamentales del liderazgo intermedio es construir una **visión compartida de aprendizaje y mejora continua**, junto con un conjunto de estrategias y prácticas para lograr implementarla (Anderson y Rincón-Gallardo, 2021). Las CAPs son una estrategia clave que los territorios pueden abrazar como vehículo para generar esa visión. En estos casos, las y los líderes del nivel intermedio requieren apoyar la comprensión de las CAPs y su aporte a la mejora, así como **comunicar claramente las intenciones y prácticas sobre el proceso de las CAPs** en reuniones y a través de interacciones a lo largo del tiempo, buscando que el proceso de las CAPs quede integrado en la cultura. Para ser capaces de hacer esto, el nivel intermedio requiere tener en sus oficinas un fino entendimiento de las prácticas y procesos que orienten el trabajo de las CAPs, para así poder transmitirlo y modelarlo con claridad (DuFour et al., 2021). Contar con una definición clara de un proceso de indagación compartida y herramientas comunes, es fundamental para la creación de un lenguaje común con significados ampliamente compartidos de conceptos clave (Thessin y Starr, 2011). No basta con difundir y modelar los procesos, es necesario la monitorización constante de la existencia de un lenguaje y visión compartidos, esto se puede realizar durante encuentros de redes o reuniones donde las y los líderes escolares puedan explicar sus acciones en relación a las CAPs y las razones a la base, pudiendo apropiarse y retroalimentar el proceso entre pares

y niveles (Pirtle y Tobia, 2014).

La literatura es clara en señalar que desde el nivel intermedio se requiere liderar dando autonomía y, a la vez, generando responsabilización y propósitos claros (DuFour et al., 2016). DuFour y sus colaboradores (2021) hablan de un **liderazgo simultáneamente flexible y firme**, donde se fomenta la autonomía y la creatividad de los equipos dentro de un marco territorial que especifica prioridades y parámetros claros y específicos. Esto implica que establecen “desde arriba” principios y prácticas que esperan ver en las CAPs de las escuelas, al mismo tiempo que se provee de amplia libertad, múltiples apoyos y herramientas para que las escuelas puedan implementar de la forma que mejor los beneficie y haga sentido, confiando en sus conocimientos y experiencia.

Al mismo tiempo que el nivel intermedio exige, tiene la responsabilidad de brindar la capacidad y apoyo para cumplir con lo que pide (Van Clay et al. 2011). Esto implica que el nivel intermedio debe trabajar con las y los líderes escolares para **identificar el apoyo y los recursos específicos** que necesitarán para lograr lo que se les exige, y estar a la altura de brindar el apoyo y los recursos necesarios. Esto conlleva **establecer relaciones de confianza** y bidireccionalidad, donde las partes se sientan seguras para poder solicitar apoyos y resolver dudas, dejando claro que están ahí para trabajar en conjunto (Olivier y Huffman, 2016; DuFour y Fullan, 2013). Dentro de las **condiciones de apoyo estructurales** que requieren asegurar se encuentra el apoyo en la creación de horarios y tiempos necesarios para la colaboración sobre enseñanza y aprendizaje. Además, se deben establecer estructuras que fomenten la colaboración continua entre niveles del sistema, como redes o reuniones entre directivos (Olivier y Huffman, 2016).

Parte de la responsabilidad del liderazgo es ayudar a otros a desarrollar la capacidad de tener éxito en lo que se les pide que logren (DuFour et al., 2016). Por ello, el **acompañamiento y desarrollo de capacidades** de las y los directivos es esencial para garantizar que estén preparados para liderar y apoyar el proceso de las CAPs. Para ello, las escuelas requieren un acompañamiento sistemático, que contemple estrategias basadas en el aprendizaje de adultos, como fomentar la agencia de las y los líderes escolares, desarrollar un trabajo conjunto, modelar prácticas, desarrollar conversaciones constructivas, conectar con otros recursos, blindar el foco en lo pedagógicos de posibles distracciones externas y la diferenciación en el acompañamiento (Honig y Rainey, 2020).

Poder movilizar un cambio cultural implica que el nivel intermedio no sólo tenga un discurso sobre CAPs, sino que sea capaz de **practicar lo que predica**. Por ello, a nivel de oficinas territoriales es necesario reorientar su propio trabajo en el aprendizaje, creando sus propias CAPs en ellas y así modelar lo que esperan de las y los docentes en el aula (DuFour et al., 2016). La literatura sobre distritos efectivos en implementar CAPs sugiere que el **aprendizaje colaborativo** se promueva modelando sistemáticamente esta práctica en el nivel intermedio y directivo antes de llegar a las y los docentes (Pirtle y Tobia, 2014; Thessin y Starr, 2011). Se deben proporcionar múltiples recursos y herramientas para aprender sobre el concepto y procesos asociados a las CAPs, formación de líderes de equipos de gestión y docentes líderes, así como asistencia técnica externa en las etapas iniciales de las CAPs. Asimismo, es clave poder proveer estructura para compartir entre centros educativos, promoviendo el aprendizaje lateral (DuFour et al., 2021). En estas instancias -pudiendo tratarse de redes, CAPs entre directivos, CAPs de personal de nivel intermedio- es clave brindar oportunidades constantes y sistemáticas para que sus miembros analicen evidencias de sus propias

prácticas de forma colaborativa, aportando al desarrollo de la **práctica personal compartida** (Olivier y Huffman, 2016). Es necesario que todos los niveles experimenten aquello que las y los docentes se espera que realicen, por lo que propiciar estos espacios, desde el nivel intermedio, es fundamental para generar una comprensión profunda del alto grado de confianza que requiere y se desarrolla al hacer esto. La observación y retroalimentación entre escuelas, por medio de caminatas pedagógicas o visitas a reuniones de otras CAPs, es una práctica efectiva para fomentar esto (Olivier y Huffman, 2016; Pirtle y Tobia, 2016).

Una dimensión clave del trabajo del nivel intermedio en el apoyo a las CAPs se vincula con proveer de un **enfoque de uso de datos** (Olivier y Huffman, 2016; Van Clay et al., 2011). Esto implica que el nivel intermedio sea capaz de proveer sistemas de gestión y rápido acceso a datos relevantes para las CAPs, como datos de resultados de aprendizaje. Un rol fundamental es poder modelar el uso efectivo de los datos desde las y los profesionales de este nivel, generar acompañamientos basados en datos, entregando orientaciones para realizar conversaciones y talleres de análisis de datos en las escuelas, así como generando instancias de desarrollo profesional que aumenten la literacidad de las personas para el uso de datos. Para modelar el uso de datos, es necesario que en las reuniones con directivos, espacios de redes e instancias de encuentro con las comunidades en general, se propicien espacios para facilitar debates sobre datos (Olivier y Huffman, 2016).



Reflexionemos

Nivel escolar:

Pensando en el liderazgo del sostenedor y supervisores externos:
¿es una prioridad para este nivel el desarrollo de CAPs?, ¿en qué dimensiones evidencias apoyo del nivel sostenedor y/o supervisores para lograr las condiciones y prácticas necesarias para trabajar en Comunidades de Aprendizaje Profesional?, ¿en qué dimensiones requieren más apoyo?, ¿cómo puedo pedir más apoyo?

Nivel intermedio:

¿Es una prioridad para su organización el desarrollo de CAPs en los centros escolares del territorio?, ¿en qué dimensiones cree que está brindando un apoyo adecuado para lograr las condiciones y prácticas necesarias para trabajar en Comunidades de Aprendizaje Profesional?, ¿en qué dimensiones requieren fortalecer el apoyo?, ¿cómo lo sé?, ¿en qué lo evidencio?

En esta sección se habla de liderazgo directivo, lo cual refiere a las prácticas de equipos directivos, refiriéndose como mínimo al trabajo de directores, directoras y jefes y jefas de UTP. Sin embargo, la mayoría de los estudios hablan sobre el rol de las y los directores en las CAPs. En el contexto anglosajón, de donde proviene la mayor parte de la literatura sobre CAPs, existe evidencia relevante sobre las prácticas y capacidades de las y los directores escolares en el desarrollo de las CAPs, estableciéndose como un rol clave para su desarrollo. La estructura organizacional en dichas latitudes posiciona a directores y directoras como la figura clave del liderazgo pedagógico y responsable final de las decisiones estratégicas y pedagógicas. En el contexto chileno, el liderazgo directivo es repartido, teniendo las y los jefes de Unidad Técnico Pedagógica (UTP) un rol clave en los procesos pedagógicos, llegando incluso a afirmarse que el liderazgo directivo en Chile se organiza en una estructura bicéfala (Aravena y Quiroga, 2019). Considerando que la literatura refiere a las prácticas de liderazgo pedagógico que en Chile se distribuyen entre, al menos, director/a y jefe/a de UTP, se entenderá que se está interpellando al equipo directivo en el caso chileno.

De acuerdo a la evidencia empírica, el liderazgo directivo debiera ser pedagógico en algunos momentos de su ejercicio, pero, a su vez, se espera que sea capaz de empoderar a las y los docentes, desarrollando la autonomía colectiva de los equipos en un marco de actuación predefinido (DuFour et al., 2021). Para McLaughlin y Talbert (2006), una comunidad de aprendizaje fuerte se desarrolla cuando un director o una directora renuncia a las medidas de control y apoya la construcción de otros liderazgos. Esto implica distribuir sus atribuciones generando la autonomía de otras y otros líderes, junto con delegar la autoridad; desarrollar la toma de decisiones en forma colaborativa y dejar de ser quien soluciona los problemas en forma central (Louis et al., 1996). En esta misma línea, Lieberman (1995) concluye que un director o directora efectiva trabaja como *partner* con las y los docentes, involucrándose en la búsqueda colectiva de posibilidades de mejora de la escuela.

Por otra parte, las CAPs requieren el fortalecimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje mediante un enfoque de liderazgo pedagógico, centrado en el desarrollo de docentes y estudiantes, no así en la microgestión (observaciones de clases, evaluación docente y retroalimentación) de los aprendizajes (Fullan y Quinn, 2016). Pues la dirección escolar no cuenta con el tiempo para el despliegue de esa práctica permanente, sino para proyectar su trabajo en las orientaciones y la generación de conocimiento conjunto entre líderes, docentes y la comunidad. En palabras de DuFour y Mattos (2013 en DuFour et al. 2021), "Un profesor de álgebra tiene más posibilidades de ser más eficaz cuando trabaja semanalmente con otros profesores de álgebra para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, que cuando es observado por un ex profesor de estudios sociales cuatro veces al año" (p. 40).

Hord (2017) haciendo referencia a los Estándares de Liderazgo (Professional Learning Association), señala tres dimensiones fundamentales para la gestión del cambio y la mejora escolar:

- Desarrollar capacidades para aprender a aprender. Proceso que implica un compromiso con el aprendizaje continuo y la toma decisiones sobre desarrollo profesional a partir de estándares definidos.
- Abogar por el aprendizaje profesional, articulando el aprendizaje de estudiantes y docentes, promoviendo procesos formativos de alta calidad.

- Crear sistemas de apoyo, que focalicen la eficacia del aprendizaje profesional, preparando equipos para la colaboración efectiva capaz de crear altas expectativas para el aprendizaje profesional.

Hacer lo anterior requiere de la instalación de una visión de mejora continua, procesos claros para poner esto en marcha, desarrollo de capacidades, provisión de tiempos y recursos, así como monitoreo y constante entusiasmo y motivación por parte de las y los directivos escolares (Vaillant, 2019). En un estudio realizado en un distrito de Estados Unidos, se logró identificar que las diferencias en los logros de las CAPs se debían principalmente al trabajo de directivos escolares (Thessin, 2019). La investigación encontró que, a pesar de que el nivel intermedio brindó apoyo a todas sus escuelas por igual para implementar CAPs, se produjeron grandes disparidades en el desarrollo de éstas entre las escuelas del mismo territorio luego de dos años, atribuyendo estas diferencias al trabajo de las y los directivos (Thessin, 2019). La provisión de tiempo para que las y los docentes se reúnan, una estructura de equipos de trabajo y aprendizaje profesional, proporcionado por la oficina del distrito, eran insuficientes para asegurar el establecimiento de CAPs de alto funcionamiento (Thessin, 2015). Fueron prácticas específicas, realizadas por los directivos en apoyo a las CAPs, las que marcaron la diferencia. Las y los directivos que lograron CAPs efectivas compartían enfocarse en asegurar lo siguiente (Thessin, 2019):

1

Comunicación de expectativas claras para el trabajo de las CAPs: Para esto, las y los directores se aseguraban de tener un claro dominio de los procesos de indagación colaborativa y protocolos propios de una CAP, para poder orientar el trabajo de los y las docentes, así como marcar ciertos tiempos, solicitando que las CAPs se pusieran una meta y generando hitos para monitorear su avance. La literatura señala que algunos y algunas directivas asistían a algunas reuniones de las CAPs, participando como un o una docente más, de forma de poder retroalimentar el proceso. En otros casos, los y las directivas realizaban reuniones con los y las docentes líderes de cada CAP, para monitorear el trabajo, proveer retroalimentación, generar comunicación entre equipos y construir una visión compartida de mejora, alineada entre las metas de cada CAP y los planes de mejora a nivel escuela.

2

Provisión de aprendizaje profesional en las escuelas sobre CAPs: Además de proveer orientaciones claras sobre las expectativas del trabajo de las CAPs, los y las directivas de escuelas con CAPs efectivas se preocupaban activamente de desarrollar las capacidades de sus docentes para aprender colaborativamente. Para hacer esto, los y las directoras del mencionado estudio realizaban prácticas como desarrollar ciclos constantes de talleres para preparar a sus docentes, donde además de explicar la teoría, generaban experiencias para modelar herramientas y protocolos que potencian el trabajo de las CAPs, como desarrollar discusiones basadas en datos, examinar evidencias de aprendizaje de los y las estudiantes en conjunto o desarrollar cafés mundiales. Además, algunas y algunos directores les dieron la oportunidad a sus docentes de participar en talleres y seminarios sobre CAPs fuera de la escuela. Otra práctica relevante de las y los directivos para proveer instancias de aprendizaje a los y las docentes era que, a través de la participación en

las CAPs, pudieron identificar qué necesitaban aprender mejor los y las docentes para mejorar su trabajo como CAP y, a partir de ello, generar nuevos talleres para proveer de conocimientos y herramientas que pudiesen apalancar ese trabajo.

3

Establecimiento de una cultura escolar centrada en el aprendizaje y la colaboración: En escuelas con CAPs efectivas las y los directivos se aseguraron de construir un ambiente de colaboración y confianza. Para esto, las y los directivos proveyeron de dirección y, a la vez, autonomía. Por ejemplo, orientando a los equipos a que debían ponerse una meta y cumplirla, pero dando el espacio para que fueran las y los docentes quienes definan su meta, de acuerdo a lo que ellos y ellas necesiten trabajar, confiando en que se esforzarán en lograrla. Se identifica, también, que las y los directivos de centros educativos con CAPs efectivas se preocupan de generar instancias donde la toma de decisiones es participativa y se modela un trabajo colaborativo en todas las instancias de reunión. Por ejemplo, en la reuniones del profesorado o talleres de formación ampliados, se diseñan para desarrollar trabajo en grupos y deliberar en conjunto, llegando a las metas de cada reunión en conjunto. Instalar culturas de liderazgo distribuido y confianza en el trabajo de las y los docentes resulta fundamental para romper la forma aislada de trabajar e instalar los beneficios de la colaboración (Leithwood et al., 2020).

Otro punto importante, es poder distribuir el liderazgo, para lo que es fundamental que las y los líderes puedan ayudar a las y los docentes a aprender a liderar (DuFour et al., 2021). Para ello, se sugiere desarrollar a docentes líderes, con una alta motivación y validación de sus pares, para facilitar las discusiones y guiar a sus pares en reuniones de CAPs. Siendo agentes clave en el desarrollo profesional de sus pares. Los y las directivos, tal como todas y todos los líderes educativos, deben tener una responsabilidad con quienes se ponen en una posición de liderar, brindarles retroalimentación y apoyo a medida que avanzan.



Reflexionemos

Nivel escolar:

***Pensando en el liderazgo del equipo directivo,** ¿qué prácticas de liderazgo crees que se están logrando realizar de forma efectiva?, ¿cómo lo sé?, ¿en qué lo evidencio?, ¿qué prácticas necesitan más trabajo?*

Nivel intermedio:

***Pensando en el liderazgo de los equipo directivos de mi territorio,** ¿qué acciones realizo para identificar las prácticas de liderazgo que requieren fortalecer las y los directivos de los centros educativos?, ¿en qué lo evidencio?, ¿qué acciones realizo para fortalecer las prácticas de liderazgo directivo que permiten el desarrollo de CAPs efectivas?*

3.3 Liderazgo docente

En el contexto de desarrollo de una CAP, el rol que juegan las y los docentes es fundamental. En tanto, son quienes participan de una CAP y, a la vez, facilitan dichos espacios de desarrollo profesional. En este ámbito, son pocos los estudios que exploran el desarrollo de docentes líderes en el contexto de una CAP, más aún en el contexto latinoamericano. Chen y Zhang (2022), en un estudio de una escuela secundaria de Shangai, identificaron que estos son reconocidos por su experiencia profesional y ejercen prácticas de liderazgo influyente en la orientación de su asignatura o especialidad en que se desempeñan.

Si bien el liderazgo docente no ha sido estudiado de forma profunda, como en otros roles dentro de la escuela, existen variados estudios que han abordado este tema. La revisión sistemática de literatura, desarrollada por Harris et al. (2017), reconoce una variada definición de este concepto, pero todas coinciden en cuatro categorías clave: 1) poseen influencia sobre sus pares y no desde un rol formal, posicionándose como fuentes de innovación y cambio; 2) movilizan la colaboración, como una acción más allá de sus propias aulas, a través de CAPs, o bien estructuras informales; 3) aspiran no sólo a la excelencia de su práctica docente, sino a nivel de la escuela, aportando al cambio institucional; 4) comprenden que su quehacer tiene impacto en los resultados de aprendizaje.

Las formas de influencia de los y las docentes líderes con sus pares se da principalmente vinculada al apoyo (Cherubini, 2007; Collinson, 2012; Fairman y Mackenzie, 2015). Éste se puede organizar a partir de tres modalidades (Harris et al., 2017), como se observa en la siguiente figura:

Figura 2.



Fuente: Elaboración propia con base a Harris et al., 2017.

Ahora bien, al pensar en las y los líderes docentes de una CAP, se abre una primera consideración: *¿Cómo se define a estos y estas docentes?*. En este sentido, Bush (2015) señala que las y los líderes docentes son nombrados formalmente o emergentes, siendo el primero parte de la estructura formal con un cargo determinado, mientras que el segundo es de carácter informal. Ambos son parte de una estructura de liderazgo distribuido. Es complejo poder establecer estrategias de desarrollo profesional docente bajo un rol de autoridad posicional de docentes, esta estructura puede generar conflictos y limitar los liderazgos emergentes (Harris, 2005). Por tanto, un primer elemento clave es propiciar estrategias que permitan no imponer el liderazgo de docentes a través de nombramientos, si estos no son reconocidos por sus pares.

Algunos estudios han podido profundizar sobre las prácticas y/o capacidades que los y las docentes, que lideran CAP, han tenido que desplegar a través de distintas experiencias de desarrollo. La investigación de York-Barr y Duke (2004), clasifica las prácticas de liderazgo docente en siete categorías, que precisan un perfil diverso y complejo como se aprecia en la siguiente figura:

Figura 3. Categoría de prácticas de liderazgo docente en el contexto de una CAP.



Fuente: Elaboración propia con base a York-Barr y Duke, 2004.

Por otra parte, Day y Harris (2003) identifican cuatro roles funcionales de docentes líderes, en el contexto de la escuela. El primero, considera una mirada articuladora que permite traducir los principios de la mejora escolar en las prácticas individuales de aula. Por otra parte, y en relación a la vinculación con sus pares, se espera que puedan movilizar al profesorado para trabajar en colaboración hacia un objetivo colectivo. Otra línea, tiene que ver con una perspectiva de reconocimiento profesional, al actuar como fuente de experiencia e información respecto a los procesos educativos. Finalmente, un aspecto clave es forjar relaciones estrechas con sus colegas que permitan la generación de aprendizaje.

En complemento, Venables (2018) propone una serie de responsabilidades que implica el rol de un o una docente líder en el contexto de una CAP. Esto implica elementos de carácter relacional, como acciones vinculadas al desarrollo profesional docente, tales como:

- 1 Guiar a la comunidad hacia los objetivos que se han planteado.
- 2 Formular preguntas que inciten a la reflexión, que cuestionen el pensamiento convencional y lleven las conversaciones a un nivel más profundo.
- 3 Mantener la seguridad emocional de las y los miembros de la comunidad durante las conversaciones.
- 4 Garantizar que se escuchen todas las voces.
- 5 Promover y modelar la honestidad y el respeto en las conversaciones.
- 6 Mantener a la comunidad enfocada y hacerla avanzar cuando esté “atascada”.
- 7 Mediar en los desacuerdos y ayudar a la comunidad a navegar por “las aguas a veces turbulentas” de la dinámica interpersonal.
- 8 Trabajar por el bien de la comunidad.
- 9 Ser capaz de dar un paso atrás, sobre todo cuando nos vemos arrastrados emocionalmente a una dinámica de grupo problemática.
- 10 Trabajar por el bien de la comunidad.

De este modo, el rol del o de la docente líder se presenta como un actor clave en el desarrollo de las CAP. Con foco, principalmente, en la generación de relaciones y actividades que promuevan el aprendizaje entre pares, así como el desarrollo de un rol ejemplar en materia de innovación, aporte a la mejores escolar y la comprensión del currículum escolar.



Reflexionemos

En atención al rol de directivos y docentes en el desarrollo de una CAP, ¿qué capacidades se requieren fortalecer al emprender el desarrollo de una CAP?, ¿cómo se puede articular el trabajo del docente líder con el liderazgo de directivos en un centro educativo que se proyecta como CAP?

4. Reflexiones finales

Crear y sostener comunidades educativas que aprenden, requiere dejar atrás la mirada de que los y las docentes carecen de algo, que tiene que ser entregado por algún agente externo (Ávalos, 2007). El objetivo es pasar a una visión donde podamos identificar las capacidades y recursos que tenemos para poder movilizar los aprendizajes, tanto de los y las docentes, como de los y las estudiantes.

El desarrollo de una CAP supone la articulación de distintos elementos vinculados a la cultura escolar basada en la colaboración, comprensiones y sentidos comunes respecto del aprendizaje y sobre cómo desarrollarlo, así como también condiciones estructurales que permitan el desarrollo profesional docente. De este modo, los esfuerzos para su funcionamiento dependen no sólo de la escuela en sí misma, sino del sistema educativo que apoya y sostiene su implementación, a través de recursos y fortalecimiento de capacidades pertinentes, así como el reconocimiento que desde la escuela es posible generar cambios.

Para el desarrollo de una CAP se requiere la instalación de una práctica sistémica que permita el desarrollo de capacidades, como la distribución del poder a través de mecanismos de participación y autonomía. Donde confluyen los esfuerzos de líderes que cumplen cargos directivos en la escuela, docentes líderes de sus centros, así como el liderazgo intermedio ejercido por sostenedores y otras y otros actores educativos.

Cuando líderes educativos y docentes se ven a sí mismos como agentes de cambio, y trabajan juntos para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, desarrollan la creencia compartida de que sí se puede mejorar. Sintiendo colectivamente seguros de que sus acciones logran un mayor impacto en el aprendizaje de sus estudiantes.

El fortalecimiento de capacidades para el desarrollo de una CAP se observa como una necesidad en los distintos niveles (docentes, directivos y sostenedores). Lo anterior implica, entre otros elementos, el cambio en las lógicas de acompañamiento a los centros educativos, la autonomía de directivos en la gestión de recursos, ajustes en los roles -sobre todo directivo- que se comprendan como movilizadores del aprendizaje de la escuela en su conjunto.

Referencias

Anderson, S. y Rincón-Gallardo, S. (2021). Learning to Lead School Districts Effectively. Ohio Inclusive Instructional Leadership. Disponible en: https://ohioinclusiveinstructionalleadership.org/wp-content/uploads/2023/05/Anderson-Rincon-Gallardo_Lit-Review_final.pdf

Aravena, F. y Quiroga, M. (2019). Bicephalous leadership structure: an exploratory study in Chile, *International Journal of Leadership in Education*, 22:6, 670-684, DOI: 10.1080/13603124.2018.1492022

Bellibas, M.; Bulut, O. y Gedik, S. (2017). Investigating professional learning communities in Turkish schools: the effects of contextual factors. *Professional Development in Education* 43(3), 353–374. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1182937>

Blitz, C. y Schulman, R. (2016). Measurement instruments for assessing the performance of professional learning communities. National Center for Education, Evaluation and Regional Assistance, 1-72. <https://doi.org/10.1109/NANO.2012.6322186>

Bolam, R., McMahon, A.J., Stoll, L., Thomas, S.M., Wallace, M., Greenwood, A.M., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A., y Smith, M.C. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. DfES, GTCE, NCSL. <http://https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR637-2.pdf>

Bolam, R., Stoll, L. y Greenwood, A. (2007). The involvement of school support staff in professional learning communities. En L. Stoll & K. Louis (Eds.), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas* (pp. 17-29). McGraw-Hill; Open University Press.

Bolívar, A. (2017). Lideranças pedagógicas e transformacionais: princípios, práticas e possibilidades. In I. Cabral y J. Alves (Orgs.). *Promoção do sucesso escolar – uma visão integrada* (págs. 47-68). Fundação Manuel Leão.

Busch, T. (2015). Teacher leadership: Construct and Practice. *Educational Management Administration & Leadership* <https://doi.org/10.1177/1741143215592333>

Cabezas, V., Gómez, C., Orrego, V., Medeiros, M., Palacios, P., Nogueira, A., Suckel, M. y Peri,

A. (2021). Comunidades de Aprendizaje Profesional Docente en Chile: Dimensiones y fases de desarrollo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(3), 141-165. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000300141>

Cantarero, M. (2017). Las comunidades de aprendizaje para el desarrollo profesional docente: Un estudio de caso en el contexto chileno (Tesis doctoral inédita). Universidad de Alcalá, Madrid, España.

Carpenter, R. y Peterson, D.S. (2019). "Using Improvement Science in professional learning communities: From theory to practice." (pp. 275-294). In R. Crowe, B. N.

Collinson, V. (2012). Leading by learning, learning by leading. *Professional Development in Education*, 38(2), 247-266.

Coggshall, J. C. (2012). Toward the effective teaching of new college- and career-ready standards: making professional learning systemic. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality. Recuperado de: <https://learningforward.org/wp-content/uploads/2012/05/toward-effectiveteaching.pdf>

Chen, L. y Zhang, J. (2022). Exploring the role and practice of teacher leader in professional learning communities in China: A case study of Shangai secondary school. *Educational Studies*, <https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2026297>

Cherubini, L. (2007). Speaking up and speaking freely: Beginning teachers' critical perceptions of their professional induction. *Professional Educator*, 29(1), 1-12.

Datnow, A. y Park, V. (2019). *Professional collaboration with purpose: Teacher learning towards equitable and excellent schools*. Routledge.

Day, C. y Harris, A. (2003). Teacher leadership, reflective practice and school improvement. En K. Leithwood y P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 957-977). Boston: Springer-Kluwer. https://doi.org/10.1007/978-010-0375-9_32

Dirección de Educación Pública. (2022). Fundamentos Modelo de Capacidades para el Apoyo Técnico - Pedagógico versión ajustada 2022. MINEDUC, Chile.

Dogan, S., Tatik, R. Ş. y Yurtseven, N. (2017). Professional learning communities assessment: Adaptation, internal validity, and multidimensional model testing in Turkish context. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 1203–1229. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.4.0479>

DuFour, R., Eaker, R. y DuFour, R. (Eds.). (2005). *On common ground: The power of professional learning communities*. Bloomington, IN: Solution Tree.

DuFour, R. (2015). *Advocates for Professional Learning Communities: Finding Common Ground in Education Reform*. Bloomington: Solution Tree Press.

DuFour, R., DuFour, R. y Eaker, R. (2008). *Revisiting professional learning communities at work: New insights for improving schools*. Bloomington, IN: Solution Tree.

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. y Many, T. (2010). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*, (2nd ed.). Bloomington, IN: Solution Tree.

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Many, T. W. y Mattos, M. (2016). *Learning by doing. A handbook for Professional Learning Communities at Work* (3rd ed.). Bloomington, IN: Solution Tree Press.

DuFour, R. y Fullan, M. (2013). *Cultures Built to Last Systemic PLCs at Work*. Bloomington: USA: Solution Tree Press.

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Mattos, M. y Muhammad, A. (2021). *Revisiting Professional Learning Communities at work*. Solution Tree Press.

Eaker, R. y Keating J. (2012). *Every school, every team, every classroom: District leadership for growing Professional Learning Communities at Work*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Fairman, J. C. y Mackenzie, S. V. (2015). How teacher leaders influence others and understand their leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 18(1), 61-87.

Fullan, M. (2010). *All systems go: The change imperative for whole system reform*. Corwin Press.

Fullan, M. y Quinn, J. (2016). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hargreaves, A. y O'Connor, M. T. (2018). Solidarity with solidity: The case for collaborative professionalism. *Phi Delta Kappan*, 100(1), 20-24. <https://doi.org/10.1177/0031721718797116>

Harris, A. (2005). Liderazgo de los profesores: ¿Más que un mero factor de bienestar?. *Leadership and Policy Schools* 4(3). 201-219 <https://doi.org/10.1080/15700760500244777>

Harris, A., Ng, D., Jones, M. y Nguye, D. (2017). El liderazgo docente en perspectiva: evidencia, implicancias y rumbos futuros. En Weinstein, J. y Muñoz, G., (Ed). *Mejoramiento y Liderazgo en la escuela. Once miradas*. Ediciones Diego Portales.

Hipp, K. y Huffman, J. (2003). *Professional Learning Communities: Assessment--Development--Effects*.

Honig, M y Rainey, L. (2020). *Supervising Principals for Instructional Leadership: A teaching and learning approach*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Hord, S. (1997). Professional Learning Communities: What are they and why are they important? *Issues... About Change*, 6(1), Disponible en: <http://www.sedl.org/change/issues/issues61.html>

Hord, S. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.

Hord, S. y Hirsh, S. (2008). Making the promise a reality. En A. Blankstein, P. Houston y R. Cole (Eds.), *Sustaining Professional Learning Communities*, pp. 23-40. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Hord, S., Roussin, J. y Sommer, W. (2010). *Guiding Professional Learning Communities*. Corwin Press.

Hord, S. M. (2016). Learning together for leading together. En K. Louis, S. Hord y V. von Frank (Eds.) *Reach the Highest Standard in Professional Learning: Leadership* (pp. 37-55).

Leclerc, M., Moreau, A., Dumouchel, C. y Sallafranque-St-Louis, F. (2012). Factors that promote progression in schools functioning as a professional learning community. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 7(7), 1-14. doi: <https://doi.org/10.22230/ijep.2012v7n7a417>

Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School leadership & management*, 40(1), 5-22.

Lieberman, A. (1995). Restructuring schools: The dynamics of changing practice, structure, and culture. In A. Lieberman (Ed.), *The work of restructuring schools: Building from the ground up* (pp. 1–17). New York: Teachers College Press.

Little, J. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536. https://www.researchgate.net/publication/247944039_The_Persistence_of_Privacy_Autonomy_and_Initiative_in_Teachers_Professional_Relations

Little, J.W. (2003). Inside Teacher Community: Representations of Classroom Practice. *Teachers College Record*. 105. 913-945. 10.1111/1467-9620.00273.

Louis, K. S., Marks, H. M., y Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American educational research journal*, 33(4), 757-798.

McLaughlin, M. W. y Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teacher College Press.

Ministerio de Educación. (2021). Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza. Recuperado de <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/06/MBE-2-1.pdf>

Ministerio de Educación. (2016). Ley N°20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343&idParte=>

Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: Hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337, pp. 235-250.

Montecinos, C. y Cortez, M. (2015) Experiencias de desarrollo y aprendizaje profesional entre pares en Chile: implicaciones para el diseño de una política de desarrollo docentes. *Revista Docencia*, 55, 52-61.

Olivier, D. y Huffman, J. (2016). Professional learning community process in the United States: conceptualization of the process and district support for schools, Asia Pacific

Olivier, D. F. y Hipp, K. K. (2006). Leadership Capacity and Collective Efficacy: Interacting to Sustain Student Learning in a Professional Learning Community. *Journal of School Leadership*, 16(5), 505–519. <https://doi-org.pucdechile.idm.oclc.org/10.1177/105268460601600504>

Olivier, D. F., Hipp, K. K. y Huffman, J. B. (2010). Assessing and analyzing schools. In K. K. Hipp & J. B. Huffman (Eds.), *Demystifying professional learning communities: School leadership at its Best*. Rowman & Littlefield.

PeñaRuz, M. (2023). Dimensiones del aprendizaje colaborativo docente en Comunidades Profesionales de Aprendizaje en Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3280>

Pirtle, S. S. y Tobia, E. (2014). Implementing Effective Professional Learning Communities. *SEDL Insights*, 2(3).

Reeves, D. y DuFour, R. (2016). The futility of PLC lite. *Phi Delta Kappan*, 97(6), 69–71.

Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberating Learning: educational change as social movement*. Routledge.

Salleh, H. (2016). Facilitation for professional learning community conversations in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 285-300.

Slegers, P., den Brok, P., Verbiest, E., Moolenaar, N. M. y Daly, A. J. (2013). Toward conceptual clarity: A Multidimensional, multilevel model of professional learning communities in Dutch elementary schools. *The Elementary School Journal*, 114, 118–137. 10.1086/671063

Stoll, L. y Louis, K. S. (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth, and dilemmas*. Berkshire, UK: Open University Press.

Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 115-12.

Pfeffer, J. y Sutton, R. I. (2006). Hard facts, dangerous half-truths and total nonsense: Profiting from evidence-based management. Boston: Harvard Business School Press.

Thessin, R. A. (2015). Learning from one urban district: Planning to provide essential supports for teachers' work in professional learning communities. *Educational Planning*, 22(1), 15-27. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1208550.pdf>

Thessin, R. A. (2019). Establishing productive principal/principal supervisor partnerships for instructional leadership. *Journal of Educational Administration*, 57(5), 463-483. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2018-0184>

Thessin, R. A. (2021). The Principal's Role in Planning Essential Supports for School-Based Professional Learning Communities. *Educational Planning*, 28(2), 7-25.

Thessin, R. A. y Starr, J. P. (2011). Supporting the growth of effective professional learning communities districtwide. *Kappan Magazine*, 92(6), 48-54.

Vaillant, D. (2019) Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1) 87-106. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271993073>

Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista docencia*, 60, 5-13.

Van Clay, M., Soldwedel, P. y Many, T. (2011). Aligning School Districts as PLCs. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. y Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>

Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. y Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and teacher education*, 61, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.00>

Venables, D. R. (2011). The practice of authentic PLCs: A guide to effective teacher teams. Corwin Press.

Venables, D. (2018). *Facilitating teacher teams and authentic PLCs: The human side of leading people, protocols, and practices*. Alexandria, VA: ASCD.

York-Barr, J. y Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research*, 74(3), 255-316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>

Zoro, B., Uribe, M. y Sánchez, B. (2022). Hacia una nueva forma de acompañamiento del nivel intermedio a los centros educativos: El rol de los SLEP en los procesos de mejora. Nota Técnica. C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educacional: Valparaíso, Chile.



Logros, conclusiones y aprendizajes

Asumir el desafío de la mejora educativa es fundamental para garantizar una educación de calidad, equitativa e inclusiva que responda a las necesidades cambiantes de la sociedad. Implica un compromiso con la innovación, el desarrollo profesional continuo y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas. En un mundo donde la equidad y la inclusión se han vuelto esenciales, mejorar la educación no solo busca elevar los estándares de aprendizaje, sino también generar ambientes escolares más justos y equitativos.

La implementación de PATME nos ha permitido participar en el trayecto de la mejora educativa y de este proceso, hemos alcanzado nuevas comprensiones y aprendizajes que compartimos a continuación:

Uno de los hallazgos que han emergido es que utilizar la estrategia de planificación e implementación de ciclos cortos favorece de diversos modos a las comunidades educativas, por ejemplo, facilita significativamente la rápida detección de nudos críticos que deben ser abordados con sentido de urgencia. También permite organizar y hacer efectiva la priorización de acciones clave a realizar en los cuatro dominios que resultan fundamentales para revertir trayectorias de mejora inestable: liderazgo, desarrollo de capacidades, creación de cultura y mejora instruccional.

Un segundo descubrimiento, que por lo demás corrobora nuestras premisas, es que para mejorar, es fundamental sostener alianzas y asociaciones colaborativas de investigación y práctica entre equipos profesionales de distintos niveles del sistema educativo. Mejorar es un esfuerzo colectivo que requiere compromiso, profesionalismo y colaboración. A partir de la implementación de PATME hemos visto cómo se genera sinergia entre diversos actores del sistema y cómo los procesos de mejora se ven enriquecidos cuando se aportan perspectivas y miradas diversas y heterogéneas sobre un mismo asunto.

Un tercer hallazgo es que toda iniciativa de mejora requiere el fortalecimiento de capacidades profesionales determinadas. En el caso de PATME, se ha requerido contemplar rutas formativas asociadas a conocimientos técnicos propios de cada etapa de planificación e implementación de los ciclos cortos, sin embargo, esto por sí solo no basta, ya que para promover la transformación conducente a la mejora, se requiere el permanente desarrollo de capacidades de liderazgo y de trabajo colaborativo tanto en los centros escolares como en los equipos del nivel intermedio.

Algunas de las lecciones aprendidas a partir de la implementación de PATME es que los equipos escolares que inician y sostienen iniciativas de mejora requieren generar procesos de planificación. Tal como señala Fernández (2011), planificar la mejora permite reunir a distintos actores para abordar problemas y alcanzar metas y posibilita el aprendizaje organizacional que resulta fundamental para un proceso de mejora colectivo y continuo.

La planificación propuesta por PATME plantea que es clave que los equipos integren tanto una visión de futuro para su comunidad educativa (planificación estratégica), como una bajada de dicha visión a prioridades con acciones realizables y progresivas (planificación operacional) que permitan construir el camino para llegar al estado deseado que han definido a largo plazo. Esto requiere que el propósito que orienta cada acción sea prístino, movilizador e implique mejoras relevantes para los estudiantes, a la vez que brinde espacios de desarrollo profesional docente.

También hemos detectado que la incorporación de docentes líderes a los equipos de trabajo PATME es un movimiento sumamente estratégico por cuanto favorece la adherencia e involucramiento del docente a actividades que por su rol, no siempre forman parte de sus funciones, como la participación activa en instancias de planificación estratégica y operacional del Plan de Mejoramiento Educativo (PME). Dada la potencia que aporta este actor al trabajo en el marco de los ciclos cortos, es preciso seguir intencionando con fuerza el liderazgo de estos profesionales, porque aporta en construir agencia profesional y movilizar a sus pares a la mejora educativa.

Un aspecto que nos parece clave relevar es el valor que reviste el trabajo coordinado entre pares de nivel intermedio con equipos escolares. Es innegable que el intercambio de experiencias y de trabajo conjunto generan instancias de aprendizaje colectivo, lo que aporta a la consolidación de lo que podemos observar y denominar como un sentido de “nosotros” entre niveles. Esta percepción de colectividad es, sin lugar a dudas, movilizadora y aporta a la construcción de sentidos compartidos y a que cada nivel del sistema construya un conocimiento más acabado y mejor contextualizado de la realidad y desafíos del otro. Un desafío a nivel de acompañamiento es que en ocasiones los profesionales del nivel intermedio no se perciben del todo efectivos para brindar retroalimentación de calidad y de alto impacto a los equipos escolares. De ahí la importancia de generar instancias de formación y acompañamiento a los profesionales del nivel intermedio en este tema.

Ahora depende de ustedes impulsar y sostener la mejora educativa. Esto porque no solo es un desafío técnico-racional, sino también actitudinal, motivacional y ético. Si buscamos la mejora educativa en nuestras propias comunidades es justo movilizar la mejora educativa a nivel territorial. No sirve de mucho que unos pocos establecimientos educativos mejoren si no mejora el sistema educativo en su conjunto. Para ello, el propósito moral de la mejora implica pensar cómo mejoramos todos colectiva y territorialmente, para dar más y mejores oportunidades de aprendizaje a nuestros estudiantes a la vez que se instalan y fortalecen prácticas de cuidado, respeto y valoración entre quienes conforman los equipos profesionales.

Agradecimientos

Este libro compilatorio ha sido posible gracias al trabajo conjunto realizado con distintas comunas y establecimientos entre los años 2021 y 2024. A continuación, queremos agradecer el compromiso de estos equipos con los procesos de mejora en tiempos en que educar y convivir resultan particularmente desafiantes. Estos equipos navegan con problemas estructurales tales como: desigualdad, condiciones laborales, salud mental, de implementación de múltiples reformas, entre otras. Aún así siguen buscando mejores oportunidades de aprendizaje y bienestar para niñas, niños, adolescente y profesionales que trabajan en sus escuelas, liceos y comunas.

Agradecemos por su compromiso, motivación y aprendizajes a las siguientes escuelas, liceos y comunas:

DEM Ovalle

Colegio Fray Jorge

Escuela Aurora de Chile

Colegio Raúl Silva Henríquez

Escuela Óscar Araya Molina De Perry

Liceo Estela Ávila

Colegio de Administración y Comercio El Ingenio

DEM Monte Patria

Colegio República de Chile

Escuela Juntas

Colegio Río Grande

Escuela Huatulame

DEM Combarbalá

Escuela Básica Arturo Pérez Canto

Escuela Básica Juan Luis Sanfuentes

Escuela Claudio Matte Pérez

DEM Punitaqui

Liceo Alberto Gallardo Lorca

DAEM San Antonio

Liceo Juan Dante Parraguez

Colegio Agrícola Cuncumén Gonzalo Barros Amunátegui

Escuela Movilizadores Portuarios

Instituto Bicentenario Javiera Carrera Verdugo

Instituto Comercial Marítimo Pacífico Sur

Escuela Poeta Pablo Neruda

DAEM Cartagena

Colegio Presidente Aguirre Cerda

Escuela Carmen Romero Aguirre

Escuela San Francisco El Turco

DAEM Santo Domingo

Colegio Bicentenario People Help People

Escuela El Convento

Escuela Básica Rural Claudio Vicuña

DAEM Casablanca

Liceo Bicentenario Manuel de Salas

Escuela Arturo Echazarreta Larraín

Escuela Manuel Bravo Reyes

DAEM Algarrobo

Escuela Básica Rural El Yeco

Escuela Básica Rural San José

Colegio Carlos Alessandri Altamirano

DAEM El Quisco

Complejo Educacional Clara Solovera

Escuela Básica El Totoral

Referencias

Alcides, P., y Pérez, M. (2020) Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente. Espacios en Blanco. Revista de Educación, 2(30), pp. 219-232. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Bellei, C. Valenzuela, J.P. Vanni, X. y Contreras, D. (2014). Lo aprendí en la escuela. ¿cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? Segunda edición. Santiago Chile: LOM Ediciones.

Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. y Vanni, X. (2015). Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después. LOM ediciones.

Bryk, A., Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S. y Easton, JQ. (2010). Organizing schools for Improvement: Lessons from Chicago. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Bryk, A.S., Gomez, L.M., Grunow, A. y LeMahieu, P.G. (2021) Aprendiendo a mejorar: seis principios para el mejoramiento continuo en educación. Santiago, Chile: Fundación Educacional Oportunidad.

Coburn, C. E., y Penuel, W. R. (2016). Research–Practice Partnerships in Education: Outcomes, Dynamics, and Open Questions. Educational Researcher, 45(1), 48-54. <https://doi.org/10.3102/0013189X16631750>

Covey, S. R., Merrill, A. R., y Merrill, R. R. (2020). First Things First: To Live, to Love, to Learn, to Leave a Legacy. Simon and Schuster.

Earl, L. y Katz, S. (2002). Leading schools in a data-rich world. En K. Leithwood y P. Hallinger (Eds.), Second international handbook of educational leadership and administration (pp. 1003-1022). Dordrecht: Kluwer Academic.

Ellis, V., Edwards, A., y Smagorinsky, P. (2010). Introduction. In V. Ellis & A. Edwards (Eds.), Cultural–historical perspectives on teacher education and development: learning teaching (pp. 1-8). London, England: Routledge.

Elmore, R. y City, E. (2007). The Road to School Improvement: It`s hard, it`s bumpy, and it takes as long as it takes. Harvard Education Letter, Volume 23, Number 3.

DEP. (2022). Fundamentos: Modelo de Desarrollo de Capacidades para el apoyo TP en la Educación Pública. Mineduc: Santiago de Chile.

Dunaway, D. M., Kim, D. H., y Szad, E. R. (2012). Perceptions of the Purpose and Value of the School Improvement Plan Process. *The Educational Forum*, 76(2), 158–173. <https://doi.org/10.1080/00131725.2011.652490>

Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.

Hammonds, F., Mariano, G. J., Ammons, G. y Chambers, S. (2016). Student evaluations of teaching: improving teaching quality in higher education. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 21(1), 26–33. doi:10.1080/13603108.2016.1227388

Hargreaves, A. y Shirley, D. (2009). *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*. Corwin.

Honig, Meredith & Rainey, Lydia. (2012). Autonomy and School Improvement: What Do We Know and Where Do We Go From Here?. *Educational Policy - EDUC POLICY*. 26. 465-495. 10.1177/0895904811417590.

Honig, M.I. y Rainey, L.R. 2014. "Central Office Leadership in Principal Professional Learning Communities: The Practice Beneath the Policy." *Teachers College Record*. Vol. 116, No. 4.

Honig, M.I. y Rainey, L.R. (2019). Supporting the success of principal supervisors: How school district central offices matter. *Journal of Educational Administration*.

Honig, Meredith y Rainey, Lydia. (2020). *SUPERVISING PRINCIPALS FOR INSTRUCTIONAL LEADERSHIP A Teaching and Learning Approach*.

Lai, M. K. y Schildkamp, K. (2013). Data-based decision making: An overview. En K. Schildkamp, M. K. Lai, & L. Earl (Eds.).

Data-based decisión making in education: Challenges and opportunities. *Studies in educational leadership* 17, (pp. 9-21). Dordrecht: Springer.

Lee, M. y Louis, K. S. (2019). Mapping a strong school culture and linking it to sustainable school improvement. *Teaching and Teacher Education*.

Liker, J. K. (2004). *El modelo Toyota: 14 principios de gestión del fabricante más grande del mundo*. McGraw-Hill Interamericana de España.

Ludvigsen, S., Lund, A., Rasmussen, I. y Säljö, R. (2011). Learning across sites: new tools, infrastructures and practices. En S. Ludvigsen, A. Lund, I. Rasmussen y R. Säljö (Eds.), *Learning Across Sites* (pp.1-13). Oxon: Routledge.

OECD. (2020). TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.

Meyers, C. y Sadler, J. (2018). District leaders engaged in school turnaround: Identified challenges and espoused responses. *NASSP Bulletin*, 102(2), 89-110. <https://doi.org/10.1177/0192636518786008>

MINEDUC. (2020). Plan de mejoramiento educativo: Herramienta de planificación y gestión de la escuela Orientaciones técnicas para sostenedores y equipos escolares 2021.

Mintrop H., MacLellan A. M. y Quintero M. F. (2001). School improvement plans in schools on probation: a comparative content analysis across three accountability systems. *Educational Administration Quarterly*, 37(2), 197-218. <https://doi.org/10.1177/00131610121969299>

Mintrop, R. (2016). *Design-based school improvement: A practical guide for education leaders*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Putnam, R.T. y Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X029001004>

Senge, Peter. (1990). *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Granica/Vergara.

Schifter, C. C., Natarajan, U., Ketelhut, D. J. y Kirchgessner, A. (2014). Data-Driven Decision Making: Facilitating Teacher Use of Student Data to Inform Classroom Instruction. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 14(4). Disponible en <https://citejournal.org/volume-14/issue-4-14/science/data-driven-decision-making-facilitating-teacher-use-of-student-data-to-inform-classroom-instruction>

Sharratt, L. y Planché, B. (2016). *Leading collaborative learning: Empowering excellence*. Thousand Oaks, CA: Corwin. Pages: 320. ISBN: 978-1483368979

Socorro, G. (2018). *Diferentes niveles de acompañamiento pedagógico para transformar la escuela*. OEI.

Thessin, Rebecca y Louis, Karen. (2019). Supervising school leaders in a rapidly changing world. *Journal of Educational Administration*. 57. 434-444. 10.1108/JEA-09-2019-228.

Tschannen-Moran, M. y Gareis, C. (2015). Principals, trust, and cultivating vibrant schools. *Societies*, 5(2), 256-276. DOI: 10.1007/978-3-319-50980-8.

The Center on School Turnaround. (2017). Four domains for rapid school improvement: A systems framework. WestEd.

Van Ooijen, C., B. Ubaldi y B. Welby (2019), "A data-driven public sector: Enabling the strategic use of data for productive, inclusive and trustworthy governance", OECD Working Papers on Public Governance, No. 33, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/09ab162c-en>.



Una alianza de:

