



PLANIFICAR LA MEJORA EDUCATIVA EN CICLOS CORTOS

ÍNDICE

Presentación.	4
Pensar la planificación de mejora educativa en ciclos cortos: El desafío de construir una mentalidad de mejora colectiva.	7
Orientaciones para priorizar un problema de mejora.	29
Ganancias rápidas: Una oportunidad para demostrar mejoras visibles en un ciclo corto de mejora.	35
Orientaciones para identificar la causa profunda de un problema.	41

PRESENTACIÓN

Existe acuerdo que mejorar educativamente es altamente complejo. Esto, porque impulsar mejoras dentro de los establecimientos educativos se explica, en gran medida, por la interdependencia de distintos factores como, por ejemplo, la orientación de aprendizaje de los equipos, la capacidad de usar datos y tomar decisiones para producir cambios positivos en la enseñanza, aprendizaje y bienestar, utilizar estrategias para motivar y comprometer a las y los docentes, la disponibilidad y uso de recursos, entre otros. Sumado a la capacidad de los equipos educativos de comprender socioculturalmente la organización en la que están buscando mejorar, así como las características individuales de los miembros que la componen. De esta forma, mejorar implica un desafío no sólo de implementación, sino fundamentalmente de comprensión, indagación, análisis y reflexión de los distintos factores que entran en juego en la mejora educativa. Con esto, los equipos educativos requieren comprender cómo la combinación de distintos factores, en diferentes niveles, favorece u obstaculiza impulsar la mejora.

Pese a que mejorar es complejo, multifactorial y no existen recetas únicas, si existen ciertos principios de mejora educativa que contribuyen a poder sortear la dificultad de impulsar procesos de mejora educativa. En esta línea, el siguiente documento contribuye a orientar, de manera práctica, a los equipos educativos en qué fijar la mirada, concentrar los esfuerzos y ampliar la comprensión conceptual de mejora educativa. Es decir, el documento espera ser un aporte a las comunidades escolares para reducir la complejidad de impulsar procesos de mejora.

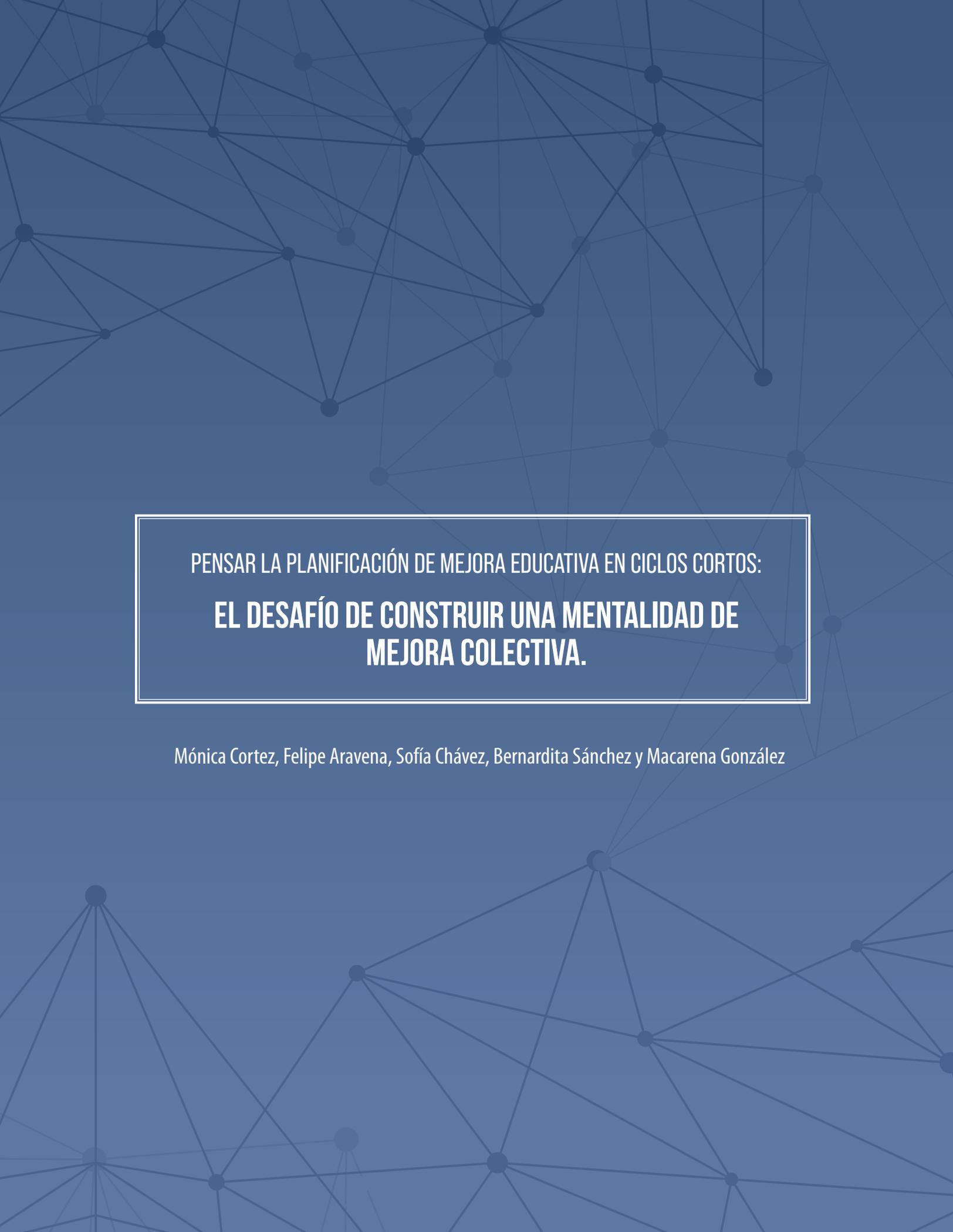
El documento comienza con una nota técnica titulada **“Pensar la planificación de mejora educativa en ciclos cortos: El desafío de construir una mentalidad de mejora colectiva”**. En ella, se podrán encontrar los fundamentos teóricos de por qué planificar la mejora de manera intencionada, los riesgos de planificar un plan de mejora educativa PME sin considerar la autenticidad de la mejora, y cómo la estrategia de ciclos cortos podría contribuir a imprimir mayor sentido de urgencia en procesos de mejora. En esta nota técnica, un concepto clave refiere a la mentalidad de mejora colectiva, como una capacidad esencial a nivel organizacional que potencia el impulsar y sostener procesos de mejora educativa.

En segundo orden, se presenta un documento que contiene **“Orientaciones para priorizar un problema de mejora”**, entendiendo que muchas veces queremos mejorar todo de una vez, pero los problemas son tantos que no sabemos por dónde comenzar. Esta guía ayuda, de manera clara y sencilla, cómo poder priorizar problemas de mejora. En seguida, se propone un documento con **“Orientaciones para identificar la causa profunda de un problema”**. Un principio clave de la mejora educativa es evitar la solucionitis. Es decir, abordar los problemas y pensar rápidamente en las soluciones. La evidencia indica que comprender profundamente las causas del problema es primordial para obtener efectos positivos en la mejora. Finalmente, se presenta un documento denominado **“Ganancias rápidas: Una oportunidad para demostrar mejoras visibles en un ciclo corto de mejora”**. Como mejorar es difícil, se puede tornar un proceso frustrante y, para ello, es importante compartir a nivel organizacional las pequeñas victorias que se han obtenido en el proceso de mejora. Esto, porque no sólo importa alcanzar resultados, sino fundamentalmente qué y cómo estamos aprendiendo a mejorar, es decir el proceso de mejora educativa.

Esperamos que este documento sirva a las y los distintos actores del sistema educativo, que siguen persistentemente buscando entregar las mejores oportunidades de desarrollo profesional a sus docentes y líderes, así como también quienes buscan reducir las brechas de aprendizaje entre estudiantes, y crear espacios más seguros y de bienestar. Si de algo estamos seguros y seguras, es que el desafío de mejora no depende del talento, esfuerzo y motivación individual de algunos actores, sino de la confluencia de todas y todos los involucrados, en diferentes niveles, en el proceso educativo. Por lo mismo, invitamos a todos y todas a sumarse a pensar qué y cómo mejorar educativamente para construir un país menos segregado, justo y con más esperanzas de futuro.

Felipe Aravena.

Profesional de C Líder y de Líderes Educativos PUCV.



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 y Macarena González

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). Por tanto, 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). No obstante, 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 una planificación estratégica a largo plazo, que implica delinear la mejora pensando en un futuro, lo que otorga al centro educativo 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 centro educativo y busca que los cambios se produzcan desde adentro:

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 solo como una demanda 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 rendición de cuentas, 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 una lista de chequeo, 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 es una estrategia de mejora que plantea una relación interdependiente e iterativa entre la planificación estratégica y la operacional. Se enfatiza en 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. 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.

La atención y la acción se focaliza 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., 2021). 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 de mejora. En esta línea, la estrategia en ciclo corto potencia la mejora desde lógicas más auténticas e internas y menos desde una rendición de cuentas externa, que termina por distorsionar el potencial de la planificación como elemento central para fijar la trayectoria de mejora.

A continuación, presentamos el camino que recorren los equipos escolares a través de la ruta de un ciclo corto de mejora (Figura 1).



DISEÑO DE 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 educativo será significativamente diferente de su estado actual, una vez que el proceso de mejora se implemente (Duke, 2015).
-  **Definir una meta estratégica.** A partir de la visión de cambio, el equipo escolar establece el compromiso de alcanzar una meta estratégica clara, desafiante, alcanzable, específica, congruente con su visión y enfocada en mejorar el aprendizaje y bienestar de las y los estudiantes (Duke, 2015).
-  **Verificar su articulación con otros documentos.** Una vez seleccionada la meta estratégica a abordar se necesita articular y hacer sinergia con otros instrumentos de gestión, como por ejemplo, ADECO, plan local, entre otros.
-  **Comprender el problema de mejora.** Indagar y analizar la variedad de problemas que dificultan alcanzar la meta, identificando entre ellos aquel

problema que resulta más urgente de abordar y en el cual el equipo escolar tenga injerencia. 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.

- 
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 su causa profunda. 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.



DISEÑO DE PLANIFICACIÓN OPERACIONAL

- 
Definir la prioridad de mejora que guiará el ciclo corto. La prioridad de mejora es entendida como un movimiento clave 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.
- 
Establecer los resultados esperados. Los resultados esperados corresponden a los efectos que esperamos ver al finalizar el ciclo corto cuando la prioridad de mejora haya sido abordada de forma efectiva. Tienen directa relación con el qué y el para qué de la prioridad de mejora.
- 
Redactar indicadores de logro. Estos aluden a los resultados esperados y buscan medir si la prioridad de mejora fue efectivamente abordada, es decir, si cumplió con su propósito. Un buen indicador de logro debería ser:

Sustantivo	Capaz de representar adecuadamente el fenómeno que se mide. Es decir, mide realmente lo que se quiere medir y no otra cosa
Específico	Focalizado en el aspecto específico que quiere medirse, recogiendo lo esencial de lo que queremos observar
Simple	De fácil elaboración
Accesible	La información debe estar al alcance con relativa facilidad
Posible de evaluar	Deben ser posibles de evaluar, por lo cual se relacionan directamente con las evidencias con las que contamos sobre el desarrollo de la prioridad
Redacción	Están contruidos en un lenguaje que no incluye verbos (en esto se diferencian de las actividades/tareas)

-  **Establecer línea base.** Corresponde a un conjunto de datos e información que representan el estado actual de la prioridad de mejora, antes de abordarla. Su importancia reside en poder comparar, al finalizar el ciclo, si los resultados generaron una mejora de ese estado inicial. Estos datos deberían ser relativamente fáciles de levantar.
-  **Plantear las acciones planificadas.** Movimientos sustantivos e indispensables que se planean para alcanzar la prioridad de mejora.

Los diferentes pasos de esta etapa requieren tener una secuencia lógica y, en su conjunto, abordan la prioridad de mejora en un ciclo corto:

- **Tareas:** Pasos que impulsan la acción de mejora.
- **Medios de verificación:** Fuente(s) de información que permite(n) evidenciar la contribución de la acción al logro de la prioridad de mejora.
- **Tiempos de ejecución:** Fecha exacta o periodo en la que se realizará la acción.
- **Responsables:** Persona que liderará la tarea y movilizará al equipo.
- **Recursos:** Pueden ser financieros, pedagógicos y/o humanos. Indican lo necesario para llevar a cabo la acción.



IMPLEMENTACIÓN

-  **Implementar y monitorear constantemente.** Luego, se realiza un monitoreo constante del diseño y las acciones implementadas en el ciclo, siendo posible realizar ajustes “en la marcha” a la luz de nuevos datos, evidencias, necesidades, situaciones emergentes, etc.



EVALUACIÓN

-  **Identificar resultados alcanzados.** 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 indicadores de logro para verificar el cumplimiento de los resultados esperados y comparar el estado inicial con el estado final.
-  **Identificar ganancias rápidas.** El equipo escolar identifica ganancias rápidas obtenidas a partir de la implementación 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, fortalecimiento 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.).

Comunicar los resultados. El equipo escolar comunica los resultados del ciclo corto implementado, para esto utiliza evidencias y datos sobre los resultados alcanzados y las ganancias rápidas obtenidas de este proceso. Es en base a esta información que el equipo escolar, de ser necesario, vuelve a revisar la planificación estratégica y/o comenzar a diseñar un próximo ciclo corto, que le permita acercarse cada vez más a abordar la causa profunda del problema de forma efectiva.

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



Fuente: Elaboración propia.

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. 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).

Implementación de la estrategia de ciclo corto en Chile: 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.

A continuación, este documento recopila 9 principios que fueron identificados y trabajados junto a 34 centros educativos y sus sostenedores en dos regiones de Chile, Coquimbo y Valparaíso (2021-2024). Específicamente en las comunas de Algarrobo, Cartagena, Casablanca, Combarbalá, El Quisco, Monte Patria, Ovalle, Punitaqui, San Antonio y Santo Domingo. Estos principios fortalecieron sus procesos de planificación y aprendieron, de manera colaborativa, a pensar, experimentar y abordar los desafíos que plantea la mejora educativa, a partir de la implementación de ciclos cortos.



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 centros educativos para reflexionar y colaborar en la puesta en práctica de soluciones innovadoras. De esta forma, el foco del trabajo en ciclo corto de un centro educativo puede transformarse, con ayuda del nivel intermedio, en un esfuerzo de mejora territorial, reuniendo docentes de distintas comunidades 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 su potencialidad, recursos y limitaciones, 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 centro educativo.



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 identifiquen, de manera colectiva, posibles explicaciones a sus problemas actuales, reúnan información sobre dichas hipótesis explicativas y piensen analíticamente para evaluar las explicaciones propuestas (Meyers y VanGronigen, 2021). La comprensión del problema asegura la identificación de causas profundas.

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 influye o impacta, directa e indirectamente, el problema de mejora identificado. 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 quienes impacta el problema, involucraría a las y los estudiantes como actores activos en relación a las iniciativas de mejora que influyen directamente en el desarrollo de sus aprendizajes (estrategias, metodologías, formas de evaluación, etc.).



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, en base a evidencias que se producen en el proceso de mejora y 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.



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 para saber 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 “% de docentes que participan activamente en talleres para potenciar la lecto-escritura, implementando el aprendizaje adquirido en 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, entre otros.

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 problemas, 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 diversas 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 un 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. Estratégicamente, es fundamental aprender a priorizar, sin embargo, este no es un ejercicio sencillo. 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 conocer, de manera más profunda, cómo piensan y qué acciones de mejora diseñan los centros educativos que mejoran y aquellos que no.

Referencias

Aravena, F., Berkowitz, D., Cortez, M., González, M. y Zett, I. (2021). *Mejorar con sentido de urgencia: Liderando establecimientos con trayectorias de mejora inestable*. Nota Técnica. C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educativo: 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 Qurriculum*, 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.
- 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.
- 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. (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>

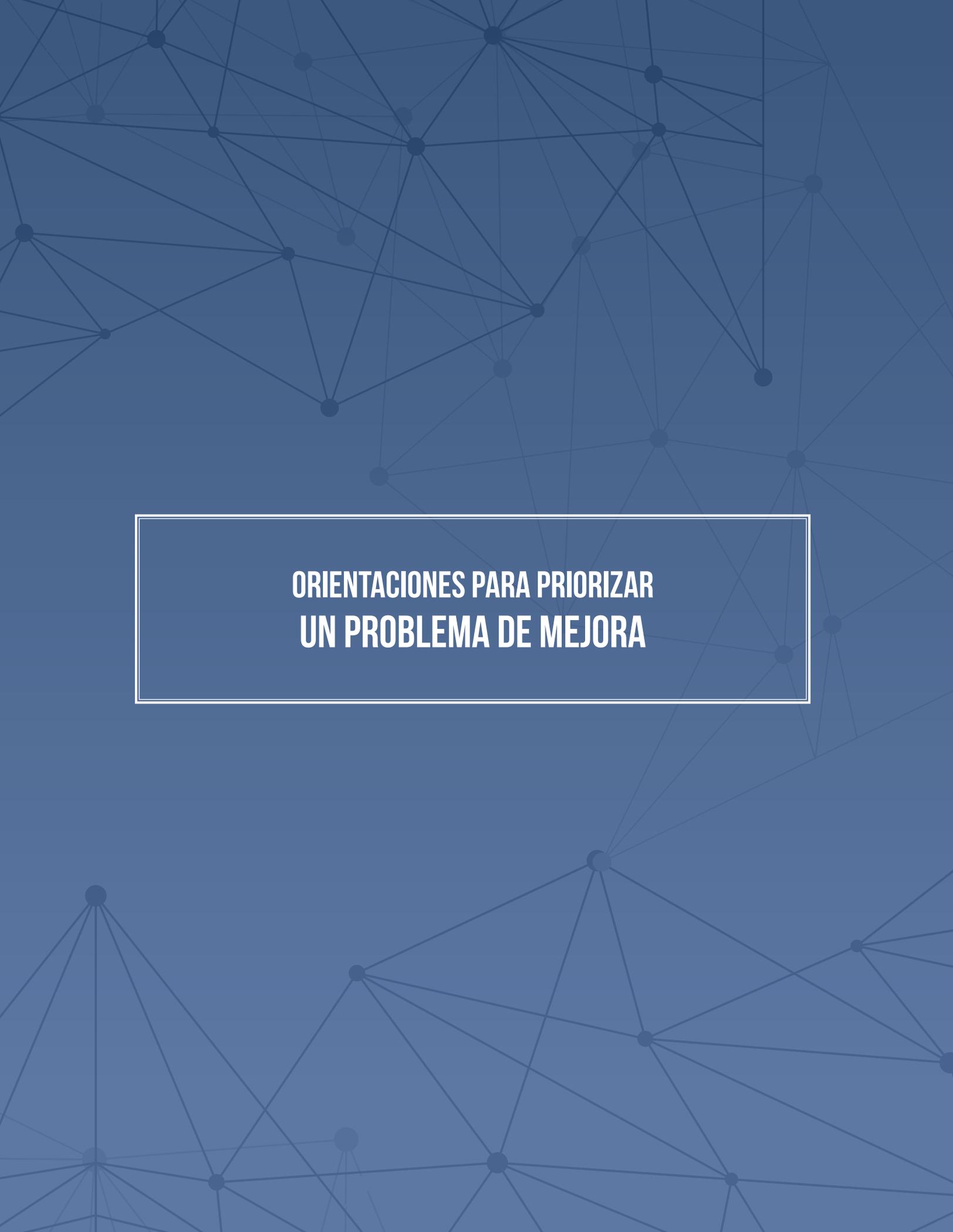
Montecinos, C. (2022,10, 27). Desafíos y apoyos para la sostenibilidad de las nuevas practicas que se implementan con PATME. [Diapositivas Power Point].

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

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.

The background of the entire page is a dark blue color with a subtle, light-colored network diagram. This diagram consists of numerous small circular nodes connected by thin, light-colored lines, creating a complex web of connections that spans the entire area.

**ORIENTACIONES PARA PRIORIZAR
UN PROBLEMA DE MEJORA**

La mejora educativa es compleja y multidimensional, para poder impulsarla se requiere invertir en tiempo, energía y motivación (Aravena et al., 2021). Asimismo, para favorecer su efectividad requiere ser una prioridad para los equipos directivos y la comunidad escolar en general, quienes necesitan poner al centro de sus metas el aprendizaje y el bienestar del estudiantado.

¿Cómo puedo identificar un problema de mejora?

A diario, los centros educativos enfrentan una amplia diversidad de problemas que deben ser abordados. Sin embargo, debido a su variedad y complejidad, es imposible ocuparse de todos al mismo tiempo (Bryk et al., 2021). Por esto, es clave que las y los líderes escolares puedan aprender a priorizar qué problema de mejora es necesario abordar. La estrategia de Ciclo Corto para la Mejora propone focalizarse en un problema a la vez, en ciclos temporales más acotados y con sentido de urgencia.

Te invitamos a reflexionar con cada estamento escolar en torno a la pregunta ¿qué problemas nos dificultan avanzar hacia la mejora? Seguramente, de este diálogo surgirán múltiples problemas, por lo que será necesario priorizar.

Luego, deberán redactar aquellos problemas que les parezcan más relevantes de abordar, considerando los siguientes criterios:

- **Claridad y precisión**, señalando actores involucrados y sus características (nivel educativo, necesidades, género, etc.)
- **Datos y evidencias**, describiendo el problema desde hechos o datos, evitando impresiones o prejuicios.
- **Sentido de urgencia**, explicando por qué es prioritario abordarlo de manera rápida.
- **Relación con el aprendizaje y bienestar** de las y los estudiantes, identificando cómo el problema afecta en estos ámbitos.

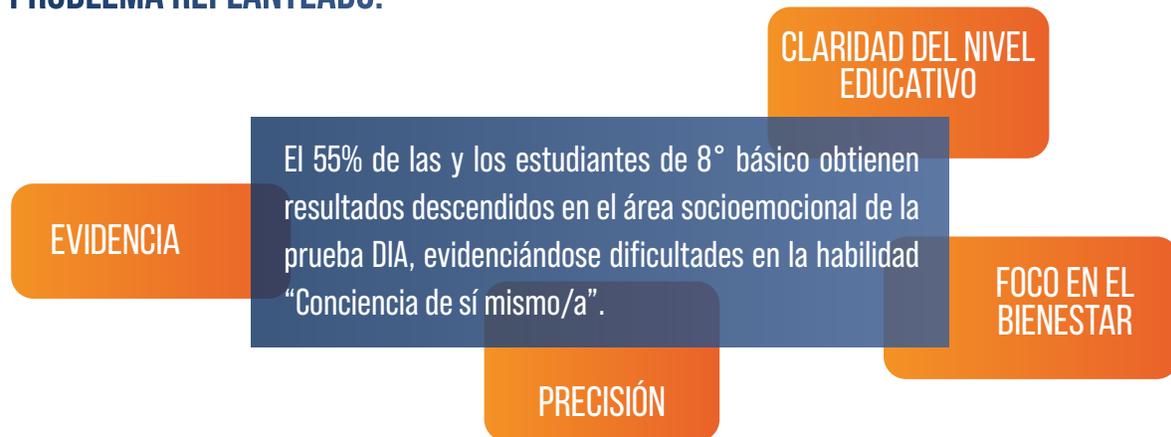
Analicemos el siguiente ejemplo:

Las y los estudiantes de segundo ciclo no pueden reconocer sus emociones.

El problema, planteado de esta manera:

- Carece de evidencia, pues no hay datos que lo respalden. No sabemos cuántos o qué porcentaje de los y las estudiantes no reconocen sus emociones.
- Es poco preciso mencionar que las y los estudiantes “no pueden”, ya que es prejuicioso y condiciona sus capacidades.
- Es poco claro, ya que no identifica el o los niveles educativos involucrados en este diagnóstico.
- Es urgente porque de lo contrario las y los estudiantes no podrán desarrollarse plenamente.
- Se relaciona directamente con el aprendizaje y bienestar.
- La comunidad educativa tiene injerencia, ya que el reconocimiento de emociones es parte del proceso de enseñanza y aprendizaje que profesores y estudiantes pueden desarrollar.

PROBLEMA REPLANTEADO:



Identificar y redactar un problema es un proceso iterativo, es decir, se puede volver varias veces sobre él. Te sugerimos ajustar el problema las veces que sea necesario, considerando las miradas de los diferentes actores y los datos. La claridad y precisión en el planteamiento del problema te facilitará la tarea de diseño del Ciclo Corto de Mejora, así como también visibilizar su vinculación con el aprendizaje y bienestar estudiantil.

¿Cómo decidimos cuál problema abordar primero?

Para facilitar la identificación de un problema para abordar, te sugerimos analizarlo a la luz de los criterios de esta escala de priorización de un problema de mejora junto a tu equipo. Esta herramienta es un insumo para el análisis, que te permitirá asignar un puntaje a los problemas y dejar registro de comentarios con respecto a los criterios revisados.

Escribe aquí el problema que analizarán

Problema:

Escala de priorización de un problema de mejora

Valora considerando:

4. Muy de acuerdo 3. De acuerdo 2. En desacuerdo 1. Muy en desacuerdo

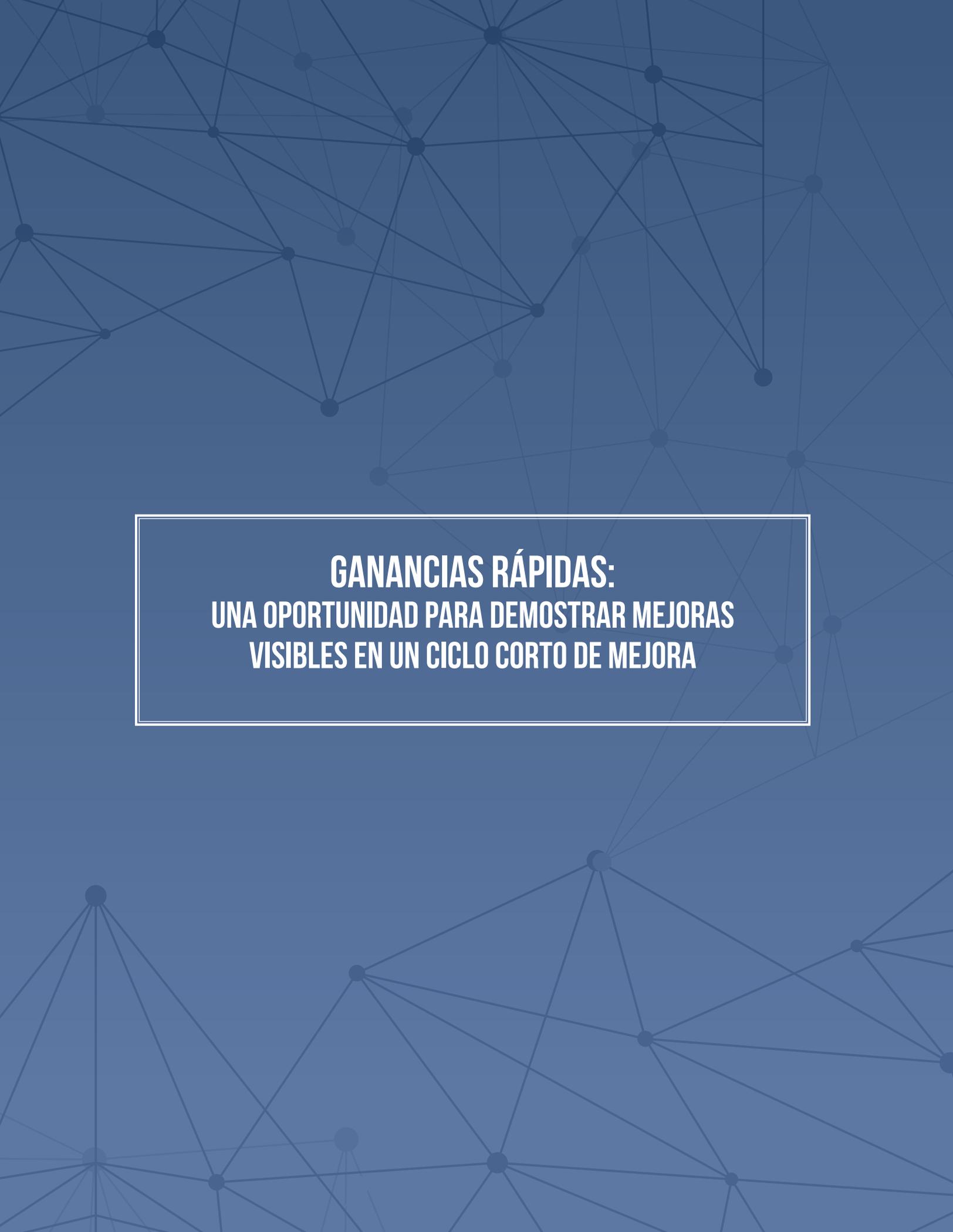
Criterio	Afirmación	4	3	2	1	Comentarios
Injerencia	Podemos incidir en lo que se plantea como problema					
Capacidad	Tenemos las capacidades profesionales para abordar este problema efectivamente					
Prácticas observables	Podemos explicitar las prácticas específicas que es necesario modificar para solucionar este problema					
Compartido	Recogemos la preocupación de diferentes actores al abordar este problema					
Compromiso	Contamos con la voluntad de todos los miembros de la comunidad escolar para abordar este problema					
Articulación estratégica	Articulamos y generamos sinergia entre los instrumentos de gestión y el abordaje de este problema					
Pronóstico	Abordaremos de manera efectiva este problema en un corto plazo					
Puntaje por columnas						Puntaje total

El problema que obtenga el mayor puntaje, será el que cumple mayormente con los criterios de esta escala y, por lo tanto, será un buen indicador para priorizarlo y abordarlo utilizando la Estrategia de Ciclo Corto de Mejora. Sin embargo, este ejercicio debe ser complementado con el análisis y reflexión del equipo, quienes con su juicio profesional y conocimiento del contexto podrán determinar si es el más pertinente y urgente de abordar.

Referencias

Aravena, F., Berkowitz, D., Cortez, M., González, M. y 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.

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.



**GANANCIAS RÁPIDAS:
UNA OPORTUNIDAD PARA DEMOSTRAR MEJORAS
VISIBLES EN UN CICLO CORTO DE MEJORA**

¿Qué es una ganancia rápida?

En el contexto de una planificación de ciclo corto de mejora, la ganancia rápida es comprendida como una mejora organizacional visible que resulta de la implementación del ciclo (Duke, 2015). Su importancia radica en demostrar públicamente a la comunidad que se están generando cambios positivos producto del logro de las prioridades definidas, por lo que requieren ser comunicadas explícitamente como logros obtenidos a partir de la implementación del ciclo corto de mejora.

Las ganancias rápidas no son lo mismo que los resultados obtenidos al finalizar el ciclo corto, sino más bien son mejoras a nivel organizacional, interpersonal y personal que se desarrollan producto del trabajo del equipo en el ciclo corto de mejora. Por ejemplo:

<p>Prioridad de mejora de un ciclo corto</p>	<p>Indagar por qué las y los estudiantes del 1º medio reportan que en sus clases no existe un clima propicio para el aprendizaje.</p>
<p>Resultado esperado al finalizar el ciclo corto</p>	<p>Conocer las percepciones de las y los estudiantes de 1º medio respecto al clima de aula y su impacto en el aprendizaje.</p>
<p>Ganancias rápidas</p>	<ul style="list-style-type: none"> — El equipo docente usó y analizó datos, evidenciado en la construcción de instrumentos para levantar las percepciones de las y los estudiantes; el análisis de contenido de las respuestas abiertas; la identificación de tendencias en los datos obtenidos, entre otros. — El equipo directivo aprende a diseñar y facilitar instancias de trabajo colaborativo, reconociendo su importancia en la mejora de las prácticas pedagógicas. — El equipo docente comprende de manera profunda por qué es importante conocer a las y los estudiantes y cómo ese conocimiento sirve para planificar e implementar clases más contextualizadas a su realidad escolar. — Las y los estudiantes de 1º medio fueron capaces de comunicar y expresar sus percepciones sobre el clima de aula y cómo esto influye en su proceso de aprendizaje.

¿Por qué son importantes las ganancias rápidas en un ciclo corto de mejora?

Alcanzar ganancias rápidas luego de la implementación de un ciclo corto de mejora impacta en la autoeficacia colectiva de una comunidad (Herman et al., 2008). Los centros escolares que presentan una alta autoeficacia colectiva poseen la creencia de que los esfuerzos de un equipo pueden lograr efectos positivos en las y los estudiantes. Esto implica confiar en que el conjunto de capacidades de cada uno de los miembros de la comunidad, pueden movilizar acciones para alcanzar un estado deseado. A su vez, cuando una comunidad siente que se puede mejorar también se aumentan los niveles de motivación de sus miembros, especialmente al momento de involucrarse directamente en acciones de mejora (Aravena et al., 2021). Asimismo, reconocer las ganancias rápidas como resultado de un esfuerzo común podría contribuir a reducir la sensación de que la mejora es inalcanzable (Duke et al., 2013).

Referencias

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

Duke, D. L., Carr, M. y Sterrett, W. (2013). The School Improvement Planning Handbook: Getting Focused for Turnaround and Transition. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.

Herman, R., Dawson, P., Dee, T., Greene, J., Maynard, R., Redding, S. y Darwin, M. (2008). Capítulo: Recommendation 3. Provide visible improvements early in the turnaround process (quick wins). Turning Around Chronically Low-Performing Schools: A Practice Guide (pp.22-26). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.



**ORIENTACIONES PARA IDENTIFICAR
LA 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

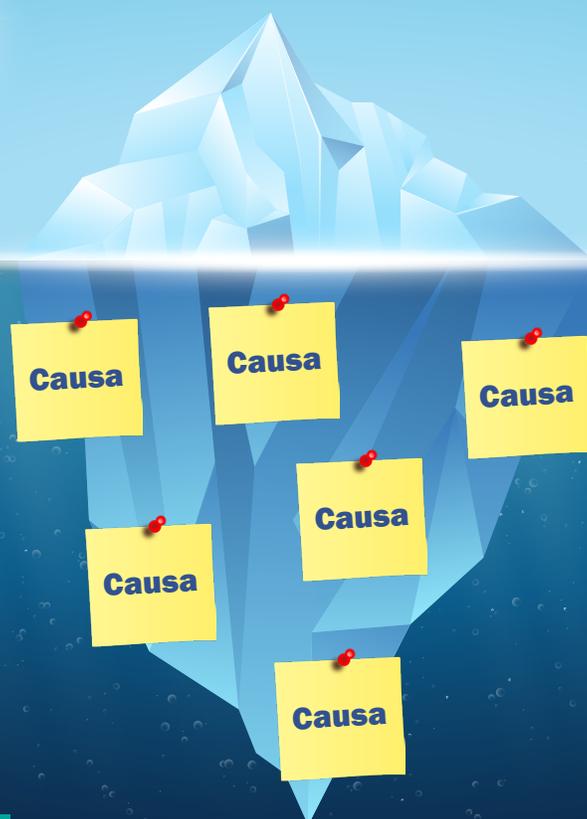
Esta es una estrategia simple, pero poderosa. Para implementarla te sugerimos levantar información mediante una encuesta (por ejemplo, utilizando un formulario online) dirigida a los diferentes estamentos escolares, con el objetivo de obtener múltiples perspectivas sobre el problema. Puedes utilizar 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	<p>Coordinar operativo integrado educación-salud para detección de necesidades y preocupaciones de las familias respecto de las enfermedades de invierno</p> <p>Operativo de atención y prevención integrado realizado en la escuela, que atraiga tanto a adultos como a estudiantes</p>

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

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.



RECURSOS
PARA MOVILIZAR LA
MEJORA ESCOLAR

Clíder



PUCV
LIDERES
EDUCATIVOS

CIAE
CENTRO DE INVESTIGACION
AVANZADA EN EDUCACION
UNIVERSIDAD DE CHILE



SABERES
DOCENTES

CENTRO DE ESTUDIOS
Y DESARROLLO DE
EDUCACION CONTINUA
PARA EL MAGISTERIO

arauco

Fundación
Educativa

LIDERAZGO EDUCATIVO **udp**
FACULTAD DE EDUCACION

