

Del discurso a la práctica: Mejora continua de las interacciones de aula en la Nueva Educación Pública

Ernesto Treviño
Francis Durán
Fernanda Castillo
Felipe Godoy



Introducción

La mejora continua es un término polisémico que se ha vuelto un lugar común en el discurso de las políticas de la educación pública. De hecho, los principios de la Nueva Educación Pública plantean desafíos específicos en términos de colaboración, trabajo en red y mejora continua, entre otros (DEP, 2025). El presente volumen de **Debates sobre Justicia Educacional** aborda las concepciones y aplicaciones de la mejora continua como medio para fortalecer la educación pública. Para ello, el documento recoge la iniciativa de trabajo colaborativo para la mejora continua en red que llevan a cabo el Servicio Local de Educación Pública Gabriela Mistral y el Centro de Justicia Educacional, como fuente de conocimiento para identificar

oportunidades y desafíos para aplicar este enfoque en la Nueva Educación Pública.

El documento se estructura en tres secciones. Primero, describe aspectos conceptuales sobre colaboración y mejora continua en educación, útiles para comprender los avances y desafíos en la materia en nuestro país. Posteriormente, se describe el caso de la implementación de la Red de Colaboración de docentes del Servicio Local de Educación Pública Gabriela Mistral. Finalmente, a modo de conclusión, se desglosan algunos aprendizajes y desafíos que dejan los primeros años de instalación de esta red para el futuro de la educación pública en Chile.

Mejora continua y colaboración: apuntes conceptuales necesarios

La investigación sobre mejora escolar ha mostrado que las culturas escolares colaborativas son más efectivas que aquellas de corte más individualista (Hargreaves & Fullan, 2012). Los docentes que trabajan en culturas profesionales de colaboración logran mayores resultados de aprendizaje estudiantil que aquellos que trabajan de forma individual (Hargreaves & Fullan, 2012). Así, la colaboración entre docentes en instancias informales que son del propio interés de los profesores se relaciona con mayores niveles de autoeficacia docente y satisfacción laboral (Ávalos y Bascopé, 2017), y parece estar

a la base de la promoción de aprendizajes significativos entre los estudiantes.

La colaboración requiere de diseños e implementaciones cuidadosas y flexibles para promover la autoeficacia docente y los aprendizajes de los estudiantes. Así esta ocupa un rango que va desde el intercambio informal de ideas hasta un trabajo sistemático en el que los docentes pueden enseñar, planificar e incluso investigar sobre la propia práctica de manera conjunta (Hargreaves & Fullan, 2012). Ahora bien, los procesos excesivamente estructurados, sin espacio

para la autonomía y la creatividad, pueden minar la motivación intrínseca, generar desgaste emocional (Bakker & Oerlemans, 2019) y corren el riesgo de confundirse con una estructuración burocrática, enfocada en la realización de actividades en vez de la resolución de problemas. Por ello, el trabajo sistemático requiere de altos niveles de flexibilidad para adaptar estrategias y acciones, basadas en la co-producción que se genera en las interacciones colaborativas entre docentes y directivos miembros de una red. Un diseño demasiado estructurado y sin un propósito compartido arriesga que el trabajo colaborativo en las escuelas se vuelva artificial, incómodo, forzado y obligatorio (Hargreaves y Fullan, 2012).

En Chile, las políticas educativas recientes han comenzado a otorgarle relevancia al trabajo colaborativo entre docentes y escuelas. Así, el nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente contempla el trabajo colaborativo entre los criterios para la evaluación de los profesores (PNUD, 2023). Sin ir más lejos, la nueva Ley de Educación Pública promueve redes de colaboración entre escuelas -el caso de estudio descrito en este documento es un ejemplo de esto- como uno de sus componentes relevantes, el cual ha sido crecientemente valorado por la comunidad educativa (Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública, 2024).

Evidencia recolectada en Chile en los últimos años da cuenta de elementos que facilitan e inhiben la colaboración entre docentes. En general, los docentes tienen buena disposición hacia el trabajo colaborativo, aunque el tipo de actividades valoradas es de menor complejidad, como planificación de clases con otros docentes, o conversar con otros colegas sobre algún problema relacionado con la enseñanza. Los docentes otorgan menos importancia a otras actividades como la observación mutua de clases, o entregarse retroalimentación cruzada (Ávalos y Bascopé, 2017). Asimismo, existen patrones poco

consistentes de colaboración, sin foco en el desarrollo de capacidades, caracterizados por la percepción de poca horizontalidad y reciprocidad (Ortega et al., 2022), desconfianza y aislamiento (Pino-Yancovic et al., 2022), escenarios de competencia entre actores escolares (Pino-Yancovic & Ahumada, 2020) y la falta de uso sistemático de evidencia para la toma de decisiones entre docentes (Pino-Yancovic & González, 2022). Todo lo anterior podría relacionarse con la ausencia de condiciones de seguridad psicológica, autonomía y propósito compartido, factores esenciales para aumentar la disposición de los docentes a involucrarse en actividades de mayor complejidad y profundidad (Spreitzer et al., 2005; Bakker & Oerlemans, 2019) y que deben ser parte del diseño de la experiencia colaborativa. Finalmente, el menor involucramiento en actividades más complejas de trabajo colaborativo también se relaciona con ciertas barreras del sistema, como la falta de tiempo no lectivo, ausencia de espacios físicos propicios para la colaboración y horarios demasiado exigentes.

La investigación sobre la construcción de capacidades entre docentes que colaboran en redes territoriales de escuelas públicas es escasa. No obstante, ésta ha mostrado que la colaboración en red entre docentes, directivos y autoridades locales mejora las interacciones de aula y los indicadores de desarrollo cognitivo, social y emocional de los estudiantes (Treviño et al., 2018). Una de las claves para la consecución de resultados es la mediación de la colaboración a través del conocimiento experto para fomentar el aprendizaje en red junto al uso de diferentes herramientas de mejora continua (Varela et al., 2018). Esto incluye el uso de evidencia para la toma de decisiones pedagógicas y la evaluación continua para valorar si los cambios traen mejoras en el aprendizaje (Varela et al., 2018).

La colaboración entre escuelas también ha despertado el interés reciente de la

política pública y la investigación (Wyman, 2024). Estudios recientes sobre las instancias de colaboración desarrolladas en el marco de la Nueva Educación Pública muestran que la colaboración promovida se basa en el protagonismo de los actores centrales del SLEP en vez de los directivos y docentes (Pino-Yancovic, 2024). Así, se hace necesario fortalecer las estructuras de liderazgo intermedio que puedan catalizar la colaboración entre escuelas (Pascual Medina & Orrego Tapia, 2022). Asimismo, se identifican una serie de aspectos formativos, de acompañamiento y asesoría que puedan robustecer el sistema y el desarrollo de

los actores involucrados para mejorar los aprendizajes (Queupil et al., 2024).

Si bien la Nueva Educación Pública abre los espacios para la colaboración en los SLEP, esta debe diseñarse y gestionarse promoviendo el protagonismo de actores docentes y directivos en las definiciones de objetivos y acciones. Todo esto, mediado por conocimiento experto y herramientas de mejora continua, y contando con el apoyo de los liderazgos intermedios del SLEP. Se trata de capacidades en construcción que toman, al menos, entre 4 a 6 años de trabajo continuo para su consolidación.

Mejora continua

La mejora continua en educación se entiende como un proceso sistemático, sostenido y contextualizado que busca fortalecer las capacidades de los actores educativos para generar transformaciones significativas en la gestión, enseñanza y resultados de aprendizaje. A diferencia de las prácticas vigentes en Chile, donde predominan planes anuales como el PME o PEI centrados en la rendición de cuentas hacia las autoridades centrales, la mejora continua propone ciclos rápidos y reiterativos de diseño, prueba, evaluación y ajuste de acciones en función de datos locales, con foco en el aprendizaje organizacional (Bryk, Gómez, Grunow & LeMahieu, 2015; IHI, 2003). Esta perspectiva requiere el uso de metodologías disciplinadas (como Lean, Six Sigma o el Modelo de Mejora, entre otras) y el uso sistemático de datos para diagnosticar, medir avances y rediseñar estrategias según evidencias obtenidas en el territorio.

Cuatro atributos definen a las organizaciones que mejoran continuamente: (1) realizan trabajo de mejora de manera regular y frecuente; (2) integran la mejora en las rutinas diarias del quehacer profesional; (3) adoptan una mirada sistémica que articula actores, procesos y resultados; y (4) entienden los problemas no como errores individuales sino como efectos del diseño estructural del sistema (Bryk et al., 2015; Deming, 2000).

Como muestra la Figura 1, la mejora continua se sustenta en el **Sistema de Conocimiento Profundo** formulado por Deming, compuesto por cuatro elementos interrelacionados. En primer lugar, es fundamental tener una **apreciación del sistema**, entendida como la capacidad de ver la organización como un conjunto de procesos interdependientes cuyo desempeño depende de la interacción entre sus partes. En segundo lugar, se requiere **conocimiento sobre la variación**, que implica reconocer que los resultados

fluctúan debido a causas comunes, inherentes al sistema, y causas especiales, externas o inusuales, lo cual permite diferenciar cuándo actuar sobre procesos o cuándo intervenir sobre factores externos. En tercer lugar, es esencial el **conocimiento de la teoría**, es decir, comprender principios, modelos y predicciones que sustentan las decisiones y los cambios que se implementan. En cuarto lugar, se necesita **conocimiento de la psicología** que, según Deming, permite entender cómo las personas piensan, aprenden, se motivan y trabajan en grupo, constituyendo la base para liderar cambios de manera respetuosa y eficaz (Deming,

1993). A partir de estos fundamentos, es posible diseñar procesos sistemáticos de planificación, implementación, evaluación y ajuste, promoviendo el aprendizaje tanto individual como colectivo. Asimismo, aunque no es parte explícita del marco original de Deming, hoy se reconoce la importancia de generar condiciones de **seguridad psicológica**, para que los miembros de la organización se sientan en confianza para experimentar, equivocarse y aprender, facilitando así la identificación de oportunidades de mejora colaborativa y la consecución de los objetivos educativos propuestos (Edmondson, 1999; Edmondson & Lei, 2014).

Figura 1. Sistema de Conocimiento Profundo



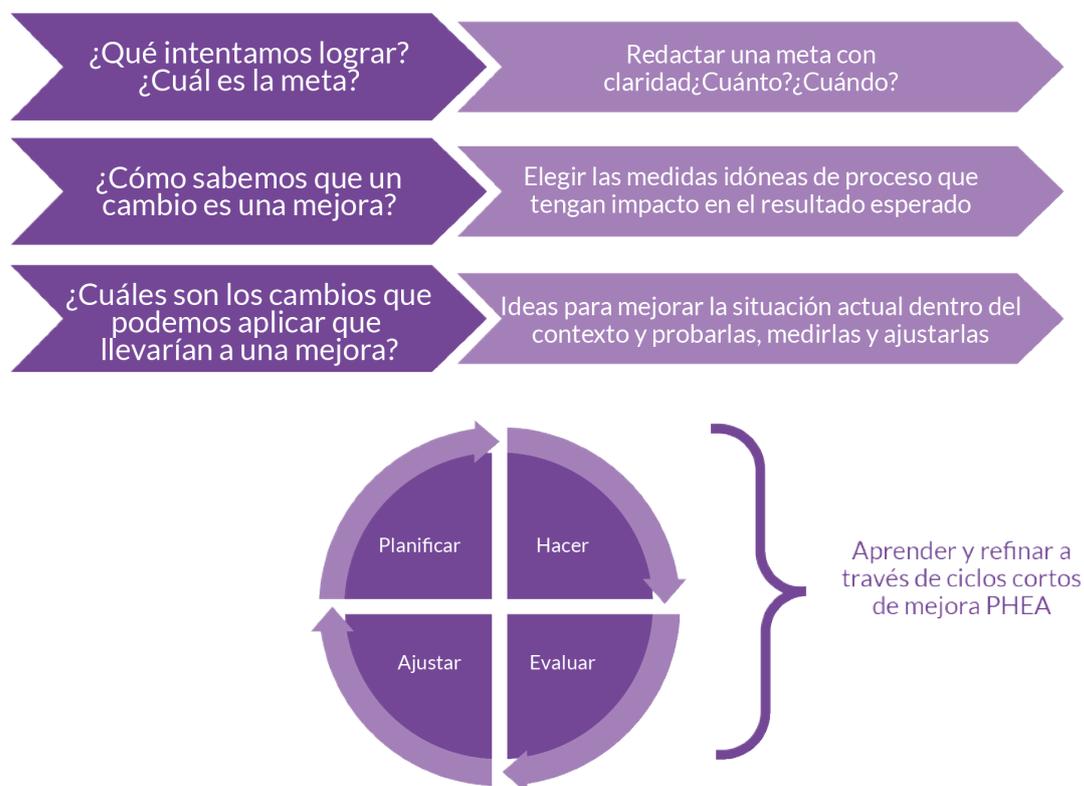
Fuente: *Elaboración propia, adaptación de Musat et al. (2024) y Sarker (2021)*

Como se desprende de lo anterior, un aspecto distintivo del enfoque de mejora continua es su énfasis en entender y rediseñar los sistemas que producen los resultados actuales, en lugar de responsabilizar exclusivamente a individuos. Esto exige “ver el sistema”, analizar la variación en los procesos, e incorporar activamente el conocimiento local de docentes, directivos y profesionales en la formulación de hipótesis y propuestas de mejora.

Ahora bien, la colaboración y la mejora continua requieren del uso de herramientas que permitan a los equipos escolares llevar la teoría a su práctica cotidiana. Una herramienta clave para la mejora continua

consiste en el ciclo PHEA (Planificar-Hacer-Evaluar-Ajustar), que constituye el motor del aprendizaje para su instauración en la práctica (ver Figura 2). El ciclo PHEA consiste en plantear hipótesis y probarlas en ciclos rápidos de implementación, evaluarlas y ajustarlas inmediatamente en caso de que las hipótesis no se cumplan, lo que produce aprendizaje organizacional. En el ciclo PHEA se define una meta específica con los resultados deseados, y se pregunta ¿cómo sabremos que un cambio es una mejora? (Varela et al., 2018). El ciclo se nutre de ideas del conocimiento experto de docentes y miembros de la red para definir los cambios que más probablemente llevarán a una mejora e impacto en los resultados.

Figura 2. Ciclo Planificar-Hacer-Evaluar-Ajustar (PHEA) para instaurar procesos de mejora continua



Fuente: Langley et al. (2009) y Varela et al. (2018).

En síntesis, la mejora continua constituye un marco disciplinado y adaptable que permite a las organizaciones educativas rediseñar sus sistemas para obtener mejores resultados de aprendizaje. Sin embargo, su éxito depende no solo de métodos técnicos como el ciclo PHEA/PDSA, sino también de crear condiciones culturales y psicológicas

que impulsen la participación activa y el aprendizaje colectivo. De este modo, la mejora continua y la colaboración no son procesos independientes, sino dimensiones profundamente entrelazadas que, juntas, ofrecen la mayor promesa para transformar el sistema educativo chileno de manera sostenible.

Redes de colaboración para el aprendizaje: SLEP Gabriela Mistral

La noción de colaboración en la Nueva Educación Pública surge en el marco de la Ley 21.040, que promueve el trabajo colaborativo y en red, centrado en el desarrollo profesional, el intercambio de buenas prácticas y la mejora continua de la calidad educativa. Esta ley establece los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) como entidades responsables de la gestión educativa en sus respectivos territorios. En este contexto, el SLEP Gabriela Mistral ha desarrollado una red de colaboración que incluye a educadoras de kínder y prekínder, así como a profesoras de 1° y 2° básico. La red busca fortalecer las capacidades pedagógicas de las y los docentes mediante un enfoque colaborativo y sistemático.

El modelo de aprendizaje colaborativo en red que se ha aplicado a la Red de Docentes en el SLEP Gabriela Mistral se denomina Breakthrough Series Collaborative (BTS), propuesto por el Institute for Healthcare Improvement. Como se muestra en la Figura 3, este modelo ofrece una arquitectura de trabajo colaborativo intencional que incorpora métodos disciplinados de

mejoramiento continuo. Este modelo combina sesiones de aprendizaje con pruebas rápidas de cambio en terreno y la integración de expertos temáticos y de implementación para guiar el proceso (IHI, 2003; Berwick, 1996).

Este modelo de colaboración para el aprendizaje, que ha sido aplicado desde el año 2023 hasta la fecha en el SLEP Gabriela Mistral, se caracteriza por los siguientes componentes clave:

- **Definición de una meta compartida:** construida colectivamente a partir del análisis de datos disponibles y conversaciones con docentes, lo que refuerza el principio de la participación activa de las y los profesionales en la toma de decisiones.
- **Diagnóstico sistémico del problema:** permite desplazar la responsabilidad exclusiva por los resultados desde los docentes hacia una mirada más amplia que considera cómo interactúan los distintos componentes del sistema. Esta perspectiva favorece la construcción de confianza entre las participantes,

promueve un entendimiento compartido del problema y ayuda a superar la fragmentación de acciones, reduciendo así la sobrecarga en los equipos.

- **Teoría de cambio:** herramienta que plantea hipótesis de mejora, identifica ejes centrales del cambio y define acciones concretas a implementar en el territorio. La teoría de cambio no es estática, sino que se va refinando para integrar los aprendizajes obtenidos a la fecha.

- **Diagramas conductores:** representan visualmente la teoría de cambio y las acciones de mejora, facilitando la comprensión y el seguimiento del proceso. En la Figura 4 se puede observar el diagrama conductor diseñado en octubre del año 2023.

- **Reuniones de expertos:** instancia clave del modelo BTS (Breakthrough Series Collaborative), en la cual se articulan saberes académicos con experiencias del territorio. Estas reuniones permiten ajustar las acciones de mejora mediante el trabajo colaborativo que integra evidencia e implementación.

- **Sesiones de aprendizaje (SA):** espacios de formación y reflexión pedagógica basados en evidencia, donde

se presentan resultados agregados, se identifican fortalezas y se priorizan mejoras.

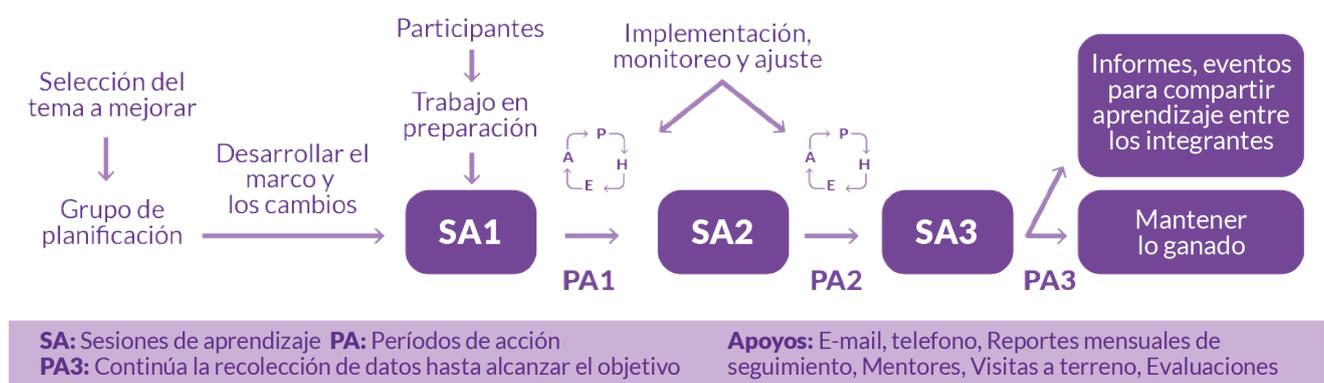
- **Acompañamientos situados:**

visitas de análisis y acompañamiento individualizado a los equipos participantes de cada establecimiento, promoviendo la reflexión pedagógica basada en evidencia.

- **Recolección y devolución de datos:** informes individualizados y visitas de reflexión que permiten identificar fortalezas y oportunidades de mejora.

Todo este trabajo se desarrolla en conjunto entre el equipo de la Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico del SLEP y profesionales del Centro de Justicia Educacional y del Centro UC para la Transformación Educativa. La estructura básica de la colaboración para el aprendizaje, que se repite anualmente, consiste en tres sesiones de aprendizaje (SA) de toda la red en el año, con períodos de acción entre ellos donde se realizan los ciclos PHEA. Las SA tienen duración de una mañana (4 hrs), y son de distinta naturaleza según los aprendizajes y desafíos que enfrentan los equipos participantes para el logro del objetivo común.

Figura 3. Colaboración para el aprendizaje en red



De: IHI (2004) y Varela et al. (2018).

La Figura 3 resume la arquitectura del modelo BTS y sus componentes, descritos anteriormente. Éste se adapta en función de las realidades contextuales en las cuales se implementa, como ocurre en el caso de su aplicación en el SLEP-GM. La cronología de la experiencia de esta red de colaboración desde el año 2023 a la fecha es un ejemplo del tiempo y trabajo necesarios para implementar una red de este tipo.

Fase 1: Conformación Inicial (2023)

Durante 2023 se conformó un equipo coordinador integrado por profesionales de la UATP del SLEP Gabriela Mistral, el Centro de Justicia Educacional (CJE) y el Centro UC de Transformación Educativa (CENTRE). El objetivo inicial fue mejorar el desarrollo integral de niños y niñas, y sus habilidades en matemática y lectura desde pre-kínder a segundo básico mediante la mejora de las interacciones de aula.

Fase 2: Instalación (2023)

Durante este período se mantuvo la forma tradicional en la que el SLEP desarrollaba este tipo de actividades, con el fin de hacer un diagnóstico conjunto con las participantes de la Red, generar confianza y establecer los cimientos del trabajo colaborativo. El trabajo del año 2023 consistió en nueve sesiones mensuales de aprendizaje que reunieron a toda la red, y en la recolección de datos de interacciones de aula y desarrollo infantil al inicio de Kínder. A continuación, se describen brevemente estos hitos:

- **Sesión 1:** Creación de comunidad entre las participantes de la red con participación de educadoras, docentes,

equipos escolares y profesionales, con foco en levantar necesidades de cada contexto.

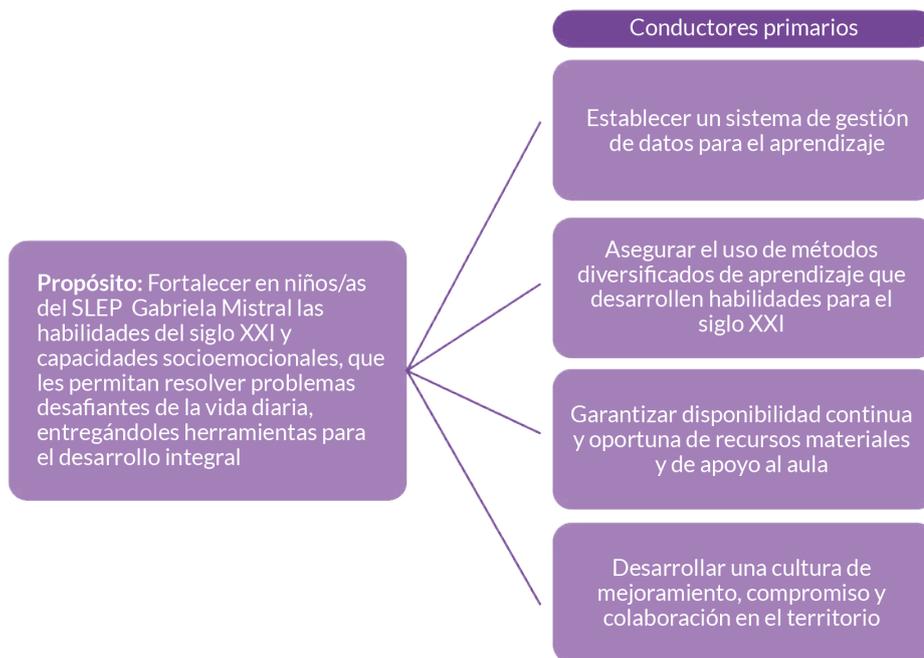
- **Sesiones 2-3 (Mayo):** Formación en interacciones de aula con análisis de videos y reflexión pedagógica, creando una visión compartida sobre apoyo emocional, organización de clase y apoyo pedagógico usando el marco del Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Así, educadoras y docentes pueden identificar los ámbitos clave de las interacciones y las formas de mejorar y, también, logran mayor apertura a la retroalimentación para la construcción paulatina de capacidades.

- **Sesiones 4-5:** Definición de estrategias para enseñanza, contención emocional y desarrollo del lenguaje, empoderando el profesionalismo docente. Las temáticas de estas sesiones surgen del levantamiento realizado al inicio del año.

- **Sesión 6:** Identificación de obstáculos organizacionales y de gestión territorial que impedían la mejora continua. Esta información es compartida con autoridades del SLEP, con quienes se abordan paulatinamente estos obstáculos, también con una perspectiva de mejora continua.

- **Sesión 7:** Definición de la meta de largo plazo de la red (2023-2025). Este proceso requirió 10 meses de trabajo para construir confianza y capacidades, situación que debe contemplarse en la lógica prevalente de planificación anual administrativa. Así, se han mantenido las planificaciones formales de cada establecimiento o del SLEP, y se hicieron acomodados durante 2023 para alinear el trabajo de la red con los objetivos de la planificación anual. La meta se presenta en la Figura 4.

Figura 4. Diagrama conductor 1era versión (octubre 2023)



- **Sesión 8:** Atención a necesidades pedagógicas específicas de las escuelas de la red. La sesión abordó dos temáticas: 1) Diseño de progresión curricular para desarrollar el concepto de número, y 2) Formación en estrategias de retroalimentación para la mejora continua.

- **Sesión 9:** Presentación de resultados del estudio sobre desarrollo infantil e interacciones docentes ejecutado por el equipo de investigación de CJE, desarrollo conjunto del primer diagrama conductor (Figura 4), celebración de logros e identificación de insumos para 2024.

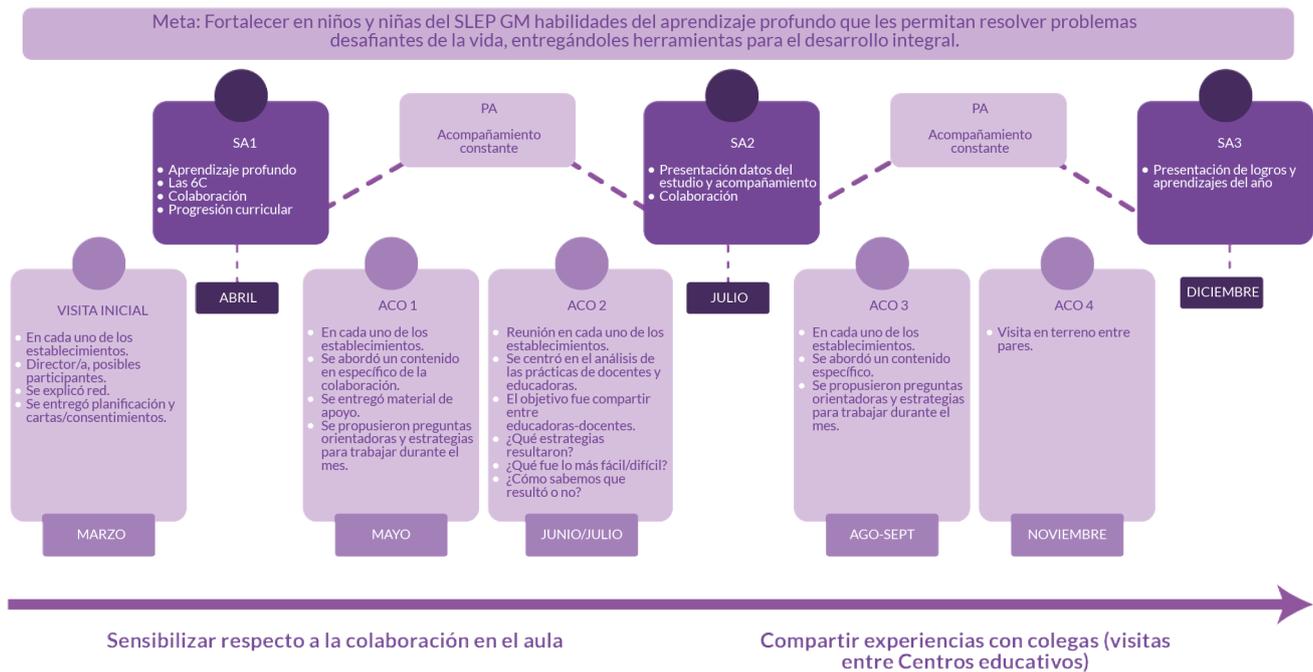
- **Recolección de datos (Mayo-Septiembre):** Videograbación de interacciones en kínder y retroalimentación individualizada a 17 educadoras participantes. La retroalimentación se enfocó deliberadamente en destacar fortalezas y un **área prioritaria** de mejora, evitando

abrumar con información excesiva y manteniendo la lógica de mejora continua.

Fase 3: Ajustes y Consolidación (2024).

Una vez generadas las confianzas, el diagnóstico y la meta de la Red, se sugirió al equipo del SLEP reestructurar el trabajo de la Red con base en el modelo BTS. Como se observa en la Figura 5, el diseño **incluyó tres sesiones de aprendizaje, cuatro acompañamientos en cada escuela**, más una visita entre las escuelas del territorio. La estructura propuesta fue ampliamente valorada por el equipo del SLEP ya que los acompañamientos fueron identificados como un elemento valioso para la construcción de capacidades. Además, esto aliviaba la carga de realizar sesiones mensuales y fortalecía el trabajo en red territorial al promover las visitas entre escuelas.

Figura 5. Diseño Red 2024



Marzo: Visitas iniciales a equipos directivos para explicar propósitos y mantener participación.

Abril: Primera Sesión de Aprendizaje, en la que se presenta el marco conceptual de aprendizaje profundo (Fullan, Quinn & McEachen, 2017), destacando la colaboración y su vínculo transversal con el currículo.

Mayo-Julio: Acompañamientos a equipos participantes de la Red que quisieron sumarse a estas actividades, cuyo foco fue la observación de una actividad colaborativa entre niños/as, el análisis de interacciones pedagógicas observadas, la identificación de fortalezas y áreas de mejora, y el desarrollo de ideas para continuar mejorando.

Julio: Segunda Sesión de Aprendizaje, donde se analizaron los datos del estudio longitudinal sobre desarrollo infantil e interacciones de aula en kínder y primero básico y del Diagnóstico Integral de Aprendizaje. También, se profundizó en los

aspectos que se observaron como desafíos durante los acompañamientos para co-diseñar soluciones con los equipos.

Agosto: En este acompañamiento, los equipos volvieron a implementar una actividad colaborativa que buscó integrar los aprendizajes del primer semestre y la sesión de aprendizaje. Siguiendo el ciclo PHEA, el acompañamiento constituyó el momento donde se desarrollaron en conjunto las etapas del “Estudiar” y “Actuar”.

Noviembre: Visitas entre escuelas, en donde los equipos observaron el aula de otra profesora del territorio, y brindaron retroalimentación entre pares con foco en la colaboración entre niños y niñas. Esta instancia buscó fortalecer los vínculos profesionales al interior de la Red, fomentando una cultura donde “todos enseñamos y todos aprendemos”.

Diciembre: Sesión final compartiendo logros e identificando desafíos para la planificación 2025.

Proyección 2025: Consolidación y Horizontalidad

Durante este año, se mantiene el trabajo bajo el modelo BTS, y se incorpora la evaluación formativa a las actividades colaborativas entre niños/as como una estrategia para fortalecer la mejora continua. El equipo central continúa con reuniones semanales para seguimiento, atención de necesidades emergentes y ajustes constantes en función de avances y resultados.

Los cambios con miras a la mejora han implicado avanzar, de acuerdo a las necesidades, en la construcción de espacios de confianza, coordinación, alineación de expectativas, implementación y ajustes para mejorar continuamente la planificación, las metas, las estrategias y acciones.

Conclusiones

El presente documento pone en el centro del debate la fórmula de redes de colaboración para la mejora continua en educación, delineada en los fundamentos de la Nueva Educación Pública en Chile. El sistema escolar tiene cuatro atributos a considerar para impulsar la mejora continua. En primer lugar, existe una cultura centralista que permea al sistema escolar al implementar políticas educativas, en la cual las autoridades centrales buscan establecer una férrea rendición de cuentas burocrática de los múltiples indicadores y planificaciones que exigen distintas normas. En segundo lugar, las comunidades escolares y las unidades territoriales parecen habituadas a implementar las orientaciones que emanan desde la autoridad central. En tercer lugar, y de forma paradójica, las mismas comunidades escolares critican las orientaciones centrales que están acostumbradas a seguir, porque impide la toma de decisiones y el desarrollo profesional situado para la mejora. En cuarto lugar, la multiplicidad y cambios anuales de énfasis mediante programas, políticas y orientaciones impide construir capacidades. El cambio de rumbo frecuente y el ánimo

por cumplir con las orientaciones desmotiva y desorienta a las autoridades territoriales y escolares, y no permite fortalecer las interacciones de manera sistemática.

La red de colaboración del SLEP Gabriela Mistral ofrece lecciones importantes para avanzar paulatinamente en la mejora continua de la enseñanza en las salas de clases. La primera lección es que **la construcción de redes de colaboración requiere un trabajo sistemático, profesional y participativo de largo plazo**. La construcción de un horizonte de sentido compartido entre educadoras, docentes, UATP, SLEP y el CJE y CENTRE UC requirió un año de trabajo. Reuniones semanales del equipo central, levantamiento de necesidades, atención a las mismas, organización de sesiones de aprendizaje con priorización de estrategias, planificación e implementación de acompañamientos junto a las docentes y educadoras de la red y flexibilidad son aspectos claves para el éxito de las redes de colaboración territoriales.

La segunda lección indica que **es factible implementar exitosamente redes de**

colaboración para la mejora continua de las interacciones en los SLEP. La reciente creación de esta institucionalidad es una oportunidad, porque existe el espacio para poblar la gestión local con un sentido de colaboración para el aprendizaje que mejore el trabajo pedagógico en el territorio y las interacciones de aula.

La tercera lección es que **los equipos docentes, escolares y técnico-pedagógicos locales valoran la mejora continua y la retroalimentación formativa** para mejorar las interacciones y promover los aprendizajes. La construcción sistemática de espacios de confianza profesionales es un terreno fértil para identificar fortalezas y oportunidades de mejora de las capacidades, dado que se practica un monitoreo y retroalimentación con ánimo de aprendizaje, superando la visión fiscalizadora o contralora. Desarrollar conscientemente estos espacios requiere de una gestión intencionada de las relaciones humanas y el reconocimiento de capacidades locales. Esta perspectiva de relaciones humanas aparece en el discurso de política educativa, pero queda en un lugar secundario dado el énfasis de dicha política en la aplicación de planes y rendición de cuentas.

Finalmente, en el contexto chileno actual, hemos observado que **la implementación de redes de colaboración de este tipo requiere superar barreras estructurales relevantes del sistema.** Éstas incluyen la baja disponibilidad de datos útiles para la mejora continua, una comprensión superficial de la mejora alineada con procesos presupuestarios y no de aprendizaje, y la ausencia de procesos formativos de acompañamiento para la aplicación de métodos de mejora continua.

En resumen, el enfoque de mejora continua implica un cambio cultural y estructural. No basta con tener voluntad o instrumentos aislados. La mejora continua es una disciplina profesional que transforma la gestión y la práctica escolar, es una infraestructura de pensamiento y acción compartida que requiere tiempo, diseño intencionado y liderazgo distribuido. Se requiere un rediseño del sistema educativo que promueva aprendizaje conjunto, horizontalidad y una comprensión sistémica de los desafíos. Solo así será posible instalar una infraestructura que favorezca el mejoramiento sostenido, con sentido para quienes trabajan directamente con los estudiantes.

Referencias

- Avalos-Bevan, Beatrice, Bascopé, Martín,** Teacher Informal Collaboration for Professional Improvement: Beliefs, Contexts, and Experience, *Education Research International*, 2017, 1357180, 13 pages, 2017. <https://doi.org/10.1155/2017/1357180>
- Bakker, A. B., & Oerlemans, W. G. M. (2019).** Momentary Work Happiness as a Function of Enduring Burnout and Work Engagement. *Journal of Psychology*.
- Berwick, D. M. (1996).** A primer on leading the improvement of systems. *BMJ*, 312(7031), 619–622. <https://doi.org/10.1136/bmj.312.7031.619>
- Bryk, A. S., Gómez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2015).** Learning to improve: How America's schools can get better at getting better. Harvard Education Press.
- Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública (2024).** Informe anual de seguimiento de la puesta en marcha del Sistema de Educación Pública año 2023, Recuperado de: <https://educacionpublica.gob.cl/informeanual2023/>
- Deming, W. E. (2000).** Out of the crisis. MIT Press.
- Deming, W. E. (1993).** *The New Economics for Industry, Government, Education*. MIT Press.
- Edmondson, A. (1999).** Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383.
- Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2014).** Psychological Safety: The History, Renaissance, and Future of an Interpersonal Construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 23–43.
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2017).** Deep learning: Engage the world change the world. Corwin Press.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional capital: Transforming teaching in every school. Teachers College Press.

Institute for Healthcare Improvement (IHI). (2003). The Breakthrough Series: A collaborative model for achieving breakthrough improvement.

Institute for Healthcare Improvement (IHI). (2020). Psychology of Change Framework.

Langley, G. J., Moen, R., Nolan, K. M., Nolan, T. W., Norman, C. L., & Provost, L. P. (2009). The improvement guide: A practical approach to enhancing organizational performance (2nd ed.). Jossey-Bass.

Ortega, L., Manaut, C., Palacios, D., & Martínez, M. V. (2022). Patrones y Predictores de Colaboración Docente: Un Estudio Mixto en Escuelas Chilenas. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación, 21(1), 65–85. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.1.004>

Pascual Medina, J., Orrego Tapia, V., Pascual Medina, J., & Orrego Tapia, V. (2022). Liderazgo educativo en el nivel intermedio. Lecciones para Chile desde experiencias internacionales. Revista de Estudios y Experiencias En Educación, 21(47), 336–354. <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147018>

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

Pino-Yancovic, M., & González, Á. (2022). Collaboratively Navigating a Competitive System: A Systematic Literature Review of Teachers' Evidence Use in Chile. In The Emerald Handbook of Evidence-Informed Practice in Education (pp. 139–151). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-80043-141-620221020>

Pino-Yancovic, M., González, Á., & Madrid Miranda, R. (2022). Barriers for Effective Networking in Competitive Environments: Addressing Distrust and Isolation to Promote Collaboration in the Chilean School System. In School-to-School Collaboration: Learning Across International Contexts (pp. 79–90). <https://doi.org/10.1108/978-1-80043-668-820221006>

Pino-Yancovic, M., & Ahumada, L. (2020). Collaborative inquiry networks: the challenge to promote network leadership capacities in Chile. School Leadership & Management, 40(2–3), 221–241. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1716325>

PNUD (2023). Informe Final: Evaluación del Sistema de Apoyo Formativo y del Sistema de Reconocimiento y Promoción de la Ley 20.903, Recuperado de: <https://www.undp.org/es/chile/publicaciones/informe-final-evaluacion-del-sistema-de-apoyo-formativo-y-del-sistema-de-reconocimiento-y-promocion-de-la-ley-20903>

Queupil, J. P., & Arroyo, D. (2024). Estudio de caso de la colaboración y liderazgo educativo en un liceo técnico-profesional en Chile: patrones, percepciones y contrastes entre docentes y directivos. *Páginas de Educación*, 17(1), e3715. <https://doi.org/10.22235/pe.v17i1.3715>

Spreitzer, G., Sutcliffe, K., Dutton, J., Sonenshein, S., & Grant, A. (2005). A Socially Embedded Model of Thriving at Work. *Organization Science*.

Treviño, E., Godoy, F., Rozas, F., Fajardo, G., Wyman, I., Cisternas, P., & Arbour, M. C. (2018). Cachapoal: el camino de la Mejora y la consolidación de UBC. In E. Treviño, E. Aguirre, & C. Varela (Eds.), *Un Buen Comienzo para los niños de Chile* (pp. 257–278). Universidad Diego Portales.

University Research Co. (URC). (2012). Improving healthcare quality: A guide for developing and implementing a quality improvement (QI) program.

Varela, C., Durán, F., & Arbour, M. C. (2018). Programa UBC con metodología de Mejora Continua. In E. Treviño, E. Aguirre, & C. Varela (Eds.), *Un Buen Comienzo para los niños de Chile* (pp. 123–184). Universidad Diego Portales.

Wyman, I. Collaboration and support between Chilean schools from an egonet mixed-method approach. *J Educ Change* 25, 847–869 (2024). <https://doi.org/10.1007/s10833-024-09519-8>

